

1



IX ENCONTRO DE PESQUISA EM
EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI
Educação, ensino e pesquisa em tempos de pandemia: realidades e possibilidades.

**EDUCAÇÃO, ENSINO
E PESQUISA EM
TEMPOS DE PANDEMIA**
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICAS DA DOCÊNCIA**

Antonia Dalva França Carvalho
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Elmo de Souza Lima
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Luisa Xavier de Oliveira
Organização



IX ENCONTRO DE PESQUISA EM **EDUCAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI

Educação, ensino e pesquisa em tempos de pandemia: realidades e possibilidades

III CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA

**Formação de Professores e
Práticas da Docência**

1

Antonia Dalva França Carvalho
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Elmo de Souza Lima
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Luisa Xavier de Oliveira
Organização

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA

**Formação de Professores e
Práticas da Docência**


ACADÊMICA
Editorial

2022

Conselho Editorial

Dr. Clívio Pimentel Júnior - UFOB (BA)

Dra. Edméa Santos - UFRRJ (RJ)

Dr. Valdriano Ferreira do Nascimento - UECE (CE)

Dr^a. Ana Lúcia Gomes da Silva - UNEB (BA)

Dr^a. Eliana de Souza Alencar Marques - UFPI (PI)

Dr. Francisco Antonio Machado Araujo – UFDF (PI)

Dr^a. Marta Gouveia de Oliveira Rovai – UNIFAL (MG)

Dr. Raimundo Dutra de Araujo – UESPI (PI)

Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira - UEMA (MA)

Dra. Antonia Almeida Silva - UEFS (BA)

EDUCAÇÃO, ENSINO E PESQUISA EM TEMPOS DE PANDEMIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA

© Antonia Dalva França Carvalho - Maria Vilani Cosme de Carvalho

Elmo de Souza Lima - Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Luisa Xavier de Oliveira

Organização

1^a edição: 2022

Editoração

Acadêmica Editorial

Diagramação

Marcus Vinicius Machado Ramos

Capa

Acadêmica Editorial

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo – Americano (AACR2)

E21 Educação, ensino e pesquisa em tempos de pandemia [recurso eletrônico]:
formação de professores e práticas da docência / Antonia Dalva França
Carvalho ... [et al.], organização. – Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial,
2022.
E-book.

Volume 1

ISBN: 978-65-5999-063-4

1. Educação. 2. Formação inicial. 3. Formação continuada.
4. Prática docente. I. Carvalho, Antonia Dalva França.
II. Título.

CDD: 371.1

Bibliotecária Responsável:

Nayla Kedma de Carvalho Santos – CRB 3^a Região/1188

DOI: 10.29327/5188056*

Link de acesso: <https://doi.org/10.29327/5188056>

*Uso restrito aos organizadores da publicação. Autores devem inserir somente o ISBN no Lattes.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....14

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE FILOSOFIA. 16

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE TERESINA PIAUI: CAMINHOS DELINEADORES DE UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO 17

Reijane Maria de Freitas Soares

A CONTRIBUIÇÃO DO PRAGMATISMO FILOSÓFICO PARA O ENSINO: COMO EDUCAR À MANEIRA PRAGMATISTA?..... 23

Francisca Júlia de Jesus

Edna Maria Magalhães Nascimento

A DIFÍCIL ARTE DE ESCREVER: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA ESCRITA ACADÊMICA..... 28

Keyla Cristina da Silva Machado

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

A FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNESP 33

Vânia Cristina da Silva Rodrigues

A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE EM BIOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 38

Lucas Lopes de Sousa

Lizio Laguna Lopes Soares

A NARRATIVA COMO MÉTODO DE PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE 42

Maria de Lourdes Cerqueira de Almeida

Josania Lima Portela Carvalhêdo

A RESSONÂNCIA DO PNAIC NA IMPLEMENTAÇÃO DE CICLOS FORMATIVOS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM ALTOS-PI.....47

Marli de Lourdes Sousa Silva

Josania Lima Portela Carvalhedo

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: CARACTERÍSTICAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES FORMADORES..... 53

Júlio Laisson Maquissene

Josania Lima Portela Carvalhêdo

DESAFIOS DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR..... 59

Luana Maria Gomes de Alencar

Antonia Edna Brito

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE COVID-19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 63

Francisco Kássio Teixeira de Moura

FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: DESAFIOS ENFRENTADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CEAD/UFPI 69

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti

Antonia Dalva França-Carvalho

O EFEITO DO CÂNCER INFANTO-JUVENIL, NA APRENDIZAGEM, COGNIÇÃO E NO REINGRESSO ESCOLAR: RELATO DE CASO.....74

Pablo Silva de Lima

OS CAMINHOS DA VIDA ESCOLAR NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO SESC79

Marcos Junio Lira Silva

PESQUISA AUTO(BIOGRAFICA) COM CRIANÇAS PEQUENAS: O USO DA RODA DE CONVERSA COMO DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE DADOS 91

Aline Socorro dos Santos Lima

Josania Lima Portela Carvalhêdo

ROBÓTICA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA POSSÍVEL NO CURRÍCULO ESCOLAR97

Richard Fernandes

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS EDUCATIVOS.....100

A AJUDA DE QUEM SOFREU: RESPEITO, JUSTIÇA E SOLIDARIEDADE ENTRE ALUNOS DE EQUIPES DE AJUDA ENVOLVIDOS EM SITUAÇÕES DE BULLYING.....101

Vitória Hellen Holanda Oliveira

Lidia Morcelli Duarte

Natália Cristina Pupin Santos

A DESCRIÇÃO DE UM PROGRAMA ANTIBULLYING CONSTRUÍDO COLETIVAMENTE EM UMA REDE DE ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL PAULISTA.....106

Natália Cristina Pupin Santos

Vitória Hellen Holanda Oliveira

Lidia Morcelli Duarte

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA COMO METODOLOGIA DE ENSINO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA DOCENTE NA PANDEMIA DE COVID-19.....112

Felipe César Augusto Silgueiro dos Santos

AS FERRAMENTAS DIGITAIS COMO RECURSOS POTENCIAIS PARA A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: O USO DO CANVA, GOOGLE FORMS E A GAMIFICAÇÃO.....118

Vanessa Tamiris Rodrigues Rocha.

Rahyan de Carvalho Alves.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL.....123

Ronaldo Matos Albano

João Paulo Pereira do Nascimento

Maria Clara Resende Ibiapina

CT/UFSM: ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....129

Simoni Timm Hermes

Celita Giovelli Manfio Simões

CULTURA CIENTÍFICA COMO UM INVESTIMENTO SOCIAL, INTELLECTUAL E CIENTÍFICO.....134

Daniela De Maman

DO BERÇO PARA O CHÃO: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA PARA O TRABALHO COM BEBÊS.....138

Simone Aparecida Reis

Fernanda Rossi

ESTUDOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO MUDIÁTICA: UMA REVISÃO BIBLIOMÉTRICA..... 144

Daliana Martins Oliveira

FORMAÇÃO CIENTÍFICA: DIFICULDADES PARA CONVERGÊNCIA DE INICIATIVAS NO CAMPO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO 150

Gabriel Scoparo do Espírito Santo

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL.....155

Jaqueline Antonello

FORMAÇÃO HUMANA PARA O TRABALHO DOCENTE DE PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA.....160

Lidia Morcelli Duarte

Natália Cristina Pupin Santos

Vitória Hellen Holanda Oliveira

NOVAS PERSPECTIVAS AVALIATIVAS DE UM LIVRO PUBLICADO PELA RED INTERNACIONAL 164

Anna Laura Kerkhoff Cristofari

Valesca Brasil Irala

O SILENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA DA COVID-19.....170

Adélia Meireles de Deus

Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves

PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS SOBRE A CIÊNCIA BRASILEIRA E O SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO 175

Ingridy Lammonikelly da Silva Lima

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: DESVELANDO CONCEITOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA179

Francisca Jelma da Cruz Sousa

Antonia Edna Brito

EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS 184

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO/RJ: RESTRIÇÃO DE ACESSO A ESPAÇOS E EQUIPE PEDAGÓGICA.....185

Márcia Lucas de Oliveira

A EJA EM ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO: REFLEXOS DA PENDEMIA CAUSADA PELO VÍRUS SARS-COV-2 189

Mirian Abreu Alencar Nunes

A ESCOLA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM OS DISCENTES 194

Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha

Maria da Glória Carvalho Moura

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DIMENSÃO ESSENCIAL PARA A PRÁTICA EDUCATIVA 200

Silmara Bezerra Paz Carvalho

Maria da Glória Carvalho Moura

A OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTNM) NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PIAUÍ 207

Zilda Tizziana Santos Araújo

Antonia Dalva França-Carvalho

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR PARA A PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS213

Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa

Maria da Glória Carvalho Moura

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CULTURA DIGITAL.....218

Douglas Pereira da Costa

Daniela da Silva de Carvalho

Maria da Glória Carvalho Moura

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IDENTIDADE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA 225

Ivana Almeida Serpa

Anna Laura Kerkhoff Cristofari

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IDENTIDADE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA 230

Ivana Almeida Serpa

Anna Laura Kerkhoff Cristofari

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....235

Marcos Adriano Barbosa de Novaes

Ruth Maria de Paula Gonçalves

O NEOLIBERALISMO E OS DESENCONTROS DO PROJETO EJA TEC EM GOIÁS..... 241

Ana Lúcia da Silva

PRÁTICA DOCENTE E A EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA PESSOA ADULTA..... 247

Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura

Diane Mendes Feitosa

PRESSUPOSTOS ANDRAGÓGICOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS252

Laura Maria Andrade de Sousa

Maria Valéria Santos Leal

Maria da Glória Carvalho Moura

ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA.....258

A LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE MEDIAÇÃO DA LEITURA.....259

Matheus Carvalho Lima

Raniere Nunes da Silva

A MONITORIA ACADÊMICA NA DISCIPLINA DE LEITURA, NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE..... 264

Chrisllyne Farias da Silva

A PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA.....270

Ilmara Cordeiro Brito

Juliana de Sousa Silva

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REVISITANDO O CONTEXTO ESCOLAR NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS 275

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros

Antonia Edna Brito

ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA: REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA.....281

Juliana de Sousa Silva

Ilmara Cordeiro Brito

ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS COM O TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL285

Ariane Simão de Souza

AS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LITERÁRIAS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE TERESINA-PI.288

Diana Pereira de Aquino

ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DE UMA METODOLOGIA DIALÓGICA DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ... 294

Fernando Henrique Ribeiro Lima

LEITURA E ESCRITA EM CLASSES MULTISSERIADAS: LIMITES E POSSIBILIDADES.....298

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

LETRAMENTO DIGITAL: UMA HABILIDADE NECESSÁRIA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ATUALIDADE..... 303

Ana Vitória Damasceno Amorim

Fabricia Pereira Teles

LIVRO DIDÁTICO E A CONSTITUIÇÃO DO LETRAMENTO DE CRIANÇAS NA ESCOLA: PELAS LENTES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS 309

Francisco Marcos Pereira Soares

Neide Naira Paz Lemos

Antonia Edna Brito

O PERFIL DE LEITOR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE NA REDE MUNICIPAL DE GAROPABA-SC313

Marizete Bortolanza Spessatto

Luana de Gusmão Silveira

**QUEM LER UMA HISTÓRIA COMEÇA O ENCANTO:
COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DE LEITURA..... 319**
Thaís Oliveira Andrade

CURRÍCULO.....324

**RELATODEEXPERIÊNCIA:ACONSTRUÇÃO DAMATRIZCURRICULAR
MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP325**
Indira Aparecida Santana Aragão Favareto

**PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAIS E
COMPONENTES CURRICULARES VOLTADOS PARA A ELABORAÇÃO
E VALIDAÇÃO DE PRODUTOS/PROCESSOS EDUCACIONAIS (PE) .329**
Thaís Yuriko Fernandes Sozinho
Sheyla Fernanda da Costa Barbosa

**A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PRESENTE NAS
PRÁTICAS ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE O MUNÍCIPIO DE
JAGUARÃO/RS.....333**
Anabelle Helena Rodrigues de Aguiar

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL – PET E AS INFLUÊNCIAS
DO CICLO DE POLÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ESTUDANTES
DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ.....338**
Aislla Maria de Almeida Gomes
Hilda Mara Lopes Araujo

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA ÓTICA DA BNCC:
PERSPECTIVAS E TENSÕES.....343**
Dryelle Patricia Silva e Silva

**IMPACTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL-PET NA
FORMAÇÃO INICIAL DO ESTUDANTE DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ348**
Ronaldo Matos Albano
Aislla Maria de Almeida Gomes

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LICENCIATURA
EM COMPUTAÇÃO: ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO
DO CURSO (PPC)..... 355**
Italo Rômulo Costa da Silva
Antonia Dalva França Carvalho

ENSINO INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE ABORDAGEM SOBRE A GASTRONOMIA REGIONAL..... 361

Maria Thaís Firmino da Silva

Thaiane Firmino da Silva

Genilma Firmino Santos da Silva

Tatiana Maria Ribeiro Silva

A INTRODUÇÃO DA PESQUISA COMO DIRETRIZ NO ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO NOVO ENSINO MÉDIO 378

Mylena Vicente da Silva

Ana Suélen Silva Oliveira

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE PSICOMOTRICIDADE E SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS DISCENTES EM LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO.....381

Jéssica Luana de Lima Barbosa Borges

Maria Eduarda da Silva Santana

Maria Juliana Gomes Arandas

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PSICOMOTRICIDADE: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO 387

Valdilson Aquino de Melo

Jéssica Luana de Lima Barbosa Borges

Maria Eduarda da Silva Santana

Maria Juliana Gomes Arandas

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CIÊNCIAS DE ACORDO COM A PROPOSTA CURRICULAR E PEDAGÓGICA DO AMAZONAS.....392

Sabrina Seixas de Oliveira

Vilma Terezinha de Araújo Lima

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, realizaram nos dias 04, 05 e 06 de maio de 2022, o IX Encontro de Pesquisa em Educação e o III Congresso Internacional em Educação, que objetivou proporcionar discussões e reflexões acerca da seguinte temática: Educação, Ensino e Pesquisa em tempos de pandemia: realidades e possibilidades.

O evento foi realizado de forma remota com diversas atividades, como: Conferências, Mesas temáticas, Simpósios e Comunicações orais, vinculados aos cinco eixos temáticos do evento: 1) Formação de professores e práticas da docência; 2) Formação humana e processos educativos; 3) Educação, diversidades/diferença e inclusão educação do campo; 4) História e memória da educação e 5) Política educacional.

O Encontro de Pesquisa em Educação é um evento bianual, realizado há 22 anos, com a participação de pesquisadores, professores da educação básica e do ensino superior, bem como, de estudantes de graduação e pós-graduação do Piauí e de outros estados circunvizinhos. Devido ao número de trabalhos acadêmicos apresentados ao longo dos anos, assim como, do número de pesquisadores envolvidos, o evento vem se constituindo como um dos principais eventos científicos da região meio norte do Brasil.

Nesta edição, o evento se une ao III Congresso Internacional em Educação, também provido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, que congrega pesquisadores internacionais envolvidos nos projetos de pesquisas desenvolvidos pelo PPGEd, em parceiras com universidades e institutos de pesquisas brasileiros e estrangeiros, por meio de convênios de cooperação internacional.

Este volume tem como objetivo viabilizar a socialização de pesquisas que discutam acerca da formação inicial e continuada de professores em diversos contextos sociais e educativos na perspectiva reflexiva, integradora, multidimensional e emancipatória. Assim, na discussão dessa temática serão aceitos trabalhos que tratem sobre: Formação inicial e continuada de professores na perspectiva reflexiva, integradora, multidimensional e emancipatória; Processos constitutivos do ser professor e educador e educando em diversos contextos sociais e educativos, numa perspectiva reflexiva, integradora, multidimensional e emancipatória; o trabalho docente em diversos contextos sociais e educativos, numa perspectiva reflexiva, integradora, multidimensional

e emancipatória; Formação e trabalho docente numa perspectiva reflexiva, integradora, multidimensional e emancipatória e Desenvolvimento profissional numa perspectiva reflexiva, integradora, multidimensional e emancipatória. Educação de jovens e adultos. Narrativas de vida e formação. Currículo. Outras Temáticas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE FILOSOFIA

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE TERESINA PIAUI: CAMINHOS DELINEADORES DE UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

Reijane Maria de Freitas Soares
Universidade Federal do Piauí - UFPI
reijanemar@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

As definições impressas nos estudos e literaturas a respeito da ação do pedagogo trazem uma descrição histórica e reveladora dos diferentes papéis que este profissional vem desempenhando no decorrer da sua trajetória. Verifica-se que circundado pela ambiguidade, complexidade, singularidades e conflitos, o pedagogo arquiteta seu próprio desenho identitário que se (re)constrói à luz dos marcos teóricos ou sob a influência dos marcos legais.

Centrando-se em diversas leituras vislumbra-se a atuação do pedagogo desde o contexto mais geral, delimitado à Grécia antiga, *lócus* em que este se colocava como sujeito condutor de crianças à escola conforme esclarece Cambi (2017; ao contexto brasileiro relatado nos estudos de Brezezinsk (2002; Libâneo (2000) e Silva (2003), onde a atuação do pedagogo foi marcada por paradigmas denominados corrente conservadora - caracterizada por práticas burocráticas, com estilos tradicionais, vistas como mecanicistas e verticalizadoras; e corrente contemporânea - marcada pelo pedagogo que é chamado a vivenciar o desafio de reconfigurar sua atuação no eixo do paradigma inovador, defensor da efetivação de uma proposta de educação voltada para a formação de sujeitos na sua integralidade, ou seja, que trabalhe o ser humano em todas suas dimensões formativas: técnica; política; ética e estética. (SOARES, 2008 e 2014); (RIOS, 2003).

É, portanto, neste horizonte, que se elabora neste estudo a seguinte problemática: De que forma a atuação do pedagogo da escola de Tempo Integral de Teresina Piauí (re)constrói sua identidade profissional? Centrada nesta indagação, traça-se os objetivos dessa investigação: analisar a atuação do pedagogo na Escola de Tempo Integral de Teresina Piauí, como aspecto

volvente da (re)construção de sua identidade profissional; e, compreender a atuação do pedagogo em consonância com a proposta de Educação de Tempo Integral para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como caminhos metodológicos que nortearam o estudo temos uma pesquisa qualitativa fundamentada nas ideias de Flick (2009), apoiada pela técnica da narrativa, estudada por Josso (2004) e análise conteúdo referenciada em Bardin (2011). O campo da investigação foi composto por duas (02) escolas da Rede Municipal de Teresina-PI, que trabalham com a modalidade Educação de Tempo Integral, denominadas de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Obteve-se como sujeitos desta pesquisa duas (02) Pedagogas (Ana e Alice), com formação na Licenciatura em Pedagogia, ambas atuantes nos respectivos campos de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise construída acerca da atuação do pedagogo indica que o profissional, para viabilizar uma proposta de ensino focada no desenvolvimento do aluno em sua integralidade, deve pautar suas ações em alguns pilares fundamentais à educação integral dentre eles: a busca pela valorização das relações interpessoais com os demais sujeitos da escola e da comunidade; e a colaboração para a construção de um projeto pedagógico coerente com uma proposta focada na educação integral no sentido de viabilizar a eficiência e eficácia do desenvolvimento humano. Nessa mesma perspectiva temos os estudos de Moll (2009) ao enfatizar que uma das principais características de uma prática que educa de modo integral é focá-la no desenvolvimento humano como ponto de partida. Com esta crença, a autora reafirma que a prática educativa assim entendida deve promover

[...] a realização das potencialidades de cada indivíduo para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando suas diversas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). (MOLL, 2012, p. 129).

Diante de tal compreensão, encontra-se um eco do pensamento de Moll que se relaciona com a realidade vivida e citada pela pedagoga Ana da escola Fernando de Azevedo, ao relatar

[...] a nossa escola foi uma das primeiras a introduzir o tempo integral, então, todos os professores vieram para a escola sabendo qual a metodologia de tempo integral, ele não poderia ver e enxergar o aluno apenas como aquele aluno que está aqui para aprender. Não! Ele já vê o aluno no total, ele vê na questão social, ele vê na questão biológica, e educação integral.

Em posição antagonista à fala de Ana, a pedagoga Alice da escola Anísio Teixeira, destaca que vivencia no cotidiano de suas ações situações dilemáticas, em especial na organização e articulação do tempo ampliado e disponível com as atividades programadas no Projeto Pedagógico da escola, fato que se pode entender como aspecto desafiador para a (re)construção de sua identidade profissional, haja vista, a dinâmica citada pela participante da pesquisa

[...] muito tempo com pouca atividade, porque como eu te falei, quando foi idealizada essa questão do tempo integral, tinha que acolher o Mais Educação. Então, eram atividades que o aluno tinha que fazer no decorrer do dia; tinha aula de manhã e outras atividades lúdicas, [...] hoje não, hoje eu tenho a rotina cansativa pros alunos. [...] Aulas de manhã e à tarde, não tem nada atrativo, que agrade tanto ao aluno quanto ao professor. Então essa carga horária tá extensa, e não tem atividade lúdica que faça, motive tanto o profissional quanto os alunos a estarem aqui, pelo menos essa é a realidade dessa escola. (Alice)

Na narrativa de Alice encontra-se a compreensão de que a proposta de educação integral imprime no trabalho do pedagogo ações e decisões que o obrigam ao exercício de múltiplas responsabilidades. Concorda-se com Coelho (2002) e Gallo (2002) que o sentido da escola de Tempo Integral, não consiste apenas na ideia vaga de ampliação do tempo, mas na condição de dispor de mais tempo possível ao desenvolvimento de atividades curriculares em favor da formação integral do educando. Portanto, faz-se necessário pensar e desenvolver Propostas Pedagógicas que superem práticas cartesianas, metodologicamente vazias implícitas na fala da Alice, para assim, emplacar novas práticas dinamizadoras, criativas, reflexivas, construtivas, capazes de contextualizarem, problematizarem e transformarem a realidade do sujeito em processo de formação.

Ao ser indagada sobre a dinâmica da organização e desenvolvimento Proposta Pedagógica Alice, ressalta o esforço despendido no sentido de minimizar as dificuldades emergentes na escola em que atua e na qual proclama a implementação de uma proposta pedagógica global, integralizadora e compartilhada entre a comunidade escolar, assim afirma:

[...] há projetos, mas com tudo isso fica aquela insatisfação, que os projeto [...] eles não atendem ao que os alunos querem, com a realidade totalmente diferente. Então o que eu proponho é isso, fazer projeto para os alunos para que eles tenham um dia mais proveitoso, não tão cansativo. Muitas aulas nem sempre convém. (Alice)

A narrativa de Alice se fortalece no pensamento de Cavaliere (2002) e Gadotti (2009), quando chamam a atenção para as dificuldades presentes na escola concernentes à implementação de um paradigma de educação integral

1 Programa governamental indutor da educação integral que objetiva à melhoria da qualidade de ensino das escolas de educação básica da rede de ensino pública brasileira.

ao acrescentar, falta de formação continuada, as deficiências estruturais, de recursos materiais, humanos e de planejamento no dia a dia. Nesta mesma direção Ana, se posiciona externando os obstáculos vivenciados na sua prática profissional

[...] outra dificuldade que a gente encontra são as resistências dos professores da área de exatas. [...]. Se você entra em uma sala de professor de matemática, você não vê um cartaz, a maneira de aprender matemática de uma outra forma que não seja através de cálculos resolução individual”. Eles acham que é coisa de “professorinho”. [...] A maioria de nós, enquanto pedagogos, não somos bem vistos pelos professores, a maioria deles nos acham petulantes, dizem que só queremos cobrar, [...] eu preciso da resposta do meu professor, e meu professor é quem está lá na frente dos meus alunos e que não gostam de planejar, preferem seguir o que está no livro. (Ana).

De fato, deslumbra-se nestas falas uma gama de empecilhos que descaracterizam o real sentido de um currículo elaborado na perspectiva da educação nas escolas de tempo integral, e na desarticulação da construção do ser e exigir do pedagogo, ou seja, na sua identidade profissional. Pois, o currículo implementado nestas escolas, exige que o pedagogo se reinvente e articule com todos os profissionais da escola de forma competente, dialógica, flexível e criativa, vença as precárias condições de trabalho e o imperialismo das práticas tradicionais, objetivando a superação das diferentes problemáticas instaladas no ambiente de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da atuação do pedagogo na escola de tempo integral de Teresina Piauí, retrata uma performance configurada por um grau de complexidade, singularidades, desafios e incertezas que exigem um contínuo repensar das atividades educativas. Requer, sobretudo, a reflexão de suas ações com o coletivo da escola, no tocante ao planejamento, execução e avaliação do trabalho realizado com o intuito de aproximar as ideias propostas no projeto da escola com as que são de fato realizadas e assim, suprimir as utopias que descaracterizam a concepção de escola de tempo integral alinhada à concepção de educação integral.

Sumarizando, entende-se que os inúmeros desafios que o pedagogo encontra no decorrer de suas experiências profissionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Teresina-PI, sinalizam para a instabilidade da sua identidade profissional e o esforço exercido na tentativa de demarcar o seu próprio reconhecimento, como sujeito competente e comprometido com a efetivação de propostas educacionais que primam pela formação humana alicerçada na construção de conhecimentos com liberdade de raciocínio, crítico, criativo, reflexivo e transformador da realidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução – Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BREZEZINSKI, I. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria V. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 2017.

COELHO, Lígia; CAVALIERE, Ana Maria. **Educação e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo, SP: ed. e liv. Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: CAVALIERE, A. M^a Villela e COELHO, L. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JOSSO, M. C. As dimensões formadoras da escrita da narrativa da história de vida: da estranheza do outro à estranheza de si. In: **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2004. p. 130-146.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. IN: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.



SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2003.

SOARES, Reijane Maria de Freitas. **A construção da identidade profissional do pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina-PI: 1980 a 2006**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2008.

SOARES, Reijane Maria de Freitas. **A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2014.

A CONTRIBUIÇÃO DO PRAGMATISMO FILOSÓFICO PARA O ENSINO: COMO EDUCAR À MANEIRA PRAGMATISTA?

Francisca Júlia de Jesus
UFPI - cajulia@hotmail.com

Edna Maria Magalhães Nascimento
UFPI - magaledna@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo denominado de “A Contribuição do pragmatismo filosófico para o ensino: como educar à maneira pragmatista? É o resultado de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. A proposta consistiu em desenvolver um estudo sobre a abordagem filosófica da corrente pragmatista para concluir sobre a adequação destes postulados a uma prática de ensino e aprendizagem que valorize a articulação teoria e prática e, sobretudo uma aprendizagem que seja significativa para os estudantes. Tendo em vista esta orientação filosófica propusemos a realização da presente pesquisa que visou articular pragmatismo e educação e, nesse contexto discutiu a ação reflexiva dos docentes sobre suas práticas educativas para indagar sobre uma educação desenvolvida à maneira pragmatista. Considerando as orientações propostas pela abordagem pragmatista, buscou-se refletir sobre o papel da escola e dos educadores na reflexão de suas experiências tendo como finalidade observar se esta reflexão se converte em nova ação. Para o nosso estudo foram consideradas as reflexões de Charles Sanders Peirce e sua filosofia lógica e semiótica e o pensamento de John Dewey com a ideia de reflexão como uso adequado da razão para a resolução de problemas. Nosso intuito foi apresentar uma discussão de caráter teórico e filosófico sobre a ideia de educar à maneira pragmatista.

OBJETIVOS

Diante do exposto a presente pesquisa objetivou investigar a contribuição do pragmatismo filosófico com o intuito de indagar como ensinar à maneira pragmatista, e assim, delimitar a investigação no pensamento e nas contribuições de Charles Sanders Peirce e John Dewey visando compreender as características

do pragmatismo filosófico que têm relação com a educação; buscou-se também descrever as ideias do pragmatismo filosófico que favorecem o desenvolvimento da capacidade reflexiva do sujeito.

METODOLOGIA

O presente trabalho tratou de uma investigação teórica de caráter bibliográfico fundamentada na literatura pedagógica e filosófica que discute as relações entre o pragmatismo e a educação e, as obras mais relevantes dos autores investigados, Peirce e Dewey. A pesquisa bibliográfica é o passo inicial na construção efetiva de pesquisa para saber se já existe um trabalho ou projeto na área escolhida, quer dizer, após a escolha de um assunto é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado. Essa pesquisa ajuda na escolha de um método mais apropriado. O método utilizado de análise é a interpretação hermenêutica dos textos desenvolvidos. A hermenêutica é a arte ou o método interpretativo que procura compreender um determinado texto, ou seja, esta expressão – provinda do grego *hermeneuein* -, tem o sentido de ‘interpretar’, ‘explicar’ de uma forma geral a passagem textual em questão, tentando nela encontrar a alegoria presente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

À luz das teorias estudadas no âmbito desta pesquisa, buscou-se apresentar elementos da atividade pedagógica que sejam compatíveis como a filosofia pragmatista, no sentido de poder indicar determinadas maneiras e formas de educar tendo como princípio a matriz filosófica da corrente pragmatista.

O pragmatismo, por meio do pensamento de seus clássicos, principalmente de Peirce e Dewey, deixou um legado que se apresenta através de seu método que auxilia a esclarecer e resolver problemas que são enfrentados nos dias atuais. Para os pragmatistas, o alvo é o futuro, segundo Barrena, “o significado de uma ideia reside exclusivamente em seu efeito aplicável sobre uma conduta futura” (BARRENA, 2015, p.51). Isto nos faz perceber que os indivíduos podem e devem agir sobre o seu próprio destino. Dessa forma, esta corrente filosófica propõe métodos criativos de investigação e descobertas, empregando uma filosofia da imaginação e do crescimento a ser aplicada ao processo educacional.

Identificou-se nesse estudo que o aprender com a experiência tem como influência o espírito científico que será adotado no processo de ensino-aprendizagem. Assim percebeu-se consolidaremos pilares básicos em que se ergue a educação pragmatista. O primeiro pilar seria o “espírito científico”, pois o ato de por algo à prova significa a capacidade investigativa do indivíduo;

O segundo pilar seria “a unidade do ser humano”, considerar este ser humano como uma unidade, uma subjetividade, acreditar em sua continuidade em vários âmbitos de seu desenvolvimento que se manifestarão em suas ideias e ações; o terceiro pilar seria “a criatividade”, onde a mente inventiva do ser humano irá propor provas para o sucesso de sua criação.

Dessa forma torna-se claro que a proposta de uma educação pragmatista desenvolve-se nos moldes do método científico, onde se comprova a ideia pela experiência, acreditando que o aluno é uma subjetividade a desenvolver-se com práticas criativas aplicadas à sua conduta. De modo que, para educar à maneira pragmatista, a criatividade torna-se a sua principal característica. O ser humano é, em sua essência criativo, não somente no que diz respeito às suas criações artísticas, mas em tudo que ele faz. A criatividade lhe proporciona crescimento pessoal, autonomia em suas ações fazendo-o pensar por si mesmo.

Com estas considerações a pesquisa busca ressaltar a atualidade da obra de Peirce e Dewey para a compreensão dos problemas educacionais, uma vez que estes persistem, ou seja, hoje ainda podemos encontrar na educação problemas similares aqueles abordados pelos fundadores da corrente pragmatistas.

Para Nascimento (2018, p.59) “O pragmatismo na versão peirceana trouxe contribuições importantes à educação, sobretudo, quando desenvolveu uma filosofia que se fundamenta no estudo sobre o desenvolvimento da lógica do pensar.” Ou seja, o desenvolvimento das faculdades do pensar construída na doutrina pragmatista de Peirce estimula o indivíduo a clarificar mais suas ideias e assumir uma atitude de criatividade como resultado da ação reflexiva para educar o pensamento aprender a pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se investigar a contribuição do pragmatismo filosófico com o intuito de indagar como ensinar à maneira pragmatista, fundamentado no pensamento e nas contribuições de Charles Sanders Peirce e John Dewey visando compreender as características do pragmatismo filosófico que têm relação com a educação; buscou-se também descrever as ideias do pragmatismo filosófico que favorecem o desenvolvimento da capacidade reflexiva do sujeito.

Nosso autor Charles Peirce fez opção pelo método científico, por ser na sua concepção o melhor para fixar nossas crenças. Ele trouxe contribuições importantes para o processo de ensino e aprendizagem aoadotar experiências práticas investigativas com formulações de hipóteses e resoluções das mesmas formando pensamento científico.

Nosso estudo procedeu com o pragmatismo educacional de John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo estadunidense, reformulou o pragmatismo de Peirce e James ajustando-o às suas doutrinas. Dewey compreendia que o filósofo tinha que ser comprometido com a realidade social e não apenas um intelectual contemplativo. Ensino. Ele considerou que educação é, pois, uma necessidade social, responsável por levar as pessoas a desenvolverem suas capacidades e conhecer seus direitos às igualdades de oportunidades, que as possibilitassem alcançar liberdade e autonomia de pensamento. A pedagogia de Dewey se pautou num processo ao qual o educando construísse o seu próprio conhecimento por meio da prática, experiência e de forma que fizesse sentido na sua vida, desenvolvessem a criticidade, atitudes sociais e capacidade de elucidar problemas e desenvolver sua cidadania. Neste processo o professor desempenha fundamental importância por ser o sujeito mediador, conhecedor da realidade do educando, suas potencialidades e objetivos reais. Portanto, a educação objetiva disciplinar impulsos e pensamentos no sentido de racionalizar com rigor e construir uma atitude crítica perante as situações

Percebeu-se como o pragmatismo filosófico de Peirce e Dewey contribuem para um ensino que priorize a educação democrática, moderna voltada para os interesses do indivíduo, ou seja, contextualizar o conhecimento, partindo da vivência do educando, o docente prescinde de uma compreensão sobre aquilo que é importante para o crescimento do aluno, assim o estudante adquire a inquietação e o hábito de pensar reflexivo, exercitar e exercer sua cidadania, e de forma ampla organizar suas próprias ideias.

REFERÊNCIAS

BARRENA, Sara. **Pragmatismo y educación: Charles S. Peirce y John Dewey em las aulas**. Boadilla Del Monte, Madrid: Antônio Machado Libros, 2015.

BARRENA, Sara; NUBIOLA, Jaime. **Charles S. Peirce (1839-1914): Un pensador para Século XXI**. Navarra – Espanha: EUNSA, 2013.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. Charles Sanders Peirce:

pragmatismo, pragmaticismo e educação. In: SILVA, Heraldo Aparecido; MOTA, Fernanda Antonia Barbosa da; NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães. (Org.). **Filósofos e Perspectivas Educacionais: dos clássicos aos contemporâneos**. Curitiba: EDITORA CRV, 2018. P.59-74.

TURRISI, Patricia. O papel do pragmatismo de Peirce na educação. **Cognitio: Revista De Filosofia**, n.3, p. 122–135, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/13257>
Acesso em: 20/02 2022.

A DIFÍCIL ARTE DE ESCREVER: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA ESCRITA ACADÊMICA

Keyla Cristina da Silva Machado
UFPI - keylacrissmachado@ufpi.edu.br

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
UFPI - carmencabral@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

Para iniciar a tessitura deste texto, destaca-se a importância da escrita científica e da pesquisa no ambiente acadêmico. Bem como, a forma adequada de realizá-la, respeitando os princípios científicos e da boa conduta proposta pela comunidade acadêmica.

A pesquisa possibilita a construção do conhecimento mais autônomo, oportunizando ao estudante, não apenas ler as teorias, mas construir suas próprias premissas a respeito das temáticas que tocam e incomodam no seu meio social, político, cultural ou profissional. E, será no ambiente acadêmico, local propício para as discussões de cunho científico, que terão respaldo teórico e técnico para serem realizadas.

Em consonância com essa proposta, Demo (1993), destaca que a educação deve ir além da reprodução, dando autonomia ao sujeito em uma dimensão teórica e crítica. Assim, o acadêmico de graduação ou pós-graduação poderá ser capaz de produzir o seu próprio conhecimento acerca da profissão a que se destina, bem como na resolução das problemáticas que tocam em seu exercício, conduzindo-se para a realização de pesquisas científicas. Nesse sentido, terá oportunidade de ampliar o universo de conhecimentos, partindo das teorias já existentes.

Com essa linha de pensamento, buscou-se encaminhar as discussões em diversos autores que discutem a temática.

O estudo desenvolvido, através de uma pesquisa qualitativa, e, a partir de levantamento bibliográfico, pauta-se em autores, como: Bianchetti (2002), Demo (1993), Eco (1995), dentre outros. A investigação encaminhou-se para reflexões que dissertam em um primeiro momento, os motivos que impulsionam o processo de escrita, destacando as possibilidades e as dificuldades que permeiam

o ato de redigir; discute ainda sobre o contexto da produção acadêmica e como o pesquisador deve manter-se ético, respeitando a autoria e evitando as más condutas na pesquisa.

OBJETIVO

O presente texto objetiva discutir a importância da escrita científica e da pesquisa no meio acadêmico, bem como a forma adequada de realizá-la.

METODOLOGIA

A discussão exposta neste texto, trata-se de uma síntese da pesquisa bibliográfica oriunda dos estudos da Disciplina: Produção Científica, no Doutorado em Educação (PPGED/UFPI), que encontra-se em andamento. As descrições aqui expostas sobre o processo de construção de escrita acadêmica encaminham a pesquisa em questão. Para tanto, adota-se os princípios da abordagem qualitativa e descritiva, quanto à abordagem do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As universidades são campos férteis para a iniciação e o andamento de pesquisas científicas, pois, a partir das suas proposições curriculares, visam despertar no estudante a visão crítica, por meio do qual o conhecimento investigativo, pautado em técnicas e procedimentos característicos da própria ciência, propiciando ao estudante, a busca de respostas para as suas indagações. No dizer de Demo (1993, p. 80), “[...] a pesquisa significa é um diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção”.

Em outras palavras, a pesquisa científica trata-se de uma verificação baseada em princípios e métodos, em busca de um conhecimento mais sistematizado e consistente em confronto com a factualidade das proposições e das ideias acerca de uma problemática ou teoria. Para tanto, vislumbra a ampliação da discussão de uma determinada temática, partindo-se sempre do levantamento teórico já exposto e divulgado sobre o tema em questão. Isso implica dizer que não inicia-se uma pesquisa do zero, pelo contrário, trata-se de um processo ampliação de discussões sobre um tema, partindo do que a área de estudo oferece, promovendo a ressignificação de saberes na área e a construção de novos saberes para embasamento de novas pesquisas.

Nesse sentido, o pesquisador deverá adentrar no universo científico, sistematizando técnicas e estudos sobre os preceitos da pesquisa científica e do objeto que norteiam as teses estudadas. É no processo de formação promovido pelo meio acadêmico que o discente construirá esse arcabouço de saberes: os textos científicos. Através das graduações ou pós-graduações, o futuro pesquisador iniciará o seu trajeto rumo ao conhecimento novo, produzido através do alinhamento de teorias conhecidas e das reflexões que resultaram desse contato.

O processo de construção da pesquisa e do conhecimento científico, exige uma postura do pesquisador, no que tange a abertura de espírito para buscar o desconhecido, aventurar-se nos seus próprios questionamentos acerca do que lhe inquieta, algo que o conduza a sair da inércia e o impulsione a buscar suas próprias respostas para as problematizações, ou especificamente, o seu problema de pesquisa.

Para tanto, o pesquisador deve estar situado, fazendo um levantamento do que já foi estudado. Sobre isso, sugere-se que ele faça um estudo de modo a situar-se sobre as descobertas atuais do conhecimento de seu interesse, analisando as teorias e as metodologias utilizadas e avaliando o resultado de pesquisa: um estudo da arte.

Dando continuidade à discussão, o pesquisador deve partir de um universo problematizador, para, em seguida, adentrar nas revisões de literatura, como já citado anteriormente, situando o pesquisador no universo das descobertas elencadas pelos pesquisadores sobre as categorias teóricas que almeja estudar. Bianchetti (2002, p. 43) destaca dois tipos de revisão: “(a) Aquela que o pesquisador necessita para seu próprio consumo e (b) aquela que vai, efetivamente, integrar o relatório de estudo. Quando mais for eficiente a primeira, mas funcional e focalizada será a segunda”.

Nesse sentido, o pesquisador deve sempre estar encaminhado no rigor necessário da pesquisa científica, para que, em um primeiro momento, consiga delinear o objeto de estudo. Em um momento posterior, as leituras são imprescindíveis, realizadas através de revisões bibliográficas, alicerçadas por anotações e fichamentos sobre o tema. Esses são passos importantes para que o pesquisador tenha condições de encaminhar os métodos e as técnicas mais adequadas para a realização de sua pesquisa.

Em suma, realizar um trabalho com um rigor científico, que resulte em pesquisas investigativas, exige encaminhamentos mais precisos e sistemáticos do pesquisador. Eco (1995) sugere algumas etapas que irão melhor conduzir a construção da tese, tais como: escolher um tema preciso; recolher documentos sobre esse lema; pôr em ordem esses documentos; reexaminar o tema com

primeira mão, à luz dos documentos recolhidos; dar uma forma orgânica a todas as reflexões precedentes; proceder de modo que quem ler, perceba o que se quer dizer e fique em condições, se for necessário, de voltar aos mesmos documentos para retomar o tema por sua conta.

De forma sucinta, o autor relata passos para melhor orientar o pesquisador que não tenha experiência na realização de pesquisas. Reafirma-se, entretanto, que o tema e objeto de estudo, provenham do contexto do pesquisador, partindo de suas experiências e leituras de mundo, do seu desenvolvimento como pessoa e cidadão, para que, assim, o pesquisador tenha sempre interesse e motivação para impulsionar as suas ações.

Em síntese, os caminhos da pesquisa científica percorrem toda a vida dos estudantes, tornando-se mais frequentes e sistematizadas na universidade, a partir da graduação e na pós-graduação, quando o pesquisador amplia sua autonomia crítica e discursiva, demonstrando saberes formativos que o embasam para uma maior articulação e desenvolvimento do conhecimento, de forma reflexiva, através da produção de dados científicos propriamente ditos. Assim, o pesquisador por meio dos estudos teóricos e dos levantamentos de dados, terá condições de produzir sobre as problemáticas específicas, que lhe mobilizam e produzir os próprios conhecimentos, não apenas reproduzindo os já existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se ao final da discussão, mas, ainda assim, a temática está longe de ser esgotada, tendo em vista, a delicadeza e a subjetividade que entrelaçam o processo de construção da escrita científica.

A proposta inicial deste escrito, pautava-se em promover a discussão sobre a importância da pesquisa e da escrita acadêmica, bem como a forma adequada de realizá-la, respeitando os princípios científicos. Desse modo, discorreu-se sobre diferentes aspectos que induzem a refletir sobre a postura adequada de um pesquisador e os caminhos éticos que devem ser seguidos para o construto do conhecimento científico.

E, diante do exposto, chegou-se a algumas constatações para evitar condutas indevidas, assinalando a importância do pesquisador sistematizar os encaminhamentos da pesquisa, visando evitar desvios éticos para a comunidade científica. Por exemplo, o texto deve ser autêntico e original, não podendo ser publicado duas vezes em veículos diferentes. Antigamente, era uma prática comum, considerada normal, mas, atualmente, esse acontecimento é considerado plágio.

Esses foram alguns dos aspectos que salienta-se no processo de produção de textos e pesquisas científicas. Reafirma-se ainda, o importante papel das universidades como alicerce produtor e divulgador de pesquisas e, conseqüentemente, formadoras de pesquisadores, devendo dedicar-se cada vez mais ao cumprimento desse papel.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos de educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Brasiliense, 1995.

A FORMAÇÃO CULTURAL DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNESP

Vânia Cristina da Silva Rodrigues
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
vaniacs.rodrigues@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como referência o recorte de uma pesquisa que, ao tomar a formação de professores como terreno de investigação, teve como objeto de estudo as horas obrigatórias destinadas a componente curricular Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), nos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP de Bauru, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. Nos valem das análises conceituais desenvolvidas por Pierre Bourdieu (1930-2002).

Com carga horária mínima de 200 horas, as AACC são um espaço aberto do currículo, organizado em um conjunto de atividades, que poderão ser escolhidas e desenvolvidas pelos alunos durante o seu percurso de formação. Segundo os documentos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN), em nível superior (BRASIL, 2001; 2015) – a inserção dessas atividades tem o intuito de assegurar a introdução de novos elementos teórico-práticos, além de promover a ampliação da formação cultural dos licenciandos. Outro aspecto dessa exigência legal parece ser o entendimento de que o futuro professor não pode ter uma formação em que o conhecimento se restrinja somente à área do conteúdo específico (matemática, história, sociologia etc.).

A importância de prover uma bagagem cultural ao futuro professor parece ganhar relevância nas últimas décadas com os pareceres produzidos para a formação de professores (BRASIL, 2001; 2015), com a produção de relatórios internacionais sobre a educação e com o mapeamento das práticas culturais dos professores, estudadas inclusive pelos organismos internacionais (UNESCO, 2004). E através de pesquisas que têm demonstrado (GATTI; BARRETO, 2009; SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011) que os professores compõem uma categoria profissional cujo acesso aos bens culturais tem sido cada vez mais restrito, dadas as condições sociais da classe a que em sua maioria pertence.

Enquanto componente do currículo dos cursos de Licenciatura em Matemática, as AACC estão em consonância com as pesquisas acerca da formação do professor de matemática, como as de Tardif (2002), Shulman (2005), Gatti e Nunes (2009) que apontam a insuficiência do conhecimento específico, sendo imprescindível uma formação artística, filosófica e em ciências humanas entre outras.

OBJETIVOS

No presente trabalho, pretendemos mostrar que os egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP repetem a visão proclamada a respeito do que é mais importante na formação do professor de matemática, a saber, o conteúdo matemático, contrariamente as discussões atuais sobre o tema. Essa visão tem efeitos no tipo de AACC que os alunos desenvolvem durante a graduação. Ao mesmo tempo, expressam a distância entre essa formação recebida e a necessidade de uma formação que contemple uma cultura geral e ampla, eles optam por cumprir como AACC as atividades mais rentáveis, as atividades acadêmicas.

METODOLOGIA

Os documentos de pesquisa foram constituídos por entrevistas com os coordenadores dos seis cursos de licenciatura em matemática da UNESP, com suas falas indicadas a seguir por COOR, e 219 egressos que responderam a um questionário, com suas respostas indicadas por EGR. Também foram objetos da pesquisa as normas/regulamentos das AACC de cada curso, além das diretrizes curriculares para formação de professores e seus respectivos pareceres e resoluções. Para realizar as análises dos objetos constituídos, utilizamos o processo de “emparelhamento ou associação”, que segundo Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 138-139) consiste em uma estratégia de análise de informações a partir de um modelo teórico prévio. Um processo que visa relacionar uma teoria com as informações obtidas de um dado objeto. Nesse sentido, a teoria sociológica de Pierre Bourdieu que trata dos conceitos de campo, capital e *habitus* serviram como grade analítica, isto é, como suporte para a interpretação dos dados. Dessa forma, procurou-se estabelecer relações entre tais conceitos e os documentos de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Interpretamos a componente curricular AACC como, mais um espaço do currículo de propagação do ponto de vista que se impõe dentro do campo da matemática. Interpretamos as AACC como uma estratégia tanto de inculcação desse modo de ver, quanto de recrutamento de novos agentes destinados a serem reprodutores dessa verdade, dessa doxa, repetindo o mesmo discurso. Entendemos a doxa de acordo com Bourdieu (1996) como um “senso comum naturalizado”,

que, por ser naturalizado, nem percebemos que é uma construção social. Seria no caso, a opinião acerca do imprescindível na formação do professor e na melhoria da educação básica.

Compreendemos a *doxa* como um “ponto de vista particular, o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 120). O discurso materializa-se em documentos como as orientações/manuais, dos cursos, para o cumprimento das AACC, efetiva-se nas ações de seus agentes e ecoa nas falas dos egressos. O discurso baseia-se em dois aspectos, o primeiro está relacionado a má qualidade do ensino de matemática no Brasil, segundo a *doxa* de que os matemáticos são agentes capazes de reverter a situação. O segundo trata-se do aprofundamento dos conteúdos específicos para alcançar a melhoria do ensino de matemática, a partir *doxa* de que o mais importante é o conteúdo matemático, a sobrevalorização do conteúdo específico e a negação de outros conhecimentos igualmente necessários como Didática, Filosofia, Sociologia etc.

Existe uma homologia entre o que dizem os coordenadores de curso e aquilo que dizem os egressos sobre as AACC. Se esse ajustamento se opera é porque a correspondência entre as características sociais dos professores destes cursos e dos estudantes está na origem de toda uma série de efeitos estratégicos não desejados e semi-inconscientes (BOURDIEU, 2013). Segundo Bourdieu (2013, p. 99), o que acontece é uma “orquestração sem o chefe da orquestra”.

O processo de identificação e/ou homologia é inconsciente, não é desejado nem calculado. Essa ênfase no domínio aprofundado dos conteúdos, de acordo com Rodrigues (2019), permeia e se efetiva nas práticas relacionadas ao desenvolvimento das AACC, ou seja, “na seleção e hierarquização das atividades que compõem as AACC, nos tipos de atividades que não são validadas, na carga-horária destinada às atividades culturais, no tipo de atividades culturais consideradas como AACC etc.” (RODRIGUES, 2019, p. 144).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos uma interpretação para o desenvolvimento das AACC, nos cursos analisados, como mais uma estratégia dos dominantes do campo para recrutar novos agentes capazes de reproduzir o discurso dominante. E, nesse sentido, mostramos, com extratos do corpus da pesquisa de Rodrigues (2019), como esse discurso é reproduzido pelos licenciados. Apesar de perceberem alguma deficiência na formação recebida, quanto a capacitação docente para atuar em sala de aula e no sentido de uma ampliação cultural, os egressos dos cursos analisados acreditam na *doxa*. A formação cultural defendida em documentos

como as diretrizes para a formação de professores e por pesquisadores da área de Educação e Educação Matemática, continua deficitária nestes cursos, em alguns casos, a análise indicou, que não se realiza.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 009/2001, de 08 de maio** de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 mai. 2020.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, p. 112-143, 2013.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o**

Ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

RODRIGUES, V. C. S. **Atividades Acadêmico-Científico-Culturais nos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP:** estratégia de disputa no campo. 2019. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vygotsky na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**. v.9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/?p=235>>. Acesso em: 05 mai. 2021.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE EM BIOLOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lucas Lopes de Sousa
IFPI - lucaslopesdesousa1994@gmail.com

Lizio Laguna Lopes Soares
CPM - lsoares18@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O docente na atualidade e perante o contexto pandêmico necessita de uma excelente formação, para tentar garantir e consolidar a qualidade no ensino e aprendizagem dentro das escolas. Assim, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, visa a melhoria do ensino na educação básica e a antecipação da prática pedagógica pelo discente de licenciatura.

Portanto, o PIBID valoriza a formação inicial de professores, que merece uma atenção especial, pois se trata do momento em que o alicerce profissional é construído visando uma ação educativa eficiente, capaz de suprir várias deficiências do ensino (SANTOS *et al.*, 2019a).

OBJETIVOS

Socializar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, na formação inicial.

Refletir o papel do PIBID no processo de aprendizagem para com os estudantes participantes desse programa.

METODOLOGIA

O objeto de estudo é um relato de experiência de caráter descritivo quali-quantitativo, que promove a importância e os aprendizados decorrentes no programa. Segundo Alves e Célia (2017), tal estudo pode ser considerada “uma ferramenta de pesquisa descritiva, a qual tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações relacionadas a uma prática vivenciada no âmbito profissional ou educacional e de interesse da comunidade científica”.

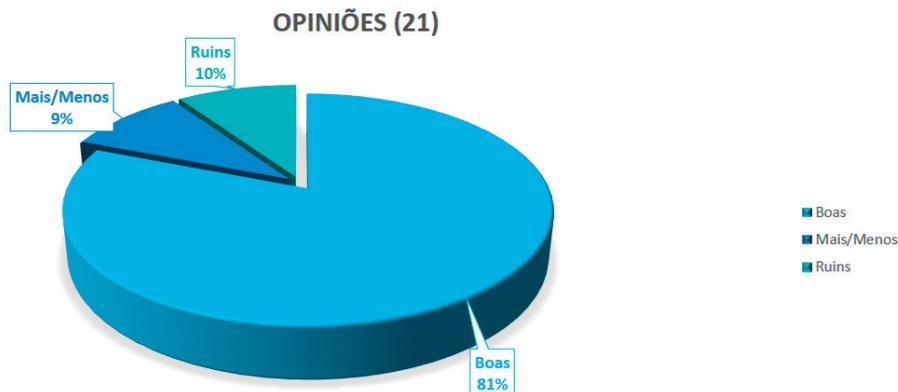
Enfim, as atividades práticas demonstrativas (APDs) foram desenvolvidas na plataforma de sala de aula virtual *Google Classroom* - GC, no 2º Ano “D” e “F” do Colégio da Polícia do Piauí, na disciplina de Biologia, ministrada pelo professor, Lizio Laguna.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma iniciação docente de qualidade pode garantir um profissional da educação preparado e consciente do seu papel na escola e na sociedade. Nesse contexto, a pandemia do Coronavírus afetou diretamente o PIBID, mas não significa que tivemos resultados interessantes. Veja o gráfico 01.

Gráfico 01: Opiniões dos alunos (as) do 2º “D” e “E”, quanto ao desenvolvimento das APDs em sala de aula virtual

Gráfico 01



Fonte: Própria, 2021.

Nesse sentido, Tardif (2002) mostra uma nova concepção de professor para o contexto atual:

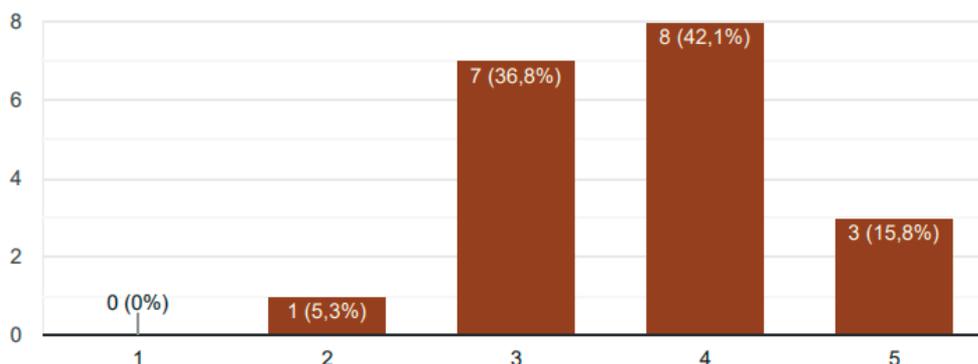
Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Logo, a prática educativa é fundamental e impacta diretamente na formação inicial do professor de Biologia. Veja o gráfico 02.

Gráfico 02 – Nível de satisfação ou insatisfação dos alunos com relação o método da APDs

2- Com relação ao seu nível de satisfação ou insatisfação com as APDS que estão sendo desenvolvidas na disciplina?

19 respostas



Fonte: Própria (2021).

Portanto, no gráfico 02, podemos analisar que mais de 57,9% dos alunos estão satisfeitos com o desenvolvimento das APDS na turma, 36,8% acham mais ou menos, e apenas 5,3% estão insatisfeitos com o desenvolvimento das APDs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório caracterizar o PIBID como uma iniciativa frutífera e fecunda da prática docente, porque possibilita uma formação docente de qualidade, na medida em que acontece o auxílio com integração e construção dos saberes nessa prática.

Portanto, o relato em curso cumpre seu papel, ao socializar tais experiências, dispersando-as para o ambiente científico a importância do PIBID e, assim, possibilitando a reflexão sobre a formação inicial do professor em Biológica, em meio pandêmico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Felipe dos S. CÉLIA, Tarcielle. (2017). O PIBID como ferramenta de teoria aliada à prática docente: um relato de experiência. RECME. *Revista Colombiana de Matemática Educativa*, v.2, n.1, p.51-56. Disponível em: <http://www.ojs.asocolme.org/index.php/RECME/article/view/254>.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Vol, 10. Petrópolis,

RJ. Vozes, 2002. Disponível em: TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002. | Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação (ufff.br). Acesso em: 20 de nov de 2021.

SANTOS, Wesley H. M.; CORREIA, Thávyla E. D.; Barbosa, Monaliza. S. A.; LUNA, Karla P. O. A importância do programa de iniciação à docência (PIBID) na integração dos saberes docentes: Um relato de experiência. In: **Congresso Nacional da Educação (CONEDU)**, 6., 2019. Anais do... Fortaleza, CE, 2019a. Disponível em: TRABALHO_EV127_MD1_SAI_ID361_06082019151956.pdf (editorarealize.com.br). Acesso em: 05 dez. 2021.

A NARRATIVA COMO MÉTODO DE PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Maria de Lourdes Cerqueira de Almeida
UFPI/PPGED

Josania Lima Portela Carvalhêdo
UFPI/PPGED

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão em torno da pesquisa narrativa e da sua relação com a formação de professores, em que discutimos a sua importância como ferramenta para investigação no campo das ciências da Educação, ressaltando as contribuições para a formação e para a reflexão sobre a prática pedagógica na educação básica. Isso se justifica devido ao destaque que esta abordagem tem recebido nos últimos anos, dentro da área da educação, conforme estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002). Neste sentido, formulamos a seguinte questão norteadora: de que forma a pesquisa narrativa contribui para a formação docente?

Promover uma discussão acerca deste tema, ainda que de forma concisa, mostra-se relevante na medida em que pretendemos compreender o papel da pesquisa narrativa na formação de professores e para a reflexão sobre a prática pedagógica, visto ser a narrativa um momento privilegiado para os sujeitos pensarem sobre os saberes e os fazeres da docência ao narrar as suas experiências, de acordo com o objeto de estudo da pesquisa na área.

Para fundamentar o estudo, utilizamos como referencial teórico-metodológico, como: Franco (2015), Telles (1999) e Carvalhêdo (2020), entre outros, com o objetivo de identificar as contribuições da narrativa na formação de professores na área da educação.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos específicos para o desenvolvimento do trabalho, de acordo com as bases epistemológicas que orientaram as escolhas quanto a natureza e tipo de pesquisa, bem como quanto a escolha dos dispositivos para produção dos dados de forma a atingirmos os objetivos delimitados, foi a abordagem qualitativa para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica.

De acordo com Marconi e Lakatos (2008, p. 269), a “metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhadas sobre as investigações, hábitos, atitude, tendências de comportamento etc.”.

A pesquisa bibliográfica, segundo Prodanov e Freitas (2013, p.54), é “[...] elaborada a partir de material já publicado [...], com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa”. Neste recorte, com base nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002), buscamos contemplar os objetivos proposto quanto as contribuições da narrativa para a formação de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos, de forma sucinta, algumas contribuições da narrativa, em seu arcabouço metodológico para as pesquisas na área da educação, para a formação de professores, com base nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002), dentre as quais podemos destacar: 1) a condição do professor como sujeito ativo da pesquisa, e não na condição de passividade, na qual é reduzido a mero objeto de investigação; e 2) oportuniza a construção coletiva do conhecimento, a partir da relação entre pesquisador e professor, sendo as vivências dos professores postas em destaque nas narrativas. Destacamos, ainda, como contribuição da narrativa na formação de professores a superação de problemas recorrentes em outros dispositivos de produção de dados, como o direcionamento e limitação das respostas do participante, na área da educação. Essa contribuição ocorre em razão de uma menor imposição de respostas ao participante pelo entrevistador, visto que

[...] a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização da influência do entrevistador. As regras de execução da EN restringem o entrevistador. A EN vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir esse objetivo (JOVCHELOVITCH EBAUER, 2002, p. 95).

De acordo com os autores o esquema de narração substitui o método pergunta-resposta. Nesse sentido, define melhor as situações específicas da entrevista. É importante destacar que o entrevistador não interrogue ou questione no momento da entrevista para que consiga absorver maiores informações sobre o assunto em pauta, pois é necessário que o mesmo não

interrompa a narrativa, para que a EN atenda aos objetivos desejados, permitindo ao entrevistador ir além de suas expectativas. Seguindo o pensamento de Jovchelovitch e Bauer:

O esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista. O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. Seria, contudo, ingênuo afirmar que a narração não possui estrutura. Uma narrativa está formalmente estruturada; como apontamos acima, a narração segue um esquema autogerador. Todo aquele que conta uma boa história, satisfaz as regras básicas do contar histórias. Aqui surge o paradoxo da narração: São as exigências das regras tácitas que libertam o contar histórias (2002, p. 95-96).

Conforme explicitado, ao se proceder com a narração, que vem substituindo gradativamente outros métodos de entrevista, temos ganho com a superação do aspecto limitador da performance do entrevistado, isto é, evita-se o direcionamento de sua fala, de modo que a produção do material de análise (dados da pesquisa) não está condicionada ao desejo do pesquisador, mas ao desejo daquele que enuncia a narrativa desde suas experiências, quer individuais ou coletivas.

A avaliação da diferença de perspectivas, que pode estar tanto entre o entrevistador e o informante, quanto entre diferentes informantes, é central à técnica. O entrevistador é alertado para que envie cuidadosamente impor qualquer forma de linguagem não empregada pelo informante durante a entrevista. (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002, p. 97).

Pode-se perceber que, no contexto da narrativa, deve ser sensível o fato de que o informante não deve ser constrangido provocado pela fuga de sua realidade linguística, quando é empregada uma linguagem que difere da utilizada pelo participante da pesquisa, o que pode gerar um complexo, mas que se busque deixá-lo em uma posição confortável, de modo que possa narrar suas experiências sem que se sinta constrangido em se expressar. A textura da narrativa dependerá dos conhecimentos que o informante possui sobre o assunto, os quais devem ser sempre valorizados e nunca hierarquizados ou menosprezados em detrimento do conhecimento formal e academicista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorreremos inicialmente acerca da pesquisa narrativa como contribuição e possibilidade no âmbito da formação de professores, como reflexão primária sobre a temática, com base nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002), com possíveis contribuições para a pesquisa na área da educação.

Analisando as contribuições da pesquisa narrativa incorporadas a formação de professores utilizadas pelo pesquisador na área da educação, podemos perceber as contribuições quanto ao potencial reflexivo, promovendo um exercício com base nas experiências vividas em que as narrativas possibilitam a reflexão sobre a ação educativa, de forma crítica, sendo o participante sujeito do processo de produção dos dados e servido para a sua autoformação e da construção coletiva de conhecimento.

REFERÊNCIAS

CARVALHÊDO, Josania Lima Portela. Gestão da escola básica pública e BNCC: quais as implicações? *Exitus*, Santarém/PA, vol. 10, p. 01-12, 2020.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. *Educação em Debate*, Fortaleza, Ano 21, v. I, n. 39, p. 86-93, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, Jul./Set. 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Marina Morena dos S. e. Narrativas e multimodalidade. *In*: GOMES JUNIOR, Ronaldo C. (org.) **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p.156-182.

SOUSA, Renan Rocha de Holanda; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. Pesquisa narrativa como ferramenta historiográfica pautada nos sujeitos



históricos. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFAM**, Edição Especial, N° 11, p. 66-77, Dezembro, 2020.

TELLES, João A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trab. Lín. Aplic.**, Campinas, n. 34, p. 79-92, Jul./Dez. 1999.

A RESSONÂNCIA DO PNAIC NA IMPLEMENTAÇÃO DE CICLOS FORMATIVOS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM ALTOS-PI

Marli de Lourdes Sousa Silva
SEMED/ALTOS-PI
sousamarli330@gmail.com

Josania Lima Portela Carvalhedo
UFPI - josaniaportela@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

Estes escritos é um pequeno recorte da pesquisa de Mestrado em Educação que descreveu, em um dos capítulos, a institucionalização da política de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC no município de Altos-PI. Apresentamos a gênese do programa a partir do lançamento em nível nacional, ato que oficializou as ações do pacto a serem desenvolvidas nos estados e seus respectivos municípios.

Entendemos que a formação continuada de professores alfabetizadores decorre do dinamismo e complexidade do trabalho em sala de aula, com possibilidade de uma revisitação das teorias que fundamentam a prática docente, fortalecendo o fazer cotidiano dos professores. Por isso, configura-se como etapa importante para o desenvolvimento profissional. Imbernón (2010), discorre que a formação continuada traz como desafio apoiar, criar e potencializar a reflexão dos professores a respeito da prática docente.

Uma das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores implantada na última década foi o PNAIC, que abrangeu o período de 2013 a 2017, instituído pela Portaria n° 867-MEC/SEB, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), estendendo-se a todos os municípios brasileiros pactuados, tendo como um dos seus principais eixos a formação continuada de professores.

O PNAIC surge como uma luta na garantia do direito da alfabetização das crianças até o 3° ano do ensino fundamental, buscando contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores e o consequente alcance desse objetivo (BRASIL, 2012). Para Lima e Silva (2018.p, 384), “No Brasil, a alfabetização de crianças tem se constituído em um dos principais

desafios das políticas educacionais”. Diante desta compreensão, entendemos que essa política de formação de professores alfabetizadores trouxe relevante contribuição para a prática pedagógica alfabetizadora.

Para Silva e Carvahêdo (2021), O PNAIC assumiu diferentes configurações nos municípios implantados, levando-nos a percepção de que em Altos-PI foram sistematizados modos próprios de memórias do programa, como forma de materializar a política de formação vivenciada pelos professores alfabetizadores.

A partir desta contextualização, elencamos como questão-problema: como a proposta de formação do PNAIC, após a sua finalização, repercutiu na sistematização dos processos de institucionalização da formação continuada de professores alfabetizadores em Altos-PI? Dessa forma, objetivamos compreender a ressonância da proposta de formação do PNAIC nos processos de institucionalização da formação continuada de professores alfabetizadores em Altos-PI, após a finalização do programa.

METODOLOGIA

Adotamos, no percurso metodológico para alcance do objetivo proposto, a análise documental, tendo como base Flick (2009). A análise documental, relativa ao programa de formação em evidência (PNAIC), foi importante para a contextualização dos processos formativos das professoras alfabetizadoras no âmbito do Programa e para compreender a ressonância do pacto na proposta atual de formação no município de Altos-PI. Para Lüdke e André (2014, p. 45), o emprego de documentos é compreendido como “[...] fonte poderosa, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas públicas no âmbito do PNAIC implantaram uma cultura de formação, de acordo com os perfis dos participantes: orientadoras de estudos e coordenadora local, objetivando a fundamentação teórica, com base nos estudos pertinentes ao campo da alfabetização e do letramento, e a prática alfabetizadora. Nesse contexto foi possível percebermos a importância da produção de fontes com registros do programa em nível micro, nos diversos *espaçostemposformativos vivenciados pelos professores*, sendo perceptível através das descrições e dos registros, como fotografias, relatos de experiências, relatórios dos projetos desenvolvidos, convites, programações de eventos, artefatos dos projetos e jornal escolar, a proposta de formação do PNAIC.

Entendemos que os registros assumiram papel de validar a descrição dos processos de institucionalização do programa, contribuindo para registro dessa política nos anais da história educacional altoense, levando-nos a compreensão de que sua ressonância reverbera na memória dos profissionais que vivenciaram esta experiência, levando-nos a compreensão do quanto foi importante produzir e compartilhar saberes durante a sua execução, guardadas nas memórias materializadas nos diversos documentos produzidos.

Silva e Carvalhêdo (2022), evidenciam que o PNAIC em Altos-PI produziu uma cultura de formação, deixando um legado para o município após a sua finalização. Assim, após o fim da sua institucionalização, dando continuidade aos processos formativos voltados para o ciclo de alfabetização, foi instituída uma Coordenação de Alfabetização, identificada pela sigla NCSA- Novo Ciclo Sequencial de Alfabetização, regulamentada por portaria interna em janeiro de dois mil e dezenove, objetivando a implementação de novos ciclos formativos aos professores alfabetizadores em Altos-PI.

Uma coordenação responsável pela continuidade no desenvolvimento de ciclos formativos que optou pela continuidade do formato do PNAIC, com a aplicação da sistemática de acompanhamento dos professores por formadoras, dando continuidade com a metodologia de projetos, trabalhando em rede a exemplo do “Projeto educação solidária: Caleidoscópio de beleza, solidariedade e cidadania”, que trazia como objetivo geral do Novo Ciclo de Alfabetização, “Proporcionar aos estudantes em processo de alfabetização diferentes formas de vivenciar o ser-conhecer-compartilhar da Educação Solidária por meio de práticas participativas, interdependentes e humanitárias na escolar, na família e na comunidade” (ALTOS, 2019, p.4). O Projeto, desenvolvido ao longo do ano de dois mil e dezenove, contemplava os ciclos formativos para realização de estudos, planejamentos e oficinas, além de socialização de experiências.

Toda a documentação traz evidências que a formação no âmbito do PNAIC era fundamentada no processo de reflexão e autoformação, quanto nas temáticas desenvolvidas pelas formadoras eram contempladas as necessidades formativas dos professores.

Como resultado do trabalho de institucionalização da política pública de formação de professores, Silva e Carvalhêdo (2022) enfatizam que, após a descrição dos processos de institucionalização do PNAIC, a análise dos documentos possibilitou a sistematização da memória do Pacto no município, servindo como referências para compreender os processos formativos no contexto atual, além de explicitar o desenvolvimento de um volume significativo de ações formativas através dos registros fotográficos dos diversos *espaçostemposformativos*. A figura 1 apresenta uma síntese dos aspectos contextuais

da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC, no município de Altos-PI, que foram evidenciados nos vários documentos analisados.

Figura 01- Aspectos contextuais da formação continuada no âmbito do PNAIC em Altos-PI

- ✓ Compromisso como ente federado,
- ✓ A composição da equipe de trabalho frente ao programa
- ✓ A configuração do programa em nível local;
- ✓ A adesão pelos professores aos processos formativos;
- ✓ O comprometimento da equipe com as ações formativas do PNAIC em Altos-PI,
- ✓ O trabalho colaborativo entre coordenação local, gestão escolar, municipal e a família;
- ✓ A articulação com uma rede de parceiros, para o fortalecimento das ações formativas no período de institucionalização do Pacto em Altos-PI,
- ✓ O planejamento como necessidade constante para as formações inventivas e criativas,
- ✓ A realização das atividades formativas num espírito de equipe e alegria,
- ✓ Orientadoras de estudos e Coordenação local, um trabalho de parceria
- ✓ Cultura de formação;
- ✓ Formação e acompanhamento

Fonte: Produzida pelas autoras, com base nos resultados da pesquisa (2021)

Na análise foi evidenciado que os aspectos destacados foram de extrema relevância para fortalecer a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, subsidiando possibilidades para o desenvolvimento profissional, confirmando que o investimento financeiro na política implantada no município fomentou condições efetivas para o desenvolvimento dos processos formativos exitosos no contexto local.

A descrição da institucionalização do PNAIC em Altos-PI, não exige a política de formação continuada da presença de conflitos de interesses, desafios, opiniões divergentes, dificuldades no desenvolvimento de atividades pedagógicas na sala de aula ou mesmo falta de empatia pelo Pacto por parte de alguns professores. Porém, a análise demonstrou que os aspectos positivos se sobressaíram aos negativos e que a ressonância do PNAIC permanece nas ações formativas no município de Altos-PI, com três, das cinco formadoras do programa, ainda atuante frente aos processos formativos de professores alfabetizadores, possibilitando que haja investimento permanente na profissionalização, como forma de contribuir para a qualidade das práticas docentes com discussões fundamentadas, tendo como referência as novas pesquisas que são desenvolvidas na área da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as ações formativas, após a finalização do PNAIC em Altos-PI, implementadas junto aos professores alfabetizadores, tiveram ressonância da proposta de formação do PNAIC, pelo fato do reconhecimento pela gestão municipal validar o trabalho realizado pela coordenação local do pacto, quando possibilitou a continuidade da equipe de coordenação do programa mantendo-as na condição de formadoras junto aos professores do ciclo de alfabetização, integrando-as à equipe de profissionais da Secretaria Municipal de Educação.

REFERÊNCIAS

ALTOS. **Projeto Educação Solidária: Caleidoscópio de beleza, solidariedade e cidadania.** Altos: SEMED, 2019.

BRASIL. **Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.** Brasília: MEC/SEB, 2012. 40p.

BRASIL. Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, C.L.D. S. L.; SILVA, M. S. P. d. O PNAIC como Política de Formação Continuada no PI: o que revelam os orientadores de estudo acerca das necessidades formativas de professores alfabetizadores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 3, p. 383-394, set./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/issue/view/1795>. Acesso em 25 jan.2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.E., 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. D. L. S; CARVALHÊDO, J. L. P. **Formação continuada: contributos para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores.** 2022. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de ciências da educação, Universidade Federal do Piauí-UFPI.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: CARACTERÍSTICAS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES FORMADORES

Júlio Laissonne Maquissene
UFPI - laymaquissene@gmail.com

Josania Lima Portela Carvalhêdo
UFPI - josaniaportela@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A formação no Ensino Superior se situa como um itinerário organizado pedagogicamente para o desenvolvimento profissional com apropriação do saber, do saber fazer, saber ser e do saber conviver, requisitos necessários para o exercício profissional, mediados neste contexto pelo professor formador. Olhando para as dimensões da formação de professores nos cursos de licenciatura, coerentes com as tarefas básicas do exercício da profissão professor, conforme Labaree (2006), há um leque de conhecimentos presentes no processo de ensino-aprendizagem que consideramos valiosos, ou seja, que devem ser apropriados pelos licenciados, requerendo uma mediação pedagógica competente e habilidosa para a formação profissional.

O atendimento pelos professores formadores das finalidades da formação de professores para o contexto contemporâneo, requer o investimento na aprendizagem da docência para consequente desenvolvimento profissional, sendo necessário repensar a formação dos professores formadores para pensar a formação inicial e continuada de professores, como fundamenta Nóvoa (2009), Garcia (2009) e Imbernón (1999).

No processo formativo, as competências profissionais requeridas para a docência podem ser agrupadas em três blocos: competências profissionais básicas, que sustentem os programas inovadores de formação de professores formadores; competência para planejar, desenvolver e avaliar o ensino e aprendizagem da docência que pretendemos fomentar na aquisição das qualidades humanas desejáveis nos formandos; e, competências para criar e manter cenários abertos, flexíveis, democráticos e ricos culturalmente, em que se estimule um clima positivo da aprendizagem. É a partir desse conjunto de processos para a aprendizagem da docência de professores formadores, que nos sentimos motivados a contribuir para a reflexão.

Partimos, portanto, do pressuposto de que há uma íntima relação dos processos que envolvem o desenvolvimento profissional dos professores formadores e a formação docente. Nessa linha, Nóvoa (2009) defende que para a formação de professores é o eixo de referência para o desenvolvimento profissional de professores formadores, considerando a perspectiva do individual e do coletivo. Além disso, o autor afirma que o trabalho docente deve possibilitar e favorecer espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promovendo, assim, os saberes docentes e a abertura para a inovação. Como objetivo, propomos caracterizar os processos de aprendizagem da docência dos professores formadores no desenvolvimento profissional docente.

ENSINO SUPERIOR: APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES FORMADORES NO CONTEXTO DA PROFISSÃO E DA PRÁTICA EDUCATIVA

O esforço para a aprendizagem da docência dos professores formadores envolve a disposição para a inovação, adaptações curriculares que favorecem o desenvolvimento do ensino, transformando seu contexto de atuação em espaços de experimentação, de colaboração e de aprendizagens, tendo em vista que, ao tempo que ensina, o professor formador nas relações que estabelece com o conhecimento, com seus pares e com os estudantes, necessariamente se desenvolve profissionalmente, comprometendo-se com o perfil dos egressos a ser formado, de acordo com a proposta pedagógica da Instituição.

Essa compreensão colaborativa do ensinar/aprender a profissão para os professores formadores, conforme Nóvoa (2009, p. 36), é como “devolver a formação de professores aos professores”, ou seja, é como retomar o lugar que foi ocupado, progressivamente, pelos “cientistas da educação” e “especialistas pedagógicos” na sua formação e na regulação da sua profissão. Aprendizagem da docência contempla os processos formativos, mas é mais abrangente e compreende os processos que colaboram com o desenvolvimento profissional. Por sua vez, compreendemos que o desenvolvimento profissional é um conceito bem mais amplo que formação docente, ainda que esta colabore para a sua realização. Nas palavras de Imbernón (1999):

Si aceptamos tal similitude estamos considerando el desarrollo profesional del profesorado de un modo muy restrictivo, sería como afirmar que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado. Desde nuestro contexto não podemos asseverar que el desarrollo profesional del profesorado es debido únicamente al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensivo de si mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino a todo eso y a la vez enmarcado, es decir, integrado em una situación laboral que facilita o dificulta el desarrollo de una carrera docente, (p. 59-60).

O entendimento é que as situações vivenciadas no contexto da prática educativa, em que os professores formadores são impelidos a tomada de decisão e, para isso, desenvolvem a reflexividade crítica, como forma de superar a curiosidade ingênua, desenvolvendo a curiosidade epistemológica, conforme Freire (2011). Portanto, há uma consciência de que apenas a formação não abarca todo o complexo do desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem da docência ocorre ao longo da vida, envolvendo a pesquisa como princípio educativo e científico; o fortalecimento da identidade profissional, tendo como pano de fundo a participação dos professores formadores nas grandes decisões dos organismos que ditam as políticas públicas; a valorização das relações sociais, para além dos muros da escola/da universidade e o diálogo entre ambas.

Assim, o desenvolvimento profissional dos professores formadores, na perspectiva da aprendizagem da docência deve fomentar a avaliação das aprendizagens construídas, tanto na formação inicial como continuada, além das aprendizagens proporcionadas pela experiências vivenciadas na prática educativa no âmbito da formação de professores, para pensar sobre suas necessidades, em um processo de continuum desenvolvimento profissional que possam permitir a fundamentação do planejamento do ensino, a busca pela resolução de problemas que emergem da prática profissional e transformações individuais na construção do trabalho coletivo (HAWLEY; VALLI, 1998).

Roldão (2005) faz uma pontuação interessante fundamentada, em que podemos analisar as interrelações no processo formativo entre profissionalização, desenvolvimento profissional, profissionalidade e profissionalismo na construção da profissão docente, dentro de um contexto formativo e social determinado, tendo como parâmetro a aprendizagem da docência.

METODOLOGIA

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, do tipo narrativa, com método auto(biográfico). Nesse âmbito a pesquisa vai possibilitar a ampliação dos conhecimentos, a compreensão de algo novo e o entendimento do objeto de estudo com maior profundidade. Para a produção de dados da pesquisa em evidência, utilizamos a entrevista narrativa, com três professoras formadoras do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior pública, e recorreremos a análise interpretativa-compreensiva das narrativas, conforme sugerida por Souza, que se configura a partir da [...] “ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido”. (2004, p.122).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscamos na análise das narrativas, identificar as características do processo de aprendizagem da docência de professores formadores do curso de pedagogia. Os professores formadores no ensino superior enfrentam uma realidade eivada de grande desafio no cerne da sua atuação na prática docente. Observamos como ocorrem essas aprendizagens, na percepção dos formadores, no quadro a seguir.

Quadro 1: Características do processo de aprendizagem da docência de professores formadores

[...] ser professor que não se restringe só do conhecimento, [...] competências; habilidades. (Impala).

[...] além dos conteúdos básicos que eu considero também primordial, [...], formar essas pessoas como cidadãos do mundo como transformadores do mundo. (Flor de Lis).

[...] esteja em constante formação certo, buscar sempre novos conhecimentos ter um bom relacionamento com seus alunos. [...], ter compromisso com a educação, com os alunos e formar cidadãos reflexivos e capazes de transformar o mundo. (Clio).

Fonte: Dados da pesquisa produzidos pela entrevista narrativa (2020).

Os relatos dos interlocutores Impala, Flor de Lis e Clio revelaram o grande desafio dos professores formadores, cuja aprendizagem não pode ser restrita só aos conhecimentos, é preciso desenvolver as competências e habilidades para estar na condição de formador de professores, como afirma Impala. As competência e habilidades profissionais são fundamentais para o professor formador consiga executar sua prática no contexto universitário. Como promover o desenvolvimento de competências e habilidades na formação de professores, se o professor formador não as possui?

Como afirma Nóvoa (1992), a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Assim, “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas” (p.27).

Flor de Lis chama a atenção para a aprendizagem da docência quanto ao desenvolvimento da dimensão política da sua prática. Os professores formadores devem desenvolver competência na área política, com capacidade para o exercício da dimensão política, associada à figura do professor como profissional comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, conforme Masseto (1998).

Por último, Clio caracteriza a dimensão política da aprendizagem da docência e acrescenta que, para que ocorra, os professores formadores devem ir em busca de novos conhecimentos, além de manter um bom relacionamento com os profissionais em processo de formação. Com certeza essa aproximação formador/formando contribui para os professores formadores possam aprender com os seus alunos na troca de experiências.

Na perspectiva de Nóvoa (1992), para acontecer a profissionalização docente, é importante a criação de redes de (auto)formação, em que a participação permita compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, pois aprende também na interação com seus alunos e com os seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Julgamos que a temática abordada requer ainda algumas observações: uma relação dos processos indissociabilidade entre a formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional docente com as aprendizagens da docência no desenvolvimento da prática educativa dos professores formadores no ensino superior, nos moldes aqui expressos.

Podemos concluir que a aprendizagem da docência ocorre em contextos diversos e abrange características, tais como: a apropriação de conhecimentos específicos do saber/fazer docente, o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pela docência, autonomia, reflexão com base nas experiências vivenciadas e nos contextos em que desenvolve a sua prática, responsabilidade, protagonismo, ênfase na dimensão política assumindo responsabilmente e interação com os pares e os formandos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, M. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

HAWLEY, W.; VALLI, L. **The Essentials of Effective Professional Developmente**. A new Consensus. In. L Darling-Hammond e G. Sykes

(Eds). Teaching as Learning Profession. Handbook of Policy and Practice. S. Francisco: Jossey- Bass, 1998.

IMBERNÓN, F. Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. In: Ferrer, V.; IMBERNÓN, F. **Formación y actualización para la función pedagógica**. Madrid: Síntesis, 1999.

LABAREE, D. F. **Poder, Conocimiento y Racionalización de La Enseñanza: Genealogía del Movimiento por la Profesionalidad Docente**. Política, Investigación y Práctica. Madrid. Akal, 1999.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: (org.). MASSETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, J. (Coord.). **Formação Contínua de Professores – Realidades Perspectivas**, 2009.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 12, n. 13, p. 105- 126, 2005.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: narrativas o itinerário escolar e a formação de professores**. 2004. 122 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

DESAFIOS DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Luana Maria Gomes de Alencar
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Antonia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

INTRODUÇÃO

Ser professor no ensino superior implica lidar com responsabilidades e diversas demandas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, de maneira articulada, assim como desenvolver atividades de gestão e de formação profissional permanente. Conforme Silva (1997), o início da carreira docente é uma etapa da profissão propícia ao aparecimento de dilemas, medos, frustrações e insegurança, que exigem dos professores uma análise crítica das situações vivenciadas para tomar decisões.

Uma das razões para o surgimento de dilemas, medos, frustrações e insegurança, de acordo com estudos de Papi e Martins (2010), é que, nessa etapa da carreira docente, o professor se defronta com a realidade da profissão para a qual nem sempre estará apto a gerir e em que seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e as posturas assumidas podem ir desde uma adaptação e reprodução, muitas vezes pouco crítica, a uma postura inovadora e autônoma, ciente dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica.

Compreende-se que os dilemas, medos, frustrações e insegurança perpassam toda a trajetória profissional docente pela dinamicidade e complexidade dessa prática, mas possuem maior intensidade no início da carreira docente, da etapa de inserção profissional, marcada, na maioria das vezes, por intensas aprendizagens, por suas implicações na constituição da identidade docente e por provocar o encontro dos professores com situações novas para as quais não possui um arcabouço experiencial. Com o decorrer da experiência, o professor vai aprendendo a lidar melhor com os desafios na medida em que vai passando por outras etapas da carreira docente e que vai

consolidando e ampliando suas aprendizagens. Os resultados apresentados nesse artigo fazem parte de uma pesquisa que teve como objeto de estudo as aprendizagens docentes em início de carreira no ensino superior.

OBJETIVOS

Assim sendo, o objetivo geral deste projeto consiste em analisar desafios do início da carreira docente no ensino superior. Os objetivos específicos são:

1. Entender o início da carreira docente como uma etapa desafiadora.
2. Situar desafios do início da carreira docente no contexto da aprendizagem docente.
3. Identificar desafios do início da carreira docente no ensino superior.

METODOLOGIA

A abordagem biográfica é a opção para aproximação da realidade estudada, com a produção de (auto)biografias de professores iniciantes no Ensino Superior. Para essa definição, leva-se em conta a consolidação da pesquisa com narrativas na área educacional, seja como metodologia, seja como formação. Na produção de dados, foram utilizadas a entrevista narrativa e do memorial de formação, estes escolhidos e planejados voltados para os objetivos da pesquisa. Colaboraram com a pesquisa seis professores iniciantes no ensino superior, de diferentes áreas, na condição de efetivos nas IES.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Freire e Fernandez (2015) realizaram pesquisa sobre os professores universitários, o início de suas trajetórias profissionais e seu desenvolvimento pessoal, e constataram tensões e dilemas vivenciados por esses professores em início de carreira no ensino superior relacionados às interações com colegas de trabalho, com os estudantes e com as instâncias institucionais, à gestão de sala de aula, à insegurança didática e ao domínio dos conhecimentos a ensinar. A pesquisa relevou também as seguintes respostas às dificuldades que vivenciam: envolvimento com outros agentes e instâncias institucionais, esforço pessoal, experiência, discussões e planejamentos coletivos e planejamento das ações didáticas.

Tendo como suporte a esses aspectos descritos pelos autores, é possível observar que o início da carreira docente envolve marcas, sejam negativas ou positivas, ou seja, aquilo que se apresenta como desafio, como dilema ou como dificuldade para alguns, para outros pode colaborar na busca de alternativas e de caminhos para a construção de aprendizagens.

Lima *et al* (2007) também fazem referências à etapa inicial da carreira docente como marcada por dificuldades e desafios. Ao analisarem o que denominam de “agruras” do início da carreira, afirmam que, em função do choque com a realidade, essa etapa da profissão é vivida como um período muito difícil por boa parte dos professores. Dentre os motivos para que, assim, aconteça, destacam a solidão pedagógica como uma das causas de mal-estar, que pode ser agravado pelo pouco apoio institucional dado aos professores nesse período. Com efeito, corrobora-se com as afirmações dos autores sobre a docência na universidade como atividade solitária por não identificar iniciativas de acompanhamento aos professores iniciantes e, tampouco, de desenvolvimento de parcerias e de trabalho coletivo.

As contribuições de Cunha (2010) no campo da iniciação à docência universitária focalizam os desafios que os jovens professores encontram quando se inserem na carreira docente (como é o perfil dos colaboradores dessa pesquisa). Quando se incorporam à docência no ensino superior nesses tempos de interiorização e massificação, embora tenham investido em cursos de mestrado e doutorado, percebem que aprenderam mais sobre a trajetória da pesquisa e descobrem que a prática docente na universidade exige que tenham uma gama de saberes, entre outras demandas e competências que subsidiam essa prática.

Nas narrativas dos colaboradores da pesquisa, foram encontradas menções a desafios, dificuldades e obstáculos vivenciados no início da carreira docente, que foram denominadas de marcas do início da docência no ensino superior. Os colaboradores utilizaram algumas dessas diferentes nomenclaturas para designar o modo como cada etapa da profissão docente foi e está sendo vivenciada. O início da carreira docente, segundo declaram, é uma etapa da trajetória profissional desafiadora, marcada por expectativas e por ideais que nem sempre se concretizam no cotidiano da profissão.

Os colaboradores do estudo, ao se reportarem às marcas da iniciação à docência, mencionaram: a questão da rotina, a sobrecarga de trabalho e as diferentes disciplinas que ministram em cursos com especificidades bem distintas daquelas de sua formação inicial (como a licenciatura em Educação do Campo), a metodologia a ser adotada no ensino, a relação com os alunos e a pesquisa na prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do *corpus* das narrativas evidencia que os professores iniciantes, envolvidos com a pesquisa, vivenciaram o desafio de conciliar o trabalho em duas ou mais instituições, o que tem a ver com a questão da desvalorização

salarial e por ser essa uma maneira desse professor, que está ingressando na docência superior, adquirir experiência para, posteriormente, se estabelecer profissionalmente.

O início da carreira docente é uma etapa desafiadora e diferentes aspectos podem constituir marcas dessa etapa da trajetória profissional como a rotina que engloba diferentes atividades, em alguns casos, com a formação em nível de pós-graduação, em outros, com a concomitante atuação em instituições privadas e públicas, às quais têm diferentes demandas e especificidades, ou mesmo o encargo por diferentes disciplinas a cada semestre, o que dificulta uma vinculação identitária e a apropriação necessária de conhecimento referente a cada uma delas. A aprendizagem da natureza complexa da docência universitária, relacionada a fatores a nível micro e macro, também pode se constituir desafio do início da carreira quando o professor iniciante reconhece que ser professor universitário é bem mais do que dar aulas.

REFERÊNCIAS:

CUNHA, Maria Isabel da. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. *In* :33^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu, MG. **Educação no Brasil: o balanço de uma década**. Cxambu, MG: 33^a Reunião anul da ANPED, 2010.

FREIRE, Leila Inês Follmann; FERNANDEZ, Carmen. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. *Ciên. Educ.*, v. 21, n. 1, Bauru, 2015.

LIMA, Emília Freitas de *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, ano 10, n. 15, jan./jun. 2007.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em revista**, v. 26, n. 03, Belo Horizonte, dez. 2010.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. *In*: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997. p. 53-60.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE COVID-19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Francisco Kássio Teixeira de Moura

RESUMO DO SIMPÓSIO

O estágio supervisionado é um momento crucial e importante na vida dos graduandos, principalmente nos cursos de licenciaturas, o objetivo deste trabalho consiste em destacar as contribuições, vivências e reflexões do estágio supervisionado remoto para formação inicial na escola de campo em tempos de Covid-19. Uma pesquisa qualitativa narrativa na qual utilizou-se como base os autores Clandinin e Connelly (2015), o autor deste trabalho narra suas experiências vividas durante o estágio remoto do curso de licenciatura em Ciências Biológicas na escola de campo em uma turma do primeiro ano do ensino médio e fez suas considerações e reflexões. Os estágios remotos em tempos de Covid-19 foi a única alternativa viável para os licenciandos, uma forma de se reinventar há uma nova modalidade de ensino, observou-se a baixa adesão dos alunos ao ensino remoto, porém, alguns alunos procurava o professor estagiário remotamente para tirar dúvidas em relação ao conteúdo estudado, então, percebeu-se que as atividades desenvolvidas motivaram e envolveram os alunos, o processo de construção de saber consistiu em uma experiência extraordinária na qual pode-se perceber os desafios, os limites e as possibilidades da prática pedagógica durante o estágio no ensino remoto, tive como lição uma aprendizagem única de estagiar remotamente uma experiência ótima para minha formação inicial. O professor supervisor assim como o estagiário deve estar atento as novas mudanças na educação e aberto a essas inovações na educação e está criando possibilidades de ensino e aprendizagem. A experiência de estagiar remotamente foi única, pois pode proporcionar muitas aprendizagens, os desafios encontrados todos foram resolvidos, o estágio remoto apresenta possibilidades ao aluno, porém há uma certa limitação, como a questão do diálogo de instigar o aluno, não há tanto quanto no presencial.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Ensino, Formação Inicial,

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado compreende como um momento de grande importância na formação inicial dos licenciandos, uma prática fundamental para aquisição de saberes e conhecimentos, desenvolvendo competências e a constituição da identidade profissional docente.

O cenário de pandemia da Covid-19 trouxe consigo diversas mudanças, desafios e transformações, uma delas foi na educação que teve que se reinventar e modificar à forma de aprender e ensinar. O ensino remoto foi a única opção viável no momento da pandemia, diante disso, os estágios supervisionados nos cursos de licenciaturas passaram a ser remoto também.

Assim como todo processo educativo o estágio supervisionado remoto também teve suas particularidades, a trajetória e o percurso formativo sempre é marcada por diferentes contextos, seja político, social entre outros fatores, o estágio remoto remete à essas particularidades. Conforme Vinha, Santos e Barreto (2021) adequa-se a uma nova estratégia de ensino-aprendizagem tornou-se uma experiência exitosa, proporcionando um momento significativo para formação inicial de professores.

O estágio supervisionado também pode ser entendido como o momento do encontro entre teoria e prática, onde o futuro docente coloca em prática toda a teoria vista em sala de aula. O estagiário tem seu primeiro contato com a escola, com os alunos, antes encontrava-se apenas na condição de aluno, agora assume a turma e torna-se o responsável pela turma.

O estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas compreende ao discente como um momento crucial e privilegiado para sua formação, visto que, é o momento de reflexões sobre o ensino e suas potencialidades críticas que os discentes observam e vivenciam (PENNA, 2018). Ainda segundo Penna (2018) esse momento torna-se essencial para possibilitar certas análises e reflexões teóricas sobre os processos de ensinar e aprender no contexto escolar e na formação inicial.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Destacar as contribuições, vivências e reflexões do estágio supervisionado remoto para formação inicial na escola de campo em tempos de covid-19.

Objetivos específicos

Descrever através das narrativas as experiências vividas durante o estágio remoto;

Compreender a importância do estágio supervisionado para formação inicial.

METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2015), através das narrativas podemos aprender sobre a própria narrativa e sobre as experiências vividas. As narrativas em questão procederam-se sobre as vivências e experiências no estágio supervisionado remoto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, tendo como narrador de suas experiências vividas durante o estágio supervisionado remoto o próprio autor do trabalho.

Nas narrativas descrevi/narrei e relatei as experiências de estagiar remotamente, utilizando a plataforma Google meet, os desafios e as implicações existentes, assim como como o estágio remoto contribuiu para minha formação inicial e para minha futura carreira como docente.

Os dados da pesquisa foram organizados de forma descritiva, assim como certas reflexões a respeito do estágio na escola de campo, o campo da pesquisa foi uma Escola Técnica da Rede Federal de Ensino, localizada em Teresina-PI, o estágio foi desenvolvido em uma turma do Primeiro ano do Ensino Médio, nas disciplinas da Base Nacional Comum reuniram cinco turmas em uma única sala virtual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas remotas online e ao “vivo” com certeza proporcionaram situações inovadoras, visto que foi uma forma do professor se reinventar nesse contexto que me fez pensar e repensar que há várias formas de ensinar e aprender, e que sempre precisamos nos reinventar. Conforme Lima (2008) as práticas nos estágios reiteram a importância dos agentes envolvidos, pois, eles passam a observar elementos que facilitam a compreensão no meio acadêmico e no ambiente escolar, identificando sua identidade e suas aprendizagens.

Observou-se uma baixa adesão dos alunos nas aulas online (remotas) um dos motivos é claro o acesso à internet, porém percebeu-se que há uma também uma questão de interesse e motivação por parte dos alunos, isso nos

faz pensar sobre o papel e a importância dos pais nas aulas remotas, seria interessante saber o posicionamento deles e o motivo pelo qual mais 70% (número estimado) dos alunos não assistiam às aulas remotas.

O processo de construção de saber durante as aulas remotas consistiu em uma experiência extraordinária uma grande aprendizagem, principalmente pra mim como estagiário, pois percebeu-se as dificuldades dos professores em se reinventar e também dos alunos com essa nova modalidade de ensino, porém ainda que houve lados negativos houve também pontos positivos.

A participação dos alunos foi muito baixa em relação as aulas presenciais e mesmo aqueles que participavam das aulas não faziam perguntas não questionavam, ou seja, a interação entre professor-aluno foi pouca, porém, houve alunos que nos procurou para tirar dúvidas e fazer questionamentos a respeito do conteúdo, e isso demonstra que “há quem se salva” em um período tão conturbado.

Um dos saberes desenvolvidos foi a capacidade de mudar creio que as aulas via meet (remota) vão continuar após a pandemia, mesmo que seja com reuniões revisões com os alunos, tenho certeza de que é uma ferramenta que proporciona uma nova forma de aprendizagem que não deve ser extinta com o pós-pandemia.

Segundo Brasil (2008) o estágio escolar é um ato educativo desenvolvido na escola, um ambiente que visa à produção e a promoção ao trabalho, portanto, faz parte do Projeto Político Pedagógico dos cursos de licenciaturas, o estágio proporciona ao estagiário, desenvolver suas habilidades e competências durante o exercício do magistério.

Os conhecimentos demonstrados por mim durante as aulas remotas sobre os conteúdos, contribuíram tanto para a aprendizagem dos alunos como para mim, no entanto, apesar das notas baixas dos alunos creio que houve sim aprendizagem mesmo que pouca, até porque a aprendizagem não se resume apenas a notas mas sim de uma série de fatores.

Percebeu-se que as atividades desenvolvidas motivaram e envolveram os alunos visto que, quando um aluno/aluna nos procura para sanar dúvidas fazer uma revisão do conteúdo significa que há uma motivação por parte deles e houve essa participação da parte deles mesmo que tímida. Durante as aulas remotas não houve nenhuma situação conflitantes, até porque quando a aula começava os alunos paravam de escrever no chat da sala virtual.

Durante as aulas houve situações imprevistas, pois tais situações ocorreram devido à internet e ao computador, quando comecei a expor o conteúdo os alunos não me ouvia, mas ao perceber a falha reiniciei a aula e recomecei a aula, diante do contexto uma situação considerada normal, visto que, problemas técnicos sempre aconteceram durante as aulas remotas.

REFLEXÕES SOBRE ESSE PROCESSO FORMATIVO

O estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas me fez repensar que estudo na graduação para passar, ser aprovado na disciplina, esse sem dúvidas é um lado negativo das aulas remotas, percebeu-se que não houve tanta preocupação em estudar e aprender o conteúdo. Para ministrar as aulas no estágio tive estudar, assistir vídeos, porém a quantidade de disciplinas que peguei no período do estágio foi grande o que me atrapalhou no estágio e ainda teve o projeto de TCC, na minha opinião quem for cursar estágio deve cursar o mínimo de disciplina possível, houve dias que achava que não iria “dar conta” de tanta coisa ao mesmo tempo.

Tenho como lição de vida uma experiência única e a certeza de que estagiar remotamente foi uma experiência ótima para minha formação inicial, porém, vejo que a aprendizagem dos alunos foi muito baixa, como profissional da educação isso me entristece porque é necessário superar tais barreiras principalmente na educação pública, apesar dos incentivos e meios dado pela instituição percebi que muitos alunos não aproveitaram a oportunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado contribui muito para formação inicial dos licenciados, tornando-se um aliado entre a teoria e a prática pedagógica, diante do cenário de pandemia de Covid-19, o estágio remoto tornou-se a única opção viável, assim como, uma prática desafiadora e inovadora aos licenciados que contribuiu bastante para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, pois, o professor supervisor assim como o estagiário deve estar atento as novas mudanças na educação e aberto a essas inovações.

A experiência de estagiar remotamente foi única, pois pode proporcionar muitas aprendizagens, os desafios encontrados todos foram resolvidos, o estágio remoto apresenta possibilidades ao aluno, porém há uma certa limitação, como a questão do diálogo de instigar o aluno, não há tanto quanto no presencial. Apesar da baixa adesão dos alunos nas aulas remotas podemos destacar de positivo aqueles que questionaram sobre o conteúdo durante as aulas e me

procuraram fora da aula, então o estágio remoto é uma possibilidade de ensino e de aprendizagem, porém, há limitações, um desafio que sem dúvida foi vencido por todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em 20 jul. 2019.

CLANDDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

PENNA, Marieta Gouvêia Oliveira. Reflexões sobre as ações de ensino de uma professora dos anos iniciais da educação básica. **Revista Formação Docente**, v. 10, n. 2, p. 183-198, 2018.

VINHA, T.; SANTOS, L. M. S.; BARRETO, A. C. F. Estágio supervisionado e ensino remoto emergencial: Quais os desafios para formação docente? **Revista Latino-Americano de Estudos Científicos**, v. 02, n. 10, p. 176-189, 2021.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: DESAFIOS ENFRENTADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CEAD/UFPI

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti
Universidade Federal do Piauí (UFPI),
agatalaysa@ufpi.edu.br

Antonia Dalva França-Carvalho
Universidade Federal do Piauí (UFPI),
adalvac@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A era digital permitiu que a educação acontecesse em tempos e espaços diferentes. Atualmente, estamos passando por um momento de intensa ressignificação de espaço e tempo. Estamos diante de um novo contexto, causado pela Pandemia da Covid-19, que vem trazendo imensos desafios para todos os setores no Brasil e do mundo.

Em tempos de Pandemia, surgem novos espaços de ensinar e aprender mediados pelas Tecnologias digitais. A distância imposta pelo isolamento social modificou as práticas educativas em nossa sociedade. E, apesar desta ser uma necessidade para nos professores, através da utilização das tecnologias, muitos ainda mantêm um pensamento ancorado na dicotomia ausência/presença devido à formação que foram constituídos (SARAIVA, 2010).

Seja a modalidade presencial ou a distância, compreendemos que há dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos, sobretudo, para a realização de suas atividades. No campo de formação humana, a modalidade da Educação a Distância (EaD), tornou-se uma possibilidade para aqueles que aspiram por conhecimento e não disponibilizam de condições de estarem presencialmente nas intuições de ensino (CAVALCANTI, 2020).

No entanto, nem tudo parece fácil. Na prática, o ensino mediado pelas tecnologias ainda enfrenta muitos desafios que perpassam as barreiras da desigualdade, da falta de acesso à Internet, da desvalorização da tutoria, da ausência do professor da disciplina e do “abandono” do aluno que fica jogado no polo. Por isso, é preciso reverter essa realidade para ampliar a qualidade dos cursos a distância. Moran (2004, p.7) destaca a necessidade de os cursos

de formação focarem “[...] na construção do conhecimento e na interação; no equilíbrio entre o individual e o grupal, entre conteúdo e interação (aprendizagem cooperativa), um conteúdo em parte preparado e em parte construído ao longo do curso”.

Acreditamos que pesquisar a formação de pedagogos na modalidade a distância, no âmbito do CEAD/UFPI, é relevante, pois contribuirá com a produção de conhecimentos científicos e reflexões teóricas sobre processos formativos fundamentados nas concepções sobre a formação dos pedagogos a distância.

OBJETIVOS

O objetivo do presente estudo consiste em delinear os desafios enfrentados pelos acadêmicos no curso de Pedagogia a distância do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). A pesquisa surge no âmbito do Núcleo de Pesquisa Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP) e da tese de Doutorado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPI), da Universidade Federal do Piauí.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa e ancora-se na Netnometodologia (CAVALCANTI, 2020). A pesquisa foi realizada com 23 (vinte e três) alunos e 3 tutores, sendo 2 (dois) tutores presenciais e 1 (um) tutor a distância, vinculados ao curso de Licenciatura em Pedagogia do CEAD/UFPI, do Polo de Floriano-PI. Para coleta dos dados utilizamos questionários eletrônicos e a Entrevista Coletiva (EC). A Netnometodologia foi utilizada para compreender as relações estabelecidas entre os participantes nos ambientes virtuais de aprendizagem, pois entendemos que, nesse ciberespaço, as relações que os indivíduos mantêm é repleta de sentidos e significados, que orientam suas ações práticas, reafirmando a importância dessa perspectiva de pesquisa para o contexto educacional e tecnológico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Educar em meio a uma realidade intensamente marcada pela tecnologia exige dos alunos e dos professores habilidades e atitudes que permitam lidar com a instabilidade do ambiente. Ainda exige postura ativa, comportamento responsável criativo e ético diante da necessidade de refazer e validar o conhecimento adquirido (CAVALCANTI, 2020).

A partir da EC e dos questionários evidenciamos os desafios enfrentados pelos alunos do curso de Pedagogia do CEAD/UFPI, nos quais destacamos: o acesso à plataforma SIGAA; a inclusão dos alunos na IES; os encontros presenciais mediados pelo tutor; os prazos curtos de envio de atividades; os encontros seguidos aos sábados; a falta de orientação da coordenação; a conciliação dos afazeres domésticos com os estudos; a distância da sua comunidade para o Polo; os materiais desatualizados; o tempo para realizar as atividades; o medo de não conseguir concluir o curso e desistir, são pontos destacados pelos participantes.

Segundo Moran (2003), manter a motivação no ensino presencial é difícil e se torna muito mais no virtual; por isso, se faz necessário envolver os alunos em processos participativos, afetivos, que gerem confiança. Nesse percurso, o *feedback* é fundamental para criar esse elo entre professor-aluno-tutor, de forma a motivá-lo no desenvolvimento das atividades do curso.

Os alunos evidenciam a dificuldade no domínio das ferramentas, bem como a ausência do professor ao seu lado, para dirimir as dúvidas, que muitas vezes, pode se tornar desanimador, desmotivante e até levar o aluno a abandonar o curso. Apesar o professor não estar presente diretamente no processo, ele realiza o planejamento da disciplina e disponibiliza os materiais didáticos. Já o tutor está mais próximo do aluno e é, de fato, um mediador, facilitador e colaborador do processo (CAVALCANTI, 2020). Por isso, na EaD, a presença do tutor se destaca, pela maior proximidade com os alunos.

Outra dificuldade apontada diz respeito aos materiais didáticos disponibilizados no SIGAA. Os alunos demonstram divergências de opinião, como mostra os relatos a seguir: “A6 - O material que colocam no SIGAA não é muito atualizado. As vezes só tem a apostila e uns artigos”; “A25 - Nós tivemos uma disciplina que o livro era de 2013. Eles não atualizam a apostila. Às vezes, o tutor traz outros materiais pra gente”.

Ao disponibilizar o material didático, o professor possibilita ao aluno a construção do conhecimento. Portanto, o material didático é entendido como um facilitador das interações que permite ao aluno navegar entre nós, conexões e ligações, de forma não linear, conforme seu estilo cognitivo (VALENTE, 2013). Para isso, o material necessita ter qualidade, ser atualizado, desenvolva a autoaprendizagem e leve os alunos a refletirem sobre seu processo formativo. É preciso um compromisso com o ensino a distância, respeitando a sua complexidade de funcionamento e as particularidades que a EaD possui.

Ao delinear esses desafios, concordamos com Preti (2001, p.16) ao afirmar que a autoaprendizagem é uma tarefa pessoal, coletiva e de interaprendizagem, “[...] porque se aprende com o outro, com o grupo, com os colegas. Por isso,

atividades em equipe estimulam, motivam e facilitam a autoaprendizagem”. O autor destaca, ainda, que, nesse processo, a autoaprendizagem não deve ser imposta pela coordenação do curso ou desejada pelo aluno, mas deve ser praticada no dia-a-dia, no desenvolver de suas atividades acadêmicas, na aquisição dos mais diversos saberes.

No AVA os alunos determinam seu horário de estudos, de acesso ao conteúdo conforme seu ritmo de aprendizagem e podem acessar quantas vezes forem de forma a compreender o conteúdo. Nesse processo, os alunos buscam utilizar diversas ferramentas que promovam a autonomia na EaD e um envolvimento colaborativo, seja para estabelecer interações com outros sujeitos ou buscar conhecimentos no processo educativo (GOTTARDI, 2015).

Destaca-se, também, dentre os desafios, o acesso à plataforma, a inclusão dos alunos na IES, os encontros presenciais mediados pelo tutor, os prazos curtos, os encontros seguidos aos sábados, a falta de orientação da coordenação, a conciliação dos afazeres de casa com os estudos, a distância da sua comunidade para o Polo, os materiais desatualizados, o tempo para realizar as atividades e o medo de não conseguir concluir o curso e desistir, pontos destacados pelos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o percurso formativo não é fácil, mas este caminho é repleto de saberes necessários à prática profissional do futuro pedagogo. Logo, é preciso incluir os alunos da EaD na cultura universitária, para que eles se sintam integrantes do universidade. Eles já se encontram em espaços diferentes, devido às condições geográficas, por isso ações da coordenação do curso e da própria IES devem contemplar a participação e dar visibilidade a esses alunos.

Constatamos que a presença do tutor é essencial na modalidade a distância, pois esse profissional está mais próximo dos alunos, acompanhando-os nas atividades diárias, dirimindo dúvidas, incentivando a participação e, ao mesmo tempo, motivando-os a permanecerem no curso. Por isso, é preciso que os cursos de formação de professores a distância desenvolvam estratégias para ampliar o vínculo do aluno com a Universidade, estimulando o sentimento de pertencimento a Instituição, para que haja condições favoráveis de acesso e ensino de qualidade.

Ao delinear esses desafios, entendemos que a autoaprendizagem é uma tarefa pessoal, coletiva e de interaprendizagem, que não deve ser imposta pela coordenação do curso ou desejada pelo aluno, mas deve ser praticada no dia-a-dia, no desenvolver de suas atividades acadêmicas, na aquisição dos mais diversos saberes.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Á. L. L. A. **Conectando saberes no curso de pedagogia do CEAD/UFPI: um estudo netnometodológico no ambiente virtual de aprendizagem SIGAA.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

CAVALCANTI, Á. L. L. A. **O Estágio Supervisionado e a construção dos saberes docentes no âmbito da Educação a Distância da UFPI.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2016.

GOTTARDI, Mônica de Lourdes. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**, v.14, p.109-124, 2015. Disponível em: http://seer.abed.net.br/edicoes/2015/08_A_AUTONOMIA_NA_APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

MORAN, J. M. Perspectivas (virtuais) para a educação. **Mundo Virtual, Cadernos Adenauer IV**, n.6, Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer, abr., p.31-45, 2004. Disponível em:

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: _____. (org.). **Educação a distância: construindo significados.** Brasília: Plano, 2001.

SARAIVA, K. **Educação a Distância: outros tempos, outros espaços.** Ponta Grossa. Editora UEPG, 2010.

VALENTE, J. A. Diferentes abordagens de Educação a Distância. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v7, n12, p.139-48, fev., 2013.

O EFEITO DO CÂNCER INFANTO-JUVENIL, NA APRENDIZAGEM, COGNIÇÃO E NO REINGRESSO ESCOLAR: RELATO DE CASO

Pablo Silva de Lima

Universidade Federal do Mato Grosso do sul

INTRODUÇÃO

O câncer infanto-juvenil corresponde a um grupo de várias doenças que têm em comum a proliferação descontrolada de células anormais e que pode ocorrer em qualquer local do organismo. Por serem predominantemente de natureza embrionária, tumores na criança e no adolescente são constituídos de células indiferenciadas, o que, geralmente, proporciona melhor resposta aos tratamentos atuais (INCA, 2019). Os tumores mais frequentes na infância e na adolescência são as leucemias (que afetam os glóbulos brancos), os que atingem o sistema nervoso central e os linfomas (sistema linfático).

O câncer infanto-juvenil acomete crianças e adolescentes de 0 a 19 anos, correspondendo de 1 a 4% de todos os tumores malignos na maioria das populações. Em países em desenvolvimento, onde a população infantil atinge cerca de 50%, essa proporção alcança entre 3 e 10% de todas as neoplasias. No entanto, em países desenvolvidos, essa proporção diminui, atingindo cerca de 1% (DA SILVA et al., 2020; SPIRONELLO et al., 2019).

Os sobreviventes também demonstram problemas comportamentais e psicológicos, além de déficits no desempenho acadêmico. (PARTANEN et al., 2021; PENG et al., 2021; RUBLE et al., 2019; VAN DER PLAS et al., 2018). Segundo Olson e Sands (2016), múltiplas meta-análises demonstram déficits significativos nas habilidades intelectuais gerais, funcionamento acadêmico e habilidades cognitivas específicas, incluindo atenção, velocidade de processamento e funções executivas (FE), entre crianças com leucemia tratadas apenas com quimioterapia intratecal e/ou irradiação craniana, bem como entre crianças com tumor do SNC.

O objetivo do presente trabalho é apresentar um caso clínico, avaliado no projeto de mestrado intitulado “EFEITOS DE VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, CLÍNICAS E AMBIENTAIS NO DESEMPENHO NEUROPSICOLÓGICO POR TELENEUROPSICOLOGIA DE CRIANÇAS SAUDÁVEIS E PRESENCIAL COM CÂNCER INFANTIL DE CAMPO GRANDE — MS”, que tem objetivo compreender, em que medida o diagnóstico de câncer infanto-juvenil tem efeito nas funções neuropsicológicas e na aprendizagem, inserido na

linha de pesquisa “Avaliação de Tecnologias, Políticas e Ações em Saúde”, do Programa de Pós-graduação em Saúde e Desenvolvimento da Região do Centro-Oeste da UFMS — Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

A participante X, do sexo feminino, de 8 anos, recebeu o diagnóstico de Linfoma de célula T linfoblástica com 7 anos, a categoria de tratamento empregado é a quimioterapia, e passou por procedimento cirúrgico para retirada da amígdala aos 7 anos e necessitou ficar internada. Sobre seu processo de alfabetização, iniciou com 7 anos, e interrompeu a frequência escolar, devido ao tratamento. Ficou fora da escola por mais de um ano, e durante o tratamento não acompanhou à distância as atividades escolares.

OBJETIVOS

Tem por objetivo descrever um caso clínico, avaliado em um projeto de mestrado, de uma criança de 8 anos, com diagnóstico de câncer infantil do tipo Linfoma de célula T linfoblástica. Em que se encontra em tratamento no Centro de Tratamento de Oncologia Infantil (Cetoi) do Hospital Regional do Mato Grosso do Sul (HRMS).

METODOLOGIA

O presente o projeto de mestrado foi submetido ao Comitê de Ética, sob o parecer CAAE: 44511321.1.0000.0021 aprovado em junho de 2021, a avaliação neuropsicológica foi realizada em duas sessões com duração cerca de 90 minutos, na Associação dos Amigos das Crianças com Câncer (AACC/MS). No início foi assinado duas vias com a responsável do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Os seguintes testes foram realizados: Hayling Infantil, Discurso Narrativo Oral e Escrito Infantil, Teste de Aprendizagem Auditivo-verbal de Rey, Tarefas de Fluência Verbal, Teste de Desempenho Escolar II — Escrita, e D-2.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 1: Descrição dos resultados e desempenho dos testes e tarefas neuropsicológicas.

Teste e Variável	Escore Bruto	Escore Padrão	Desempenho
Fluência Livre	17	25 - 5	Entre abaixo da média e médio inferior
Linguagem Oral e Funções Executivas			
Fluência Ortográfica	2	5	Abaixo da média
Linguagem Oral e Funções Executivas			
Fluência Semântica	8	5	Abaixo da média
Linguagem Oral e Funções Executivas			
RAVLT	35	50-75	Entre a média e média superior
Memória Episódica			
D2-R	74	1	Abaixo da média
Atenção concentrada			
TDE -II	2	1	Abaixo da média
Escrita			
Teste de Hayling	23,46	75	Média superior
Funções executivas			
DNOI	2	25	Média
Atenção e compreensão verbal			
DNEI	0	5	Excepcionalmente baixo
Atenção e compreensão leitora			

Observando os resultados apresentados pela participante, pode-se perceber que ela apresentou diversos prejuízos em funções executivas, linguagem oral e atenção concentrada e prejuízos nas habilidades acadêmicas de escrita e compreensão leitora. Contudo, a participante apresentou sua memória episódica preservada, habilidade de armazenar e recuperar dados aprendidos ao longo do tempo por meio verbal.

A própria condição clínica da criança com câncer, já traz efeitos sobre sua aprendizagem, a participante X, necessitou interromper sua frequência escolar logo no início de sua alfabetização, em que ao retornar à escola, segundo relatos da mãe, e do teste de compreensão leitora e escrita, apresentou resultados abaixo do esperado para sua idade e notas no ambiente escolar.

Com base nas literaturas as funções neuropsicológicas com déficits em sobreviventes de câncer infanto-juvenil são, atenção seletiva, memória verbal, memória de trabalho visuoespacial, velocidade de processamento, flexibilidade cognitiva, memória verbal e velocidade de processamento motor. Já as habilidades acadêmicas que apresentaram maiores dificuldades foram operações numéricas em adição e subtração, e dificuldades comportamentais, déficits que interferem no sucesso acadêmico e na qualidade de vida das crianças. (FOLLIN et al., 2016; KARLSON et al., 2020; OLSON; SANDS, 2016; PARTANEN et al., 2021; PENG et al., 2021; PIERSON; WAITE; PYYKKONEN, 2016; RICHARD; HODGES; HEINRICH, 2018; SIEGWART et al., 2020, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante os resultados apresentados pela participante, podemos observar que a condição clínica, e os efeitos do tratamento, bem como a interrupção da frequência do ambiente escolar, podem ocasionar os prejuízos cognitivos que a participante apresentou. Portanto, os efeitos nas funções neuropsicológicas podem interferir no processo de neurodesenvolvimento e na aprendizagem. O monitoramento em série é necessário para detectar mudanças para garantir uma intervenção oportuna e melhor adaptação das atividades no reingresso à escola.

REFERÊNCIAS

DA SILVA, B. O. F. et al. Perfil do câncer infantil em um estado da Amazônia Ocidental em 2018. **Revista Enfermagem Contemporânea**, v. 9, n. 1, p. 58–65, 2020.

FOLLIN, C. et al. Impaired brain metabolism and neurocognitive function in childhood leukemia survivors despite complete hormone supplementation in adulthood. **Psychoneuroendocrinology**, v. 73, p. 157–165, nov. 2016.

KARLSON, C. W. et al. The contribution of neurocognitive functions to academic and psychological outcomes in pediatric cancer: A latent profile analysis. **Child Neuropsychology**, v. 26, n. 7, p. 881–899, 2 out. 2020.

OLSON, K.; SANDS, S. A. **Cognitive training programs for childhood cancer patients and survivors: A critical review and future directions** *Child Neuropsychology* Routledge, , 3 jul. 2016.

PARTANEN, M. et al. Longitudinal Trajectories of Neurocognitive Functioning in Childhood Acute Lymphoblastic Leukemia. **Journal of Pediatric Psychology**, v. 46, n. 2, p. 168–178, 19 fev. 2021.

PENG, L. et al. Neurocognitive and Behavioral Outcomes of Chinese Survivors of Childhood Lymphoblastic Leukemia. **Frontiers in Oncology**, v. 11, 20 abr. 2021.

PIERSON, C.; WAITE, E.; PYYKKONEN, B. A meta-analysis of the

neuropsychological effects of chemotherapy in the treatment of childhood cancer. **Pediatric Blood & Cancer**, v. 63, n. 11, p. 1998–2003, nov. 2016.

RICHARD, A. E.; HODGES, E. K.; HEINRICH, K. P. Visual Attention and Math Performance in Survivors of Childhood Acute Lymphoblastic Leukemia. **Archives of Clinical Neuropsychology**, v. 33, n. 8, p. 1015–1023, 1 dez. 2018.

RUBLE, K. et al. Parent perspectives on oncology team communication regarding neurocognitive impacts of cancer therapy and school reentry. **Pediatric Blood & Cancer**, v. 66, n. 1, p. e27427, jan. 2019.

SIEGWART, V. et al. Cognition, psychosocial functioning, and health-related quality of life among childhood cancer survivors. **Neuropsychological Rehabilitation**, 2020.

SIEGWART, V. et al. The Working Memory Network and Its Association with Working Memory Performance in Survivors of non-CNS Childhood Cancer. **Developmental Neuropsychology**, v. 46, n. 3, p. 249–264, 2021.

SPIRONELLO, R. A. et al. MORTALIDADE INFANTIL POR CÂNCER NO BRASIL CANCER-CAUSED CHILD MORTALITY IN BRAZIL. p. 115–122, 2019.

VAN DER PLAS, E. et al. Characterizing neurocognitive late effects in childhood leukemia survivors using a combination of neuropsychological and cognitive neuroscience measures. **Child Neuropsychology**, v. 24, n. 8, p. 999–1014, 17 nov. 2018.

OS CAMINHOS DA VIDA ESCOLAR NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO SESC

Marcos Junio Lira Silva

Coordenador Pedagógico, mjlsilva@pi.sesc.com.br.

INTRODUÇÃO

Para início de conversa ao falar de “trajeto, caminhar”, nomenclatura presente no título do trabalho abro um espaço de debate e reflexões acerca da inegável postura que a escola deve adotar hoje frente às mudanças recorrentes na civilização relacionadas aos avanços das tecnologias da informação e comunicação. Postura essa que deve voltar-se para acompanhar as transformações sociais, de mudança constante do conhecimento e, portanto, a escola precisa estar atenta a essa metamorfose.

Não podemos conceber uma escola que apresenta traços que não se muda ou reinventa, a Educação do Sesc propõe uma proposta de ensino que aguça a curiosidade, a criatividade e a autonomia do educando, nos seus diversos aspectos sócio-cognitivos-psíquicos-afetivo e motor. Propomos uma escola preparada para o presente com vistas no futuro. “Nossos tempos estão mudando e, sob certos aspectos, ao menos, como jamais mudaram. Essa mudança apresenta exigências novas à educação. E a educação precisa mudar muito para atender a nova ordem das coisas”. (KILPATRICK, 1978, p. 14). Precisamos do que teóricos como: Dewey e seu discípulo Kilpatrick apontam, para uma Educação que perceba que o futuro é hoje! Lema do Sesc Centro Educacional de Parnaíba/PI, o termo “hoje” na sua singularidade refere-se ao conhecimento real, e a palavra “futuro”, ao conhecimento que é possível de ser conquistado. Se assim não olharmos uma educação para o presente com olhar futurista, correremos o mesmo risco de vivenciar práticas de uma escola que apresenta práticas descontextualizadas da vida, que não se ensina o aluno a dialogar, a compartilhar seus saberes, a ser produtor, construtor, como um arquiteto, que pensa e planeja todas as etapas de seu projeto antes de tirar suas ideias do papel, ou seja, o aluno precisa por intermédio do professor, desenvolver competências e habilidades para que ele (discente) seja capaz de pensar e agir sobre cada passo de sua aprendizagem.

Ora, qualquer fato, seja de aritmética, ou de geografia, ou de gramática, que não se ligar a alguma experiência significativa da vida da criança, participa desse caráter. Não é uma realidade, mas exatamente o símbolo de uma realidade, que deveria ter sido experimentada se se cumprissem certas condições anteriores. A apresentação do fato como de qualquer coisa sabida por outros, e que tem de ser simplesmente estudada e aprendida pela criança, importa exatamente em ignorar

aquelas condições. O fato passa a ser um hieróglifo: significaria qualquer coisa, se a criança tivesse a chave de sua decifração. Como essa chave falta, o fato torna-se inútil curiosidade, que obstrui o espírito: é um peso morto que o perturba. (DEWEY, 1978, p. 57).

Muito se confunde a palavra autonomia, pilar do processo de construção do conhecimento na vida escolar do alunado do Sesc, capacidade de atribuir a este autoria pela sua própria caminhada escolar, que não equivale a expressão *laissez-faire*, que é livre para fazer o que quer, de qualquer jeito, nos referimos à importância do aprendiz de ser corresponsável de sua aprendizagem, que deva ser orientada pelo professor, que vai oferecer os instrumentos pedagógicos essenciais para que o aluno se torne um investigador, crítico, curioso, inquieto, criativo, comunicativo, dinâmico, que respeita e que age cordialmente com seus pares. “[...]. Dessa forma, o papel da educação transforma-se a partir da intenção de formar um indivíduo autônomo, conduzindo-o à cidadania.” (CARNEIRO; CASTRO, 2010, p. 12).

Desse modo, metodologicamente adotamos uma pedagogia que dá tempo para o aluno aprender, que leva em consideração as especificidades dos alunos, que faça do conteúdo que vai ser trabalhado algo proveitoso, significativo, real na vida da criança e não algo angustiante, prisioneiro, sufocante que não respeita o processo do aprendizado de cada aluno.

[...] as realidades dos alunos, com suas diferentes cores e sabores, precisam ser consideradas em todos os momentos e situações escolares também não devem ser vistas apenas como ponto de partida, mas, principalmente, objetivo da chegada de todas as ações educativas. (Proposta Pedagógica 2015).

É preciso romper com o aprendizado pontual, em que o sujeito tem de aprender naquele dado momento. O conhecimento não é acabado, estanque, pontual, mas é um processo que o aluno leva tempo para assimilar, para aprender. Nossa escola precisa contemplar a capacidade de retornar e relembrar conhecimentos já ensinados. A proposta da Educação do Sesc vai na “contramão”, de posturas que não a tempo de voltar mais atrás ou esperar, por aqueles que não aprenderam determinado saberes. Simplesmente a estufa o discurso, não aprendeu!

[...], é preciso dedicar o “tempo justo” para cada assunto trabalhado. Tempo para que possa ser examinado por diferentes pontos de vista e respeitando o ritmo de cada um dos alunos. Portanto, a escola precisará ser desacelerada, sabendo usar o tempo de forma adequada, para que todos possam se sentir construtores e não acumuladores de informações. (NOVA ESCOLA, 2014, p. 50).

Então, a Proposta de ensino do Sesc propõe uma postura pedagógica que ultrapasse a simples transmissão de informação e que se comprometa com a aprendizagem significativa e com as particularidades de cada um

e de todos os seus educandos; O professor surge como mediador de sua prática e o aluno por sua vez protagonista desta; O conhecimento prévio do aluno deva ser considerado; O ponto de partida é por uma prática inter e transdisciplinar de ensino, onde em ambas existe diálogo entre as áreas do saber, pois concebemos o conhecimento como algo mutável e global, não estanque, pontual e fragmentado, ou seja, em que as áreas do conhecimento se inter-relacionam e se complementam atribuindo sentido ao saber científico e sistematizado; Faz uso de metodologias ativas por meio de trabalho com projetos que envolve o diálogo, escuta, coletividade da comunidade escolar, troca de conhecimento, tempo, envolvimento, pesquisa e planejamento.

Em suma que é o fim último do aprendizado, saberes capazes de intervir no real, levar meu (minha) aluno (a) a “pensar”, criticar, se posicionar diante das injustiças, indagar o que lhes é posto, registrar seus intentos, resolver problemas, refletir, agir de maneira colaborativa, criar, recriar, imaginar, fantasiar, produzir, analisar, avaliar, autoavaliar, prever, observar, reconhecer-se aprendiz, sorrir, mover-se, inquietar-se, tantas máximas, que nada mais são do que a função social da escola, em resumo, a formação integral do educando em meio a uma sociedade muitas das vezes excludente, que define padrões, aprisiona saberes, reprime liberdade, aponta erros, mas que vive, e é nessa nuance de viver a constante metamorfose do conhecimento, das tecnologias de comunicação e informação, que devemos nos “apoderar”.

OBJETIVOS

- Apresentar o modelo de escola (currículo/proposta/filosofia e metodologia) que acreditamos, cujo conhecimento pedagógico que se fundamenta na proposta construtivista sócio interacionista, em que a criança constrói conhecimento a partir da experiência com o mundo físico, ou seja, na ação sobre o ambiente e faz com que a criança transforme suas capacidades e significações elaboradas, abrindo-se para novos saberes, modificando sua forma de agir;
- Apontar as práticas desenvolvidas pela Educação do Sesc em busca de uma aprendizagem que faça sentido para o aluno e que promova o desenvolvimento integral do educando, considerando-o como agente construtor, produtor e transformador da sua própria realidade.

METODOLOGIA

O presente trabalho é fruto do relato de experiências da filosofia de educação do Sesc, teoria construtivista sócio interacionista:

[...] mostra que desenvolvimento e aprendizagem são essencialmente sociais, formam-se nas interações entre as pessoas, e sua consecução nas crianças pode variar segundo as situações e condições que experimentam. Desenvolvimento e aprendizagem, nessa perspectiva, articulam-se na relação com experiências e diálogos estabelecidos nas vivências culturais. (PPEF, 2022, p. 10).

Falas que trago a tona como Coordenador Pedagógico do Sesc – Ensino Fundamental anos iniciais desde Dezembro/2019, fruto dos elementos experienciados na vida escolar cotidiana do Educador do Sesc. De maneira particular as vivências aqui relatadas são resultado do trabalho da Equipe Pedagógica, segmento do Ensino Fundamental I - Sesc (Serviço Social do Comércio – Centro Educacional de Parnaíba/PI “Elizeu Martins”), composta por 10 professores (sendo eles 05 professores polivalentes, 01 professora de Língua Inglesa, 01 professora de Educação Física, 01 professor de Música, 01 professora auxiliar para todas as séries e 01 professora para atendimento pedagógico individualizado com crianças com necessidades educacionais especializadas (NEE)), observadas no ano letivo de 2021.

A Comunidade escolar de onde emergiu essas descobertas de aprendizagem englobam cerca de 200 crianças matriculadas em ambos os turnos (manhã e tarde). Regidos por um documento pedagógico próprio, intitulada Proposta Pedagógica que passara por reformulação neste ano de 2022, estruturada de acordo com os normativos que regem a educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB/1996; Estatuto da Criança e do Adolescente/1990; Constituição da República Federativa do Brasil/1988; Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs/1997; Base Nacional Comum Curricular/2017; Temas Contemporâneos Transversais na BNCC/2019 e demais documentos).

Os resultados em números das aprendizagens de nossos estudantes dentro da metodologia de trabalho no Sesc são explicitamente visíveis nos objetivos (expectativas) de aprendizagem alcançados, resultados estes obtidos pelas próprias estratégias de avaliação internas da Instituição que resultam da construção de uma Pauta de Acompanhamento Individual dos Educandos, que consiste em elencar todas as aprendizagens esperadas de cada estudante ao final do ano letivo na turma/série cursada, mensuração essa realizada em conceitos (DS - Desenvolvimento Satisfatório; EPD - Em processo de Desenvolvimento e ND - Não desenvolvido), ou seja, individualmente estas crianças passam por essa verificação de aprendizagem, em que mês a mês esperasse que 90% das crianças alcancem uma porcentagem determinada dos

objetivos de aprendizagem necessárias para o desenvolvimento processual dessa criança no decorrer do ano letivo, (Ex.: Fevereiro – 90% das crianças precisam atingir o percentual de 10% ou mais % dos objetivos de aprendizagem e assim sucessivamente os outros meses) de acordo com a seguinte memória de cálculo:

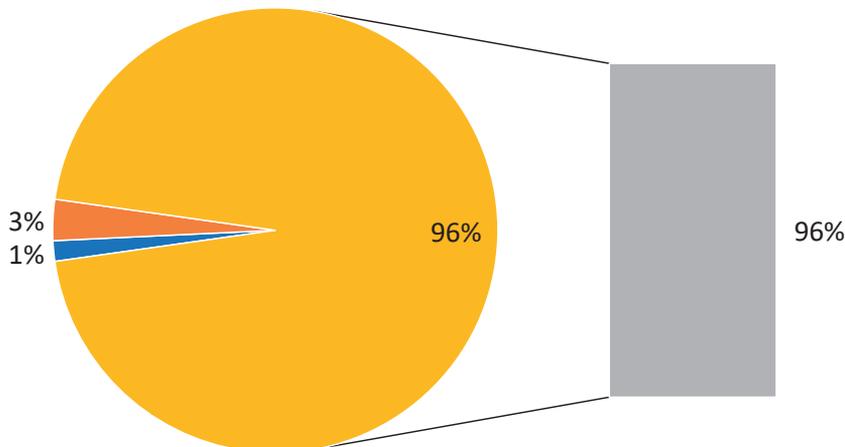
De cada criança individual: número de objetivos alcançados dividido pelo numero total de objetivos da turma x 100 = % a se encontrar - (MEMÓRIA DE CÁLCULO INDIVIDUAL (MC): DESENVOLVIMENTO SATISFATÓRIO / OBJ. TOTAL. X 100 = %).

Após o resultado individual do processo de ensino/aprendizagem, é preciso saber o rendimento da turma - (MÉDIA FINAL – MC - (EPD) = QUANT. CRIANÇAS EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO / QUANT. DE ALUNOS X 100 = %).

Para corroborar os ditos aqui, o gráfico abaixo apresenta os resultados alcançados ao final do ano letivo de 2021 de acordo com o quantitativo mencionado anteriormente de manutenção de 200 matrículas ao final do ano letivo.

RESULTADOS ANO ESCOLAR 2021

■ CRIANÇAS EVADIDAS ■ CRIANÇAS RETIDAS ■ CRIANÇAS APROVADAS



RESULTADOS PAUTAS DE ACOMPANHAMENTO DAS CRIANÇAS

1º ANO

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
52,50%	66,66%	69,04%	71,42%	66,66%	73,00%	76,75%	81,39%	86,1%

CRIANÇAS EM DESENVOLVIMENTO SATISFATÓRIO

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
47,50%	33,33%	30,95%	28,57%	33,33%	23,80%	23,25%	18,60%	11,6%

QUANT CRIANÇAS EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2,3%

QUANT CRIANÇAS NÃO DESENVOLVIDAS

2º ANO

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
48,71%	81,58%	89,48%	97,36%	97,36%	97,30%	94,6%	91,89%	91,9%

CRIANÇAS EM DESENVOLVIMENTO SATISFATÓRIO

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
30,76%	18,42%	10,52%	2,63%	2,63%	2,70%	5,4%	8,11%	5,4%

QUANT CRIANÇAS EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2,7%

QUANT CRIANÇAS NÃO DESENVOLVIDAS

3º ANO

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
88,37%	88,37%	88,37%	72,09%	66,7%	79,1%	88,38%	86%	90,8%

CRIANÇAS EM DESENVOLVIMENTO SATISFATÓRIO

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
11,63%	11,63%	11,63%	27,91%	33,3%	20,9%	11,62%	14%	6,9%

QUANT CRIANÇAS EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2,3%

QUANT CRIANÇAS NÃO DESENVOLVIDAS

4º ANO

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
50%	51,43%	51,43%	60%	54,28%	62,85%	71,42%	82,85%	85,8%

CRIANÇAS EM DESENVOLVIMENTO SATISFATÓRIO

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
50%	48,57%	48,57%	40%	45,71%	37,14%	28,57%	17,14%	8,5%

QUANT CRIANÇAS EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5,7%

QUANT CRIANÇAS NÃO DESENVOLVIDAS

5º ANO

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
80,9%	88,3%	86%	85,7%	88%	85,4%	87,8%	90,2%	100%

CRIANÇAS EM DESENVOLVIMENTO SATISFATÓRIO

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
19,1%	11,7%	14%	14,3%	12%	14,6%	12,2%	9,8%	0%

QUANT CRIANÇAS EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

QUANT CRIANÇAS NÃO DESENVOLVIDAS

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao realizar este trabalho de pesquisa, a minha inquietude me moveu a trazer a luz aos meios acadêmicos quantos feitos o Sesc vem trilhando na vida escolar de nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos pelo Brasil a fora, de maneira particular, o Centro Educacional de Parnaíba no estado do Piauí. Uma proposta de ensino que corrobora com as ideias de Mosé (2013), dentro do pensamento de Moacir Gadotti. Só aprendemos quando desejamos o que aprendemos. Os intentos da proposta do Sesc é fazer com que o aluno se sinta parte do ambiente escolar, pois é necessária uma escola que garanta uma aprendizagem que faça sentido ao aluno, que ele viva um processo de ensino e aprendizagem associado com a sua realidade, relacionando os conhecimentos aprendidos na escola com o seu âmbito social, e entrelaçando com o seu contexto sócio-político, econômico e cultural. A escola como já se sabe, não é uma ilha isolada em que os conhecimentos se dão internamente entre as paredes das salas de aula, pelo contrário, o conhecimento se dá de forma recíproca, entre a escola e meio, conhecimento este que se dá e se adquire na relação com o mundo e entre os sujeitos e que o papel da escola é: formalizar, organizar, estruturar e sistematizar esse conhecimento que a princípio é informal.

Como educador do Sesc, diante da realidade observada. É necessário e urgente educadores que acreditem que a educação é fundamental e necessária para a construção de sujeitos críticos e reflexivos, portanto urge que os sujeitos que dela fazem parte entendam que a escola deve ser compreendida como um espaço sociocultural, onde todos participem das ações lá desenvolvidas. Diante disso, as práticas pedagógicas dos docentes devem ser inovadoras, tendo a pesquisa como ponto de partida para novas construções do saber. “A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora [...]”. (MORAN, 2008, p. 1). Dois são os pilares das situações de aprendizagem do Sesc: o potencial revelador do conteúdo, ou seja, pra que serve o conteúdo que estou ou vou estudar; e a capacidade do aluno de fazer a relação do material estudado de forma consistente com o seu contexto social.

Nesta pesquisa, enfatizo a palavra “caminho” que intitula o presente estudo, apresentando a proposta pedagógica do Sesc, apontando os contributos imensuráveis que a práxis ali desenvolvida trazem na formação cidadã dos sujeitos assistidos pela Instituição de ensino. O percurso do trabalho situará o leitor quanto a função social da Educação do Sesc, bem como evocaremos os estudiosos educadores que alicerçam tão prática, sempre trazendo a luz de nossas reflexivas os ideários dos defensores de uma escola, que defende o protagonismo do aluno em oposição aos métodos e práticas da Escola tradicional ao considerar o discente como um ser passivo, sem opinião. Com base nos trabalhos de Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Wallon, Paulo Freire, Dewey, Kilpatrick, Oliveira, entre outros, que nos faz pensar e repensar uma prática de educação alicerçada nos estudos de todos esses pensadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao final destas reflexivas, não no intuito de apresentar que a Proposta Pedagógica do Sesc está despida de idas e vindas, ou seja, de tentativas em busca de assertivas, mas a cada dia fundamentamos nosso fazer em uma caminhada que respeita os conhecimentos essenciais para a vida do estudante que é acompanhado nos Centros Educacionais de ensino do Sesc. Apenas compartilho tanto saber construído nas escolas do Sesc.

E a inquietação, a pergunta é que nos move, como educadores. Paulo Freire diz que a partir do momento que deixamos de ser inquietos, questionadores é porque começamos a morrer. O objeto trabalhado na escola não pode ser rico de vazio de significado social. Diante desse contexto entendemos que o processo de ensino e aprendizagem deve se dar através de uma prática pedagógica acompanhada de metodologias

inovadoras, ricas em significado para com o aluno, pois “aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos”. (FERNANDES, 2011, p. 1).

Nesse sentido, Santos (2012, p. 4), afirma que: “toda aprendizagem só é, de fato, significativamente, caso se insira de forma ativa na realidade. Intervir no real é o fim último da aprendizagem [...]”. Assim sendo, cabe a todos os envolvidos no processo educativo refletir sobre a contribuição na formação do discente a fim de proporcionar um ensino de qualidade para que os resultados da aprendizagem também sejam de qualidade e contribuam para a construção de homens conscientes do seu papel na sociedade.

Meu intento não é colocar a educação do Sesc num pedestal, mas é de levantar indagações, mostrar práticas exitosas, levantando reflexivas em cima dos caminhos que nossa educação está querendo trilhar, uma escola que nos prepare para a vida ou uma escola desconectada da vida? Às vezes parece ser a escola e a vida dois extremos, tão distantes um do outro que nunca se cruzam.

Diante desse contexto, os educadores devem considerar os conhecimentos que os alunos já possuem, pois o entrelaçamento desses conhecimentos com os que são trabalhados na escola só enriquecerá o processo educativo dando mais significado à aprendizagem do aluno. Temos ainda que considerar que vivemos um momento de mudanças constantes. Nunca fomos tão cobrados a criar, a inovar, portanto urge mudanças nas práticas pedagógicas dos educadores, bem como em suas posturas para que favoreçam a construção de um aluno crítico e reflexivo, capaz de se relacionar com uma sociedade cheia de incertezas. Agindo dessa forma podemos contribuir na formação pessoal e profissional dos educandos, a fim de que sejam seres ativos e responsáveis pelo seu aprendizado.

Trouxe a tona questionamentos, problemáticas, indignações que são necessárias para despertar aqueles que fazem a educação, a importância do compromisso assumido quanto à tarefa de educar a fim de formar seres críticos, reflexivos, capazes de contribuir na construção de um indivíduo capaz de pensar por si e não ser pensado pelos outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: Currículo e Avaliação**. 2007.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.

___, **Constituição Federal de 1988.**

___, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/Sesc>. Acesso em: 20 de jan 21.

CARNEIRO, Francisca de Carvalho; CASTRO, Sabrina Araújo. **A construção da autonomia discente: um estudo de caso sobre as práticas pedagógicas de uma realidade escolar parnaibana.** Parnaíba: [s.n.], 2010.

DEWEY, John. **Vida e educação.** 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERNANDES, Elisângela. David Ausubel e a aprendizagem significativa. **Nova escola**, 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/imprima-essa-pagina.shtml?//>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança.** 16. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MORAN, José Manuel. Aprendizagem significativa. **Portal Escola Conectada**, 2008. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/significativa.htm//>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Livraria da Física, 2011

MOSE, Viviane (Org.). **A escola e os desafios contemporâneos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NOVA ESCOLA. **Tempo de aprender com o tempo.** Ano 29, p. 47-54. Setembro, 2014.

OLIVEIRA, Antônio Carlos de. **Projetos pedagógicos: práticas interdisciplinares: uma abordagem para os temas transversais.** São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Metodologia de Projetos como recurso de ensino e aprendizagem na Educação Básica**. Dissertação de mestrado. Cap. 2, CEFET – MG, BH, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **O desafio de promover a aprendizagem significativa**, 2012. Disponível em: <<http://cenfophistoria.files.wordpress.com/2012/02/textodesafio.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2013.

SESC. Departamento Nacional. **Proposta pedagógica do Ensino Fundamental: anos iniciais** - Rio de Janeiro, 2015.

___, Departamento Regional. **Projeto Politico Pedagógico – Parnaíba**, 2021

___, Departamento Nacional. **Diretrizes para a educação básica do Sesc**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

PESQUISA AUTO(BIOGRAFICA) COM CRIANÇAS PEQUENAS: O USO DA RODA DE CONVERSA COMO DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Aline Socorro dos Santos Lima
UFPI

Josania Lima Portela Carvalhêdo
UFPI

INTRODUÇÃO

Saber ouvir as crianças, em pesquisas educacionais vem ganhando espaço nos estudos que envolvem estes atores sociais. Neste trabalho lançamos o olhar para crianças pequenas¹, no intuito de ouvi-las, e visibilizar suas vozes. Destacamos os estudos de Sarmiento (1997); Sarmiento e Pinto (1997); Gouvêa (2008); Corsaro (2009); Müller e Carvalho (2009); Passeggi (2015; 2016; 2018 e 2020) Kramer (2019); Ens (2015) e dentre outros que abordam o protagonismo das crianças nos processos investigativos que buscam legitimar a sua voz e enfatizar a importância da autoria no processo de construção de sentidos nos conhecimentos próprios de quem vive.

Para Brito e Santana (2014, p. 120), nas Rodas de Conversa “[...] o investigador caracteriza-se como mediador, como um facilitador e encorajador tanto da produção da narrativa, quanto do compartilhamento de experiências e de conhecimentos, valorizando a espontaneidade da narração, as memórias individuais e coletivas”. Entendemos que as narrativas são constituídas com uma troca intensa individual e coletiva de experiências mediada pelo pesquisador com sensibilidade de escuta e respeito pelas experiências narradas pelas crianças.

Segundo Passeggi (2018, p.57) “[...] as operações envolvidas nessa transposição fazem do pesquisador um mediador entre o narrador e o leitor. Daí a responsabilidade do pesquisador para criar as condições necessárias à compreensão e à interpretação do que ele percebeu na voz, no olhar, nos movimentos das crianças e nas histórias narradas”. Assim tecemos algumas reflexões acerca da Roda de Conversa como dispositivo de produção de

1 Base Nacional Comum Curricular define que criança pequenas são crianças na faixa etária (4 a 5 anos e 11 meses) na Educação Infantil que compreende a pré-escola.

dados com crianças pequenas na pesquisa (auto)biográfica, com o objetivo de refletir sobre a experiência do uso da roda de conversa como dispositivo para a produção de dados na pesquisa autobiográfica com crianças.

METODOLOGIA

Para realizar a experiência concreta com o dispositivo “Roda de Conversa”, escolhido para produção de dados para pesquisa em fase inicial no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da UFPI a nível de Mestrado, buscamos realizar pesquisa com crianças pequenas e entender as possibilidades, as vantagens e as desvantagens que poderiam dar suporte a pesquisadora, para assim, refletir sobre a experiência do uso da roda de conversa como dispositivo para a produção de dados na pesquisa (auto)biográfica com crianças, nos apoiando nos estudos de Alessi (2014); Brito e Santana (2014), Moura e Lima (2014), Passeggi (2015, 2016, 2018, 2020) e Wharchauer (2002).

Adotamos as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFPI para a pesquisa com crianças, no pré-teste realizado com crianças pequenas de 5 a 6 anos de idade, a fim de registrar os conhecimentos dos pequenos no campo de experiência - “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, definidos pela Base Nacional Comum e Curricular – BNCC, que corresponde aos conhecimentos matemáticos contemplados na Educação Infantil. Na tentativa de atender aos objetivos da pesquisa, elaboramos um planejamento para o pré-teste com a participação de uma convidada especial a personagem *Dory* do filme “Procurando Dory”, que sofre a perda da memória recente e, com essa ideia, convidamos as crianças para entrar na roda e ajudar a personagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escolha do tema abordado na roda de conversa “*Dory esqueceu tudo sobre matemática*”, possibilitou o movimento da pesquisa, pois despertou a curiosidade, a imaginação, fantasia e o envolvimento das crianças na proposta que nos direcionava ao objetivo da investigação, fundamentados na concepção de infância e criança, nos conhecimentos relativos a linguagem e ao contexto da criança, que foram considerados no planejamento da roda de conversa e nos direcionamentos adotados em cada fase da pesquisa.

O resultado da experiência possibilitou: (a) a escuta sensível, o olhar atento compreensivo, o que fala, o que nos diz a criança pequena; (b) potencializar a abordagem em roda de conversa, contribuindo e ampliando o repertório de práticas de investigação em educação, com a participação das crianças; (c)

compreender e analisar os desafios da roda de conversa com crianças pequenas e (d) necessidade de analisar as narrativas polifônicas, pois o repertório de histórias narradas pelas crianças constituía também em narrativas coletivas.

Podemos perceber que as crianças revelam um aspecto refere-se à natureza conflitual entre o “eu” e o “outro”, característica marcante na Educação Infantil que estão associadas as disputas, imersas em afetos, emoções, concordando, discordando, reafirmando e acrescentando, movimentos que a Roda de Conversa possibilitou aos seus participantes. Os relatos infantis foram carregados de sentidos, vivências e sentimentos, demonstrando seus pontos de vista e conhecimentos. No relato abaixo as crianças explicam o que fazer para *Dory* não esquecer o que aprendeu com elas:

José: Memorizando!

Pesquisadora: Como se memoriza a matemática?

José: Vendo livros, lendo o que você estudou.

Enzo: Pensando e respirando fundo! Lendo, estudando muito!

João: Dando uma tarefa de presente para ela. E ela pode fazer uma de cada vez.

Pesquisadora: Por que uma tarefa para cada vez?

João: Para ela saber das coisas, círculo, um quadrado, um cilindro.

Pedro: Anotando no caderno, escrevendo, tudo o que a gente falou. Pedir para as mães peixinhos para ajudarem e as vovós peixes.

Pesquisadora: E como elas ensinam?

Pedro: Igual a mamãe!

Lucas: Se lembre disso!

As crianças pequenas, atribuem sentidos ao ato de estudar, como estudar e quem podem contribuir em seus estudos. Julgamos pertinente destacar a importância desse movimento reflexivo que a roda de conversa possibilita à criança, oferecendo protagonismo e o reconhecimento da fala na produção de sentidos para si e para o outro, que compartilha ou não das mesmas ideias e experiências em suas trocas, na sua relação com os pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, a produção do conhecimento caminhou na direção da escuta das crianças pequenas a respeito das relações estabelecidas entre elas e o adulto atípico (a pesquisadora) com suas narrativas no campo de experiência: “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e a inserção do instrumento de produção de dados a Roda de Conversa.

Destacamos através das reflexões que emergiram após a realização do pré-teste contemplamos as possibilidades, os desafios, as vantagens e desvantagens que o instrumento de produção de dados Roda de Conversa poderia contribuir para pesquisa a ser realizada no Curso de Mestrado em Educação, vinculado ao PPGED/UFPI. Nesse processo de investigação, percebemos a importância das pesquisas educacionais com crianças, que estamos dispostos a ouvir os pequenos, rebatendo à ideia de falta, incompletude e inacabamento da perspectiva adultocêntrica tão presentes nas rotinas nas instituições de educação infantil. As crianças mostraram com seu conhecimento, o seu jeito de ser e fazer matemática tendo como parâmetro a perspectiva infantil, desejando ser ouvida e compreendida e assumindo a condição de protagonista da sua aprendizagem.

Assim podemos afirmar que a Roda de Conversa como instrumento de produção de dados na pesquisa (auto)biográfica com crianças pequenas é um dispositivo que aproxima a criança e o pesquisador, oportunizando trocas importantes, possibilitando um contexto de familiaridade para cultura infantil.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Viviane Maria. Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. Curitiba: UFPR, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRITO, A. E.; SANTANA, M. C. A. Roda de conversa na pesquisa em educação: quais as possibilidades. IN: CABRAL, C. L. O.; NASCIMENTO, E. F.; MELO, P. S. L. (Org.) As trajetórias em pesquisa em educação: perspectiva formativa do professor pesquisador. Teresina. EDUFPI, 2014.

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William. Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103

ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs.) **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba: PUCPress, 2015.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. [et.al.]. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020.

GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

KRAMER, Sônia [et al.]. **Ética: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. [et. al.]. **Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares**. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

_____[et.al.]. **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: < <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf> > Acesso em: 03.ago.2021.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. (orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.



WARSCHAUER, C. A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____, Entre na roda: A formação humana nas escolas e nas organizações. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ROBÓTICA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA POSSÍVEL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Richard Fernandes
Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFERSA richard201125@live.com

Diante de um novo cenário educacional desafiador para à classe dos professores, a robótica educacional, no século XXI, tornou-se uma ferramenta pedagógica com uma arquitetura de *hardware* e *software* mais moderna para auxiliar estes profissionais a desenvolver aulas mais atrativas para os alunos poderem construir conhecimento.

A princípio, esse processo de transformação e aperfeiçoamento nos componentes tangíveis e intangíveis que revestem o ambiente de aprendizagem da robótica educacional passou a ser impulsionado, principalmente pela empresa dinamarquesa Lego – com sua nova série de kits educacionais Minsdstormes NXT –, pelo surgimento de outras marcas de Kits de robótica comercial – Modelix, PETE, etc. e, por último, pela Robótica Educacional Livre.¹

Aliando a esse fator educacional, com o surgimento de novas marcas de kits de robótica educacional sendo posicionadas no mercado consumidor, as instituições públicas e privadas passaram a desfrutar da oportunidade de incorporar o ensino de robótica educacional para os alunos já a partir da Educação Infantil.² Se, antes, isso não era possível, principalmente pela falta de *kits* robóticos específicos para essa fase de ensino, no entanto, com o avanço registrado nas últimas décadas na base de conhecimento multidisciplinar da robótica educacional – mecânica, elétrica e programação – esse empecilho deixou de existir para as instituições.

1 A Robótica Educacional Livre passou a se destacar no processo de inovação do ambiente de aprendizagem da robótica principalmente com o surgimento da plataforma eletrônica de código aberto Arduino. Por apresentar um custo-benefício mais acessível para que as instituições possam desenvolver um ambiente de aprendizagem por meio da robótica, a Arduino oferece tanto hardware-livre quanto software.

2 Como a Educação Infantil está dividida entre creche (0-1a 6m) e pré-escolar (4a 5a 11m), as empresas que fabricam kits de robótica comercial, para essa fase de ensino, buscam posicionar seus produtos somente para às crianças da pré-escola, principalmente por causa da idade dos alunos. Portanto, quando se fala em Educação Infantil nessa seção referimos a esta faixa de crianças, que têm entre 4 a 5 a 11 meses de idade.

Nesse sentido, a Educação Infantil, como sendo a primeira etapa da Educação Básica³, no qual os alunos começam a estabelecer suas primeiras relações com o objeto de conhecimento (PIAGET, 1990), a robótica educacional, ao ser trabalhada pelo professor nessa fase de ensino, possibilita construir um ambiente de aprendizagem lúdico e inovador para que os alunos possam aprender a desenvolver suas habilidades e competências a partir do brincar *uns-com-os-outros*.

Nesse micromundo lúdico, que é possibilitado pela robótica, os alunos podem desenvolver o seu processo de ensino e aprendizagem a partir do aprender fazendo, ou seja, criando através de blocos plásticos⁴ ou por meio de materiais recicláveis (Robótica Educacional Livre) protótipos robóticos, como: um trem, carros, uma casa/tartaruga, etc. A ideia é que os alunos ao vivenciarem essa experiência de aprendizagem lúdica através da robótica já comecem, desde de cedo, a serem sujeitos produtores de conhecimento, ao invés de meros consumidores passivos de informações. De acordo com Papert (1994), esse estilo construcionista dos alunos aprenderem por meio da prática, de certo modo, permite a estes a oportunidade de vivenciarem experiências ricas em aprendizagem lúdicas.

Levando em consideração aos aspectos expostos, o presente trabalho tem como objetivo analisar a incorporação da robótica educacional no currículo escolar da Educação Infantil.

Para compreendermos como o processo de incorporação da robótica educacional no currículo da educação infantil pode ocorrer, a presente pesquisa lança mão do procedimento metodológico bibliográfico, de cunho exploratório, tendo como embasamento teórico: Papert (1994), Piaget, (1990), Brasil (2017).

A partir destes pressupostos discutidos, entende-se que a incorporação da robótica educacional, no currículo da educação infantil, pode, em princípio, se tornar uma prática didática-pedagógica essencial para que o professor possa desenvolver/trabalhar várias habilidades e competências das crianças – motricidade grossa/fina, a interatividade, raciocínio lógico, linguagem oral, identificação e nomeação de cores, noções de espaço físico, e aprender a ouvir o outro, negociar, argumentar, e dentro outras funções.

Para tanto, os alunos da Educação Infantil para desenvolverem estas habilidades e competências através do ato de brincar com a robótica, compreendemos que é necessário o professor empreender uma intencionalidade

3 Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf>. Acesso em: 10 Jan. 2019

4 Material relacionado aos kits de robótica.

pedagógica na realização de suas atividades. Ou seja, o professor antes de projetar a robótica na sala de aula para os alunos da Educação Infantil é necessário que ele faça um planejamento didático-pedagógico de sua aula.

Portanto, com a modernização dos componentes que revestem o ambiente de aprendizagem da robótica educacional – *hardwares softwares* –, as instituições públicas/privadas estão tendo hoje a oportunidade de posicionar essa Tecnologia educacional já a partir da Educação Infantil. Ademais, a robótica educacional quando é incorporada nessa fase de ensino, pode proporcionar um ambiente de aprendizagem rico em oportunidades para que os alunos possam desenvolver o seu processo de ensino e aprendizagem a partir do aprender fazendo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Trad. Sanda Costa. Porta Alegre: Artes Médias, 1994.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS EDUCATIVOS

A AJUDA DE QUEM SOFREU: RESPEITO, JUSTIÇA E SOLIDARIEDADE ENTRE ALUNOS DE EQUIPES DE AJUDA ENVOLVIDOS EM SITUAÇÕES DE BULLYING

Vitória Hellen Holanda Oliveira
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAr)
vitoria.hellen@unesp.br

Lidia Morcelli Duarte
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAr)
lidiandumarte@gmail.com

Natália Cristina Pupin Santos
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAr)
nati.cps30@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço de trocas e, por excelência, local de aprendizagens intelectuais, sociais e morais. Contudo, nem sempre este ambiente é permeado de relações respeitadas, justas e solidárias. Um dos problemas que comumente aparecem no ambiente escolar é marcado por situações de intimidação, sistemáticas e intencionais: o bullying. Este fenômeno possui características próprias que, juntas, atribuem a ele um caráter moral, haja vista que em situações de intimidação e humilhação estão ausentes os valores morais. É preciso delimitar essa forma de violência, bem como suas características, para melhor atuar na promoção da convivência ética e prevenção da violência, para que o ambiente escolar seja qualificado por práticas de respeito, justiça, generosidade e solidariedade.

Uma pesquisa realizada por Souza Santos (2013) apontou alguns dos sentimentos vivenciados pelas vítimas desse fenômeno como, por exemplo, baixa autoestima, dificuldades em relacionamentos sociais, medo, raiva reprimida, dificuldade de concentração, entre outros. Além disso, vivenciar situações de vitimização acarreta diversos problemas psicológicos, como ansiedade e depressão. Segundo os autores, “aqueles que estavam envolvidos com o bullying desenvolveram um verdadeiro sentimento de vingança e, em

algum momento, passaram de vítimas a agressores” (p. 33). Explicam ainda que isso ocorre por uma questão de sobrevivência emocional. O que faria, então, com que essas crianças e adolescentes escolhessem adotar outra postura: a ajuda e solidariedade com os demais?

Olweus (2000) identificou ser mais eficiente para o combate ao bullying, algo construído sob a estrutura do ambiente escolar, como o Sistema de Apoio entre Iguais (SAI), por encorajar uma resposta pró-social por aqueles que assistem às agressões, por ocorrer, em sua maioria, fora da sala de aula, escondido aos olhos das autoridades que poderiam intervir.

Vimos que uma proposta de um SAI, como as Equipes de Ajuda (uma de suas modalidades, originalmente da Espanha), por exemplo, força os alunos a assumirem responsabilidades por suas ações, bem como oferece a possibilidade de uma formação sobre questões interpessoais e sociais e de estratégias de resolução de conflitos. Por fim, o apoio entre pares ainda oferece oportunidade de reflexão sobre a própria identidade, autoconhecimento e seus valores morais. Sendo assim, tendo em vista que situações de intimidação sistemática e intencional (bullying) devem ser repudiadas como desrespeito, será que esses/as alunos/as que optaram por ajudar e acolher já foram, em algum momento, agressores/as? Qual a relação entre pertencer as Equipes de Ajuda (SAI) e aderir ou não a valores morais como o respeito, a justiça e a solidariedade?

OBJETIVOS

A fim de responder às indagações feitas anteriormente, os objetivos da presente investigação foram:

- a. Constatar como os alunos de Equipes de Ajuda se autopercebem no envolvimento em situações de bullying;
- b. Verificar como os alunos das Equipes de Ajuda, que foram vítimas de bullying, aderem aos valores morais do respeito, da justiça e da solidariedade;
- c. Analisar se há diferenças no modo de adesão desses mesmos valores entre os alunos das Equipes de Ajuda que foram vítimas de bullying e dos que não foram.

METODOLOGIA

A presente investigação se constitui em um desdobramento de uma dissertação de mestrado (BOMFIM, 2019).¹ Foi escolhida uma amostra por conveniência, em escolas públicas e particulares das cidades do interior paulista (Campinas, São Paulo, São João da Boa Vista, Santa Bárbara d'Oeste, Itapira, Nova Odessa, Santo André e Ribeirão Preto) em que o Sistema de Apoio entre Iguais é implantado há no mínimo 2 anos e/ou estabeleceram um plano de formação de seus professores, nela sendo 2.513 adolescentes entre 11 e 15 anos de Fundamental II, de escolas públicas e particulares do estado de São Paulo. Dentre esse total, 1.147 referiram-se a alunos de escolas que não tem as Equipes de Ajuda (EA) implantadas (Grupo C). O restante foi composto por adolescentes que tem implantadas em seu ambiente escolar um Sistema de Apoio entre Iguais (EAs). Esses somaram 1.366, sendo 131 alunos membros das EAs (Grupo A) e 1.235 alunos que não são membros (Grupo B). Assim, a amostra para a presente pesquisa é formada pelos 131 alunos membros de EAs que compunham as investigações anteriores. O instrumento utilizado na referida dissertação foi um questionário adaptado da Fundação Carlos Chagas (FCC), composto por perguntas fechadas e dividido em duas partes, preenchido na versão on-line, na plataforma Survey Monkey.

Para prosseguir com nossa investigação, excluimos dessa análise os alunos de Equipe de Ajuda que não tinham respostas a segunda parte do instrumento, que se referia a adesão a valores morais, restaram, então, 120 alunos na amostra. Para a adesão, considerou-se apenas a ocorrência de respostas em P3, entre os itens de cada valor. Todos os demais casos foram considerados como não adesão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

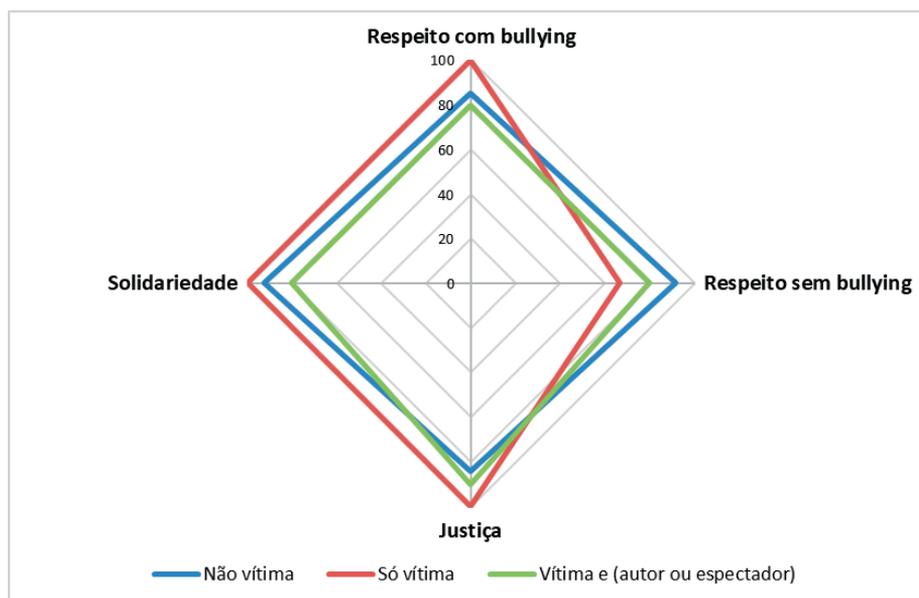
Dentre os 120 respondentes de nossa pesquisa, iniciando a análise quanto à adesão aos valores morais pesquisados: respeito, justiça e solidariedade, vemos que as vítimas são as que mais aderem nas situações hipotéticas em que o valor está em jogo em situações com bullying, 100% de adesão no grupo “só vítima” e 80% de adesão no grupo “vítima e (autor ou espectador)”, contra 85,05% de adesão no grupo “não vítima” e 14,95% de não adesão. Já no valor do respeito em situações hipotéticas em que não há bullying, as vítimas são as que menos aderem, com apenas 66,67% de adesão, contra 91,59% do grupo “não vítima”. Dentre os 120 respondentes, no grupo “só vítima”, obtivemos 100%

¹ A pesquisa teve autorização do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, sob número CAAE 65373417.0.0000.5400.

de adesão ao valor da justiça e 90% no grupo “vítima e (autor ou espectador)”, contra 84,11% de adesão no grupo “não vítima”. Encontramos apenas 10% de não adesão ao valor da justiça no grupo “vítima e (autor ou espectador)”, contra 15,89% no grupo “não vítima”.

E, por fim, no valor da solidariedade, encontramos 100% de adesão no grupo “só vítima” e 80% no grupo “vítima e (autor ou espectador)”. Já no grupo “não vítima”, obtivemos 92,52% de adesão ao valor da justiça, com apenas 7,48% de não adesão. O gráfico a seguir objetiva ilustrar os resultados parciais que encontramos.

Gráfico 1 – Valores vs. Protagonismo em *bullying*



Fonte: a autora.

Como vimos, aqueles que se auto identificaram enquanto vítimas do fenômeno, aderem melhor aos valores do respeito, justiça e solidariedade. Isso pois, alunos que “sentiram na pele” o sofrimento dessa forma de intimidação são mais suscetíveis a sensibilizar-se com a dor do outro. Além disso, notamos que fazer parte de um Sistema de Apoio entre Iguais faz com que os membros adquiram certas habilidades como, uma escuta ativa e a própria empatia, que diz respeito a se colocar no lugar do outro e partilhar de suas dores e sentimentos, auxiliando, assim, na construção do valor da solidariedade pelos pares (NAYLOR; COWIE, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, podemos pensar, então, que o apoio entre pares pode sim ser uma ajuda no fortalecimento da autoestima que, conseqüentemente, pode ser uma ferramenta aliada na diminuição dos casos de vitimização (COWIE, 2000). Desse modo, objetivamos defender a necessidade de uma educação moral, capaz de provocar alunos e alunas para a construção de valores morais, que tornem ambientes qualificados pelas relações de respeito mútuo, para que esses jovens cresçam e construam sua personalidade ética.

REFERÊNCIAS

BAZZO, J. Memórias revisitadas: sobre os testemunhos das vítimas retroativas de bullying no contexto brasileiro. **Revista de Estudios Sociales**, n. 59, p. 56-67, 2017.

BOMFIM, S. A. B. **RESPEITO, JUSTIÇA E SOLIDARIEDADE NO CORAÇÃO DE QUEM AJUDA: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying**. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019.

COWIE, H. Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. **Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression**, v. 26, n. 1, p. 85-97, 2000.

NAYLOR, P.; COWIE, H. The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. **Journal of adolescence**, v. 22, n. 4, p. 467-479, 1999.

SOUSA SANTOS, L. C. de. *et al.* A cultura bullying na escola a partir do olhar das vítimas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 27-40, 2013.

A DESCRIÇÃO DE UM PROGRAMA ANTIBULLYING CONSTRUÍDO COLETIVAMENTE EM UMA REDE DE ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL PAULISTA

Natália Cristina Pupin Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Vitória Hellen Holanda Oliveira

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Lídia Morcelli Duarte

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

INTRODUÇÃO

Em 2015, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 13.815, denominada Lei Antibullying, salientando a necessidade e a urgência de estabelecimentos de Ensino tomarem “medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying)” (BRASIL, 2015).

Um pouco mais à frente, em maio de 2018, a Lei Antibullying foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com a alteração do artigo 12, pela Lei n. 13.663, trazendo a obrigatoriedade das escolas em “IX – Promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X – estabelecer ações destinadas a promover uma cultura de paz nas escolas” (BRASIL, 2018).

Embora exista a lei, infelizmente, as metas para as quais elas foram implementadas parecem distantes de terem o alcance desejado visto que, os noticiários, quase que diários, nos alertam sobre os problemas de convivência que são enfrentados pelas escolas e que afetam, diretamente, as relações entre os alunos com seus pares e destes com seus professores, gestores e funcionários, evidenciando a emergência das escolas serem um espaço democrático, e que a convivência deve fazer parte de seus currículos.

Em uma investigação recente sobre a formação docente (KNOENER, 2019), 75,47% dos entrevistados que estavam cursando o 3º ano da graduação afirmaram que, se estivessem no último ano da graduação estariam “Nada” ou “Um pouco” preparados para intervirem em questões voltadas à convivência,

como indisciplinas e violências. Ainda nesta investigação, 77% dos estudantes do mesmo grupo salientaram que não se sentiam preparados para terem ações de prevenção e combate ao bullying na escola. Os dados desta pesquisa nos mostram o quanto a problemática é anterior à escola – é, de fato, um problema da formação inicial dos futuros docentes. É por este motivo que temos dedicado nossos estudos e nossas ações com formações continuadas.

Contudo, promover uma cultura de paz, combater a violência nas escolas, fazer com que as escolas sejam um espaço democrático, não é tarefa fácil. Entretanto, a escola é um espaço privilegiado para a adesão a valores morais como respeito, solidariedade, justiça e a convivência democrática (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Assim, a superação das dificuldades que culminam em uma convivência positiva nas escolas não será conquistada com estratégias pontuais, com cartilhas que pouco ou nada sustentam ações no cotidiano escolar. É fundamental pensarmos em um programa intencional, sistematizado, planejado, que organize meios, tanto de prevenção quanto de intervenção sustentadas com justificativas teóricas e empíricas para sanar uma necessidade. Pensamos, para tanto, na construção coletiva de um Programa Antibullying (SANTOS, 2021).

OBJETIVOS

É a partir destas questões apresentadas, que formulamos os objetivos destacados nesta apresentação da investigação conduzida:

1. Investigar as possíveis mudanças ocorridas na compreensão dos docentes a respeito dos temas estudados nas formações e suas percepções sobre a implementação de ações com os alunos no processo de construção do Programa Antibullying;
2. Constatar evidências que se referem aos avanços percebidos pelos professores e professoras em seus alunos e alunas.

METODOLOGIA

Esta investigação justifica-se pela necessidade de se ter espaços de formação continuada e que estes sejam sustentados pela garantia de políticas públicas de formação.

Desta forma, o problema de pesquisa se apresentou da seguinte forma: é possível construir coletivamente um programa antibullying em uma rede de escolas públicas municipais? Assim, a presente pesquisa consistiu em um estudo exploratório de caráter qualitativo e quantitativo.

Participaram da investigação 25 escolas do município de Artur Nogueira – SP, atingindo 160 professores do grupo de iniciantes e 64 professores do grupo de continuidade, totalizando 228 professores e professoras da rede municipal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

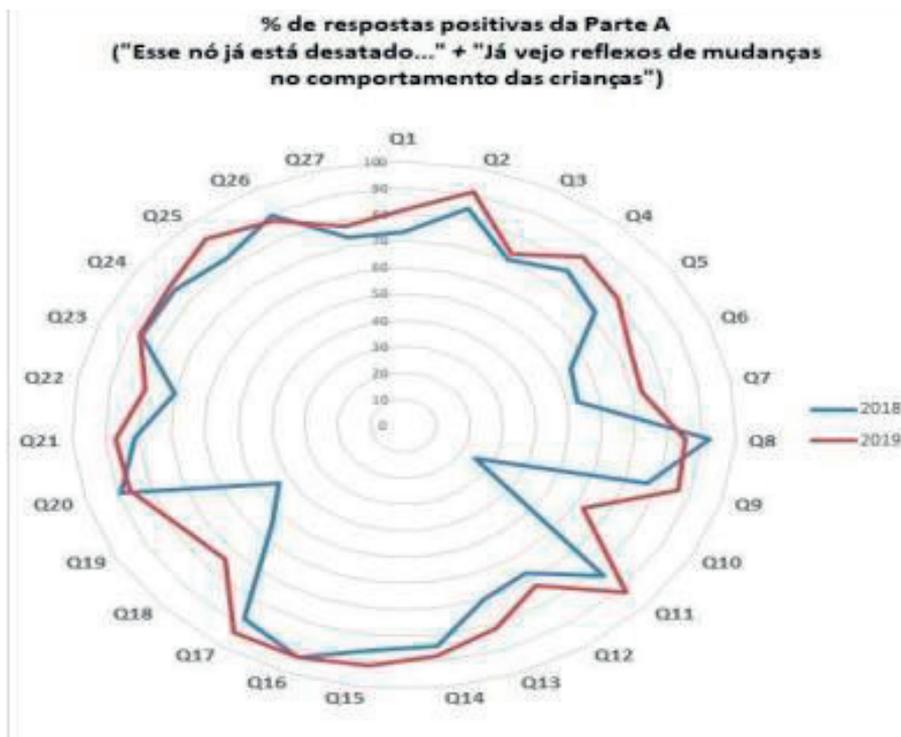
O instrumento de pesquisa utilizado, contou com 4 pontos de respostas (Nível 1 – Ainda é um nó para mim; Nível 2 – Às vezes tenho conseguido desatar; Nível 3 – Este nó já está desatado e Nível 4 – Já vejo reflexos de mudanças no comportamento das crianças) e 27 questões que foram divididas em dois grandes grupos: questões relacionadas à compreensão de um conceito teórico específico (Q1, Q2, Q3, Q5, Q9, Q11, Q12, Q14, Q21, Q22 e Q23) e questões relacionadas à prática docente com os alunos no cotidiano escolar (Q4, Q6, Q7, Q10, Q13, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q24, Q25, Q26 e Q27).

Para atender ao objetivo 1, os anos 2018 e 2019 foram avaliados separadamente e depois houve uma comparação de respostas entre os 2 anos.

Em 2018, apenas as questões Q1 (48,44%) e Q2 (59,38%) se encontravam em nível 4 e as questões Q3 (39,06%); Q5 (40,63%); Q11 (57,81%); Q12 (39,06); Q14 (50%); Q21 (46,88%); Q22 (45,31%) e Q23 (54,69%) se encontravam em nível 3. Em 2019 Q1 (56,25%); Q2 (61,88%); Q3 (38,75%); Q5 (45%); Q11 (48,13%); Q12 (38,75%); Q14 (53,75%); Q21 (53,13%); Q22 (41,88%) e Q23 (45,63%) as questões estavam somente em nível 4, considerado o mais evoluído.

Ao fazermos a comparação dos anos 2018 e 2019, os resultados encontrados com as análises quantitativas nos mostraram que houve uma evolução nos níveis de respostas dos sujeitos que passaram pelas formações dos especialistas do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (níveis 2 e 3), no ano de 2018, se comparadas com as respostas de 2019, com os formadores multiplicadores - coordenadores pedagógicos das escolas municipais - (níveis 3 e 4). No gráfico a seguir, é possível observar este avanço.

Gráfico 1 – Comparação entre os anos 2018 e 2019



Comparamos ainda aqueles que passaram por 2 anos de formação e aqueles que passaram por 3 anos. Cinco, das 27 questões demonstraram uma diferença significativa nas respostas. Com 2 anos de formação, 4 das 5 questões, se concentravam em Nível 3- Q1 (44%); Q16 (44%); Q21 (64%) e Q22 (68%) e somente 1 questão se encontrou em Nível 4 - Q8 (44%). Com 3 anos de formação, pudemos perceber que todas estas 5 questões estavam em Nível 4 - Q1 (71,79%); Q16 (51,28%); Q16 (51,54%); Q21 (56,41%) e Q22 (46,15%) nos mostrando que, quanto mais os professores têm a oportunidade de formação, oportunidade de trocas de experiências entre si, maior é o engajamento e a compreensão dos conteúdos trabalhados.

Atendendo o objetivo 2, foi realizada uma análise qualitativa referente a questão: Se você marcou a última coluna em algum item, que reflexos você já vê em seus alunos, a partir de sua mudança? Foi possível constatar que as formações propostas - tanto em relação à formação do GEPPEM quanto à formação por multiplicação - surtiram reflexos de mudanças nos comportamentos das crianças relacionados a temas como, por exemplo: expressão de sentimentos, reconhecimento de sentimentos, autonomia na resolução de conflitos, entre outros.

Pesquisas anteriores estão em consonância com nossa investigação que nos mostram que há uma melhora na compreensão de ações que buscam solucionar e, mais do que isso, prevenir os problemas de convivência presentes no ambiente escolar quando temos ações coletivas, intencionais e planejadas (TTOFI; FARRINGTON, 2011).

Outras investigações estão em conformidade com os resultados encontrados e demonstram que a formação continuada auxilia num melhor desenvolvimento de um olhar crítico sobre os temas trabalhados, porque são vivenciados, aplicados e avaliados pelos docentes (BULLA; MEGLHIORATTI, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, os resultados nos mostraram que é possível a construção coletiva de um programa antibullying, com a continuidade dos trabalhos de formação e acompanhamento à prática docente, e que as ações de multiplicação surtiram efeitos positivos. Tais ações nos mostram a necessidade de formulação de políticas públicas que possam garantir a ininterrupção dessas conquistas.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf f. Acesso em: 23 mar. de 2022.

BRASIL. Lei N. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: 269 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm. Acesso em: 23 mar. de 2022.

BULLA, M. E.; MEGLHIORATTI, F. A. Controvérsias científicas na construção do conhecimento biológico: investigando um curso de formação continuada de professores referente à evolução biológica humana. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 21, n. 2, p. 1-29, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/213976> Acesso em: mar. 2022.

KNOENER, D. F. Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários. 2019. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2019.

SANTOS, N. C. P. A descrição da construção coletiva do Programa Antibullying em uma rede de ensino: para que a convivência ética seja valor. 338f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2021.

TTOFI, M. M.; FARRINGTON, D. P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, v. 7, p. 27-56, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i28.3316>

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA COMO METODOLOGIA DE ENSINO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA DOCENTE NA PANDEMIA DE COVID-19

Felipe César Augusto Silgueiro dos Santos
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP)
E-mail: felipe.cesar@unesp.br

INTRODUÇÃO

O presente resumo tem por objetivo apresentar uma proposta metodológica desenvolvida no componente curricular Estágio Supervisionado IV, cujas aulas foram ministradas na Turma 61, do curso de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Presidente Prudente/SP (FCT/UNESP) no contexto da pandemia do coronavírus.

As mudanças ocorridas por conta da pandemia de COVID-19 tiveram impacto com relação a formação de alunas e alunos, não apenas em âmbito universitário, mas também no ensino fundamental e médio. O *home office* tornou-se uma medida de proteção contra a pandemia, onde o poder público e o ambiente escolar tiveram que criar mecanismos para conter a problemática que é estar longe da sala de aula, sejam professores ou alunos (MACÊDO e MOREIRA, 2020).

No caso de nossa disciplina, onde a formação docente de licenciandas e licenciandos em Geografia é o principal foco, buscou-se criar alternativas que pudessem dialogar com a vivência cotidiana na pandemia e que contemplassem as diferentes realidades de alunas e alunos.

Para isso, buscamos construir atividades nos apropriando da dinâmica criada pela metodologia de transposição didática, que resultou em tarefas baseadas em temáticas escolhidas pela turma e divididas em grupos. Os resultados foram extremamente interessantes e fundamentais para que alunas e alunos pudessem, mesmo que distantes, vivenciar a atividade docente em sala de aula.

O uso da transposição didática como metodologia ativa no ensino-aprendizagem é **uma alternativa que foi utilizada na disciplina pela importância que tal exercício possui para a formação profissional e acadêmica**. As metodologias ativas possuem essas características de estimular o

conhecimento de forma dinâmica e interativa, agregando técnicas e ferramentas que contribuem para o exercício do ensino-aprendizagem (MINERVINO e SILVANO, 2019).

A proposta se baseia na perspectiva de formação acadêmica de alunas e alunos do 4º ano do curso de Licenciatura em Geografia, em que buscamos criar atividades que pudessem estimular o trabalho em grupo e que contemplassem a objetividade da tarefa passada a partir da transposição didática.

Também intentamos apresentar alternativas que fugissem da formação tradicional e que trouxessem outras perspectivas, principalmente por conta da questão pandêmica que o momento exigia.

Tais objetivos foram necessários **não apenas** para estimular a formação docente como para fazer com que alunas e alunos se interessassem pelos temas e se movimentassem para atuar enquanto professoras e professores que estão sendo formados e preparados para a realidade em sala de aula.

Portanto, a transposição didática serviu para mitigar os efeitos negativos que a pandemia da COVID-19 trouxe, principalmente por conta do distanciamento social, que não permitiu uma vivência e experiência em sala de aula. Tal metodologia de trabalho fica como perspectiva futura e como opção para o contínuo do trabalho de formação de professoras e professores, que pode e deve ser plural e dinâmico.

METODOLOGIA

Como alternativa utilizada para a realização das atividades disciplinares, intentamos usar da proposta criada pelo sociólogo francês Michel Verret e utilizada pelo matemático francês Yves Chevallard: a transposição didática. Ela busca criar a perspectiva de modificar o aprendizado de um determinado assunto de forma a contribuir para o ensinamento do mesmo, buscando se adaptar as realidades impostas (POLIDORO e STIGAR, 2000).

Mediante essa metodologia foi possível criar ferramentas que pudessem contribuir com o ensino-aprendizagem de alunas e alunos participantes da disciplina, visando a possibilidade de adaptação delas e deles com as realidades que existirão nas escolas onde lecionarão.

Uma das ferramentas foi o percurso pedagógico, que possibilitou que elas e eles pudessem construir a trajetória dos trabalhos apresentados, utilizando da metodologia mencionada. Realizamos essa atividade em conjunto com a disciplina de Projeto Interdisciplinar II (PID II) que permitiu que os grupos criados pudessem debater os temas apresentados e, em Estágio Supervisionado IV, fossem debatidos como seriam realizadas as modificações didáticas, visando a construção dos trabalhos finais

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com as apresentações finais, foi possível identificar que a transposição didática funcionou como elemento fundamental para a compreensão da realidade pandêmica e de como podemos repensar as atividades didáticas em sala de aula, visando a qualidade do ensino e buscando alternativas que possam qualificar o aprendizado final.

Como a disciplina foi compartilhada com Projeto Interdisciplinar II (PID II) foi possível articular temas e estimular que alunas e alunos produzissem materiais que pudessem dialogar com várias frentes metodológicas existentes na Geografia.

O quadro 1 apresenta alguns dos temas que foram abordados nas atividades finais que foram avaliadas na disciplina:

Quadro 1 – Temas abordados pela turma do matutino em Estágio Supervisionado IV em Geografia



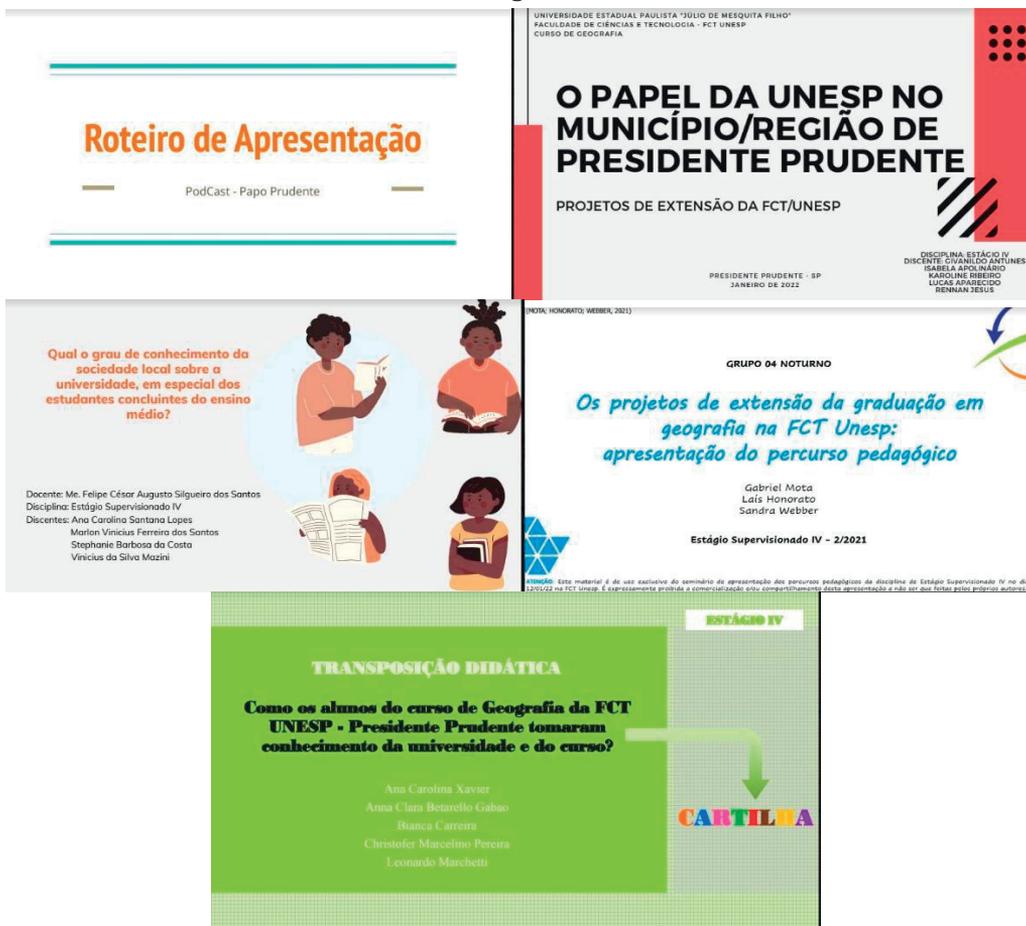
Fonte: Acervo do autor (2022).

Os temas trabalhados abordaram diálogos sobre o que irá vir na carreira docente de alunas e alunos, sendo a questão da rede social e da tecnologia temas que permearam as temáticas trabalhadas pelos grupos.

No período noturno as motivações estiveram direcionadas na intenção de prover e coletar, a nível social, o papel da universidade na sociedade local, intentando verificar como ela se faz presente no dia a dia das cidadinas e dos cidadãos residentes em Presidente Prudente/SP.

O Quadro 2 apresenta um pouco das atividades e dos temas abordados:

Quadro 2 - Temas abordados pela turma do noturno em Estágio Supervisionado IV em Geografia



Fonte: Acervo do autor (2022).

Com a intenção de estimular o conhecimento da população local para com a FCT/UNESP, a pluralidade de trabalhos apresentados teve como objetivo e resultado final a demonstração das realidades fora da universidade e como ela pode ser fundamental para a formação social da população.

Tais atividades também tiveram como objetivo aproximar alunas e alunos da realidade docente, mesmo que isso tenha ocorrido em um momento de distanciamento social por conta da pandemia de COVID-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 nos suscitou, enquanto docentes, a necessidade de repensar o processo de formação de licenciandas e licenciandos, que estavam sendo preparados, durante toda a sua graduação acadêmica, para ministrar aulas em salas de aula e que tiveram suas intenções barradas por conta do momento pandêmico.

Foi preciso que passássemos por um processo de reinvenção, algo que a atividade de lecionar permite amplamente, por conta da pluralidade de atividades e de ideias que cabem em uma aula, seja da disciplina que for, guiadas pelo estímulo e interesse do docente responsável, que pode guiar-se pelo que os alunos transmitem, com as ideias, dinâmicas e vontades (NETO, 2001).

Deste modo nos utilizamos da transposição didática, metodologia que permite dialogar com os temas de forma a fazer com que a aluna e o aluno possam conversar e observar o tema de acordo com a sua formação, focando principalmente em atualizar aquele tema para que ele se tornasse atrativo para que estava aprendendo.

Tal recurso permite que as possibilidades de atividades possam ser ilimitadas no quesito formação docente, intenção essa que tivemos ao utilizá-la, com o intuito que possam ser utilizados não só pelas alunas e alunos, assim como para os demais docentes.

Os resultados apresentados na disciplina de Estágio Supervisionado IV ministrada para a Turma 61 da Geografia da FCT/UNESP Câmpus de Presidente Prudente/SP obtiveram informações interessantes e positivas, que podem ser conferidas no site criado para a divulgação dos trabalhos: <https://sites.google.com/view/geoestagio2021>

REFERÊNCIAS

MACÊDO, Rebeqa Carvalho, MOREIRA, Kaline da Silva. Ensino de Geografia em tempos de pandemia: Vivências na escola municipal Professor Américo Barreira, Fortaleza/CE. Revista Verde Grande – Geografia e Interdisciplinaridade, Montes Claros/MG, v. 2, n. 2, p. 70 – 89, 2020.

MINERVINO, Maria das Lágrimas Leite, SILVANO, Geanne Estevam. Metodologias ativas no ensino de Geografia na educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza/CE, *Anais...* Fortaleza/CE: Editora Realize, 2019, p. 1 – 12.

NETO, Manoel Fernandes de Sousa. A aula. **Geografares**, Vitória, n. 2, p. 115 – 120, 2001.

POLIDORO, Lurdes de Fátima; STIGAR, Robson. A transposição didática: A passagem do saber científico para o saber escolar. **Ciberteologia: Revista de Teologia e Cultura**, n. 27, p. 1 – 7, 2000.

AS FERRAMENTAS DIGITAIS COMO RECURSOS POTENCIAIS PARA A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: O USO DO CÂNVA, GOOGLE FORMS E A GAMIFICAÇÃO

Vanessa Tamiris Rodrigues Rocha.

Graduanda do Curso de Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Rahyan de Carvalho Alves.

Prof. Dr. da Universidade Estadual de Montes Claros.

INTRODUÇÃO

É nítido que os avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas resultaram em mudanças significativas nos vários âmbitos da sociedade, influenciando os setores econômicos, sociais e, sobretudo, o educacional, que passou a apresentar novas necessidades e responsabilidades no processo de mediação do conhecimento (DOURADO et al., 2014).

Segundo Fagundes (2007), as tecnologias digitais estão realizando transformações profundas nos processos de aprendizagem e nas mudanças ocorridas no ambiente escolar. Denota que o uso das tecnologias na educação proporciona a interdisciplinaridade, e quando bem utilizada pode estimular a participação cooperativa, autonomia e a criatividade dos alunos.

Com isto, as necessidades das escolas, docentes e discentes estão essencialmente baseadas na adequação aos novos modelos de aprendizagem e comunicação, visto que, a escola deixou de centrar seu processo de ensino e aprendizagem unicamente na utilização de recursos como o quadro, o giz e os livros, (não desmerecendo a importância destes), utilizando-se de outros recursos tecnológicos que corroboram para a diversificação das aulas, tornando-as mais atrativas, propositivas e próximas da realidade dos educandos (FAGUNDES, 2007).

Neste viés, o uso de recursos digitais, quando bem conduzidos e com objetivos pedagógicos claros, acarretam significativos benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. Isto posto, as tecnologias digitais devem ser encaradas como ferramentas facilitadoras para a mediação do processo de ensino e aprendizado, contudo, não basta apenas saber manuseá-las, há a necessidade de proporcionar uma finalidade do uso da ferramenta à prática docente, de forma que envolva o aluno neste processo (COSTA et al., 2021).

Nesse contexto, devido à pandemia do Covid-19 (SARS-CoV-2), a realização das atividades do Programa Residência Pedagógica (RP), promovida pelos alunos e professores do curso de Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), alinhou-se a realidade das escolas, promovendo a transposição didática sob o Regime Não Presencial e o uso do sistema remoto. Portanto, as atividades foram reorganizadas para atender às necessidades da formação profissional aliado à prevenção contra o vírus supracitado buscando evitar o contato físico dos acadêmicos com os integrantes das escolas campo.

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo relatar o uso de ferramentas digitais, a saber, *Google Forms*, *Canva* e *Gamificação*, como recursos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem de geografia, destacando a experiência do uso destas ferramentas para com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede pública de ensino em Montes Claros-MG, nas atividades desenvolvidas no RP, no ano de 2021.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: a primeira concentrou-se na revisão bibliográfica com a abordagem de temáticas ligadas ao uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas, utilizando livros e artigos científicos presentes em bibliotecas/plataformas virtuais. A segunda etapa, estruturou-se a partir da apresentação do relato de experiências. Experiências essas processadas durante a realização das atividades executadas com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Montes Claros, localizada no Estado de Minas Gerais - MG (Brasil).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Pasini *et al.* (2020), a pandemia trouxe uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a ser considerada a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e comunicação, forçando os professores e a comunidade escolar, a manusear recursos digitais que pouco eram comuns em sala e no saber fazer docente. Com isto, a implantação de recursos tecnológicos em nossos planos de aula, a busca pela melhoria na comunicação e aprendizagem dos discentes, vem sendo um desafio presente na realidade de todos os educadores.

Diante deste novo cenário e modos de vidas que, forçadamente impostas pelo COVID-19, estamos nos reeducando, o RP em Geografia da Unimontes foi, em 2021, repensado e realinhado para atender a realidade das escolas

parceiras. A partir disto, os alunos inseridos no RP em questão prepararam aulas voltadas ao uso de tecnologias, estruturando os seus planos de aula para as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II.

A nossa experiência se baseia na aplicação do uso de três ferramentas digitais (*Google Forms*, *Canva* e *Gamificação*). Inicialmente, utilizamos em nossas aulas, o *Google Forms*, sendo um serviço gratuito para criar formulários *online* lançado pela empresa Google que oferece uma série de serviços e produtos sistematizados e disponíveis na Internet. Para isso, o professor deve acessar o site, através do endereço <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>.

Por meio deste desenvolvemos alguns formulários, os quais foram trabalhados com os alunos. Pois, após a explicação teórica acerca do tema: “meios de transporte”, realizada em aulas síncronas - via aplicativo *Google Meet*, trabalhamos com um formulário que se assemelha ao Jogo “Qual é a música?”. Neste, os alunos deveriam escrever uma música que tivesse em sua letra exemplos de meios de transporte rodoviário, ferroviário, aeroviário e aquaviário; o qual foi disponibilizado aos discentes pelo grupo do *WhatsApp* (*wpp*).

O segundo formulário proposto teve como objetivo fixar o conteúdo abordado no decorrer da primeira semana do volume dois do Plano de Estudo tutorado (PET). O mesmo consistia-se na “diferenciação entre paisagens naturais e paisagens culturais”.

O terceiro e último formulário aplicado baseia-se no tema “os tipos de cidades”, para tanto, foram desenvolvidas inicialmente algumas perguntas acerca dos tipos de cidades e hierarquias existentes. Logo após, o mesmo propunha um desafio aos alunos, os quais deveriam descobrir qual era a cidade evidenciada nas imagens que ali eram exibidas.

Posteriormente, a partir do *Canva*, ferramenta gratuita a qual facilita o desenvolvimento e a criação de designs dos mais variados tipos (desde pequenas apresentações até ferramentas específicas para o design comercial - logos, cartões, posts, banners, flyers, etc.), as aulas puderam se tornar mais criativas.

Em seu uso pode-se explorar fotografias, gráficos, ícones, dentre outros. Além disto, possui uma dinâmica de trabalho de “arrastar e soltar” que favorece o acesso aos recursos gráficos. Esta versatilidade permite sua utilização em diversas disciplinas pedagógicas. Para tanto, os professores poderão utilizá-la para criar, por exemplo, mapas mentais e, por meio destes realizar revisão de conteúdo, revisar e internalizar temas e conceitos, dentre diversas outras finalidades. Para isso, o professor deve acessar o site, por meio do endereço, a saber: <https://www.canva.com/>.

Neste contexto fizemos o uso desta ferramenta digital para criar mapas mentais, os quais foram elaborados de acordo com o conteúdo presente PET Geografia (volume dois), trabalhados tanto pelo *WhatsApp* (*Wpp*), quanto pelo *Google Meet*, a partir de encontros síncronos.

A cada semana trabalhamos com os alunos diversos temas (paisagem cultural, paisagem natural, sociedade e meio ambiente, ocupação e uso do solo, recursos hídricos e responsabilidade socioambiental) e construíamos mapas mentais que, ao longo da aula, era debatido com os discentes e, em seguida, disponibilizado no grupo de *wpp* e no *Google Classroom*.

Por fim, nos valemos da gamificação, uma vez que, por meio dos jogos didáticos vários objetivos de uma aula podem ser alcançados, pois o jogo sendo bem aplicado pode despertar o interesse dos alunos, os quais participarão do processo de ensino/aprendizagem de maneira mais curiosa, desprendidos do medo de errar (COSTA, GONZAGA E MIRANDA, 2016).

Para tanto, utilizamos o jogo Batalha Naval, disponível no link, a saber: <https://rachacuca.com.br/jogos/batalha-naval/>, o qual consiste-se em uma ótima ferramenta para trabalhar “coordenadas geográficas”. A *priori* foi necessário apresentar e contextualizar o conteúdo acerca das coordenadas geográficas e suas funções. Após a explicação o jogo foi introduzido, sabendo que, o mesmo baseia-se em deduzir onde estão as figuras do adversário. O término do jogo dá-se quando um dos oponentes acerta todos os alvos do outro. A ligação entre o jogo e a temática “coordenadas geográficas” consiste-se na possibilidade de as linhas representarem os paralelos, e as colunas os meridianos.

Ademais, para jogar, optamos por ter o próprio sistema do computador como adversário da turma, que jogou de forma unida, contra o sistema *online*. Para controlar a dinâmica de funcionamento do jogo, todos os alunos tiveram a oportunidade de participar, para tanto, bastava clicar no botão “levantar a mão”, disponível no aplicativo *Google Meet*, que foi utilizado para termos esta aula síncrona.

Assim, é notório que, devido os avanços tecnológicos, faz-se necessária o uso de recursos e metodologias que estimulem o processo de ensino e aprendizagem no campo da geografia, assim como, das demais ciências. Isto posto, as ferramentas digitais supracitadas assumem este papel, sendo extremamente importantes para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente devido ao cenário pandêmico, o qual trouxe novas reflexões sobre as práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado buscou relatar brevemente o uso das ferramentas digitais (especificamente a partir do *Google Forms*, *Canva* e *Gamificação*), como recursos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem de geografia, destacando a experiência dos acadêmicos do curso de licenciatura plena em Geografia da Unimontes no processo de mediar o ensino para com os alunos do 6° ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública de ensino em Montes Claros – MG (Brasil).

Este trabalho evidenciou que o uso da ferramenta digital, quando bem utilizado (como é o caso do *Google Forms*), proporciona benefícios significativos, tanto para o professor quanto para o aluno, uma vez que, tornou o processo de ensino e aprendizagem algo prático, dinâmico e prazeroso.

O uso dos mapas mentais realizados pelo Canva, vem como uma alternativa para os professores que possuem, e os que não possuem, familiaridade com os recursos tecnológicos, isso devido a facilidade de se fazer/elaborar mapas mentais de uma forma interativa e orgânica. Com a utilização do Canva nas aulas, foi perceptível que o aluno aprende com mais entusiasmo o que foi ministrado, promovendo o senso crítico do estudante e a imersão gradativa desse no mundo tecnológico.

Por fim, o uso da gamificação, em consonância com a intervenção dos professores e a intenção dos alunos em aprender um conteúdo programático, pode proporcionar um cenário de maior imersão de aprendizagem para o aluno, acarretando em vários benefícios. Visto que, podem vir a fechar lacunas deixadas no processo de transmissão-recepção do conteúdo. Em razão do “jogar” ser algo já presente na realidade da maioria das crianças, utilizar, jogos didáticos como ferramenta pedagógica, desperta o interesse dos discentes, os quais participam ativamente do processo ensino/aprendizagem, sendo um recurso potencial para a disciplina geografia (AROEIRA, 2014).

REFERÊNCIAS

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens adultos. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p.24-42.

CANVA. **Educação e tecnologia**. In: <<https://www.canva.com/pt.br/educacao/>>. Acessado em: 26 ago. 2021.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL

Ronaldo Matos Albano
Universidade Federal do Piauí
ronaldoalbano@ufpi.edu.br

João Paulo Pereira do Nascimento
Universidade Estadual do Piauí
joaopaulonascimento@aluno.uespi.br

Maria Clara Resende Ibiapina
Universidade Estadual do Piauí
mclararesende98@gmail.com

INTRODUÇÃO

A contação de histórias para crianças no contexto educacional se apresenta como um momento lúdico extremamente rico de possibilidades para propiciar interações e inúmeras aprendizagens para a criança. As histórias, a depender da forma como são contadas, podem se tornar também uma possível estratégia educativa para a formação da identidade da criança, podendo instigar a criatividade, a imaginação, os sentimentos, bem como outras dimensões do processo de desenvolvimento infantil. Sobre essa questão, Albano (2018, p. 67) reflete que:

O ato de contar histórias, ao longo do tempo, tem ganhado inúmeras conotações, tendo sido o entretenimento, a distração, uma das que mais perdurou e que ainda está associada, muitas vezes, ao ato de ler. Contudo, no presente século, a figura do contador de histórias tem ressurgido estando associada também ao âmbito educacional e seus respectivos desdobramentos no desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, portanto, a presente pesquisa, tem como objetivo articular a contação de história com o processo de desenvolvimento infantil no contexto educacional da criança, através de um levantamento bibliográfico acerca de estudos e trabalhos publicados sobre essa temática. Desta forma, nos fundamentamos nos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2018; 1991a, 1991b) sobre o desenvolvimento infantil, em seguida, contextualiza

a prática da contação de história no contexto educacional da criança (ALBANO, 2018; CORSINO, 2014; LOPES e NAVARRO, 2014; SOUZA e BERNARDINO, 2011; VERGOPOLAN e AZEVEDO, 2015).

Para Vygotsky, o desenvolvimento infantil se dá a partir da relação da criança com o contexto sócio-histórico e cultural do qual faz parte e, nesse âmbito, dimensões do desenvolvimento psíquico, como por exemplo a imaginação e a criação, são fundamentais para e articuladas entre si. Nessa perspectiva, Vygotsky (2018, p. 16) ressalta que:

A psicologia denomina imaginação ou fantasia a essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência pressupõe com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia, tudo o que não é real, que não corresponde a realidade e, portanto, não pode ter qualquer significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Neste sentido necessariamente tudo o que cerca foi feito pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Dessa forma, percebemos que a dimensão criadora da criança se mantém diretamente relacionada às vivências desta com o contexto que a cerca, ampliando suas possibilidades de compreensão gradativa do mundo, à medida que as dimensões objetivas e subjetivas do seu contexto se inter cruzam e vão constituindo o seu próprio processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, podemos inferir que a contação de histórias, surge como uma ferramenta pedagógica no contexto educacional da criança, que pode mediar essa dinâmica criadora e imaginativa da criança e, dessa forma, seu desenvolvimento psíquico e seu processo de aprendizagem.

Percebemos que a mediação do educador nesse momento da leitura perpassa por diferentes possibilidades; porém, estas devem, prioritariamente, tornar significativa a vivência da criança em relação à hora do conto, a ponto de gradativamente estimular o interesse autônomo dela pela leitura e, conseqüentemente, favorecer as dimensões do seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento (ALBANO, 2018, p. 77).

A contação de história, portanto, caracteriza-se como uma atividade pedagógica e interativa que, ao ser mediada pelo professor, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da criança em contexto educativo, tendo em vista as diversas dimensões psíquicas desta que são acessadas durante uma interação por meio do conto. Aspectos do desenvolvimento que de forma lúdica são vivenciados pela criança e, mediante um planejamento didático-pedagógico adequado ao contexto e possibilidades da criança, certamente trarão ganhos significativos a este processo na escola.

OBJETIVOS

A presente pesquisa, tem como objetivo geral articular a contação de história com o processo de desenvolvimento infantil no contexto educacional da criança, através de um levantamento bibliográfico acerca de estudos e trabalhos publicados sobre essa temática. Para tanto, delineamos como objetivos específicos: discutir o desenvolvimento infantil na perspectiva de Vygotsky; compreender como o ato de contar histórias pode ser utilizado no contexto educativo da criança; identificar quais aspectos do desenvolvimento da criança podem ser influenciados pela contação de histórias.

METODOLOGIA

Através de uma pesquisa bibliográfica, este estudo buscou fundamentar as discussões através dos seguintes eixos: o desenvolvimento infantil na perspectiva de Vygotsky (2018; 1991a; 1991b); a contação de história no contexto educacional (ALBANO, 2018; SOUZA e BERNARDINO, 2011; VERGOPORLAN e AZEVEDO, 2015, dentre outros).

“A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (SOUSA, OLIVEIRA e ALVES, 2021, p. 65). No percurso metodológico, buscamos produções sobre a temática a partir de livros, artigos científicos em bases de dados digitais e teses sobre os referidos eixos temáticos que constituem o objeto de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Evidenciou-se que a contação de histórias é um instrumento que implica diretamente no desenvolvimento infantil, promovendo desdobramentos que afetam o desenvolvimento criativo e de imaginação da criança. A contação possibilita a interação social que se consolida na relação da criança com os outros sujeitos e com o mundo, propiciando a apropriação e construção de novos significados ao ouvir narrativas infantis. O estudo de Albano (2018, p. 67) aponta ainda que:

O ato de contar histórias, ao longo do tempo, tem ganhado inúmeras conotações, tendo sido o entretenimento, a distração, uma das que mais perdurou e que ainda está associada, muitas vezes, ao ato de ler. Contudo, no presente século, a figura do contador de histórias tem ressurgido estando associada também ao âmbito educacional e seus respectivos desdobramentos no desenvolvimento da criança.

Segundo Souza e Bernardino (2011, p. 237):

A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. [...] assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber, desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer a maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem.

Pensarmos, portanto, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança por meio da história contada, sugere que o educador deve conhecer e utilizar este recurso em sala de aula como forma de potencializar os conteúdos a serem trabalhados, além de ser uma fonte lúdica de interação, possibilitando conhecimento, liberdade criativa e imaginativa para a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contar histórias no contexto educativo da criança, revela-se como uma ação mais do que lúdica, ou seja, como um recurso didático e mediador de práticas educativas que estimulam o desenvolvimento e a aprendizagem de forma prazerosa e divertida para a criança. O desenvolvimento perpassa, portanto, por aspectos que sejam significativos para a criança e que façam parte das suas vivências cotidianas. Assim, o imaginário e o aspecto criativo, são fundamentais durante a infância, como elementos que centralizam a dinâmica lúdica e, conseqüentemente, refletem no desenvolvimento das funções psíquicas da criança. Contar histórias, então, torna-se um instrumento propício para articular essas dimensões, uma vez que a base da contação é exatamente a imaginação e a criação.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ronaldo. **Interação educador-criança na hora da leitura: um estudo em creches públicas na cidade de João Pessoa-PB.** 2018. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Universidade Federal da Paraíba.

CORSINO, P. Literatura na pré-escola: entre propósitos e despropósitos. In: CORSINO, P. (Org.) *Travessias da literatura na escola.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 123- 136.

LOPES, C. L.; NAVARRO, E. C. A importância da literatura na educação infantil para a formação de leitores letrados. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da UNIVAR.** 1(11), p.15-19, 2014.

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, pp. 64-83, 2021. Disponível em: <<https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2336/1441>>. Acesso em: 25 set. 2021.

SOUZA, L. O. de.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare – Revista de Educação**. 6(12), 235-249, 2011.

VERGOPOLAN, R.; AZEVEDO, F. **Literatura infantil: dos textos à educação literária**. Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil. CELLIJ- UNESP, p. 3075-3084, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico** livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

COSTA, Rosa Cristina; GONZAGA, Glaucia Ribeiro; MIRANDA, Jean Carlos. Desenvolvimento e validação do jogo didático Desafio Ciências – Animais para utilização em aulas de Ciências no Ensino Fundamental Regular. In: **Revista da SBEnBIO**, n. 9, v. 2, p. 9-20, 2016.

COSTA, Hérica Tanhara; COSTA, Tatiane de Andrade; CARDOSO, Jordania Nunes; VIEIRA, Edilene dos Santos; BRITO, Maria Durciane Oliveira. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino remoto. In: [...**Anais**] VII Congresso Nacional de Educação, Maceió-AL, 2021.

DOURADO, Irismar de França; SOUZA, Keith Leandro de; CARBO, L.; MELLO, Geison Jader; AZEVEDO, Lucy Ferreira; CARBO, Leandro. **Uso das TIC no ensino de ciências na educação básica: uma experiência didática**. Londrina: Editora Unopar, 2014.

FAGUNDES, Leá. **O professor deve tornar-se um construtor de inovações meditativa**. UFRGS, 2007. Disponível em: <<http://www.lec.ufrgs.br/index.php/Prof%C2%AAL3%A922>>. Acesso em: 08 set. 2021.

GOOGLE. **Formulários google**. In: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>>. Acessado em: 08 ago. 2021.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

RACHACUCA. **Atividades personalizadas**. In: <<<https://rachacuca.com.br/jogos/batalha-naval/>>. Acessado em: 30 ago. 2021>.

CT/UFSM: ESTRATÉGIAS FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Simoni Timm Hermes
Universidade Federal de Santa Maria
simoni.hermes@ufsm.br

Celita Giovelli Manfio Simões
Universidade Federal de Santa Maria
celitamanfio@gmail.com

INTRODUÇÃO

Considerando a área da Educação em Engenharia, entende-se que a formação docente está regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Engenharia, Arquitetura e Urbanismo, dispostas na Resolução n° 1, de 26 de março de 2021, que preveem a organização permanente de Programa de Formação e Desenvolvimento do corpo docente no artigo 14, parágrafo 1°. De certo modo, essa proposição em relação à formação docente na Engenharia complementa o disposto sobre a preparação para o exercício do magistério superior instituído pelo artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996.

A partir desse contexto legal, infere-se que a formação docente se constitui como campo de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas de professores e professoras em formação e em exercício que possibilita intervir no desenvolvimento profissional docente, entre outros. Com isso, o desenvolvimento profissional docente refere-se a um conjunto de processos e estratégias capazes de permitir a reflexão de professores e professoras no processo de formação ou atuação profissional (MARCELO, 1995). A promoção do desenvolvimento profissional docente pressupõe os esforços pessoais e interpessoais dos professores, bem como as condições institucionais que possibilitam esse desenvolvimento profissional (ISAÍÁ, 2006).

No rol das condições institucionais para promoção do desenvolvimento profissional docente no Centro de Tecnologia (CT), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Estado do Rio Grande do Sul, os Projetos de Ensino “Conversa de Professor” e “Da voz da experiência à vez de experimentar” viabilizaram dois tipos de atividades de formação de professores, a saber : as atividades de formação e treinamento profissional e as atividades de apoio

profissional (MARCELO, 1995). Ambos os Projetos de Ensino foram propostos em parceria pela Direção do CT e pela Unidade de Apoio Pedagógico do CT/UFSM, sendo que Projeto de Ensino “Conversa de Professor” ocorreu entre os anos letivos de 2016 e 2017, e o Projeto de Ensino “Da voz da experiência à vez de experimentar” fora implementado de 2018 a 2020, sendo finalizado no referido ano devido à suspensão das atividades presenciais na UFSM ocorrida frente à pandemia do Covid-19.

OBJETIVOS

Esta comunicação oral objetiva analisar e problematizar os Projetos de Ensino “Conversa de Professor” e “Da voz da experiência à vez de experimentar” do Centro de Tecnologia (CT), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esses Projetos de Ensino constituíram-se como estratégias formativas para o desenvolvimento profissional docente no contexto universitário em questão. De modo específico, intenciona-se: a) conceber os Projetos de Ensino “Conversa de Professor” e “Da voz da experiência à vez de experimentar” como atividades de formação e treinamento profissional e atividades de apoio profissional; b) contextualizar o desenvolvimento dos referidos Projetos de Ensino junto aos docentes do CT/UFSM; c) problematizar a importância dessas estratégias formativas para a produção da docência na Educação Superior.

METODOLOGIA

A partir da literatura sobre formação de professores, utiliza-se como metodologia nesta comunicação oral a análise documental referente aos Projetos de Ensino “Conversa de Professor” e “Da voz da experiência à vez de experimentar”. Nesses Projetos de Ensino, foram promovidos encontros pedagógicos coletivos (palestras e oficinas) e encontros pedagógicos individuais. No conjunto de atividades de formação e treinamento profissional, o Projeto de Ensino “Conversa de Professor” constituiu-se por encontros pedagógicos coletivos mensais para formação continuada dos professores e das professoras, com temáticas variadas, com vistas a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem no contexto universitário.

No conjunto de atividades de apoio profissional, o Projeto de Ensino “Da voz da experiência à vez de experimentar”, em 2018, organizou um projeto piloto com encontros pedagógicos individuais com duas docentes que ministram disciplinas ao Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental. No ano de 2019, esses encontros pedagógicos foram realizados individualmente com as mesmas docentes envolvidas como o Curso de Engenharia Sanitária e

Ambiental, uma docente que ministra aulas no Curso de Engenharia Elétrica e no Curso de Engenharia Mecânica, um docente participante do Curso de Engenharia Química, e um docente relacionado ao Curso de Engenharia Aeroespacial. Os encontros pedagógicos deste Projeto do Ensino tiveram periodicidade semanal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partimos do princípio, em ambos os Projetos de Ensino ora relatados, que o professor ou a professora “agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz” (HOBOLD, 2018, p. 428). Dessa maneira, no conjunto de atividades de formação e treinamento profissional, o Projeto de Ensino “Conversa de Professor” trabalhou com temas como, por exemplo, a pedagogia universitária, o empreendedorismo na sala de aula, a inclusão de alunos com deficiência no contexto universitário, a metodologia ativa, a sala de aula invertida no ano de 2016.

No ano seguinte, ocorreram os seguintes encontros de formação continuada: “Conversa de Professor: Educação Inovadora e o Valor da Espontaneidade”, “Conversa de Professor: Como é estar à frente um Grupo/Equipe?”, “Conversa de Professor: Curso REFORMA”, “Conversa de Professor: Engenharia Popular: como e por quê?”, “Conversa de Professor: Interculturalidade e Educação das Relações Étnico-Raciais”.

Interessados em colaborar com o calendário de formação continuada de professores e professoras e demais interessados, bem como em divulgar a “Conversa de Professor” nas escolas públicas do município de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, o Projeto de Ensino intitulado como “Conversa de Professor: ações de formação continuada de professores das escolas públicas” ofertou o Curso “Espaços-tempos e Sujeitos da Educação Especial na Inclusão Escolar” na Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero; e três palestras, a saber: Projeto Educação e Atitudes Empreendedoras; Ações Ambientais na Escola; Metodologias Ativas no Ensino no Colégio Estadual Coronel Pilar no ano de 2017.

No encadeamento dessa estratégia formativa, no repertório de atividades de apoio profissional, no segundo semestre letivo de 2018, como projeto piloto, os encontros pedagógicos do Projeto de Ensino “Da voz da experiência à vez de experimentar” foram realizados, individualmente, com duas docentes que ministram disciplinas no Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental. Nesses encontros pedagógicos, as docentes comentaram a importância de motivar

os alunos a participarem ativamente das aulas, inclusive, evitando o uso de dispositivos eletrônicos por esses alunos, para a melhoria do desempenho acadêmico do referido Curso.

No ano letivo de 2019, os encontros pedagógicos do Projeto de Ensino também conhecido como “Experimentar” foram realizados, individualmente, com as mesmas docentes envolvidas como o Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental, uma docente que ministra aulas no Curso de Engenharia Elétrica e no Curso de Engenharia Mecânica, um docente participante do Curso de Engenharia Química, e um docente relacionado ao Curso de Engenharia Aeroespacial. Os encontros pedagógicos realizados possibilitaram construir alternativas didático-pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem, bem como tornar as aulas mais atrativas, dinâmicas e relacionais nos cursos de graduação em questão, inclusive, com a valorização das estratégias pedagógicas previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades no Projeto de Ensino “Conversa de Professor” consolidaram a prática da formação continuada de professores, técnico-administrativos em educação e alunos no CT e na UFSM, de modo que esses encontros pedagógicos, com diferentes temáticas desenvolvidas mensalmente, impulsionaram algumas inovações nas salas de aula e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Por sua vez, as atividades do Projeto de Ensino “Da voz da Experiência à vez de experimentar” materializaram mudanças positivas no uso das metodologias ativas pelos professores e pelas professoras na rotina da sala de aula; ampliaram significativamente a média de avaliação de pelo menos uma das professoras participantes do Projeto de Ensino na Avaliação do Docente pelo Discente da UFSM; motivaram práticas de planejamento centradas na atividade do aluno diante de determinado conteúdo; promoveram aulas pautadas no diálogo e na participação de todos.

Portanto, os Projetos de Ensino “Conversa de Professor” e “Da voz da experiência à vez de experimentar” constituem-se como estratégias formativas potentes para o desenvolvimento profissional docente. Atualmente, ambos os Projetos de Ensino pode subsidiar a organização de um Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente no CT/UFSM.

REFERÊNCIAS

HOBOLD, Márcia de Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. *In: Práxis Educativa*, v. 13, n. 2, mai/ago., p. 425-442, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010>. Acesso em: 10 Abr. 2022.

ISAÍAS, Silvia Maria de Aguiar. Desenvolvimento profissional docente. In: MOROSINI, Marília Costa (Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Volume 2. INEP: RIES, 2006, p. 375.

MARCELO, Carlos. **Formación del Profesorado para el Cambio Educativo**. Barcelona: EUB, 1995.

CULTURA CIENTÍFICA COMO UM INVESTIMENTO SOCIAL, INTELECTUAL E CIENTÍFICO

Daniela De Maman
Unioeste/Campus de Francisco Beltrão/PR

INTRODUÇÃO

Neste texto são apresentados aspectos históricos, epistemológicos e didáticos, que caracterizam o ensino de ciências no cenário brasileiro, nos dias atuais. O texto foi produzido a partir dos estudos realizados no Projeto História e filosofia da ciência: transposição didática para a prática do Ensino de Ciências Naturais- CCH/Unioeste - (2017-2022) como pesquisa parcial explicitando aspectos relativos à educação em ciências e seu ensino escolar. O entendimento que temos e, que gerou este estudo é que o ensino de ciências a partir do viés da educação científica e da formação docente como atividades complexas e estratégicas, para o desenvolvimento do país. As perspectivas que visualizamos a partir de tal estudo remetem ao limiar da emergência da necessidade de possibilitar aos professores uma formação científica e pedagógica, como também, melhorias na infraestrutura de trabalho para o exercício da profissão, pois falta de espaço pedagógico, para tratamento dos conteúdos específicos durante a formação inicial sobre a concepção da ciência que permeia o currículo, para ensinar ciências para crianças conhecimento sobre ciências. Tal área do saber precisa ser assumida na formação inicial de professores, como forma de proporcionar algumas possibilidades de mudanças no ensino de ciências.

OBJETIVOS

Os objetivos fundamentais, que nortearam produção deste texto/estudo foram: analisar as relações existentes entre a ciência, a sociedade, bem como, vislumbrar as influências destas sobre o ensino e a formação de professores de ciências.

METODOLOGIA

O texto foi estruturado, mediante, o estudo realizado por meio da prática de pesquisa bibliográfica, a qual foi realizada em referenciais teóricos da área da educação, buscando o entendimento da ciência, como processo em permanente de construção, sob a ótica da perspectiva alicerçada nos princípios e demandas da educação científica, como direito todos e dever do Estado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os cursos de licenciaturas ofertados, atualmente, pelo menos já superaram as licenciaturas de curta duração, com exigência exclusiva da licenciatura plena, algo que possibilita um maior aprofundamento teórico por parte do acadêmico. Porém, a crítica ainda se faz necessária, tanto em relação a carga horária disponibilizada a disciplina de fundamentos do ensino de ciências, nos cursos de pedagogia presenciais, quanto, em relação às licenciaturas ofertadas a distância, um modelo, que de certo modo compromete, ou até mesmo contribui em certa medida, para a defasagem na construção de conhecimento. Com base nestas constatações, Saviani (2009) aponta para algumas premissas necessárias, quando almejamos instaurar currículos promissores, para a preparação de professores com vistas a prática do seu exercício profissional:

A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Para essa nova estrutura deverão confluir os elementos, sejam eles das diferentes faculdades ou institutos, sejam da faculdade de Educação, atualmente separados pela dualidade – a nosso ver artificial – dos cursos de bacharelado e de licenciatura (p, 150).

A formação de professores de acordo com o autor é atravessada por vários dilemas, cabendo as instituições e seus pesquisadores/formadores buscarem pela estruturação de bases pedagógicas conceituais e metodológicas que favoreçam processos formativos reais/ideais. Outro ponto, que aflorou em meio ao estudo bibliográfico e, conseqüentemente, analisado e considerado, que convém estacar refere-se ao processo de formação docente, o qual em Cursos de formação aligeirada, além de limitar a pesquisa científica na área da oferta, conseqüentemente compromete a qualidade do ensino de ciências a ser ofertado nos anos iniciais da rede pública da educação básica brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas que visualizamos a partir de tal estudo remetem ao limiar da emergência da necessidade de possibilitar aos professores uma formação científica e pedagógica, como também, melhorias na infraestrutura de trabalho para o exercício da profissão, pois falta de espaço pedagógico, para tratamento dos conteúdos específicos durante a formação inicial sobre a concepção da ciência que permeia o currículo, para ensinar ciências para crianças conhecimento sobre ciências. Tal área do saber precisa ser assumida na formação inicial de professores, como forma de proporcionar algumas possibilidades de mudanças no ensino de ciências. Desta forma, concluímos que estamos em processo de evolução, contudo, um processo que se arrasta devido a incompreensão governamental, que ao invés de ampliar os investimentos nesta área, ainda realiza cortes em verbas destinadas ao setor educacional. No entanto, acreditar que é possível superar este momento, engajado em uma capacidade de superação dos condicionantes, torna-se o primeiro passo a ser dado em direção e na luta por uma futura valorização da educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

CURY, L. **Revistando Morin: Os novos desafios para os educadores.** Número 1, São Paulo: Comunicação & Educação, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: 54^a ed.** Paz & Terra: Rio de Janeiro 2016.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa: 5^a ed.** Autores associados: Campinas SP 2002.

SEIXAS, CALABRÓ, SOUSA. R. H. M. L. D. O. A formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. In: **Revista Thema**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre RS.

CANAVARRO, J. **Ciência e sociedade.** Coimbra: Quarteto, 1999.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: REALI, A. M. M. R. e MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: Ed. UFSCar, 1996, p. 139-152.

CARVALHO, A. M. P. e GIL-PÉREZ, D. Construção do conhecimento e ensino de ciências. **Em Aberto**. Brasília, 55, 61-67, 1992.

CHASSOT, A. Ensino de ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.). Currículo de ciências em debate. Campinas: Papirus, 2004, p. 13-44.

MACEDO, E. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004, p. 119-153.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TRASEL, BRUNA BARBOZA; MARTINAZZO, CELSO JOSÉ. O conhecimento do conhecimento: breves considerações sobre as contribuições de Edgar Morin para a educação. In: **Salão do conhecimento: Ciência alimentando o Brasil, 2006**. Unijuí/RS.

DO BERÇO PARA O CHÃO: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA PARA O TRABALHO COM BEBÊS

Simone Aparecida Reis

Universidade Estadual Paulista – UNESP Bauru

simone.reis@unesp.br

Fernanda Rossi

Universidade Estadual Paulista – UNESP Bauru

fernanda.rossi@unesp.br

INTRODUÇÃO

Em julho de 2019, em uma unidade pública de Centro de Educação Infantil (antiga creche), situada no interior de São Paulo, uma pedagoga assumia o cargo de diretora. Ao se deparar com a realidade daquele local, começou a questionar sobre as situações vivenciadas pelos bebês (crianças de quatro meses a um ano), na sala denominada Berçário I.

As crianças se alimentavam, brincavam e interagiam sempre dentro do berço. A visão que se tinha era de crianças “enjauladas”, impossibilitadas de qualquer exploração do ambiente ou contato físico com outras crianças e até mesmo com os adultos educadores.

Além de cercear a liberdade das crianças, os berços ofereciam risco devido ao espaço que existia entre uma madeira e outra e também pelo fato de que as crianças acordavam, se viam sozinhas e com isso queriam sair, ficando muitas vezes em pé se apoiando na grade, quando não tentavam escalar.

Esse relato é a base para refletirmos sobre o corpo infantil e a necessidade de respeitá-lo, além de desenvolvimento que se desdobram ao avançarmos em propostas educacionais que visem a corporeidade, motricidade e liberdade das crianças em espaços e tempos adequados e possíveis.

Buss-simão et al. (2010) reforçam que a infância é um momento de construção social e histórica, e que deve ser levada em conta na elaboração dos currículos para a educação infantil. Pensar em propostas que proporcionem à criança avançar em sua integralidade é levar em conta todo o seu mais diverso aspectos, bem como a especificidade perene, relativos à primeira infância. Como corrobora Portugal (2017), trata-se, assim, de cuidar e educar em sintonia com o bebê, reconhecendo a importância da qualidade das relações entre adultos e bebês.

A criança em seus primeiros anos de vida cresce estabelecendo sua história relacional consigo e com outras pessoas com quem compartilha momentos, normalmente pelas figuras familiares (pai, mãe ou outras pessoas de quem recebe cuidados). Essas interações acontecem nos momentos de troca de fraldas, alimentação, vestir e despir, tomar banho, conversas, brincadeiras etc. E nessa infinidade de situações são vivenciadas experiências de aprendizagem, de desenvolvimento e bem-estar da criança. Esse emaranhado de situações irá compor sua identidade e o sentimento de pertencimento, suas atitudes, sentimentos e significados, na construção da forma de perceber e lidar com o mundo, podendo ser positivamente significativas, diante de sua qualidade e quantidade dessas interações (PORTUGAL, 2017).

Pensar o lugar do corpo na educação infantil é entender que ele não pode ser o instrumento das práticas educativas, é preciso avançar além da ideia de instrumentalidade, e compreender a corporeidade como princípio epistemológico capaz de ressignificar o processo cognitivo e social, com muito respeito a essas crianças (NÓBREGA, 2005).

OBJETIVO

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo promover reflexões sobre a corporeidade de bebês no contexto de um Centro de Educação Infantil público, mediante relato de experiência de uma gestora.

METODOLOGIA

O relato de experiência, de acordo com Mussi; Flores; Almeida (2021), é um tipo de texto que tem como objetivo descrever um relato que gere reflexão e crítica dialogado com referenciais já existentes a fim de corroborar com ações científica e/ou profissionais. A abordagem é qualitativa, como é definido por Gil (2008), buscou refletir sobre as interações ocorridas em um determinado contexto social – o do Centro de Educação Infantil, localizado no interior de São Paulo.

A sala do Berçário I possuía em torno de oito berços, um para cada criança. Eles eram dispostos pela sala, ocupando todo espaço, ficando livre apenas o centro da sala. Por ser um espaço muito pequeno, não havia possibilidade de locomoção por parte dos bebês. Portanto, eles ficavam a maior parte do tempo nos berços, individualmente, até mesmo a alimentação acontecia neste espaço limitado do berço ou no colo das cuidadoras, dentro da própria sala.

As salas não tinham contato umas com as outras, os berçários faziam suas refeições dentro da sala, os maternais podiam sair para se alimentar no refeitório.

Decidimos pela retirada dos berços com o propósito de devolver a autonomia e liberdade aos bebês permitindo a exploração do ambiente e contato físico.

Após a retirada dos berços, o chão da sala foi coberto por tatame, a hora destinado ao sono ganhou caixotes de espumas e a alimentação passou a acontecer no refeitório para todas as crianças ao mesmo tempo, sendo os bebês alimentados nos cadeirões próprios para esse momento.

Com essa nova estratégia, conseguimos proporcionar aos bebês condições para que eles descobrissem o ambiente, explorassem cada parte e escolhessem se queriam dormir mais um pouco ou simplesmente sair do seu caixote e se divertir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É nítido que ações de reflexão e reorganização da práxis docente e dos espaços de trabalho, como essa citada neste relato, podem mudar toda uma estrutura consolidada há anos. Barreiras estruturais, organizacionais, financeiras e ideológicas não podem ameaçar o direito a uma educação de qualidade na educação infantil, reforçado pela lógica adultocêntrica que se vê como detentora de um saber, que exclui e mitiga a criança, cerceando-a não só do pensamento, mas do seu corpo, da sua liberdade.

Tencionamos que os berços, como únicos espaços possíveis para a vivência dos bebês, corroboravam com esse cerceamento de corpos, impossibilitando a criança de experienciar e vivenciar esses dois eixos estruturantes, de interação e de brincar, de qualidade.

No processo pós-experiência, uma pajem, mãe, esposa, de 39 anos e que trabalha há 13 anos nesta determinada prefeitura nos ofereceu um relato.

Desde quando assumi meu cargo utilizava-se berço. Nesta unidade faz quatro anos que estou e recentemente foram retirados da sala. As crianças permaneciam a maior parte do dia, senão toda, dentro do berço. Eles mamavam, brincavam e dormiam dentro do berço. Sempre no individual. Por não ter espaço suficiente na sala, raramente eles eram postos no chão. A partir do momento que foram tirados, outras oportunidades surgiram. Conseguimos explorar os espaços, as crianças se desenvolvem se deslocando de um lado para o outro. Exploram toda a sala e interagem umas com as outras. Na minha opinião é mais fácil, porque não tem perigo de cair, bater a cabeça, enroscar as pernas e os pés (como já aconteceu) e a criança fica livre para aprender a sentar, engatinhar e andar. Ah, e brincar! Sou contra berço em creche porque não auxilia no desenvolvimento da criança.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular traz, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consideram nesta etapa da Educação Básica dois eixos estruturantes, sendo as interações e brincadeiras, que permitirão a aprendizagem através das experiências adquiridas através das suas ações e a interação com o outro, ou seja, com as crianças e os adultos com quem irá conviver.

Ressalta Portugal (2017, p. 57) que o par cuidar/educar:

Envolve ainda atenção à qualidade dos espaços e recursos materiais existentes nos contextos para bebês e crianças muito pequenas. Falamos de espaços atraentes e confortáveis, tranquilos e, simultaneamente, estimulantes, facilitadores de movimentações amplas, descobertas e explorações diversificadas. Nessa mesma linha, um contexto de qualidade para crianças de 0-3 anos de idade, requer oportunidades e experiências de aprendizagem significativas, remetendo para tudo aquilo que a criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca e sente. (PORTUGAL, 2017, p.57).

Aliás, o brincar de qualidade a que nos referimo-nos não é na perspectiva mecânica e extremamente determinado pela ação adulta. Todavia, para que mudanças significativas se perpetuem é preciso combater visões estagnadas e defrontantes, não só dos docentes em sua reflexão sobre a práxis pedagógica, mas também dos gestores que reformulam as leis e organizam as normativas que regulamentam o ensino.

Reforçamos que é preciso direcionar uma atenção especial ao currículo da educação infantil, propondo reorganizações estruturais para ampliar as possibilidades do desenvolvimento da corporeidade no trabalho escolar com bebês e crianças. Exigência e oferecimento de formação adequada inicial e continuada, reorganização de espaços, práticas e ambientes são extremamente necessários na realidade escolar. Mas, o que se faz mais latente no relato, é que ao respeitar os direitos básicos da criança e possibilitar que a ótica da criança prevaleça, a escola se torna um local muito mais vívido e rico, uma vez que, como nos diz Friedmann (2012), as crianças em si são integrais, embora a escola não consiga ainda a observar dessa forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poder agir, modificar e possibilitar o pleno desenvolvimento das mais variadas realidades das crianças, através das propostas organizacionais como adequação de aspectos físicos do espaço – tal qual esta experiência relatada de retirada dos berços – como também assegurar a qualificação adequada

dos profissionais que estão à frente, acende uma luz de esperança que poderá assegurar esses direitos para mais crianças, como a autenticidade vivida de uma infância, como a contemplada nas leis sancionadas.

Nesse sentido, podemos notar que o caminho é longo e árduo, mas muito necessário e compensatório quando fazem-nos pensar que é na infância que mora a singularidade da vida. E que através das reflexões sobre como está estruturado o sistema de ensino, o olhar para a práxis pedagógica e a valorização do saber, pode-se evitar olhares enviesados e restritos da educação infantil. O processo educacional precisa ser entendido como uma espiral que une esses conceitos e reflexões, reformulados ou melhor, reorganizados, de acordo com as mudanças na concepção da sociedade e seus valores norteadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> Acesso em 01/04/2022.

BUSS-SIMÃO, Márcia et al. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista** [online]. 2010, v. 26, n. 3 [Acessado 3 Novembro 2021] , pp. 151-168. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300008>>. Epub 17 Jan 2011. ISSN 1982-6621.<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300008>.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo : Atlas, 2008

MUSSI, Ricardo; FLORES, Fabio; ALMEIDA, Claudio. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional** v. 17, n. 48, p. 60 -77, Out/Dez.- 2021 Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134>. Acesso em 30/03/2022.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio-ago., 2005. Disponível

em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03/11/2021.

PORTUGAL, Gabriela. O currículo em creche - que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? **Revista Humanidades e Inovação**, v.4, n. 1, p. 56-65, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/295>. Acesso em 25/03/2022.

ESTUDOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA: UMA REVISÃO BIBLIOMÉTRICA

Daliana Martins Oliveira
Centro Universitário de Mineiros (Unifimes)
dalianabr@gmail.com

INTRODUÇÃO

É importante pontuar que vivemos em uma sociedade amplamente digitalizada, cujas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes em nossas rotinas pessoais e profissionais. A facilidade com que as informações e mensagens podem chegar até nós por meio de diversas mídias, faz com que seja fundamental dominarmos competências de alfabetização midiática.

A alfabetização midiática tem sido definida como a capacidade de pesquisar, acessar, analisar, avaliar e produzir as próprias mensagens em uma ampla variedade de plataformas (Aufderheide, 1993). Hobbs (2010) fala sobre a utilidade da alfabetização midiática na vida das pessoas de todas as faixas etárias, e estão descobrindo prazer em participar da cultura da mídia digital. Percebe-se então que a educação para a alfabetização midiática é um campo em ascensão que levanta diversos debates sobre como abordá-la. Por esse fato justifica-se a realização deste estudo, tendo em vista que é um tema pouco explorado em contextos educacionais brasileiros.

OBJETIVOS

GERAL

- Compreender alfabetização midiática, bem como suas aplicações práticas.

ESPECÍFICOS

- Conceituar a alfabetização midiática;
- Descrever práticas, métodos e abordagens por meio das quais está sendo colocada na alfabetização midiática;
- Identificar os diversos modos de alfabetização midiática diante dos diferentes contextos.

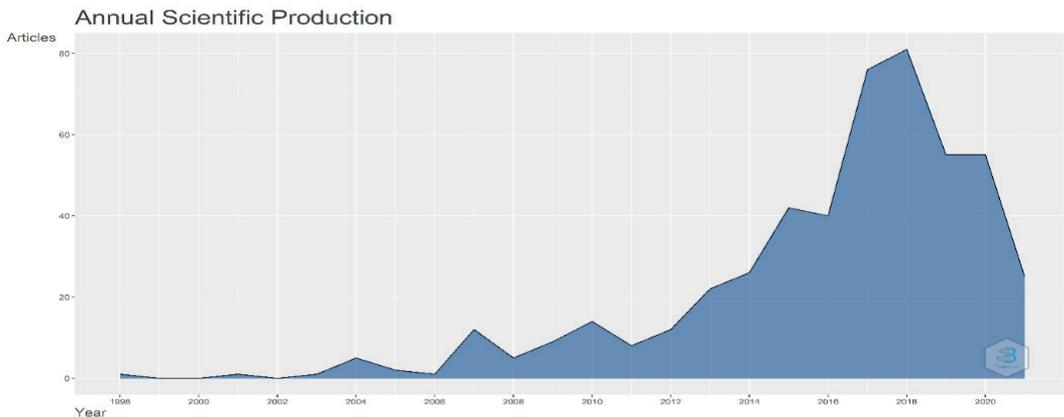
METODOLOGIA

O caminho a ser percorrido neste estudo é através do método indutivo-dedutivo com técnicas quantitativa e qualitativa, porque será feita análise de dados gerais para conclusões mais específicas, e particulares de outros estudos disponibilizados no banco de dados *Web of Science* e elaborados por meio dos estudos bibliométricos.

Para a elaboração desta revisão bibliométrica foi seguido um procedimento específico. Primeiro, foi acessado o portal CAPES e selecionado o banco de dados *Web of Science*; por sua relevância e abrangência nacional e internacional. Foi selecionado palavras-chave alfabetização midiática e educação, e inseridas no site do banco de dados com filtros artigos abertos. Após a busca dos artigos foi exportado dados brutos e rodados pelo sistema R. Após rodados pelo sistema R foram analisados os artigos e excluídos os que não atendiam o tema proposto, sendo esse o critério de exclusão. A análise qualitativa ocorreu em uma linha do tempo sobre alfabetização midiática através dos dados quantitativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Imagem 1 – linha do tempo em que ocorreu produções científicas sobre Educação Midiática:



Fonte: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/aces-so-cafe.html> web of Science – livre acesso – biblioshiny para bibliometrix – educação midiática

Nesta linha de tempo os estudos sobre educação e influências midiáticas aconteceram de forma ascendente desde 1998, tendo um ápice em 2018 e descendente em 2020. Com relação ao conceito de alfabetização midiática, foi possível identificar que os autores concordam que se trata da aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Entre elas, as

capacidades de acesso e pesquisa; análise e avaliação; criação; reflexão e atuação sobre conteúdos e informações de mídia em diversas plataformas. A seguir, seguem as sínteses sobre as recomendações de aplicações práticas sugeridas e discutidas pelos autores, acerca do ensino da alfabetização midiática.

RECOMENDAÇÕES PARA A PRÁTICA

Hobbs (1998) questiona se o objetivo da educação deve ser o de proteger crianças; se deve envolver a produção de mídia; se deve utilizar textos da cultura popular; se deve ter agenda política e ideológica mais explícita; se deve ser focada em ambientes formais de educação; se deve ser ensinada como disciplina especializada ou integrada às outras; e por fim, se as iniciativas devem receber apoio financeiro de empresas de mídia.

Fedorov (2001) analisa a experiência prática de gestão de um cinema e a disciplina sobre educação cinematográfica para alunos. Marc (2001) faz uma reflexão sobre nativos e imigrantes digitais, e afirma que a chegada da tecnologia digital provocou mudança na forma de pensamento de pessoas que cresceram em contato com a nova tecnologia.

Fedorov (2008) traça um histórico mundial sobre o desenvolvimento da educação midiática, desde 1920 na França até os dias atuais. O autor cita diversos países que em algum momento colocaram em prática tentativas de alfabetização midiática.

Para Jenkins (2009), esse novo cenário midiático promove através de uma cultura participativa, habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas no âmbito da alfabetização midiática: brincar; simular; performance; apropriação; multitarefa; cognição distribuída; inteligência coletiva; julgamento; navegação transmídia; networking e negociação.

Hobbs (2010) apresenta um plano de ação para fortalecer a cidadania digital e tornar a alfabetização midiática parte da educação regular americana. Os quais consistem em ações comunitárias - por meio de ensino aprendido como intercâmbio entre os grupos sociais; incentivo e apoio para formação de professores; parcerias com empresas de mídia e tecnologia; ações de pesquisa e avaliação; criação de estratégias para gerar consciência social e alcançar visibilidade nacional para o tema.

Wilson (2011) identifica desafios e oportunidades para a alfabetização midiática no Canadá, diante do cenário de desenvolvimento e convergência de novas mídias e tecnologias da informação. A autora aborda cinco áreas prioritárias, privacidade, algoritmos, radicalismo, extremismo online e notícias

falsas. Ferrés (2011) apresenta seis dimensões em torno das quais devem girar a nova alfabetização midiática, e que devem ser abordadas de forma integrada e participativa.

Martin (2012) faz uma análise de como deve ser a relação entre a educação formal, a integração da mídia no currículo e a alfabetização digital. Segundo o autor, a alfabetização para o século XXI deve ser midiática, digital, multimodal, crítica e funcional, e que deve existir uma análise profunda dos usos sociais, atitudes e valores associados a novas ferramentas de mídia, textos e práticas. Caso não haja essa abordagem crítica, Martin alerta para a possibilidade de reducionismo da alfabetização midiática apenas ao desenvolvimento de competências técnicas de dispositivos de mídia.

Galik (2015) estuda a influência da internet nas habilidades cognitivas humanas. As novas formas de pensamento que estão sendo desenvolvidas têm caráter de rede, e se opõem às capacidades de observar, lembrar, e outros níveis superiores de pensamento. Fedorov (2015) analisa dados obtidos por meio de uma pesquisa internacional com 64 educadores, críticos e pesquisadores da educação midiática. Conclui que os entrevistados acreditam que a educação e a crítica midiática são possíveis e necessárias. No entanto, há ainda muito trabalho para que esses campos alcancem uma implementação efetiva no mundo atual.

Petranova (2017) faz um mapeamento da diversidade de perspectivas e abordagens contrastantes da alfabetização midiática, nos países da União Europeia (UE). Para a autora, diferentes entendimentos e pontos focais da educação para alfabetização midiática podem ser encontrados nos países membros.

Fedorov (2019), especialistas acreditam que a cultura da mídia deve prestar mais atenção aos detalhes reais do processo educacional, incluindo problemas que professores enfrentam no cotidiano e foco em traços positivos da personalidade de alunos e suas competências profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das revisões realizadas, foi possível concluir que a alfabetização midiática é de fato um campo de estudo emergente, cujos estudiosos e professores ainda buscam chegar a um consenso sobre formas de abordagem prática. O presente estudo facilita a compreensão do tema, ao passo que busca resumir recomendações para se colocar em prática a alfabetização midiática.

REFERÊNCIAS

FATEEVA, Irina A. **Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации**. Chelyabinsk: Universidade Estadual de Chelyabinsk, 2007. Disponível em: https://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_22cf83184f96cda4d6409dea348accbe. Acesso em: 31 mar. 2022.

FEDOROV, Alexander. **Медиаобразование: история, теория и методика**. 2001. Disponível em: https://mediaeducation.ucoz.ru/_ld/0/9_-Book_2001_-pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

FEDOROV, Alexander. Media education around the world: Brief history. **Acta Didactica Napocensia**, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2624234. Acesso em: 31 mar. 2022.

FEDOROV, Alexander. LEVITSKAYA, Anastasia. The framework of media education and media criticism in the contemporary world: The opinion of international experts. **Media education research journal, comunicar**, n. 45, 2015. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2625496. Acesso em: 31 mar. 2022.

FEDOROV, Alexander. Schools and universities in audiovisual media: Experts' Opinions. **Communication Today**, v. 10, n. 1, p. 110-123, 2019. Disponível em: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=760300>. Acesso em: 31 mar. 2022.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. **Comunicar**, v. 38, n. 19, p. 75-82, 2012. Disponível em: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/2500103#>. Acesso em: 31 mar. 2022.

GÁLIK, Slavomír; GALIKOVA TOLNAIOVA, Sabina. Influence of the internet on the cognitive abilities of man. Phenomenological and hermeneutical approach. **Communication Today**, v. 6, n. 1, 2015. Disponível em: <https://communicationtoday.sk/download/1/2015/Galikova-Galik%20-%20CT%201-2015.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

HOBBS, Renée. The Severn Great Debates in the Media Literacy

Movement, *Journal of Communication*, v. 48, n. 1, p. 16–32, 1998.
Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439454.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

HOBBS, Renee. **Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy.** Aspen Institute. 1 Dupont Circle NW Suite 700, Washington, DC 20036, 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523244.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

JENKINS, Henry. **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century.** The MIT Press, 2009. Disponível em: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/26083/1004003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 mar. 2022.

MARC, Prensky. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: http://acousticlab.org/dots_sample/module4/Prensky2001_DigitalNatives1.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

MARTÍN, Alfonso Gutiérrez; TYNER, Kathleen. Media education, media literacy and digital competence. **Comunicar. Media Education Research Journal**, v. 20, n. 1, 2012. Disponível em: https://www.scipedia.com/wd/images/7/77/Draft_Content_299608690-26608.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

PETRANOVÁ, Dana; HOSSOVÁ, Monika; VELICKÝ, Peter. Current development trends of media literacy in European Union countries. **Communication Today**, v. 8, n. 1, p. 52, 2017. Disponível em: <https://communicationtoday.sk/download/12017/PETRANOVA-HOSSOVA-VELICKY-%25E2%2580%2593-CT-1-2017.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores.** Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 31 mar. 2022.

FORMAÇÃO CIENTÍFICA: DIFICULDADES PARA CONVERGÊNCIA DE INICIATIVAS NO CAMPO DO LETRAMENTO CIENTÍFICO

Gabriel Scoparo do Espírito Santo
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
gse.santo@unesp.br

INTRODUÇÃO

Dentre as diversas iniciativas no campo da educação científica, o conceito *Scientific Literacy* ganhou força nos Estados Unidos, e conseqüentemente em todos os países sob sua influência cultural, logo após 1957 com o lançamento do satélite Sputnik pela União Soviética. Como parte da corrida espacial, os EUA perceberam que precisavam formar uma geração de cientistas para se manter à frente da disputa tecnológica. Foram realizadas diversas reformas curriculares e a ciência ganhou status de prioridade nas políticas educacionais.

Esse empenho se reflete até hoje nos discursos e relatórios educacionais, muito embora o esforço no orçamento tenha sofrido diversas oscilações ao longo dos anos (SHAMOS, 1996). Dada a globalização da cultura estadunidense no século XX no ocidente, órgãos como o Unesco e seus afiliados defendem a necessidade de melhoria no nível de letramento científico da população em geral (UNESCO, 1993).

A princípio o termo parece ser razoavelmente claro e definido, como um “conhecimento básico que o público deva ter sobre ciência” (SHAMOS, 1996). No entanto, algumas perguntas não são tão simples de serem respondidas: Quanto é o básico? Qual é o público? O que é considerado ciência? Dessa forma o tema gera debates espalhados por diversos países até hoje e aqui no Brasil ainda inclui questões de tradução.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é descrever como diferentes grupos abordam propostas de ensino com mesmo nome, mas com focos diferentes. Apontar algumas contradições e similaridades entre elas e apresentar a motivação para a escolha da tradução do conceito *Scientific Literacy* por Letramento Científico (LC).

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, emprega-se a análise do tipo bibliográfica. Para isso são utilizados artigos analisados por pares que sejam referência em seu campo de investigação. Também serão consultados documentos oficiais para determinação das escolhas governamentais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender as diferentes perspectivas em torno do conceito *Scientific Literacy*, Laugksch (2000) utilizou os grupos de interesse envolvidos na questão, definindo assim o foco de cada um. Essa abordagem ajuda a compreender por que surgem perspectivas tão distantes entre si, mas que se misturam na sociedade com múltiplos agentes atuando ao mesmo tempo.

O primeiro grupo apresentado é a comunidade de ensino de ciências, que está preocupada com os objetivos do ensino formal, principalmente no ensino básico e como as habilidades, atitudes e valores do Letramento Científico estão incorporadas ao currículo, ao material didático e às aulas de ciências em si.

O segundo grupo é formado por cientistas sociais preocupados com questões políticas que envolvem ciência e tecnologia. Para esse grupo a principal questão é como o público lida e percebe as questões científicas, se eles têm capacidade de julgá-las e fornecer suporte a atividades científicas, assim como perceber as limitações da ciência e seus usos.

O terceiro grupo de interesse é formado por sociólogos da ciência, ou educadores que empregam uma abordagem sociológica para o LC. A preocupação deste grupo gira em torno da “autoridade científica”, como os indivíduos, tanto cientistas quanto o público geral, interpretam, julgam e negociam o “conhecimento científico”, distinguindo entre consenso e opiniões individuais de cientistas.

O quarto grupo corresponde a comunidade de ensino informal de ciências, ou comunicadores científicos. Esse grupo inclui os responsáveis por eventos científicos, museus, feiras, zoológicos, também jornalistas e apresentadores. Esse grupo tem como interesse aproximar a ciência de todas as faixas etárias, gerando uma intersecção com os outros grupos.

Nesse mesmo artigo, Laugksch faz uma revisão e apresenta diversas definições de LC empregadas por outros pesquisadores. Ao apresentar os grupos de interesse, espera-se que fique claro a dificuldade para um consenso sobre o mesmo termo. Para cada um desses diferentes grupos é possível perceber que o foco do LC muda. Como recurso para compreender o espectro de interpretações é possível pensar nos extremos: de um lado a ideia de

que qualquer notícia sobre ciência é LC e no outro de que todas as pessoas deveriam receber a formação de um cientista para serem consideradas letradas cientificamente (SHAMOS, 1996).

Partindo de uma interpretação mais voltada ao ensino, o PISA (*Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Alunos) (OCDE, 2019) estabelece o LC como três formas diferentes de conhecimento: Primeiro o conhecimento do conteúdo da ciência, ou seja, conhecimento dos fatos, teorias, conceitos e ideias sobre o mundo e a sociedade que a ciência estabeleceu. Segundo o conhecimento dos procedimentos usados pelos cientistas em uma investigação científica, como a repetição de medidas para minimização de erros, o controle de variáveis, os procedimentos padrões para apresentação de dados, ou seja, conhecimento sobre a prática científica. A terceira forma de conhecimento é sobre o conhecimento científico em si, o epistemológico, que quer dizer saber o papel das questões, observações, teorias e modelos na construção do conhecimento cientificamente válido, incluindo a capacidade de reconhecer diferentes formas de investigação científica.

O documento brasileiro que norteia o ensino formal em todo território teve sua versão final homologada em 2017 para o ensino fundamental e em 2018 para o ensino médio. Na área de Ciências da Natureza – Ensino Fundamental aparece o letramento científico como objetivo do ensino de ciências, é possível perceber na definição usada uma proximidade com as competências expressas no PISA:

Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do **letramento científico**, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.

Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania.

Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de **conhecimentos científicos** produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais **processos, práticas e procedimentos da investigação científica**. (BRASIL, 2018, p. 321, grifo original)

Com relação ao debate sobre as possíveis traduções (CUNHA, 2017) para Scientific Litereracy, a escolha da BNCC por letramento arrasta as referências futuras nessa direção, dada a importância do documento para o país. Não que isso encerre o debate, mas cria um argumento de autoridade, suficiente para que muitos nem entrem na discussão e usem o termo letramento de forma automática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independente da escolha pelo termo para traduzir *Scientific Literacy*, é possível perceber o padrão entre as definições: seja no ambiente escolar ou fora dele, o objetivo da educação científica é formar pessoas que saibam explorar conscientemente as tecnologias e interagir com as práticas científicas, conhecendo suas limitações de maneira crítica e não negacionista.

Nessa direção, é possível começar a prática desde os primeiros anos da infância, uma vez que os conteúdos da ciência passam a ser meio e não fim. Da mesma forma, é possível estendê-la até a formação profissional, ainda que o graduado não escolha fazer pesquisa profissionalmente, diversas habilidades exigidas pelo mercado de trabalho envolvem a capacidade de analisar e pensar cientificamente sobre os processos.

A primeira dificuldade é na determinação das formas de ação, ou seja, qual será o foco da atuação do sistema de ensino. O papel deste trabalho visa esclarecer que não há necessidade de disputa pela definição correta. O que se faz necessária é a cooperação entre diferentes esforços de forma a abranger a maior quantidade de áreas possíveis. Com o objetivo final de melhorar a qualidade da educação no país.

Palavras-chave: Scientific Literacy, Letramento Científico, Educação Científica

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

CUNHA, Rodrigo Bastos. Alfabetização científica ou letramento científico? interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 169–186, 2017.

LAUGKSCH, Rüdiger C. Scientific literacy: A conceptual overview. **Science Education**, v. 84, n. 1, p. 71–94, 1 jan. 2000

OCDE. **PISA 2018 Assessment and Analytical Framework**. Paris: OECD, 2019.



SHAMOS, Morris H. The Myth of Scientific Literacy. *Liberal education*, v. 82, n. 3, p. 44, 1996.

UNESCO. *Project 2000+*. Paris, 1993.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

Jaqueline Antonello

UNESP - jaqueline.antonello@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto se configura como resultado de uma pesquisa de Pós-Graduação em Educação. A temática abordada tem relação com o trabalho docente universitário e a responsabilidade das instituições de educação superior com a formação continuada dos profissionais do ensino atuantes neste nível. Esta problemática é relevante porque a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem perpassa o trabalho docente, o qual impacta diretamente a formação humana dos estudantes universitários.

O trabalho docente é influenciado por diversos fatores, entre eles, as condições de trabalho, a valorização profissional e as políticas de gestão universitária, as quais podem garantir o desenvolvimento profissional dos professores, aliado à formação continuada. Autoras como Broilo (2015), Cunha (2008) e Pimenta e Anastasiou (2014) explicam que a aprendizagem e o aperfeiçoamento da docência não devem ocorrer por exercícios de ensaio e erro ou pela reprodução de práticas vivenciadas pelos professores enquanto alunos. Ao contrário, o exercício da docência, assim como ocorre com as demais profissões, precisa ser aprendido por meio de processos científicos e sistemáticos de formação, neste caso, pedagógica.

No meio acadêmico existe uma insuficiência formativa para a prática pedagógica do profissional docente universitário, principalmente considerando o caráter de pesquisa e produção do conhecimento que é próprio da pós-graduação e, também, o que se exige dos professores quando ingressam nas instituições de ensino de nível superior. Um modo de suprir tal lacuna é o desenvolvimento da responsabilidade institucional das universidades para com a formação continuada de seus professores e este elemento se configura como o foco das discussões pontuadas neste trabalho. No que diz respeito a organização do texto, apresentam-se quatro itens: objetivo, metodologia, resultados e discussões e considerações finais.

OBJETIVO

O objetivo geral é apresentar apontamentos teóricos acerca da responsabilidade institucional das universidades com a formação continuada de seus professores, considerando as especificidades do trabalho docente na educação superior.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação, de caráter bibliográfico, com o intuito de aproximar o pesquisador dos conteúdos já produzidos sobre a temática delimitada, constituindo-se não como mera repetição de fatos, mas caracterizando o exame do tema sob uma nova abordagem (MARCONI; LAKATOS, 1990).

Os estudos que respaldam o levantamento bibliográfico apresentado são provenientes da área da Pedagogia Universitária, campo epistemológico em constante ampliação, a fim de promover a qualificação da educação superior por meio de investigações sistemáticas e interdisciplinares sobre didática, currículo, docência, formação, linguagens, diversidade, gestão e políticas universitárias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No caso do professor de educação superior, acrescentam-se às tarefas de ensinar e se manter atualizado as capacidades de pesquisar, avaliar, realizar atividades de extensão, orientar acadêmicos e ocupar posições de gestão. Mediante essas diversas demandas, grande parte dos professores, principalmente ao iniciarem suas carreiras, possuem uma gama de conhecimentos limitados à sua área específica de atuação, mas não têm conhecimentos pedagógicos necessários à prática de ensino (VEIGA, 2014).

A depender da área de atuação profissional, tal formação para a docência pode ter ocorrido na graduação, principalmente em cursos de licenciatura. Mas, mesmo assim, a formação se destina ao trabalho na educação básica. A educação superior possui particularidades que não podem ser desconsideradas ao pensarmos no desenvolvimento científico, profissional e humano dos acadêmicos. Porém, como explica Bastos (2007), a formação para atuação neste nível geralmente se restringe ao estágio docente de bolsistas pós-graduandos ou à existência de uma disciplina de metodologia para a educação superior, isto quando há oferta pelos programas de pós-graduação.

Notadamente, tais problemáticas levam à necessidade da formação continuada e esta se apresenta como elemento chave para exercícios reflexivos que intencionem o aprimoramento da prática docente, além disso, constituir-se como um fator de desenvolvimento da construção identitária. Por isso, processos formativos em serviço, realizados junto aos docentes universitários, precisam ser providenciados institucionalmente e não por mera iniciativa profissional individualizada. Considerando que formar professores é um processo multifacetado e plural, é importante a clareza de que esta é uma prática social que tem início, mas nunca tem fim (VEIGA, 2014).

Portanto, discutir a formação continuada dos professores universitários pressupõe estabelecer, na universidade, um espaço-tempo formativo destinado ao desenvolvimento profissional docente e à qualificação profissional. Alguns elementos característicos de uma formação bem estruturada são a continuidade, a coletividade, a confidencialidade, a confiança, o contato da ação de formação com o mundo concreto (não ficcional) dos docentes e o tempo para análise da realidade do grupo e da comunidade acadêmica (LUCARELLI, 2012). Reunidos, tais fatores se configuram como possibilidades organizacionais, as quais comumente ficam a cargo dos setores institucionais responsáveis pelas ações de formação, geralmente, vinculados às assessorias pedagógicas.

Para que a docência seja problematizada, compreendida e transformada enquanto prática social, necessita ser dialogada e construída conforme os significados que surgem dos próprios professores e alunos que a concretizam. Isso significa dizer que a docência se constrói baseada na realidade institucional e nos seus determinantes, tais como: condições de trabalho, remuneração, progressão de carreira e garantia de direitos trabalhistas e previdenciários. Se o desenvolvimento profissional é um direito que cabe ao professor enquanto trabalhador, a constituição de espaços e tempos de formação continuada, institucionalmente amparados, apresenta-se como essencial (ANTONELLO, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao objetivo geral delimitado para este trabalho, pontua-se como necessário que as instituições de educação superior tenham clareza sobre quais são os objetivos para a formação docente, a fim de contribuir com a qualificação do trabalho dos professores, conforme as suas reivindicações. Seguindo esta lógica, o processo formativo não será fragmentado, obrigatório e esporádico, mas sistemático e consagrado de modo institucional como algo que é direito e dever dos professores enquanto profissionais do ensino.

Pela consolidação de uma Pedagogia Universitária, pensada de modo crítico, rigoroso e democrático, é possível desenvolver processos de qualificação da docência e do ensino. Como o exercício da profissão docente é permeado de saberes que podem ser construídos ou aprimorados por meio da formação continuada, esta precisa ser encarada como uma responsabilidade institucional na busca do desenvolvimento profissional docente dos trabalhadores vinculados à educação superior.

REFERÊNCIAS

ANTONELLO, J. Assessoria Pedagógica Universitária: o trabalho com a formação continuada de professores na Unioeste. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão – PR, 2021.

BASTOS, C. C. B. C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 103-112, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1658/1345>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BROILO, C. L. Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente. 1. Ed. São Paulo: Junqueira&Marin, 2015.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: Editora da USP, 2008.

LUCARELLI, E. Las asesorías pedagógicas universitarias y las innovaciones. In: LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. *El asesor pedagógico: entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012, p. 93-141.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 2. Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1990.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n.

42, p. 327-342, mai./ago., 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6515>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FORMAÇÃO HUMANA PARA O TRABALHO DOCENTE DE PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA

Lidia Morcelli Duarte

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAR)

Natália Cristina Pupin Santos

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAR)

Vitória Hellen Holanda Oliveira

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAR)

INTRODUÇÃO

De acordo com diferentes investigações percebe-se que o movimento de reforma educacional que conduziu a implementação de políticas públicas para a temática da convivência escolar em diferentes países se consolidou a partir do investimento na formação de professores e na participação atuante de toda a comunidade educativa em projetos que tinham como objetivo a convivência ética e os valores morais. (MARTÍNEZ MARTÍN; PUIG ROVIRA; TRILLA BERNET, 2009; JARES, 2008)

Em busca de soluções para que professores e gestores tenham condições efetivas de contribuir para a prevenção de violências, o GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - organizou um Seminário Formativo que atendeu educadores de 45 das 92 Diretorias Regionais de Ensino da rede estadual de São Paulo com uma proposta de formação continuada, que pudesse ser multiplicada e replicável e assim ser executada em outras redes de ensino. O projeto de pesquisa intitulado “A convivência como valor nas escolas públicas: implantação de um sistema de apoio entre iguais” foi financiado pela Fundação Itaú Social e pela Fundação Carlos Chagas e reuniu várias investigações (TOGNETTA, 2022). Apresentaremos neste trabalho apenas os resultados referentes ao problema de pesquisa: Como as e os participantes de um percurso de formação docente percebem sua aprendizagem na implementação em escalas de um programa de convivência escolar?

OBJETIVOS

Analisar as percepções de gestores e docentes sobre a proposta de formação em escala e comparar as respostas entre as três ações, verificando se houveram diferenças significativas na compreensão dos participantes do primeiro seminário formativo em relação à compreensão dos participantes dos ATPCs que foram replicados nas escolas.

METODOLOGIA

Os dados foram coletados através de um questionário inspirado por rubricas de avaliação. Na primeira ação, correspondente ao Seminário Formativo, obtivemos respostas de 92 gestores regionais. Na segunda ação, os gestores replicaram a formação em um percurso formativo para 1440 vice-diretores e professores mediadores da convivência (PMECs). Na terceira ação, os vice-diretores selecionaram conteúdos que foram repassados para 5551 docentes participantes dos ATPCs.

A ferramenta utilizada apresenta um conjunto de conceitos dispostos em uma tabela em que educadores podem realizar uma autoavaliação do seu nível de compreensão segundo o critério de respostas: A- Ainda não consegui compreender bem o que isso significa; B- Pude compreender um pouco, mas não acredito que seja possível desenvolver esses trabalhos em nossas escolas; C- Consegui compreender sobre isso e vejo a importância de estudar mais para poder promover ações de melhoria da convivência na escola; D- Consegui compreender sobre isso, vejo a importância de estudar mais para poder promover ações de melhoria da convivência na escola e já consigo pensar em propostas que posso promover nas escolas em que atuo.

A pesquisa recebeu a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp (CAAE: 42079420.9.0000.5400), teve a autorização da Secretaria Estadual de Educação e foram preservados dos dados dos participantes de acordo com a Lei 13.853/19 de Proteção de Dados. Os educadores que concordaram responder a pesquisa receberam um link do instrumento disponível no formulário Google Forms.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos itens que buscamos avaliar foram tratados os temas de autonomia moral, construção de valores, desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos estudantes. Também foi tratada a importância do ambiente cooperativo, do trabalho com o autoconhecimento, da construção

do autorrespeito e do valor de si, além do uso de estratégias de comunicação como a linguagem descritiva, escuta ativa e a mensagem-eu em espaços para o exercício do diálogo.

Os resultados apontam que a grande maioria dos profissionais, ou seja, mais de 80% em todos os segmentos (se considerarmos a somatória das respostas C e D), compreendem os conceitos apresentados nas formações e concordam com a importância do trabalho de reconhecimento dos sentimentos dos estudantes e a necessidade dos espaços de diálogo e cooperação para relações recíprocas. Entretanto, os que realmente conseguem colocar tudo isso em prática representam cerca de 30% a 50% dependendo do item analisado, indicando a necessidade de ampliação das ações promovidas, com espaços contínuos para que os docentes possam refletir sobre a execução das propostas em sala de aula. Ao analisarmos os resultados nos três grupos comparados - quando a proposta de formação foi realizada diretamente com os formadores do GEPED (grupo 1); quando a formação foi multiplicada por aqueles que participaram da formação anterior (grupo 2) e finalmente, quando a temática foi abordada por esses com os professores (grupo 3) vemos que ainda que com dificuldades o modelo proposto pode contemplar uma temática relevante e trazer reflexões que proporcionaram ações efetivas junto aos alunos que correspondem ao final do processo de replicação. Contudo, as análises estatísticas comprovaram as diferenças significativas com relação a menor compreensão e implementação de ações com o decorrer da multiplicação, o que nos provoca uma importante preocupação com a qualidade das formações e a quantidade de espaços formativos que a temática da convivência exige para que ações efetivas possam ser implementadas nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados confirmam resultados encontrados em pesquisas anteriores que afirmam a necessidade inegociável de formação continuada de docentes para a intervenção aos casos de violência e indisciplina nas escolas, aplicando sanções por reciprocidade, criando um ambiente mais cooperativo, espaços de participação e protagonismo estudantil, propiciando uma convivência mais democrática e o desenvolvimento de personalidades éticas e que esses espaços decorrem de políticas públicas que estruturam tempos e espaços suficientes para que professores, gestores e demais profissionais em educação possam refletir, estudar, discutir e modificar suas crenças a respeito de como se constroem os valores morais que tanto desejamos entre nossos estudantes (JARES, 2008; KNOENER, 2019; SANTOS, 2021).

REFERÊNCIAS

JARES, Xesús. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KNOENER, D. F. **Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários**. 2019. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181949> Acesso em: jul. 2019.

MARTÍNEZ MARTÍN, M.; PUIG ROVIRA, J. M.; TRILLA, J. Escuela, profesorado y educación moral. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, [S. l.], v. 15, 2009. DOI: 10.14201/3026. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3026>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SANTOS, N. C. P. **A descrição da construção coletiva do Programa Antibullying em uma rede de ensino: para que a convivência ética seja valor**. 338f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2021.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/213976> Acesso em: fev. 2022.

TOGNETTA, LR.P. **A Convivência como valor nas escolas públicas: implantação de um sistema de apoio entre iguais**. Americana-SP, 2022

NOVAS PERSPECTIVAS AVALIATIVAS DE UM LIVRO PUBLICADO PELA RED INTERNACIONAL

Anna Laura Kerkhoff Cristofari
Universidade Federal do Pampa
annalaurak@gmail.com

Valesca Brasil Irala
Universidade Federal do Pampa
Valescairala@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

O método avaliativo engloba o cotidiano do exercício educacional, tendo em vista que avaliar é proceder com base no entendimento e compreensão do outro. Sem uma análise e convicções éticas se declinam os aprendizados. A avaliação deve ser analisada, conforme a história da nossa colonização. Luckesi (1995), salienta que a avaliação como sinônimo de provas e exames é descendente desde 1599. Em caráter histórico, a avaliação é um método que foi inventado por volta do século XVII, através de exames (orais ou escritos), trazidos para o Brasil pelos Jesuítas. Nessa época era de costume castigar fisicamente os alunos que não tinham bom desempenho e exaltar aqueles que tinham um bom desenvolvimento. Com o decorrer de estudos, os testes avaliativos foram repensados, por formas mais amplas de avaliar em que o aluno começava a ser visto como um todo, um ser humano com todas as suas implicações (ABRAMOWICZ, 1996).

Atualmente sabemos que ainda avaliação é feita por meio de provas escritas, orais, exercícios e trabalhos de casa, com enorme carga de cobrança e até mesmo punição. Segundo (LUCKESI, 1995), dessa forma a aprendizagem não é um processo natural, ela se torna competitiva e com o objetivo de decorar os conteúdos. Assim fazem parte do sistema classificatório, ao qual sabe-se mais quem responder corretamente às questões ou realizar as atividades propostas. De acordo com estudos o que precisa ser feito é uma reestruturação interna na escola quanto a forma de avaliação. Esse processo precisa ser formativo, dialógico, contínuo e deve valorizar o desenvolvimento integral dos discentes. É coerente abordar que a avaliação não deve estar ligada a castigos, ou a

punição. É uma troca de conhecimento, não para dificultar, mas sim para compreender, para que se sintam pertencentes aos conteúdos e confiantes para trocarem saberes.

Analisar avaliações e propostas de outros locais possibilita abrirmos a reflexão e discussão de como estamos fazendo. O motivo da escolha pela *Red Internacional* se traz por meio de uma revisão bibliográfica de artigos e livros internacionais para a criação da dissertação de Mestrado, por de fato existir teorias distintas que são pouco aplicadas na rede Nacional, aqui percebemos metodologias mais tradicionais.

Para entender o significado da avaliação e seu papel na educação, é preciso analisar alguns métodos e refletir conceitos sobre esse procedimento, pois não são os resultados da avaliação que os docentes devem se deter, mas sim a soma do aprendizado diário. Justifica-se essa temática por meio da importância da reflexão sobre os métodos avaliativos mais viáveis e recentes que possibilitam uma nova visualização da avaliação, salienta-se que foram realizados fichamentos bibliográficos para analisar artigos internacionais. Mas em específico nos deteremos em um livro publicado pela Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES), intitulado “Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas etapas educativas” (LÓPEZ-PASTOR; PÉREZ-PUEYO, 2017), bem como um conjunto de pesquisas voltadas à “Avaliação Formativa e Compartilhada” e como o desenvolvimento desta categoria de sistemas de avaliação em sala de aula pode gerar mais aprendizagens, em mais alunos e ajudar a alcançar mais sucesso educacional nos ambientes escolares.

OBJETIVOS

A partir desse pensamento, podemos enfatizar que procuramos perceber quais são as metodologias avaliativas e evidenciar as características utilizadas na *red internacional* citadas no livro.

Salientamos que é um livro colaborativo, produzido pela uma rede de pesquisadores da Espanha e um dos autores evidencia que a precisamos modificar o nosso olhar sobre o processo avaliativo, de somente dar e receber notas.

METODOLOGIA

Primeiramente foi realizada à leitura da obra mencionada; Por seguinte uma Segundo leitura, evidenciando os tópicos e as práticas que se referiam a ligação da avaliação dialógica; Nessa parte foram retiradas citações importantes em simultâneo observamos no mesmo local reflexões sobre nosso entendimento referente a cada escolha.

O Fichamento Bibliográfico foi realizado no Google Docs para identificar e conhecer a obra mencionada acima; resumir para melhor compreensão dos termos compostos; encontrar com facilidade as citações e referências; olhar de forma crítica o conteúdo apresentado e para embasar a produção textual do projeto de dissertação. Evidenciamos que nas regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) possuem as orientações necessárias para organização de um fichamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AVALIAÇÕES, CONCEITOS E ALGUMAS POSSIBILIDADES DISTINTAS

Foram direcionados novos termos, como avaliação orientada para a aprendizagem (CARLESS, 2007). A “avaliação para aprendizagem” é o termo usado por alguns pesquisadores para diferenciar de uma visão mais tradicional estabelecida em relação ao conceito de “avaliação da aprendizagem”. É um modelo de avaliação para aprimorar a aprendizagem do aluno sem o ato específico de controlar.

A avaliação como aprendizagem e autonomia (RODRÍGUEZ; IBARRA, 2015), em geral, a chamada “avaliação da aprendizagem” é um mecanismo de acompanhamento do desenvolvimento dos discentes durante o processo de ensino-aprendizagem, resultando em medidas que quantificam os desempenhos parciais ou finais (ROMÃO, 1998; SILVA, 2013), tradicionalmente, também denominada somativa.

A avaliação formativa e compartilhada (LÓPEZ, 2009; 2012), nesse modelo a formação dos indivíduos é diagnosticada durante todo o processo de aprendizagem.

Na avaliação dialógica, cabe ao docente delimitar sua metodologia de ensino, planejar sua proposta e proporcionar *feedbacks* que orientam de forma inclusiva e otimista os estudantes (MURILLO; HIDALGO, 2015).

Partindo do embasamento de que as considerações a respeito da avaliação no ensino superior são melhoradas e estudadas à proporção que conversam e analisam como fazer, por que fazer e quais são as implicações das metodologias

adotadas para execução e sucesso acadêmico dos estudantes, de modo a auxiliar na permanência e finalização dos cursos (TINTO, 2012), visto que a avaliação dialógica pode ser compreendida como uma avaliação colaborativa, a qual docentes e discentes alinham seus pensamentos e constroem igualmente objetivos e responsabilidades de compartilhar ensinamentos através de “diálogos contínuos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe salientar que considerar a vasta percepção de mundo e a bagagem que vivenciaram faz parte do trabalho contínuo de todo o processo de modificação sobre a avaliação. Sabemos que avaliar não possui restritas medidas cabíveis, mas que muitos dos processos de internalização do conhecimento foram e são essenciais a partir da autoavaliação e percepção das nossas próprias dificuldades.

Citamos alguns fatores importantes do livro com olhar de modificação sobre a avaliação: Que há melhoria na aprendizagem, na autonomia pessoal, autorregulação da aprendizagem. Desenvolvimento da capacidade de análise crítica e autocrítica. É um processo fundamental na formação responsável e no desenvolvimento de uma boa educação. Aproximação dos envolvidos no ensino. A Interação entre os indivíduos está presente nesta modalidade. (MENEZES, 2001) Acompanhamento, dialogicidade e perspectiva dos níveis de aprendizagem e melhoria são características desta categoria de avaliação, valoriza o desenvolvimento do processo e não apenas o resultado (LÓPEZ-PASTOR; PÉREZ-PUEYO, 2017).

Nessas avaliações o foco são os estudantes, porque eles passam a fazer parte da avaliação e não são vistos como uma nota, as avaliações são realizadas ao longo do processo avaliativo. Os docentes precisam esclarecer o que eles querem avaliar, e explicar para seus discentes com máxima clareza e ter colaboração. Trabalhar coletivamente é essencial, conforme as trocas irão qualificar o ensino e a aprendizagem de forma dinâmica e clara.

O olhar avaliativo é compreensível. Os seus significados são amplos e dinâmicos, pois acompanham a evolução, a movimentação da internalização do aprender. Tal movimento é essencial na visualização singular do modo do ensino. A avaliação não tem por propósito de determinar valores dos aprendizes, e sim oportunizar soluções para que todos construam pontes para um aprendizado incluso, porque somos diferentes. E essa é a nossa maior riqueza.

A fim de conclusão o fichamento dessa obra fez com que entendêssemos a importância da participação do discente no processo avaliativo, sendo ele visto como foco principal da aprendizagem. As teorias encontradas na obra

tanto quanto a avaliação como aprendizagem, avaliação dialógica, formativa, entre outros, trazem o indivíduo como centro do processo avaliativo, nada é separado, tudo é em conjunto, junto. O feedback e o diálogo são meios de comunicação que auxiliam do andar do ensino. Para que isso acontece é preciso uma reflexão sobre os atos avaliativos, sobre o que queremos avaliar, o que queremos construir ao longo da jornada acadêmica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliar uma avaliação da aprendizagem: um novo olhar**. São Paulo: Lúmen, p. 47-54, 1996.

CARLESS, David. Learning[]oriented assessment: conceptual bases and practical implications. **Innovations in education and teaching international**, v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem na escola?** 2000.

LÓPEZ PASTOR, Víctor Manuel et al. **Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas**. León: Universidad de León, 2017, 2017.

MURILLO, F. Javier; HIDALGO, Nina. Enfoques fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 8, n. 1, p. 43-61, 2015.

PÉREZ PUEYO, Ángel et al. **Esclarecimento dos termos envolvidos no processo de avaliação educacional**. León: Universidade de León, 2017, 2017.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, Gregorio; IBARRA-SÁIZ, María Soledad. Assessment as learning and empowerment: Towards sustainable learning in higher education. In: **Sustainable learning in higher education**. Springer, Cham, 2015. p. 1-20.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica. Desafios e perspectivas**. São Paulo, 1998.

TINTO, Vincent. **Completing college: Rethinking institutional action.**
University of Chicago Press, 2012.

O SILENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA DA COVID-19

Adélia Meireles de Deus
SEMEC - Adelial844meireles@gmail.com

Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves
UESPI - edilmamendes@cte.uespi.br

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é levantar uma reflexão acerca do silenciamento da Educação Infantil na pandemia da COVID-19 partindo da compreensão de que com o fechamento das instituições, como creches e pré-escolas, os professores precisaram ensinar por meio de atividades remotas (não presenciais), orientados, apenas, pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), n.º 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, que sugeriu que as instituições da Educação Infantil desenvolvessem materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo, a serem realizadas com as crianças em casa, enquanto durasse o período de isolamento social. (BRASIL, 2020).

As reflexões apresentadas neste estudo são resultantes de uma pesquisa desenvolvida com professores da Educação Infantil, de escolas públicas e privadas de diversas cidades brasileiras, por meio de um formulário *online* divulgado nas redes sociais. As discussões foram conduzidas pelo texto “Ideologia e Educação”, de Marilena Chauí (2016), que aborda problemas pedagógicos partindo do conceito de ideologia definido por mecanismos sociais e políticos, e não pela imaginação ou utopia humana. A abordagem da autora remete a questionamentos que fazem refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil na pandemia que tem calado a experiência daqueles que vivem essa etapa da educação básica de perto: os professores e as crianças.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados foram coletados com professores da Educação Infantil por meio de um questionário *on-line* produzido no Google Forms, com sete questões: três para a obtenção de informações gerais sobre a cidade/Estado que atuam, tipo de escola que trabalham, pública ou privada, e a turma em que lecionam (creche ou pré-escola); e quatro questões abertas para que os professores pudessem expressar a sua opinião sobre a Educação Infantil desenvolvida. A pesquisa foi realizada entre os dias 02 a 05 de dezembro de 2021, com um link do formulário divulgado nas redes sociais e respondido por 55 professores de algumas cidades brasileiras. A exploração dos dados foi delineada a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

A VOZ DOS PROFESSORES: RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica articula as dimensões do educar e do cuidar nos eixos que norteiam a prática pedagógica, as interações e a brincadeira, porém, durante a pandemia da COVID-19 as crianças de 0 a 5 anos ficaram sem frequentar a creche e a pré-escola de forma presencial, e isso as impediu de interagir, brincar e conviver com outras crianças e com adultos em um ambiente escolar. Neste sentido, é necessário ouvir a voz dos professores sobre esse processo educativo que aconteceu de forma repentina contribuindo para a ruptura do silenciamento dessa etapa da educação na pandemia.

A primeira pergunta identificou que os 55 professores pesquisados atuam em cidades de Estados como: Piauí, Maranhão, Ceará, São Paulo, Espírito Santo e Rio Grande do Norte. A segunda e a terceira questão mostram que 76,4% dos professores lecionam em escolas públicas e 23,6% em privadas, e que 61,8% atuam em creches, com crianças de 0 a 3 anos de idades, e 38,2% em pré-escolas, com crianças de 4 a 5 anos.

Em seguida se colocou em discussão a opinião do professor sobre se é possível desenvolver uma prática pedagógica com interações e brincadeira, de forma remota, na Educação Infantil. As opiniões foram diversificadas: 39 professores responderam que Sim, 10 que Não, e 06 ficaram na dúvida em suas respostas. Entre os docentes que responderam que é possível desenvolver atividades de interações e brincadeira de forma remota, destaca-se a utilização de vídeos gravados e enviados pelo aplicativo WhatsApp, áudios explicativos e chamadas de vídeos pelo celular, aulas no Google Meet e no Zoom, bem como o apoio da família nesse processo, conforme a fala a seguir:

Sim. Durante as aulas remotas todas as atividades pedagógicas estão sempre voltadas a interação com as crianças por meio de vídeos educativos, orientação pelos professores das atividades escolares a serem desenvolvidas como leitura, escrita, matemática, atividades artísticas, brincadeiras, danças, músicas. Há também a interação professor x aluno e família por meio de áudios de WhatsApp, vídeos gravados pelos alunos e educadores e também utilização de outros Apps como Meet, Zoom, por exemplo. Tudo com a participação da família. (PARTICIPANTE 1).

Diante desse relato, pode-se inferir que as atividades pedagógicas na Educação Infantil na pandemia aconteceram com aulas síncronas e assíncronas, por meio de aplicativos com a interação entre criança, família e professores. Evidenciamos, neste sentido, que o uso da internet foi a principal ferramenta utilizada pelas escolas para o desenvolvimento das atividades, exigindo, assim, a ajuda da família que tinha que disponibilizar de tempo, condições e conhecimentos pedagógicos para orientar as diversas atividades no ambiente doméstico.

Isso aconteceu porque as instituições da Educação Infantil foram orientadas, no início da pandemia, pelo Parecer nº 05/2020 que admitiu “[...] a possibilidade de tornar o contato com os pais ou responsáveis pelas atividades, mais efetivo com o uso de internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível.” (BRASIL, p.10, 2020). Orientou, também, sobre o envio de material e suporte pedagógico para as famílias ou responsáveis das crianças matriculadas na Educação Infantil.

Entretanto, os órgãos governamentais não deram vozes as dificuldades enfrentadas pelas escolas e pelos professores na elaboração de atividades lúdicas e interativas a serem desenvolvidas fora do espaço escolar, em lares sem acesso a internet ou com familiares e responsáveis analfabetos ou sem formação pedagógica com conhecimentos suficientes para o desenvolvimento dessas atividades. A principal preocupação, segundo Campos e Durli (2021), era com a mediação entre professores e as famílias, no sentido de executar o que foi planejado e o cumprimento dos direitos de aprendizagem conforme constam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017.

Os relatos da pesquisa enfatizam questões que direcionam o pensar sobre as condições sociais das famílias em que vivem as crianças, as condições dos professores, que precisam preparar e ministrar as suas aulas de ambientes domésticos, o tempo de tela para crianças pequenas, e, principalmente, o desenvolvimento das interações e das brincadeiras com o objetivo de educar e cuidar das crianças no contexto familiar. Além disso, remete a uma reflexão acerca da família ser considerada o ambiente ideal para o desenvolvimento de crianças pequenas como vem sendo sustentada historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se abordar neste estudo questões relacionadas ao que silencia a Educação Infantil na pandemia, considerando que esta etapa tem se fortalecido na educação básica e tem passado por transformações importante nas formas ofertar uma educação de qualidade para as crianças. A pesquisa desenvolvida possibilitou a compreensão da concepção de professores em relação as práticas pedagógicas no formato remoto, reforçando o entendimento de que elas são silenciadas, até mesmo quando o professor entende que é possível educar e cuidar da criança, com interações e brincadeiras, por meio de orientações dadas as famílias sobre as atividades a serem desenvolvidas em ambientes doméstico, desconsiderando os diversos contextos em que elas estão inseridas com o propósito de cumprir as orientações do CNE e das secretarias de educação.

As discussões apresentadas reforça a compreensão de que a Educação Infantil é silenciada quando as atividades educativas não são desenvolvidas de forma é proposto a partir de um pressuposto de normalidade, desconsiderando a realidade de vulnerabilidade social e econômica em que vivem as crianças matriculadas em escolas públicas, a falta de formação docente específica para o ensino remoto, condições estruturais de equipamentos e conexão à internet para professores e as crianças, o estabelecimento de atividade obrigatórias para o cumprimento da continuidade de um currículo já existente, a sobrecarga de atividades geradas pelo isolamento social, entre outros fatores não explicitados no texto.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da educação infantil. **Zero-A-Seis: Dossiê Especial: Educação Infantil em tempos de Pandemia**, Santa Catarina, v. 23, n. 0, p. 221-243, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79059/45382>. Acesso em 13 de dez. de 2021.

CHAUÍ, M.S. **Ideologia e Educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo: v.42, n.1, p.245-257, jan/mar.2016

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Distrito Federal). Parecer CNE/CP N°: 5/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 jun. 2020, seção 1, p. 32, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2020

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil**. 8. Ed. rev. atual e ampl. São Paulo: Cortez, 2020.

PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS SOBRE A CIÊNCIA BRASILEIRA E O SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Ingridy Lammonikelly da Silva Lima
Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Bolsista CAPES.
ingridylima17@gmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é apresentar, a partir de uma análise crítica sobre as relações sociais da sociedade capitalista contemporânea, elementos que subsidiem a compreensão sobre os caminhos da ciência brasileira, a partir de reflexões sobre o Sistema de Pós-Graduação. Partimos do pressuposto analítico de que a produção do conhecimento na realidade brasileira se expressa, majoritariamente, nos Programas de Pós-Graduação, significando importante espaço para o desenvolvimento científico sendo, por isso, permeados de disputas políticas e interesses antagônicos.

O contexto histórico da nossa análise é a crise estrutural do capitalismo, na qual identificamos a apreensão da ciência como um importante instrumentos para a recuperação lucrativa, subsidiando a produção e reprodução do capitalismo. A nossa compreensão é de que o capitalismo vem se apropriando da ciência que, enquanto saber objetivado, tem contribuído com a produção e reprodução da sua lucratividade no campo econômico, social, político e ideocultural. Sua materialização encontra-se disposta em meios e instrumentos de trabalhos dotados de tecnologias, que dão agilidade ao processo produtivo e apresentam-se de forma superior, deslocada do trabalho orientado dos sujeitos sociais.

OBJETIVOS

Problematizar o papel da ciência brasileira e do Sistema de Pós-Graduação e de que como esses estão inseridos na dinâmica de produção e reprodução do sistema capitalista.

METODOLOGIA

Por meio da teoria social marxista buscamos subsídios interpretativos da realidade, partindo da totalidade que é a sociedade capitalista até o alcance da realidade brasileira. Trata-se de resultados parciais fruto da pesquisa bibliográfica realizada em ocasião do Doutorado em Serviço Social, sobre o tema mais abrangente da Ciência e da Política da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na pesquisa bibliográfica relacionamos os estudos sobre o Trabalho com Ciência e a Pós-graduação, ancorando nossas análises no método em Marx, considerando os aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A crise do capitalismo, iniciada em 1970 e ainda em curso, inflexionou diretamente o forma produtiva e reprodutiva do sistema capitalista, sem alterar a sua lógica. O capitalismo continua centralizando e concentrando riqueza social, gerando expressões sociais, como o pauperismo, a violência, as questões ambientais, dentre tantas outras expressões que tensionam de modo objetivo e subjetivo da vida dos sujeitos sociais. (MÉSZÁROS, 2009). A lógica de reorganização do capitalismo ocorre por meio do projeto neoliberal, o qual preza pela defesa o processo de individualização, que passa a atuar na perspectiva do privado. Seus princípios impõem ao Estado o processo de privatização da coisa pública, terceirização dos serviços e desregulamentação do mundo do trabalho, incentivando o trabalho autônomo e a política do empreendedorismo. (ANTUNES; DRUCK, 2014).

Nesse sentido, compreendendo que tudo possui função social na sociedade capitalista, a ciência – prevista aqui como o saber humano objetivado, passa a ocupar um lugar central, uma vez que contribui com o desenvolvimento tecnológico, a qual potencializa a produção da mercadoria, bem como o processo de circulação. O sentido ontológico da produção do conhecimento, que seria de objetivar saber para usufruto do coletivo, do desenvolvimento dos/as sujeitos sociais. Na verdade, quando o capitalismo captura a ciência, ela passa a atender as necessidades individuais, sua função social, de subsidiária para o valor de uso é secundarizada. Os discursos na atual conjuntura, compartilham de um caráter particular, ao versar sobre o aprofundamento da mistificação da realidade, exibindo-se como perspectiva, socialmente humanizado e necessariamente novo, indicados como a única saída para os problemas contemporâneos. (LOJKINE, 1995).

Na realidade brasileira os resultados que alcançamos indicam que o maior campo de produção científica encontra-se no Sistema de Pós-Graduação, que é desenvolvido nas Instituições de Ensino Superior (Universidades Federais e Estaduais, além dos Institutos Federais).

Os sistemas de pós-graduação brasileiro estão, historicamente, situados nas iniciativas de desenvolvimento do padrão industrial na realidade brasileira. Institucionalizada pelo Parecer Sucupira de nº 977/1965 tinha como objetivo inicial a formação para além do nível profissional, dedicado ao desenvolvimento tecnológico, baseado nos parâmetros norte americano. (NEVES; PRONKO, 2008).

Regulamentada estatalmente por meio de Planos de governos, desde a emergência, é direcionada para atendimento das necessidades do mercado. Na contemporaneidade a tendência é por aprofundamento dessa lógica, substanciada em ações do Estado em investimento na produção técnica do conhecimento, focalizada em áreas específicas, com predominância pelas ciências exatas, em detrimento dos investimentos nas áreas sociais. Nesse sentido, Amaral (2012) discute a necessidade de barganhar o espaço da pós-graduação, por meio do enfrentamento do ideário conservador pós-moderno, formulado pela fragmentação da realidade social, nos estudos pontuais, sem direcionamento que preze as relações sociais entre os sujeitos e a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância da produção do conhecimento científico para o atendimento ao desenvolvimento das forças produtivas, as quais, embora apropriadas pelo capitalismo, representam significativos avanços para a sociedade, como o enfrentamento de doenças, as facilidades inventivas do cotidiano, as tantas possibilidades expressas na realidade por meio dos transportes, da comunicação, etc, entendemos pela necessidade de ocupar os espaços decisórios de produção do conhecimento, de modo a disputar para que essas produções possam atender está a classe trabalhadora.

Nesse sentido, o Sistema de Pós-Graduação brasileiro constitui como o espaço central para barganhamos uma produção do conhecimento crítica, que desvele a realidade e, assim, possa alinhar as ações para processos emancipatórios. Para esse fim, é necessário fortalecer o sistema educacional, defender uma política de produção do conhecimento que garanta financiamento público, que permita e incentive a produção de conhecimento crítico, propositivo, que possibilite a função social para o desenvolvimento científico e tecnológico.

Estamos certas de que, o modelo imposto pelo capitalismo renovado, pós-crise de 1970, fundamentado na lógica neoliberal, não atender as necessidades do projeto da classe trabalhadora, necessitando a construção de uma nova perspectiva societário, que possa de fato atender as necessidades da humanidade, que na sociedade capitalista caminha para a sua própria destruição. (MESZÁROS, 2018).

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. S. A política nacional de pós-graduação e suas relações com o Serviço Social. In: *Katálysis*, v.15, n.2, 2012.

ANTUNES, R.; DRUCK, G. A epidemia da terceirização. In: ANTUNES, R. (org) **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil III**. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

LOJKINE, J. **A Revolução Informacional**. Cortez, 1995.

MÉSZÁROS, I. **A crise Estrutural do Capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo [et. al.]. São Paulo, Boitempo, 2009.

_____. Capitalismo ameaça futuro da humanidade.
In: **Revista Sem Terra**, n1 jul Ago Set 1997/n 43 Jan Fev 2018.
Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=HEMEROLT&PagFis=15305&Pesq> Acesso em: 04 de Abril de 2018.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. As políticas públicas de ciência, tecnologia e inovação e a formação para o trabalho complexos no Brasil hoje. In: **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: DESVELANDO CONCEITOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Francisca Jelma da Cruz Sousa
jelma.sousa@ifma.edu.br

Antonia Edna Brito
antedna@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As concepções sobre práticas educativas vêm se modificando de acordo com a evolução histórica da humanidade através da relação do homem com o trabalho por meio de instrumentos que transformam a realidade humana. Diante das discussões apresentadas pelos autores sobre a práxis e a produção do mundo humano em uma perspectiva conceitual e histórica, as reflexões levantadas serão norteadas levando em consideração o conceito de práxis numa visão histórica de acordo com Engels, 2012 e outra filosófica materialista nas ideias de Kosik, 1969. O artigo abordará as principais ideias e algumas reflexões para aprofundamento sobre as concepções sobre prática educativa na EPT e sua relação com a práxis. Além disso, vem apresentar como a educação medeia a existência histórica do homem e como a pedagogia se constituiu como ciência da educação. Com as contribuições de Franco, 2008 e Severino, 2012, Ramos, 2017, Frigotto, 2014 dentre outros, pretende-se apontar reflexões sobre as práticas compreendendo suas contribuições para o aprofundamento do conceito de prática educativa e de práxis na Educação Profissional e Tecnológica.

OBJETIVOS

O objetivo geral do estudo consiste em refletir sobre as práticas educativas em uma visão histórica, filosófica e político-social, considerando os aspectos sociais e culturais que refletem na educação profissional e tecnológica. Especificamente, os objetivos apresentam -se: compreender o conceito de prática educativa e práxis na EPT; discutir sobre prática educativa e práxis no contexto da EPT e relacionar prática educativa e práxis no processo de ensino e aprendizagem na EPT.

Com referência as práticas educativas na educação profissional e tecnológica, a literatura da área e a legislação vigente entende essa modalidade de ensino como um direito subjetivo, e como parte do desenvolvimento humano, vinculada ao projeto social que possibilita contemplar a evolução do mundo trabalho e as aprendizagens que ampliem o trabalho como princípio educativo e pedagógico colocando em prática os conhecimentos em uma dimensão política e ética e das demais áreas dos saberes, buscando um preparo científico e técnico ligado a tecnologia numa perspectiva integral para garantir uma educação de qualidade.

A EPT, assim concebida, deve ser vinculada à educação básica com um objetivo claro de construir uma organização curricular, com o novo significado do trabalho, considerando o avanço científico e tecnológico associado com os conhecimentos do mundo do trabalho e da vida produtiva. Nesse contexto, o conhecimento torna -se ferramenta indispensável para desenvolver as competências e habilidades necessárias para preparar o sujeito para a vida produtiva e para o mundo do trabalho. A aprendizagem, diante de uma perspectiva mais voltada para educação profissional e tecnológica busca, dentre outros horizontes possíveis, meios para o desenvolvimento de uma formação centrada que articule na prática, a relação ciência e tecnologia o que leva o sujeito à construção da cidadania.

Especificamente, o ensino ligado ao trabalho como princípio educativo, contempla aspectos no sentido filosófico na formação do sujeito, que remete à concepção de homem, de sociedade e da própria relação na constituição desse sujeito, na concepção de uma totalidade social, possibilitando o acesso desses sujeitos aos saberes científicos, sistematizados, também conhecidos como saberes escolares. Pedagogicamente, esses saberes estão relacionados a conteúdos com práticas interdisciplinares que levam o sujeito a construir um conhecimento mais elaborado. Para efetivação desses conhecimentos, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008) expressam dois motivos: o primeiro aponta “[...] A experiência educativa, nessa etapa, então, deve proporcionar o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais. O segundo motivo pelo qual a relação entre mundo do trabalho para a realização de escolhas profissionais”.

O ensino e a aprendizagem na educação profissional estão relacionados ao mundo produtivo e às relações entre homem, sociedade, ciência e tecnologia. Dessa forma, o trabalho como princípio educativo no ensino médio integrado necessita, cada vez mais, afirmar a importância de promover uma formação de cidadãos para o trabalho. E ao relacionar o trabalho com educação “[...] surge a necessidade de refletirmos esse ensino em um viés que vai além da

capacitação profissional e tenha preocupação em formar profissionais éticos, humanos e capazes de transformar a sociedade e não apenas se submeter a ela”, como afirma Mendonça (2014, p. 43).

METODOLOGIA

A metodologia de trabalho utilizada nesse estudo será a pesquisa bibliográfica, por entender que as discussões com os autores ampliam os conceitos, desvelam um aprofundamento sobre questões da relação da prática educativa, da práxis, da preparação para o mundo do trabalho na educação profissional e tecnológica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que concerne à práxis enquanto proposta de mudança interpretativa e sua relação direta com o campo educacional na EPT, é perceptível que as questões educacionais passem por todo um processo de reflexão para se chegar a uma compreensão diante de tantos problemas que são levantados nas mais diversas maneiras de educar e nos mais diversos ambientes educativos. Nesse sentido, a educação deve assumir na contemporaneidade um compromisso que possa permitir a sociedade uma universalidade no atendimento com qualidade e eficácia e preparação para o mundo do trabalho.

Contudo, os aspectos apresentados na discussão central dos autores parte da ideia de uma tradição cultural do conhecimento produzido historicamente e as relações com o mundo humano, mediatizados pela práxis e pela ideia de que teoria e práxis podem se transformar a medida que esses conceitos se modificarem historicamente ou por influências de correntes de pensamentos centrados na produção e na reflexão dos saberes na modalidade de ensino na EPT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à complexidade que o fenômeno educativo se encontra discutir, rediscutir e compreendê-lo dentro de uma realidade multiparadigmática é propor alternativas que busque levantar e solucionar a real situação da educação e reconstruir um novo papel para escola. Essa reconstrução deve possuir uma dinamicidade de reflexões e discussões sobre a política educacional, os mecanismos de formação (para professores), a própria gestão e principalmente a prática docente aliada ao processo de conscientização individuais e coletivas na EPT.

Para concluir as ideias dos autores, apresentados entende-se que as práticas educativas na educação profissional e tecnológica são mediadas pela existência e pela atividade intelectual produzida pelo homem nas suas relações sociais e culturais. Nesse aspecto, o processo educacional vem mediar às práticas educativas visando à formação de um homem sóciohistórico e transformador mediante as ideologias impostas no meio social. Com Ciência da educação a pedagogia vem contribuir de forma significativa para essa transformação, pois a responsabilidade da formação crítica e reflexiva vai depender de como esses processos são mediados através da aprendizagem e das práticas educativas consolidadas na práxis.

As reflexões voltadas para a educação profissional e as práticas educativas na contemporaneidade pressupõem a formação do educando para o exercício pleno da cidadania. Esse fato exige da educação e, especificamente da escola, um cuidado especial com os aspectos curriculares, aliados à definição de uma política de formação de professores voltada para construção do saber e para a formação crítica dos professores.

REFERÊNCIAS

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: expressão popular, 2012, p. 37-44.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2008, p. 71-108.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969. p. 197-208.

MENDONÇA, A. G. **Avaliação da Aprendizagem no ensino médio técnico: desafios e perspectivas.** 2014. 142f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Londrina, 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: editora Olho d'água, 2012, p. 67-81.

EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO/RJ: RESTRIÇÃO DE ACESSO A ESPAÇOS E EQUIPE PEDAGÓGICA

Márcia Lucas de Oliveira

UERJ/FFP – marcia.marciocuesta@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pesquisa foi realizada na cidade de São Gonçalo/RJ, em uma escola que oferta a EJA, com o objetivo de averiguar a efetivação do princípio constitucional de garantia de padrão de qualidade da educação nesta modalidade. Como objetivos específicos, buscou-se verificar quais serviços ofertados e quais equipamentos existentes na escola são acessíveis a estes alunos.

A constante busca de direitos da EJA nos remete a pensar em sua clientela cada vez mais jovem que não tendo concluído o ensino fundamental com 15 anos são remanejados automaticamente para a EJA. Porém quando esses jovens chegam na EJA se deparam com uma realidade bem diferente, onde alguns equipamentos e acesso a equipe pedagógica da escola são restritos. Eles são “jogados” no mundo adulto onde lhe é subtraído o direito de acesso a biblioteca, passeios, eventos, esporte na quadra, bem como diálogo com equipe pedagógica, os quais fazia parte de sua rotina escolar no curso regular. A restrição de espaços e acesso a equipe pedagógica da escola faz com que esses alunos não se sintam parte dela (PADIAL, 2015).

Ao longo dos anos a oferta de vagas para EJA no município de São Gonçalo/RJ vem diminuindo, conforme Marques (2016), nos alertou, uma situação muito preocupante num município com uma população tão expressiva. Uma das explicações dadas pelo poder público para diminuir o número de vagas na EJA, é sua alta taxa de abandono, o que nos leva a questionar quais seriam os motivos desta situação e se um destes motivos não estaria na falta de qualidade dos serviços ofertados a este alunado, ou mesmo a ausência destes. É neste sentido que esta pesquisa se justifica pois poderá colaborar para uma melhor compreensão dos fatores cotidianos que podem influenciar nas altas taxas de abandono desta modalidade.

METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa qualitativa e como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário com 10 questões no formulário google drive, encaminhado aos alunos da EJA de uma escola municipal da cidade de São Gonçalo/RJ, pelo WhatsApp. As perguntas tinham por objetivo fazer levantamento de equipamentos e espaços existentes nas escolas, bem como o nível de acesso a estes equipamentos por parte dos alunos da EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na pesquisa realizada, constatou-se que os alunos da EJA têm pouco acesso aos bens e serviços ofertados aos demais alunos do ensino regular. Esta realidade nos remete aos estudos de Padial (2015),

[...] que enfatiza que o reconhecimento da necessidade de disponibilização de recursos materiais e humanos para que o processo ensino aprendizagem seja enriquecido não se estende à educação de Jovens e Adultos, pois para estes alunos, estes espaços são restringidos, ficando “trancados”.

A análise do questionário respondido por 25 alunos, apresentou os seguintes dados: Quando questionados sobre o espaço físico que a escola possuía (sala de recurso, biblioteca, sala de leitura, quadra, sala de informática e refeitório) 80,8 % dos alunos responderam refeitório, 7,7% responderam sala de informática, 53,8% quadra, 11,5% sala de leitura, 34,6% biblioteca, 19,2% sala de recursos. As respostas demonstraram que a escola possui espaços de potencialização do processo ensino aprendizagem, no entanto o espaço mais acessado é o refeitório, seguido da quadra. Quanto aos demais espaços, exceto biblioteca, menos de 20% dos alunos tem acesso.

Quanto ao conhecimento dos serviços ofertados (orientação educacional, orientação pedagógica, professor de apoio às pessoas com autismo e deficiências, diretor e diretor adjunto), a pesquisa demonstrou que todos os participantes reconhecem a existência destes serviços na escola. Entretanto, quanto ao acesso, verificou-se que a orientação educacional, é o serviço mais acessível. Percebeu-se que embora 50% dos alunos demonstrassem ter conhecimento da orientação pedagógica, nem todos tem acesso. Esta mesma realidade se aplica aos diretores que embora sejam reconhecidos pelos alunos nem sempre estão acessíveis a eles. Quanto aos serviços dos professores de apoio, a análise dos dados nos leva a perceber que estes são acessíveis a apenas 19% dos alunos.

Quando se perguntou sobre as aulas de educação física na quadra, 46,2% dos alunos responderam que o professor não leva na quadra, 34,6% disseram que vão, 23,1% às vezes vão. Percebe-se assim que os professores da EJA desta escola oportunizam pouco acesso a este importante espaço de desenvolvimento e descontração.

Quanto ao livro didático 46,2% não possui, 53,8% disseram que possuem livro didático, porém essa resposta pode ter erro porque a EJA não tem material entregue pela secretaria de educação, o material recebido pelos alunos é produzido pelos professores. A última entrega de livros didáticos para a EJA aconteceu em 2014-2016. Esta situação demonstra que mais um recurso didático, não é disponibilizado.

Questionou-se também sobre a preferência de turno para o funcionamento da EJA, 77% preferem aulas noturnas, 23 % preferem diurno. Este fato nos leva a supor que a oferta da EJA diurno pode ser considerada uma possibilidade nesta rede de ensino. Perguntou-se também como se deu o aprendizado durante a pandemia, 46,2% afirmaram que aprenderam com as apostilas, 54% aprenderam pouco, e nenhum deles disse não ter aprendido nada. Perguntou-se sobre os meios pelos quais estudaram durante a pandemia (apostila, celular, computador, não estudou), verificou-se que 96,2% estudaram pelas apostilas, 38,5% usaram o celular, ninguém usou o computador, todos afirmaram ter estudado de alguma forma. A pesquisa demonstra que a predominância foi o estudo pelas apostilas seguido do celular, alguns usaram os dois recursos.

Diante desta realidade, foi possível perceber que os alunos da EJA encontram muitos obstáculos dentro da escola que negam seu direito de um processo educativo de qualidade. Assim podemos perceber conforme Bertoldo, Barbosa e Carmo (2010), que grande parte das escolas que possuem equipamentos que poderiam potencializar a prática pedagógica tais como biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de recursos, dentre outros, estes recursos e serviços não estão disponíveis para os alunos da EJA.

CONCLUSÃO

Verificou-se a falta de estrutura no âmbito escolar no curso noturno o que difere do turno diurno. A pesquisa demonstrou o acesso limitado dos alunos da EJA aos equipamentos e profissionais da escola o que possivelmente possa também ser um fator de abandono dos alunos, visto que não é oportunizado a estes maior condição de aprendizagem, e pertencimento de lugar que possa contribuir com sua aprendizagem, autoestima e determinação em prosseguir seus estudos.

REFERÊNCIAS

BERTOLDO, Glauciane Araújo Carvalho; BARBOSA, Helen de Castro; CARMO, Regina Amélia do. **Acesso e permanência do aluno de EJA na escola**. 2010. 28 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania - EJA) —Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2010.

MARQUES, Isadora Silva. Notas sobre as conflituosidades entre as esferas do poder local e o direito à educação de jovens e adultos trabalhadores no município de São Gonçalo/RJ. **Revista Tamoios**. São Gonçalo, v.12, n.2, p.32-46, jul./dez. 2016.

PADIAL, Karina. Restringir espaços para a EJA. **Nova Escola**, São Paulo, v. 32, 2015. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7910/restringir-espacos-para-a-eja>> Acesso em: 10 jan. 2022.

A EJA EM ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO: REFLEXOS DA PENDEMIA CAUSADA PELO VÍRUS SARS-COV-2

Mirian Abreu Alencar Nunes
Universidade Estadual do Piauí
mirialencar@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Pesquisas que têm como foco aspectos referentes à educação do jovens e adultos (EJA) desenvolvidas em espaços com privação de liberdade ainda são incipientes no Brasil. A falta de conhecimento, dificuldades de acesso e até mesmo posturas discriminatórias têm retardado o avanço de estudos nesta área.

O presente trabalho está vinculado ao doutorado que realizamos em uma instituição que abriga adolescentes privados de liberdade, bem como ao constante estudo que fazemos acerca dos processos educativos desenvolvidos nesta unidade. A proposta é, portanto, apresentar resultados de uma pesquisa sobre as aulas remotas ofertadas aos socioeducando internos no período em que a pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2 interferiu as práticas escolares durante o ano de 2021.

O estudo faz parte de uma investigação mais ampla cadastrada como projeto de pesquisa na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que visa construir um paralelo entre as práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços socioeducativos e sistema prisional.

As medidas socioeducativas estão descritas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069/90, que determina ações referentes à proteção integral à criança e ao adolescente, bem como sobre as medidas socioeducativas aplicáveis mediante conflito com a lei (BRASIL, 1990).

OBJETIVOS

O objetivo central da investigação que culmina com este texto é apresentar os reflexos das aulas remotas desenvolvidas no Centro Educacional Masculino (CEM), a partir de sua caracterização, avanços e desafios descritos nas avaliações por socioeducandos mediadas pela equipe multidisciplinar no Sistema Para a Infância e Juventude (SIPIA).

METODOLOGIA

A metodologia que norteou o estudo pautou-se numa amostra de narrativas de adolescentes socioeducandos descritas no Plano Individual de Atendimento (PIA) disponibilizado no SIPIA, que é um sistema nacional de registro e tratamento de informações sobre a garantia e defesa dos direitos fundamentais preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A atualização constante deste instrumento digital possibilita a geração de dados e estatísticas que tornam possível o mapeamento da real condição em que se encontram crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e/ou social. Na prática, uma equipe técnica multidisciplinar que faz o acompanhamento do desenvolvimento dos adolescentes enquanto cumprem medida socioeducativa, registra semestralmente ou de forma extraordinária a pedido do juizado da infância e juventude, informações que abrangem os eixos psicossocial, saúde, esporte, profissionalização, religiosidade e educação.

Desta forma, em nossa atuação enquanto pedagoga em medidas socioeducativas, temos acesso aos PIAs para registrar aspectos referentes ao processo educativo dos adolescentes em conflito com a lei que se encontram privados de Liberdade no CEM.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No intuito de analisar os dados referentes ao estudo realizado, optamos em organizar esta seção em duas categorias que emergiram ao longo de nossa reflexão acerca do *corpus* analítico. O objetivo da pesquisa foi identificar os reflexos das aulas remotas desenvolvidas no CEM, a partir de sua caracterização, avanços e desafios. Neste processo, a discussão dos resultados será apresentada nas categorias de caracterização das aulas desenvolvidas durante a pandemia causada pelo Covid-19, bem como pela identificação dos avanços e desafios das aulas remotas em espaço socioeducativo.

O distanciamento social adotado como estratégia para a prevenção de propagação do vírus denominado SARS-CoV-2 afastou professores e alunos do ambiente escolar, exigindo assim uma adequação de práticas pedagógicas que contemplassem em reais necessidades da comunidade escolar. No contexto socioducativo a equipe docente se deparou com um cenário desafiador que reivindicava a aquisição de novas habilidades na área das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no subsídio da oferta de aulas remotas, que são atividades de ensino mediadas por tecnologia, ou mesmo híbridas.

Por educação híbrida, expressão inglesa *blend*, com tradução de misturada, mescladas, recorreremos a Moran (2015, p. 28) para conceituá-la como processo que integra “[...] atividades das salas de aula com as digitais, presenciais com as virtuais.”

Quando à discussão dos resultados da investigação, diante das narrativas apresentadas pelos adolescentes junto à equipe psicossocial a respeito das aulas ofertadas no período letivo de 2021, foi possível perceber que a prática docente desenvolvida na instituição se assemelhou às demais instituições escolares piauienses. Ou seja, aulas remotas medidas por cadernos de atividades pedagógicas que eram entregues semanalmente por um agente socioeducativo e recolhidas a cada final de semana.

O conteúdo abordado nas atividades fundamentou-se na matriz curricular específica da EJA, contemplando estudantes dos e segmentos que compõem sua estrutura, tais sejam, I, II e III que correspondem aos nove anos do ensino fundamental, e às três séries do ensino médio.

O diferencial das aulas remotas desenvolvidas no CEM e das demais instituições de ensino, está no fato de que os adolescentes não tinham nenhuma orientação para com as atividades que precisavam desenvolver, visto que os professores se encontravam totalmente afastados do espaço escolar. Neste contexto, restou aos socioeducandos um empenho maior em responder as atividades propostas no isolamento de suas selas, inclusive aqueles que se encontravam em processo inicial de alfabetização.

Maeyer (2006) afirma que a privação de liberdade revela uma exclusão geral que restringe o acesso dos sujeitos à escola, ao trabalho, à integração social, ao emprego e ao convívio familiar. Neste contexto, o ensino escolarizado direcionado a socioeducandos, torna-se mais que um direito, é consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Para tanto, percebemos a necessidade de adequações que favoreçam sua efetividade, haja vista que os mesmos já se encontram isolados por natureza.

No tocante aos dados analisados a respeito dos desafios inerentes às aulas remotas descritos pelos adolescentes, destacamos uma ênfase acentuada à necessidade de um profissional que mediasse a realização das atividades, uma vez que um número significativo destes não compreendiam as propostas apresentadas.

Dentre as habilidades e os estilos de aprendizagem inerentes a jovens e adultos discutidos por DeAquino (2007), há um destaque na atuação do professor como mediador do conhecimento, bem como na relevância da diversidade de atividades pedagógicas, considerando-se que cada indivíduo tem um jeito próprio de aprender. Portanto, a única alternativa de entrega

de atividades xerocadas durante um ano letivo, implica em comprometer o avanço cognitivos dos estudantes, assim como para o desestímulo em progredir nos estudos.

Um ponto relevante na análise do estudo revelou a autonomia como habilidade que os internos passaram a desenvolver com mais intensidade, haja vista que as atividades eram na sua maioria produzidas na individualidade, exigindo assim um esforço maior por parte dos socioeducandos em ler, compreender e responder as atividades propostas.

Outro aspecto que indentificamos como avanço nas descrições dos adolescentes apontam para a oportunidade de progredir no processo de educação escolarizada, mesmo frente ao distanciamento imposto pelos decretos legais. Na sua maioria, os estudantes que retornam à educação formal enquanto cumprem medida socioeducativa ingressam na Unidade com uma média de três anos de evasão escolar. Desta forma, com a não interrupção das aulas no ano de 2021, houve a possibilidade de uma reaproximação dos adolescentes da prática escolar, mesmo que no formato remoto emergencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, este trabalho apresentou resultados de estudos desenvolvidos em espaços socioeducativos que atendem adolescentes privados de liberdade, tendo como base de dados narrados pelos próprios socioeducandos mediante avaliação realizadas por uma equipe psicossocial.

Dentre as marcas encontradas no estudo, ressaltamos a adoção de aulas remotas como caracterização do processo ensino e aprendizagem desenvolvido no período de distanciamento social ocorrido no ano de 2021, além da necessidade que os adolescentes sentiram de um profissional que melhor orientasse as atividades propostas.

No tocante aos avanços que pesquisa revela estão o desenvolvimento da autonomia de alguns adolescentes mediante a necessidade da autoformação, bem como a possibilidade de regressar ao ensino formal, visto que a Unidade de medida socioeducativa não interrompeu as atividades escolares, mesmo diante do caos imposto pela pandemia causada pelo vírus Covid-19.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8069, de 1990**: Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Saraiva, 1995.

DEAQUINO, C. T. E. Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Pentice Hall, 2007.

MAEYER, de M. Na prisão existe perspectiva da educação ao longo da vida?
In: Alfabetização e cidadania: **Revista de educação de jovens e adultos**.
Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006. p. 17-38.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje.
In: BACICH, L. ; NETO, A. T. ; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Pensa, 2015.

A ESCOLA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM OS DISCENTES

Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha
Universidade Federal do Piauí – UFPI
djaniralopes@hotmail.com

Maria da Glória Carvalho Moura
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Glorinha_m@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O desafio de aprender requer uma proximidade entre os modos de ver e de existir, nos quais a dinâmica das relações sociais é fundamental para a construção e o exercício de uma cidadania coletiva organizada.

Assim, o contexto da diversidade cultural constitui um rico patrimônio para que se possa assumir uma consciência de cidadão do mundo.

Nesse movimento social, de acordo com Dayrell (2006), a escola caracteriza-se como um espaço sociocultural, sendo composta por estudantes e professores enquanto sujeitos socioculturais, assumindo uma dupla dimensão – institucionalmente pautado por normas e regras –, cotidianamente constituída de uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, demonstrando a continuidade de uma estrutura social organizada e a possibilidade de construção do novo no processo educativo escolar.

OBJETIVOS

Desse modo, apresentamos o presente estudo, como parte da pesquisa de doutorado, que busca analisar como a prática pedagógica do professor, a partir dos princípios andragógicos e da teoria experiencial de Kolb, contribui para a aprendizagem de pessoas jovens e adultas, nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, traremos um recorte da pesquisa supracitada, de forma a apontar o entendimento dos discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre a escola.

Nessa perspectiva, no presente trabalho, objetivamos discutir a percepção do discentes da EJA sobre a representatividade da escola em suas vidas.

METODOLOGIA

No contexto investigativo, a metodologia assume papel imprescindível, na medida em que traça o caminho a ser percorrido e as formas de pensar a realidade e problematizá-la.

O referencial teórico metodológico da pesquisa, configura-se como uma pesquisa-ação colaborativa. A opção pela abordagem colaborativa justifica-se porque se aplica ao objeto de estudo, visto que possibilita uma visão sistêmica dos sujeitos implicados no processo.

O contexto de investigação dessa pesquisa, corresponde a uma escola pública da rede estadual de ensino do Piauí, no município de Teresina com oferta da II a VII Etapas de ensino na modalidade de EJA, abrangendo o ensino fundamental e médio.

Partindo disso, no destaque apresentado nesse trabalho, traçamos a participação de 11 (onze) estudantes. Nesse ensejo, o questionário destinado aos estudantes foi empregado para recolher informações com vistas a construir o perfil dos participantes, já que se pretendia “produzir informações sobre um grupo, bem como sobre os sujeitos singulares que o constituem, sendo informações complementares em relação ao que nos interessa conhecer” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 176).

A fim de manter o anonimato dos participantes, os estudantes estão identificados por pseudônimos com a denominação de frutos.

Vale ressaltar que, apesar de previsto o questionário escrito, notou-se a necessidade de lançar as perguntas oralmente e gravar as respostas, tendo em vista a dificuldade de escrita dos mesmos.

Os dados produzidos por meio dos instrumentos de pesquisa estão organizados conforme o núcleo de sentido identificado. Para Bardin (2009, p. 145), a organização dos dados é feita a partir da “[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.”

Na interpretação dos dados, nos reportamos a Análise de Discurso (AD), especificamente na abordagem de Michael Pêcheux e seus colaboradores, na qual, todo enunciado pode ser interpretado a partir da realidade e de seus diferentes sentidos, e revelar um real diferente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abordar a questão do jovem e do adulto que frequenta a EJA pressupõe reconhecê-los enquanto sujeitos de direitos e conceber a escola como espaço de formação humana que atenda a essas prerrogativas – quanto ao tempo educativo, aos formadores, às vivências, ao pertencimento social, à busca pela escolarização – embora as tensões sociais e as desigualdades na qualidade da oferta obstaculizem tudo isso.

Dessa maneira, levando em consideração os aspectos que emergiram com os dados obtidos no processo investigativo, apoiados nas perspectivas desses jovens e adultos acerca do que desejam alcançar, tendo em vista o lugar onde estão e para onde querem ir, serão explicitados seus olhares sobre a escola e sua representatividade.

No quadro a seguir destacamos as considerações dos estudantes participantes, sobre o que a escola representa para os discentes.

Quadro 01 – Eixo Temático *Representação da escola*

Nº/PSEUD.	CONTRIBUIÇÕES DOS JOVENS E ADULTOS ESTUDANTES COLABORADORES
1 Tamarindo	- É bom para o cara aprender ler escrever. Sempre frequentei, estudava de dia depois passei para noite. Quando eu aprender ler e escrever, acho que vou parar.
2 Jatobá	- A escola, em termos de estrutura física, deixa a desejar. Os professores, tudo bem. Uma reforma, um ambiente agradável, dar mais condição, ter conforto, espero que melhore, para ver se incentiva a pessoa vim para o colégio, a gostar mais. Estou aprendendo, assistindo as aulas direitinhas, estou gostando.
3 Sapoti	- Há 35 anos eu não dava valor, hoje estou vendo a necessidade. O ensino [...] a escola abre portas eu estou como se estivesse começando agora, parece que nunca estudei. Estou na primeira, acho que fui para a segunda. Fui atrás do histórico pra saber na realidade o que eu fiz. Não tinha documento no colégio. A professora está fazendo um tipo de trabalho comigo, vamos ver o que vai dar.
4 Mangaba 5 Buriti	- Acho bom, comecei de dia [...] Ler [...] trabalhar. - A escola é tudo, quando a pessoa vai aprender o primeiro passo, é a escola, não tem pra onde, o estudo é fundamental na vida da gente.
6 Carambola	- Tudo, porque se você não tiver estudo não é nada, principalmente nesse mundo que tudo é digital. Sempre aviso para meus meninos, se interessarem porque antes era analfabeto quem não sabia ler, hoje em dia, está bem aí o computador, se não souber mexer, já é um parado no tempo, porque tudo é na computação. Minha vida é corrida, tenho dois filhos, estou em busca de muito mais para mim e para meus filhos, eles veem minha iniciativa.
7 Pitomba	- Pra mim é bom, aqui a gente estuda, esquece os problemas.
8 Cajá	- Eu vejo que a escola pode me ensinar muita coisa que eu ainda não sei, pode me dar um futuro melhor é tudo de bom.

FONTE: organizado pela autora (2017).

Os enunciados dos estudantes situam a escola como promotora da aprendizagem, revelam a mudança de valores e exigem melhores estruturas. Nesse contexto de relações institucionais, interpessoais e profissionais, serão dissecados os aspectos representativos da escola, definidos pelos estudantes participantes.

Sobre o papel da escola, frisam-se as falas: “é bom para o cara aprender ler escrever” (Tamarindo); “estou aprendendo, assistindo as aulas direitinhas, estou gostando” (Jatobá); “escola abre portas” (Sapoti); “acho bom, comecei de dia [...] Ler [...] trabalhar” (Mangaba); “quando a pessoa vai aprender, o primeiro passo é a escola” (Buriti); “tudo, porque se você não tiver estudo, não é nada” (Carambola); “pra mim é bom” (Pitomba); “a escola pode me ensinar muita coisa que eu ainda não sei” (Cajá).

Os discursos dos estudantes representam mais do que significações limitadas ao que foi dito, mas “[...] liga as ‘significações’ de um texto a suas condições sócio-históricas” (PÊCHEUX, 2012, p. 124). Portanto, os estudantes mostraram uma visão de escola que, implícita ou explicitamente, funda-se em uma filosofia de vida, concepção de homem e de sociedade. Por essa razão, desenfronharam uma realidade social concreta, na qual o processo educacional que lhes permitirá uma mudança de vida ocorre por meio dessa instituição que os torna porta-vozes de determinado grupo social.

É nesse sentido que a escola põe em ação o projeto civilizatório e se consolida como a principal instituição responsável pela educação (BRUNEL, 2004). O contexto escolar e os sujeitos que a constituem mostram que a escola “[...] é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade” (DAYRELL, 2006, p. 139).

Nessa lógica, merece cuidado com outro fator para garantir o seu objetivo civilizatório, ou seja, com a sua estrutura, como reforçado por Jatobá: “a escola, em termos de estrutura física, é insuficiente. Os professores, tudo bem. Uma reforma, um ambiente mais agradável, da mais condição, ter conforto espero que melhore, para ver se incentiva a pessoa vim para o colégio, a gostar mais.” Essa posição reflete “[...] a satisfação dos confortos básicos (temperatura, ventilação, fácil acesso a bebidas e toaletes, cadeiras confortáveis, iluminação adequada, boa acústica etc.) para evitar bloqueios a aprendizagem” (KNOWLES, 2009, p. 124).

Nota-se que os estudantes concebem a escola como um espaço físico e social de construção de conhecimento, pois “[...] Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos

seus usuários” (DAYRELL, 2006, p. 147). Esses espaços – a função e utilização de cada um – definem a forma como os sujeitos se expressam e são acolhidos, e exteriorizam o formato educativo adotado.

Entretanto, a escola nem sempre teve essa relevância, como se pode vislumbrar na fala de Sapoti, ao afirmar: “há 35 anos eu não dava valor, hoje estou vendo a necessidade.” Sua declaração comprova a mudança de valor atribuída a essa instituição, tendo em vista que quando era jovem e estava na idade prevista para frequentar a educação básica, isso não teve importância, quando a participante priorizou outros objetivos em sua vida. Agora, sente a necessidade de ter estudado, é tanto que retornou à escola.

Na visão de Moura (2007), a instituição escolar depara-se com dois desafios primordiais que devem ser superados na modalidade de EJA. O primeiro é o de proporcionar uma relação positiva entre a escola e os aprendizes, garantindo uma reestruturação da proposta de ensino para o público que frequenta essa modalidade de ensino. O segundo trata de a escola incumbir-se, nessa reestruturação da proposta de ensino, de que as especificidades desse público sejam consideradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensam sobre o que a escola representa, os jovens e adultos a atrelam diretamente à função de assegurar a aprendizagem no ambiente físico adequado, com vistas a proporcionar um conforto necessário que irá potencializar a aprendizagem.

Evidencia-se, a escola, com a função de proporcionar o conhecimento, de garantia de futuro melhor na vida desse público, com melhoria de trabalho, de renda, de convívio em sociedade, acessando espaços não vislumbrados antes.

Nessa lógica, a escola com seu papel ativo na vida dos sujeitos, apresenta-se como uma instituição dinâmica e complexa com dimensão educativa nas experiências humanas e sociais, sendo fruto e criador no processo de construção social.

Portanto, os resultados anunciam a primordialidade de aprofundar esses fatores no ambiente da escola, envolvendo todos os sujeitos, a exemplo do estudante, que aparece como destaque e mostra para que veio à escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.

BRUNEL, Carla. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Meditação, 2004.

DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

KNOWLES, M. S. As raízes da Andragogia. In: KNOWLES, M. S.; III, E. F. H.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

MOURA, M. da G. C. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa? **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n. 16, p. 51-64, jan./jun. 2007.

PÊCHEUX, M. **Análise de discurso**. Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DIMENSÃO ESSENCIAL PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Silmara Bezerra Paz Carvalho
SEMED/Timon-MA
profsilmaramatematica@gmail.com

Maria da Glória Carvalho Moura
UFPI - Glorinha_m@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho intitulado “A formação do Professor de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma dimensão essencial para a prática educativa” é parte de um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: as dimensões estruturantes da prática educativa”, numa visão mais ampla sobre a prática do professor e suas especificidades, diante de uma multiplicidade de dimensões que condicionam o trabalho docente.

Justificando-se na perspectiva de considerar o professor como um adulto que está em aprendizagem constante, por isso cabe aqui ressaltar a excepcionalidade da formação inicial que garante o direito e os saberes iniciais para o profissional atuar em sua área de trabalho, acompanhada da formação continuada que vem como o aperfeiçoamento e condição de atendimento às demandas mais específicas as quais o professor e os demais profissionais da educação estão lidando diariamente em seu contexto escolar.

Essas questões em sua maioria divergem de uma instituição para outra, ou até de uma sala de aula para outra, ainda estando dentro de um mesmo espaço de convivência.

Utilizou-se como aporte teórico os documentos legais que regem a educação brasileira, sendo encontrados nos sites oficiais do Ministério da Educação (MEC), assim como referências que respaldam os resultados, dentre eles, Araújo e Lopes (2017), Brasil (2017, 2019a, 2019b, 2020), Cortella (2014), Deus (2017), Freire (1996), Gatti (2009), Imbernón (2009), Nóvoa (1989, 2001), Paro (2012) e outros.

Pautados nas demandas do contexto curricular em vigor no Brasil, temos a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologada em 2017, com o objetivo de nortear as propostas curriculares das redes de ensino no País e consequentemente dos currículos escolares.

Há inúmeros posicionamentos contrários e a favor desse documento, todavia o que nos é pertinente dentro das escolas são as ações efetivas que sejam capazes de garantir o direito de aprender dos alunos, com isso, cabe-nos a responsabilidade de conhecer, analisar e aplicar aquilo que seja cabível, para que esse objetivo venha a ser alcançado. Refletindo, na percepção de Paro (2012), além disso deve haver condições mínimas para que o trabalho do professor seja promovido com dignidade e a aprendizagem seja uma constante na prática educativa.

Com essa demanda surge a Base Nacional Comum (BNC) para a Formação de Professores da Educação Básica (2019) e a BNC – Formação Continuada para Professores da Educação Básica (2020), justificando-se que a formação dos profissionais não poderá estar alheia aos referenciais curriculares. De acordo com a BNCC a formação deve evidenciar o currículo como uma ferramenta de autonomia para o desenvolvimento do trabalho docente. Como defende Nóvoa (1989), o professor necessita pensar por ele próprio, tendo que atuar com autonomia e buscar a criticidade no decorrer da sua prática.

Destarte, amparado pelas concepções de Freire (1996) não poderíamos deixar de levantar a discussão sobre a segurança para saber a hora certa de agir e como fazer isso, especificado por ele como Paciência histórica e também aprofundada por Cortella (2014) no que se refere a inovação da ação educativa a partir das necessidades daquele tempo, espaço e dos sujeitos envolvidos no processo.

Por isso, aprofundaremos este estudo através das narrativas dos professores participantes, que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas lócus que fazem parte da rede municipal de ensino de Alto Longá PI.

OBJETIVOS

- Identificar os documentos legais e as políticas públicas que norteiam a formação inicial e continuada dos professores de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental;
- Investigar a percepção dos professores sobre as suas experiências e necessidades formativas.

METODOLOGIA

Adentramos por uma pesquisa do tipo qualitativa amparados em Bertaux (2010) onde buscamos conhecer o contexto social ao qual os participantes estão inseridos, assim como vislumbramos uma abordagem narrativa interpretativa e descritiva, respaldadas em Creswell (2014), Gil (2019); Denzin e Lincoln (2006), que permitiu-nos estudar sobre as experiências e as concepções dos seis (06) participantes.

Eles atuam como professores de matemática nas turmas dos anos iniciais das escolas que são lócus dessa pesquisa, nesta produção estamos considerando as falas de seis (06) professores que representam uma amostra dos 23 professores participantes da rede municipal de ensino de Alto Longá, Piauí.

Utilizou-se como instrumento de pesquisa o questionário e as entrevistas narrativas, amparados por Gil (2019), Ribeiro (2008), Ludke; André (2020), Nacarato (2015) dentre outros. Por acontecer em um contexto de pandemia foi necessário atender as normas e protocolo da Organização Mundial de Saúde (OMS). Justificando-se o uso de questionário impressos e via online pelo *google forms* e as entrevistas narrativas aconteceram de forma presencial seguindo todos os cuidados necessários.

Para a organização dos dados considerou-se os estudos de Bardin (2016), Moraes e Galiuzzi (2016), onde pegou-se os dados brutos para serem trabalhados e compilados numa estrutura que possibilitasse-nos utilizar um *software* de análise estatística textual grátis – IRAMUTEQ. No segundo momento utilizou-se a análise das nuvens de palavras e as similitudes geradas pelo software que permitiram-nos gerar as categorias gerais e específicas, no terceiro momento foi organizado as falas de acordo com as categorias correspondentes e feita a análise do discurso respaldadas em Fiorin (2018), Maingueneau (2015), Orlandi (2020) e outros, o que foi essencial para possibilitar-nos responder aos objetivos desse estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e interpretação dos dados levou-nos a categoria geral: participação em formação continuada e os conhecimentos teóricos e práticos provocando reflexões sobre os contextos sociais e educativos, que condicionam todo o ato social e as mudanças que vêm ocorrendo em relação a formação de professores de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental e a aprendizagem matemática dos alunos na perspectiva da prática educativa.

Nessas premissas, a formação continuada poderia ser justificada através da afirmação de Freire que “somos seres inacabados”, assim muito tem se discutido e pesquisado nesse campo de estudo, tendo autores como Gatti (2009) que eleva a importância de quem cria esses percursos formativos e os implementa no papel de formadores de professores, Deus (2017) que apresenta a necessidade de uma formação que saía do campo apenas técnico e estático, assim provocando-nos, Imbernón (2009) já definia a formação numa perspectiva de permanência, ou seja, não se trata apenas de uma proposta formativa específica, mas de uma continuidade dos processos de estudo e conhecimento para se promover uma prática realmente educativa, que de certa maneira é definida por Araújo e Lopes (2017) como reflexões que possibilitam encontrar novos meios de mediação na diáde ensino-aprendizagem.

Sabe-se que os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental devem ter como formação básica a licenciatura em Normal Superior e/ou Pedagogia, caso atuem em um componente específico também poderá ter outras licenciaturas, diante da formação inicial há em seu percurso profissional uma diversidade de demandas que são pontuais e específicas, como o caso de ensinar uma matemática que sai apenas do campo dos números e da álgebra, adentrando pela geometria, estatística e probabilidade, grandezas e medidas. Assim como os demais componentes curriculares exigem habilidades e competências pontuais cabíveis as suas respectivas áreas de estudo.

São esses desafios e outros que surgem no decorrer do trabalho docente que nos fazem refletir sobre nossas necessidades e a importância de uma formação contínua, visto que não podemos está alheios a evolução acelerada que nos rodeia, portanto, diante disso desempenhamos uma função com a responsabilidade de educar, tanto na perspectiva cognitiva como na humana, social e socioemocional.

Em suas narrativas os professores apresentaram-se abertos aos desafios e as oportunidades formativas, elencando como vivenciaram seus processos formativos desde o princípio de suas carreiras, participaram de políticas públicas nacionais, estaduais e locais demonstrando que houve contribuições de cada uma para a sua prática e para a aprendizagem dos alunos. Admitiram a importância entre teoria e prática na perspectiva de Silva (2018) como uma construção de significados para a reflexão-ação.

Além disso veio à tona as necessidades formativas específicas para ensinar matemática de maneira eficiente, citam situações lúdicas como essenciais para desenvolverem um trabalho de qualidade, porém colocam a necessidade ter mais conhecimento de conteúdo. Como nos traz D’Ambrósio (2012) é colocar em prática hoje aquilo que servirá para o amanhã dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado que, se a ciência está em construção, o ensino de matemática também está em construção, portanto, a formação do professor não pode ficar alheia a este desenvolvimento e atualização constante. Parafraseando Cortela (2014) “quem sabe, reparte e quem não sabe, procura”, portanto, o que sabemos hoje pode não ser suficiente para o amanhã.

Diante disso, ao se dispor aprender, o professor está sendo capaz de perceber que o conhecimento não é estático, portanto, o ensino depende de muitos fatores que vão mudando de acordo com as necessidades da sociedade e daqueles que estão imbuídos no processo. Necessitamos envolver-nos e compreender as necessidades do professor do século XXI, bem apresentadas por Beatriz D’Ambrósio (1989), ele deve ter uma visão do que vem a ser a matemática, do que constitui a atividade e a aprendizagem matemática, assim como o ambiente propício para tal.

Os resultados revelam a necessidade de formação continuada permanente, como uma dimensão essencial para se desenvolver uma prática educativa eficaz, pautada em discussões e trocas de experiências sobre teorias e estratégias de ensino. Diante disso, apresenta-se como necessidade a formação contínua para os professores de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental, pautada em uma visão mais crítica, criativa e ampliada da Educação Matemática, por meio do trabalho colaborativo e reflexivo das práticas e das ações coletivas, que viabilizem o ensino e aprendizagem dos alunos e possibilite as intervenções possíveis, considerando as mais diversas dimensões que estruturam a prática do professor e o seu contexto de atuação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Formação Continuada; Prática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. M. L.; LOPES, M. do S. L. Um olhar para a história da pesquisa em educação: caminho para a compreensão das práticas educativas. *In*: ARAÚJO, Hilda Mara Lopes; LOPES, Maria do Socorro Leal; GUEDES, Neide Cavalcante (Orgs.). *Pesquisas em educação: implicações nas práticas educativas*. Teresina: EDUFPI, 2017.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria Gurgel Lavallée. Revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Márcio Venício Barbosa. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulus, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. 25 de dezembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum para a Formação de Professores*. Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 24 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores*. Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 02 de julho de 2021.

CARVALHO, S. B. P; A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: as dimensões estruturantes da prática educativa. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Maria da Glória Carvalho Moura. Teresina, 2021. 156f.

CORTELA, M. S. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

D'AMBRÓSIO, B. S. Como ensinar matemática hoje? Temas e Debates. *Revista da Sociedade Brasileira de Ensino da Matemática – SBEM*, a. II, n. 2, Brasília, p. 15-19, 1989.

D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 23. ed.

Campinas, SP: Papirus, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1953125/mod_resource/content/1/%5B1989%5D%20DAMBROSIO%2C%20B%20%20Como%20Ensinar%20Matem%C3%A1tica%20Hoje.pdf. 25 de julho de 2021.

DEUS, A. M. de. *Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas*. 2017. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2017. 160f.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, v. 1-2-3, n. VII, p. 435-456, 1989.

PARO, V. H. Docência e Formação. *Reflexão & Ação*, vol. 20, 2012. Entrevista concedida a Felipe Gustsack.

SILVA, K. A. C. P. C. da. *Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora*. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

A OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTNM) NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PIAUÍ

Zilda Tizziana Santos Araújo
Universidade Federal do Piauí - UFPI
tizzianaaraujo@prpr.uespi.br

Antonia Dalva França-Carvalho
Universidade Federal do Piauí - UFPI -
adalvac@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Vivemos uma transição paradigmática vertiginosa (BEHRENS, 2005) que provoca contínuas mudanças em função da evolução científico-tecnológica reconfigurada desde o finaldo século XX. Nesse contexto, a oferta de educação para jovens no Ensino Médio passa por contínuas reconfigurações. E cumpre destacar que a compreensão aqui assumida acerca das finalidades educativas dessa etapa da Educação Básica pauta-se nos pilares da Educação Integral e cidadã (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004).

A partir desse cenário, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), enquanto uma das modalidades de oferta do Ensino Médio (BRASIL, 2021), deve garantir processos de aprendizagem emancipatórios (ADORNO, 2006) em articulação aos princípios acima mencionados. Dito isso, este trabalho apresenta como objeto de estudo a oferta de EPTNM na rede pública estadual de ensino do Piauí. Isso porque, buscamos responder ao seguinte problema: como ocorre a oferta da EPTNM na rede estadual de ensino do Piauí?

A razão para esta investigação assenta-se no seguinte motivo: dados dos resumos técnicos do Censo da Educação Básica de 2019 e 2020 revelaram que nos cenários brasileiro e piauiense a EPTNM teve um aumento considerável de matrículas. Nesse sentido, justifica-se a importância desta investigação uma vez que tem potencial para contribuir com a ampliação dos estudos sobre EPTNM, no que se refere a oferta e expansão desta modalidade em nosso Estado. Portanto, supõe-se sua relevância e pertinência.

As discussões a seguir contemplarão um recorte histórico sobre EPTNM, seguido pela referência aos dispositivos legais que regulamentam e direcionam a EPTNM. Na sequência serão apresentados dados estatísticos sobre a oferta

de EPTNM, tanto em âmbito nacional como estadual. Ressaltamos que este estudo encontra-se em andamento e que a discussão ora proposta refere-se aos dados iniciais sobre o objeto de estudo em investigação.

OBJETIVOS

O presente estudo tem como objetivo geral: compreender como ocorre a oferta da EPTNM na rede pública estadual de ensino do Piauí, considerando os eixos tecnológicos, os cursos e o quantitativo de matrículas. E objetivos específicos: identificar os cursos de EPTNM ofertados pela rede estadual de ensino do Piauí; e elencar os cursos de EPTNM, por eixo tecnológico, que possuem o maior quantitativo de matrículas na rede estadual de ensino do Piauí;

METODOLOGIA

A ação de pesquisar está assentada na busca por conhecer um dado objeto de estudo e demanda que o pesquisador tenha curiosidade científica, organização metódica e sensibilidade crítica. Dessa forma, para ser possível investigar o objeto de estudo ora proposto, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 2001) de cunho bibliográfico e documental. Ressalta-se, contudo, que em razão do contexto pandêmico atual, a pesquisa será subsidiada pela Netnometodologia (FRANÇA-CARVALHO; CAVALCANTI, 2021).

À *priori*, realizamos um levantamento no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para capturar informações dos Censos da Educação Básica dos últimos três anos. Analisamos, também, o Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil (Edição 2019) bem como documentos disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Frigotto e Ciavatta (2004), a relação entre educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente por dualidade, fragmentações e descontinuidades. Os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgiram a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas. Nesse percurso, o processo de integração entre a Educação Profissional e Ensino Médio, a chamada Educação Politécnica, foi intensificado a partir de 2004 com o Decreto nº 5.154/2004 que estabeleceu

concepções e princípios da Educação Profissional (EP) com vistas à formação humana integral. Com isso, passou-se a discutir sobre a perspectiva de currículo orgânico e emancipador na EPTNM.

Nesse sentido, a EPTNM visa promover qualificação e habilitação profissional técnica de nível médio e é ofertada em cursos e programas que são organizados por eixos tecnológicos para atender aos interesses e perfis de produtividade de cada contexto regional. Essa oferta deve contemplar as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura em sua prática pedagógica (BRASIL, 2021). Por essa razão, o pilar da EPTNM na perspectiva da formação integral e emancipatória deve estar assentado na articulação entre os conhecimentos historicamente produzidos nos diferentes campos do saber e as competências e habilidades específicas da formação profissional técnica, visando a formação do cidadão-trabalhador crítico, reflexivo e emancipado (BRASIL, 2021). Pilar esse que deve estar ancorado no princípio da integração entre Ensino Profissional Técnico (EPT) e Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta.

O embasamento legal para a EPTNM encontra-se nos seguintes documentos normativos: Constituição Federal do Brasil, de 1988; Decreto N° 5.154/2004; Decreto N°. 6.302, de 12/2007; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9.394/1996; a Lei N° 11.741/2008; Lei N° 13.005/2014; Lei N° 6.733/201; e a Resolução CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021. Vale ressaltarmos que todos esses documentos asseveram a necessidade de universalização do atendimento, expansão da matrícula e ampliação da jornada escolar na EPTNM.

Conforme dados do Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil (Edição 2019), entre os anos de 2015 e 2019 a matrícula na EPTNM, ou seja, em cursos técnicos que são integrados ao Ensino Médio, apresentou um percentual de crescimento de 3%, chegando a 1.874.774 em 2019. Ainda conforme esse documento, no ano de 2019 a região Nordeste ficou com o segundo maior quantitativo de matrículas na EPTNM, pois registrou 554.150 alunos nesta modalidade, o que representou 30% do total de matrículas do país.

Considerando o levantamento realizado nesta investigação, foi possível identificarmos que, em âmbito nacional, os eixos tecnológicos em maior percentual de oferta na EPTNM em 2019 foram: Meio Ambiente e Saúde, com 29,35% das matrículas; Gestão de Negócios, com 23,18% como destaque para o Curso de Administração e Curso de Informática; e Controle e Processos Administrativos, com 13,71% do total das matrículas na EPTNM. E, ao realizarmos o recorte geográfico para a região Nordeste, identificamos que os cursos

técnicos que apresentaram os maiores resultados de matrícula foram: Curso Técnico de Enfermagem, Curso Técnico de Administração, Curso Técnico de Segurança do Trabalho e Curso Técnico em Agropecuária.

A partir desse cenário, no Estado do Piauí, conforme o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2019 (BRASIL, 2019): na rede estadual, o número de matrículas no Ensino Médio foi 236.000 e desse quantitativo 21.970 foram na EPTNM. Outro dado relevante refere-se ao total de municípios com turmas de EPTNM, uma vez que dos 224 municípios, 203 ofertaram cursos dessa modalidade na etapa de Ensino Médio, com ênfase para os eixos de gestão e negócios. Complementando essas informações, dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2020, evidenciaram que o quantitativo de matrícula na EPTNM na rede estadual de ensino do Piauí foi de 49.491 alunos, o que equivalente a 27,7% do total de matrículas no Ensino Médio dessa rede ofertante (BRASIL, 2020).

Consideramos relevante informar que, conforme documento técnico fornecido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-PI), no ano de 2022 a EPTNM tinha 25.782 alunos matriculados até o mês de março. Com destaque para as seguintes Gerências Regionais de Educação (GRE): 1ª GRE - Parnaíba/PI, tem 2.172 alunos matriculados; 2ª GRE - BARRAS/PI, são 1.834 alunos; 3ª GRE - Piripiri/PI, com 1.306 alunos matriculados; 4ª GRE - Teresina/PI, com 3.554 alunos; 10ª GRE - Floriano/PI, com 2.033 alunos; 5ª GRE - Campo Maior/PI, com 998 alunos; e 9ª GRE - Picos/PI com 724 alunos.

Outra informação relevante sobre a oferta de EPTNM, refere-se aos cursos com maior quantitativo de turmas formadas em 2022 nessa rede de ensino: Curso Técnico em Informática, com 269 turmas ativas; Curso Técnico em Enfermagem, com 99 turmas; Curso Técnico em Agropecuária, com 92 turmas; Curso Técnico em Administração, com 137 turmas; Curso Técnico em Segurança no Trabalho, com 52 turmas; Curso Técnico em Recursos Humanos, com 51 turmas; Curso Técnico em Comércio, com 38 turmas; Curso Técnico em Zootecnia, com 22 turmas; e Cursos Técnico em Nutrição e Dietético, com 18 turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados, até o momento analisados, revelaram que a EPTNM vem despontando como uma das modalidades de oferta do Ensino Médio no Piauí. Nesse Estado, atualmente, mais de 27% dos jovens matriculados no Ensino Médio estão na EPTNM, com destaque para as escolas situadas nas seguintes gerências de ensino: 1ª GRE - Parnaíba/PI, 2ª GRE - BARRAS/PI e 4ª GRE - Teresina/PI. E os cursos com maior quantitativo de turmas formadas são Informática,

Enfermagem, Agropecuária e Administração. Assim, compreendemos que a rede pública estadual de ensino do Piauí tem ofertado a EPTNM em 203 dos 224 municípios do estado do Piauí e seu foco está voltado para os cursos dos eixos de gestão e negócios.

Acreditamos que com a continuidade desta pesquisa será possível ampliarmos nossa compreensão sobre o objeto de estudo para o alcance pleno dos objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra: São Paulo, 2006.

Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil (Edição 2019) Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/anuario_estatistico_educacao_profissional_tecnologica_2019.pdf. Acesso em: 10. fev. 2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica Estadual 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica Estadual 2020: Resumo Técnico**. Brasília, 2021.

BRASIL, **Resolução N° 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 13. abril. 2022.

FRANÇA-CARVALHO, A. D; CAVALCANTI Ágata L. L. A. Netnometodologia: uma perspectiva de pesquisa emergente para ambientes virtuais de aprendizagem. *Interação*, Curitiba, v. 21, n. 2, p. 1–10, abr./jun.



2021. Disponível em: <https://www.interacao.org/index.php/edicoes/article/view/88>. Acesso em: 13.abril. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio Ciência, Cultura e Trabalho**. Editora: Semtec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

AValiação DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR PARA A PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa
Universidade Federal do Piauí
celenevieira@hotmail.com

Maria da Glória Carvalho Moura
Universidade Federal do Piauí
glorinha_m@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente resumo é um recorte da tese de doutorado de uma das autoras, defendida em 2021, que consiste em uma análise sobre a prática avaliativa do aluno da educação de jovens e adultos, visto ser a avaliação um dos temas mais discutidos no contexto educativo, principalmente a prática docente desenvolvida na escola que, muitas vezes, repete a mesma fórmula utilizada pelos seus professores para avaliar seus alunos.

Assim, a avaliação, nessa modalidade de ensino, precisa ser vista sob novos parâmetros, em que os professores assumam a postura, não de detentores de conhecimento, mas de parceiros que dialogam com seu aluno, desenvolvendo competências e habilidades, pois, “[...] para inferir uma competência, é preciso criar uma ou mais tarefas complexas que exijam a cada vez a mobilização de vários recursos ligados aos saberes e ao saber-fazer em avaliação” (SCALLON, 2018, p. 398). Importante ressaltar que essas tarefas estão ligadas às vivências dos alunos, já que essa forma se aproxima mais de uma avaliação significativa.

A escola é um espaço no qual existe uma diversidade de pessoas com diferentes estilos de aprendizagem (DEAQUINO, 2007), especificamente no contexto da EJA, que é uma realidade em que o professor encontra um público que precisa ser analisado na sua aprendizagem de forma processual, de modo que o desempenho do aluno seja visualizado nas atividades propostas em sala e acreditando em suas conquistas, em seus avanços.

O trabalho justifica-se pela importância dessa discussão para o melhoramento de práticas avaliativas no contexto da EJA, o qual promoveu uma reflexão acerca de como os professores estão agindo na sala de aula, no que concerne às práticas avaliativas que elucidam sua ação. Diante desse

contexto elencamos como objetivos deste estudo identificar a concepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e descrever a prática avaliativa dos professores da EJA.

Dessa forma concisa, trazemos as teorias com foco na prática avaliativa de professores da EJA, destacando os objetivos que norteiam a pesquisa, a descrição da metodologia, os resultados e discussões, cujas informações coletadas foram examinadas, conforme a realidade encontrada no ato da pesquisa. No final, vêm as considerações finais.

METODOLOGIA

Para elaboração da pesquisa, realizamos uma revisão de literatura e adotamos instrumentos, como: o questionário, para sondagem inicial e a entrevista com o grupo focal, Elliot et al. (2012, p. 231) destacam que o grupo focal é um “[...] campo de pesquisa de todo um conjunto de processos e comportamentos, com resultados visivelmente aplicáveis à vida das organizações e à própria sociedade”.

Os participantes da pesquisa foram seis professores da EJA que atuam em escola estadual, no município de Alto Longá-Piauí. Neste trabalho, apresentamos um recorte com resultado parcial. Assim, selecionamos para este estudo, dois professores que denominamos: *Investigativo e Mediadora*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, a seguir, os resultados e a discussão do trabalho que foram interpretados em articulação com a base teórica. A análise se deu conforme os dados coletados e pensando em como os participantes realizam sua ação avaliativa, o que esperam de seu aluno e como se percebem avaliando a sua aprendizagem. Selecionamos alguns excertos das falas dos participantes, nos quais relatam:

Avaliar é uma prática que te permite dizer se aquilo que você está propondo, trabalhando e discutindo em sala de aula está sendo absorvido ou não. É, está aqui, pronto, avaliei, eu consegui meu aluno me deu um retorno, conseguindo aprender, pronto, estamos no caminho certo (*INVESTIGATIVO*)

Difícil avaliar, acho complicado, principalmente quando o resultado não é o que eu esperava. Avaliar é complicado e difícil. Pior parte do processo ensino-aprendizagem é a avaliação (*MEDIADORA*).

No trecho da fala do professor *Investigativo*, “Avaliar é uma prática que te permite dizer se aquilo que está trabalhando [...] está sendo absorvido ou não [...]”. A avaliação, como o professor relata, tem o sentido de informar se o aluno aprendeu ou não. Dessa forma, partilha da concepção de Villas Boas (2011),

segundo o qual, a avaliação fornece um *feedback* que auxilia professores e alunos a desenvolver ajustes que atendam aos componentes curriculares. Conforme o levantamento de informações que o professor obtém, vai se orientando a tomar as devidas providências para processar se houve ensino e aprendizagem. Essa perspectiva comunga com uma avaliação formativa quando a professora dispõe em seu discurso que a metodologia utilizada é essencial para um resultado concreto.

No entanto *Investigativo* afirma “[...] *é, está aqui, pronto, avaliei, eu consegui meu aluno me deu um retorno, conseguindo aprender, pronto, estamos no caminho certo*”. Ele concede à avaliação a certeza de que o aluno aprendeu, como ele mesmo externou, pois, como destaca, coloca a avaliação como garantia de que houve aprendizagem. Na verdade, são os resultados do processo avaliativo que informam que competências, habilidades e atitudes o aluno adquiriu.

A professora Mediadora declara que “[...] *avaliar é complicado e difícil* [...]”. O trecho, como pode ser visto, destaca a avaliação como algo complexo e confuso. Libâneo (2013, p. 216) expressa o mesmo pensamento ao informar: “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas [...]”; vai além disso, pois requer um acompanhamento diário do fazer pedagógico, verificando seu desempenho nas atividades avaliativas, as quais têm atribuição de conduzir o aluno para a aprendizagem.

Através dos trechos analisados, mostramos como a avaliação ainda é muito complicada no meio educacional, por mais que seja uma prática que sempre esteve presente na ação didática, além de ser bastante comentada e discutida. Professores ainda sentem dificuldades para realizar a avaliação da aprendizagem, pois o trabalho requer tempo e planejamento para o desenvolvimento da ação. Quanto à prática avaliativa, os professores em seus discursos enfatizaram:

A prática avaliativa deve ser cotidiana, todo dia, em todos os momentos. E vejo se os alunos estão apreendendo o conteúdo trabalhado (*INVESTIGATIVO*).

A aprendizagem que está em jogo e ao aplicar a prova teremos no final um resultado positivo. Na minha prática avaliativa, procuro fazer continuamente, no dia a dia, desde a frequência, a participação durante os conteúdos, até a escrita (*MEDIADORA*).

Analisando os discursos, percebemos que os participantes situam a avaliação como promotora da verificação da aprendizagem. *Investigativo* atesta que “*A prática avaliativa deve ser cotidiana, todo dia, em todos os momentos e vejo se os alunos estão apreendendo o conteúdo* [...]”. O professor revela que desenvolve sua prática avaliativa cotidianamente, pois acredita que seja a melhor maneira de verificar o conhecimento do aluno em termo de aprendizagem, porém não

revela qual instrumento utiliza. Como afirma Hoffmann (2010, p. 160), “os instrumentos de avaliação devem ser utilizados com a intenção de observar e investigar sobre o momento da aprendizagem em que os alunos se encontram”.

Mediadora partilha da mesma premissa em termos de avaliar cotidianamente e acrescenta em seu discurso que “[...] *é a aprendizagem que está em jogo, e ao aplicar a prova teremos no final um resultado positivo [...]*”. A professora garante que, ao avaliar no processo, a prova traz resultados favoráveis.

Discutimos a importância de uma avaliação processual, a qual encaminha para uma prática eficiente e eficaz, em que a aprendizagem tem mais probabilidade de acontecer, visto o monitoramento do professor nas atividades de sala de aula. Nesse sentido, “[...] é imprescindível, na elaboração de qualquer instrumento de coleta de dados para a avaliação, que se tenha presente a sistematicidade em relação aos conteúdos a serem abordados [...]” (LUCKESI, 2018, p.145). Contudo entendemos que elaborar uma prova não deve ser simplesmente preencher um formulário de perguntas e respostas, pois a prova é um dos instrumentos mais utilizados no meio escolar, mas, para ter um significado positivo, é importante que seja bem elaborada com o sentido de verificar a ocorrência de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise interpretativa dos dados, os resultados revelaram que a concepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem está direcionada para uma avaliação processual, ou seja, avaliam durante o processo em que acompanham o aluno na aprendizagem, o que configura uma perspectiva de avaliação formativa.

A análise demonstra, também, as dificuldades externadas diante da prática avaliativa, a qual consideram como complexa e difícil, confirmando ser o momento mais crítico da ação didática. Reiteramos que avaliar o desempenho do aluno é realmente uma prática complexa, pois não é somente designar uma medição através de um instrumento, vai muito além disso.

É fundamental um acompanhamento e um levantamento de informações diários das condições de aprendizagem e/ou das dificuldades que possam apresentar os alunos, para que sejam realizadas as devidas intervenções e para possibilitar uma aprendizagem satisfatória.

REFERÊNCIAS

DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

ELLIOT, L.G. (Org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **A avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2018.

SCALLON, Gérard. **Avaliação da aprendizagem por competências.** Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPRESS, 2018.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação formativa: práticas inovadoras (Org.).** Campinas, SP: Papirus. 2011.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CULTURA DIGITAL

Douglas Pereira da Costa
Universidade Federal do Piauí
douglascostapedagogo@hotmail.com

Daniela da Silva de Carvalho
Universidade Federal do Piauí
danielacarvalho.academia@gmail.com

Maria da Glória Carvalho Moura
Universidade Federal do Piauí
glorinha_m@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), em sua trajetória histórica, passa por processos constantes de redefinições de suas fronteiras, tanto em aspectos legais constituintes de si, quanto em relação à necessidade de atender aos imperativos da contemporaneidade, pois as transformações sociais ocorrem freneticamente e exigem preparo das pessoas jovens e adultas para as vivências e sobrevivências no amanhã (MOURA, 2007).

A cultura digital, também denominada de cibercultura, é um dos principais provocadores das mudanças atuais. A cibercultura se desenvolve juntamente com o ciberespaço, nas conexões propiciadas pela internet, e desenvolve-se por meio de técnicas materiais e intelectuais, pensamentos, valores, atitudes, modos de ser e viver que impactam toda a vida em sociedade, inclusive, as formas escolarizadas de ensinar e aprender (LÉVY, 2010).

Atualmente, reflete-se sobre o processo de aprendizagem ao longo da vida, em especial, na educação de pessoas adultas (MOURA; MOURA, 2021). No contexto sociocultural da cibercultura, de mudanças constantes, a concepção de aprender por toda trajetória existencial torna-se um mecanismo para a garantia da sobrevivência social. Lévy (2010) exemplifica essa percepção ao dizer que, no percurso profissional dos indivíduos, as competências adquiridas

no início de suas carreiras poderão estar obsoletas ao final delas. Contudo, acredita-se que os determinantes oriundos do universo digital não se limitam ao campo do trabalho, mas englobam os demais aspectos da vida humana.

Como, outrora, afirmou Moura (2007), no contexto mencionado, é sintomático que a escola, no caso específico da EJA, precisa repensar sua função social, a fim de atender os imperativos dos novos tempos. Acredita-se ser necessário um processo de reconfiguração da EJA, partindo da compreensão das peculiaridades e necessidades atuais dos jovens e adultos (ARROYO, 2006). Nesse sentido, torna-se relevante problematizar os sentidos dessa modalidade educativa para a formação das pessoas jovens e adultas no contexto cibercultural.

Assim sendo, o estudo trata-se de uma revisão integrativa realizada a partir da seguinte questão-norteadora: quais interfaces entre EJA e cultura digital presentes em estudos que correlacionam essas temáticas?

OBJETIVO

Mediante o contexto exposto na introdução e motivado pela questão-norteadora, o estudo objetivou identificar interfaces entre EJA e cultura digital presentes em estudos que correlacionam essas temáticas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo revisão integrativa. A revisão integrativa constitui-se como o estado atual do conhecimento sobre determinada temática, pois, a partir da identificação, análise e síntese sistematizada dos resultados disponibilizados por estudos, é possível evidenciar os pensamentos críticos sobre teorias e práticas correlacionadas ao assunto (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Os procedimentos metodológicos, com fundamentos em Souza, Silva e Carvalho (2010), partiram da elaboração da pergunta norteadora, a saber: quais interfaces entre EJA e cultura digital presentes em estudos que correlacionam essas temáticas?

Em março de 2022, as buscas foram realizadas nos seguintes bancos de dados digitais: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados os descritores e as estratégias de buscas apresentados no Quadro 1.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: estudos que abordassem diretamente a relação entre EJA e cultura digital; envolvessem exclusivamente sujeitos da EJA (professores e/ou alunos); de livre acesso; disponíveis na íntegra; em formato virtual; e, em língua portuguesa. E, os critérios de exclusão: estudos em que se sobressaíssem os aspectos técnicos/materiais da cibercultura sobre os aspectos intelectuais; restringessem as abordagens a processos educativos realizados no ciberespaço; publicados em anais e/ou em fontes não identificadas; apresentação de dossiês de periódicos; estudos repetidos. Não houve a aplicação de recorte temporal.

Conforme o Quadro 1, inicialmente foram identificados 82 estudos. Após isso, os achados foram submetidos a um processo de triagem pela leitura do título, resumo e análise segundo os critérios de inclusão e exclusão. Assim, foram selecionados nove estudos para leitura na íntegra, dos quais, quatro foram descartados e cinco compuseram a amostra final da revisão.

QUADRO 1 --ESTRATÉGIAS DE BUSCAS E RESULTADOS INICIAIS

Descritores e estratégias de buscas	Portal de Periódico da CAPES	SciELO	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	BDTD	Total
"Educação de Jovens e Adultos" AND "cultura digital"	23	0	20	8	51
"Educação de Jovens e Adultos" AND "cibercultura"	17	0	7	4	28
"Educação de pessoas jovens e adultas" AND "cultura digital"	0	0	0	0	0
"Educação de pessoas jovens e adultas" AND "cibercultura"	2	0	1	0	3
TOTAL:	42	0	28	12	82

Fonte: os autores.

Os estudos selecionados foram analisados, a partir da questão norteadora, de forma crítica e detalhada, identificando e categorizando as interfaces entre EJA e cultura digital abordadas nas pesquisas e em discussão com teorias. Esse processo analítico e interpretativo, orientado pela Análise de Conteúdo teorizada por Bardin (2016), resultou na síntese do conhecimento apresentada neste estudo e elaborada pela revisão integrativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados desta revisão contempla cinco estudos conforme caracterização sumarizada no Quadro 2 e as análises apresentadas posteriormente.

QUADRO 2 – ESTUDOS SELECIONADOS PARA A REVISÃO

Referência	Título	Tipo
Rodrigues (2015)	Transiarte: a arte de transição	Tese
Cord (2017)	Sujeitos em processo de alfabetização e sua apropriação da cultura digital: um estudo exploratório no I Segmento da EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC	Tese
Andrade (2020)	Jovens da Educação de Jovens e Adultos na cultura digital: conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens	Tese
Cerigatto (2020)	Educação, mídia e cultura digital na Educação de Jovens e Adultos	Artigo
Malaggi e Miyashiro (2020)	Inclusão digital de jovens e adultos e educação popular: fragmentos analíticos de experiências no Círculo de Cultura Digital	Artigo

Fonte: os autores.

A inclusão digital foi um dos elos entre cultura digital e EJA identificados nos estudos, de modo a fomentar a inserção de jovens e adultos na cultura contemporânea. Contudo, consideram que essa inclusão deve ser efetiva (CERIGATTO, 2020), ter seus sentidos repensados em uma apropriação crítico-problematizadora das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), superando a visão instrumental (MALAGGI; MIYASHIRO, 2020), e oportunizando enunciação dos discursos dos sujeitos (CORD, 2017).

Também se destacam a alfabetização e o letramento em perspectivas digitais, correlacionados com o desenvolvimento de habilidades, entre pessoas jovens e adultas, para leituras e produções críticas das imagens e linguagens das mídias contemporâneas (CERIGATTO, 2020). Ancorando-se em diferentes práticas sociais (ANDRADE, 2020) e em experiências e saberes dos estudantes no uso social das tecnologias digitais (CORD, 2017).

Tais saberes dos cotidianos foram percebidos, nos cinco estudos selecionados, como elementos que interconectam EJA e cultura digital, sendo fundamentais para as práticas de leitura e criação no universo digital. Dessa relação, emergem os conceitos de autonomia, autoria e colaboração, que se vinculam na construção coletiva de significados, conhecimentos e produções ciberculturais, tais como memes (CERIGATTO, 2020) e artes materializadas em formatos digitais (RODRIGUES, 2015).

O fazer pedagógico desponta como elemento articulador entre a educação de pessoas jovens e adultas e a cibercultura, consubstanciando-se em práticas da docência mais atentas às habilidades de engajamento crítico-reflexivo na cultura digital. Dos estudos revisados, foi possível extrair como exemplos: as propostas de educação para as mídias na EJA (CERIGATTO, 2020); o Círculo de Cultura Digital, metodologia ancorada nos fundamentos da Educação Popular de Paulo Freire (MALAGGI; MIYASHIRO, 2020); e, a Transiarte, por meio da proposição de experiências com arte digital na EJA (RODRIGUES, 2015).

As aprendizagens, mesmo que sob perspectivas diferentes, demonstraram ser foco dos estudos revisados. Dessa forma, constituem-se em interfaces entre a EJA e o contexto sociocultural digital. Os jovens e adultos aprendem nas mais variadas formas de conexão em redes sociais virtuais, que se tornam espaços de encontros entre diferentes conhecimentos produtores de sociabilidade, mobilizadores do exercício da cidadania, através dos desenvolvimentos dos sujeitos inseridos e ativos nas práticas culturais da cibercultura com criticidade. Assim, apontam as instituições de ensino como privilegiadas nessa relação, de modo a desvincularem-se de resistências e proporcionarem vivências dessa cultura às pessoas jovens e adultas (RODRIGUES, 2015; CORD, 2017; ANDARDE, 2020; CERIGATTO, 2020; MALAGGI; MIYASHIRO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão permitiu identificar componentes que proporcionam interfaces entre a EJA e a cultura digital contemporânea. Tais elementos centralizam-se nos aspectos socioculturais da cibercultura, transcendem os aspectos operacionais das TDIC e consideram os saberes cotidianos das pessoas jovens e adultas. Assim, percebe-se potentes possibilidades de articulação dos princípios educativos da EJA com os contextos ciberculturais.

Portanto, evidencia-se a necessidade de apropriação dos componentes visualizados por esta revisão, e de outros correlacionados às temáticas de EJA e cultura digital, na reelaboração de propostas de formação das pessoas jovens e adultas, com vista às aprendizagens ao longo da vida em espaços e tempos de cibercultura, desenvolvendo a criticidade necessária para esse contexto, como símbolo de resistência, libertação, dignidade humana e cidadania.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. P. Jovens da Educação de Jovens e Adultos na cultura digital: conexões com letramentos, sociabilidades e aprendizagens. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CERIGATTO, M. P. Educação, mídia e cultura digital na educação de jovens e adultos. Horizontes, v. 38, n. 1, e020046, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38il.939>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- CORD, D. **Sujeitos em processo de alfabetização e sua apropriação da cultura digital**: um estudo exploratório no I Segmento da EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. 2017. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- LÉVY, P. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MALAGGI, V.; MIYASHIRO, R. Inclusão digital de jovens e adultos e educação popular: fragmentos analíticos de experiências no Círculo de Cultura Digital. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 193–218, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/49586>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MOURA, M. G. C. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa? *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 12, n. 16, p. 51-64, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1441>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MOURA, M. P. C.; MOURA, M. G. C. Reflexão sobre a aprendizagem de pessoas jovens e adultas: diálogo entre as teorias críticas e a Andragogia. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 14, n. 2, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v14n2p131-158>. Acesso em: 20 mar. 2022.

RODRIGUES, D. V. *Transiarte: a arte de transição*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IDENTIDADE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Ivana Almeida Serpa
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
ivana-serpa@uergs.edu.br

Anna Laura Kerkhoff Cristofari
Universidade Federal do Pampa - Bagé
annacristofari.aluno@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

O estudo foi organizado com base nos relatos de experiência oriundos do estágio curricular, “Educação de Jovens e Adultos em espaços Escolares e Não-escolares”, parte do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), que ocorreu entre os dias treze (13) de outubro e treze (13) de novembro de 2020, no município de Alegrete, extremo oeste do estado do Rio Grande do Sul (RS).

Realizou-se uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Totalidade I e, neste contexto, é pertinente enfatizar sua pluralidade, uma vez que apresenta uma grande diversidade social, cultural, étnica, econômica e etária, fator que motivou o desenvolvimento do projeto intitulado “Consciência negra e a cultura afro-brasileira”.

Embora as legislações definam apenas uma semana para abordar a temática dos negros e indígenas, é preciso um trabalho constante de conscientização. Certamente, na visão de Kabengele Munanga, antropólogo nascido na República Democrática do Congo e professor universitário no Brasil, cabe às “jovens gerações dos afrodescendentes politicamente mobilizados exercerem uma pressão sobre os responsáveis do Brasil, para que a África seja ensinada nas escolas no mesmo pé de igualdade” (MUNANGA, 2018, p. 20).

Em razão disso, partilha-se a ideia de que tais discussões devem ser suscitadas no decorrer do ano letivo em todos os níveis, fortalecendo conhecimentos históricos e culturais também na EJA, e constituindo associações com as experiências e realidades em que vivem os educandos. Por isso, este relato abordou este assunto tão necessário na contemporaneidade.

OBJETIVOS

Este artigo visa apresentar e discutir a experiência do ensino remoto emergencial na EJA sobre a temática afro-brasileira.

É importante destacar que o presente artigo foi produzido a partir da seguinte questão: Qual a contribuição do estágio curricular supervisionado na EJA, no contexto do ensino remoto, sobre a temática cultura afro-brasileira?

METODOLOGIA

O estágio curricular em foco foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Básica de Alegrete/RS, em uma turma de Totalidade I da EJA que corresponde aos primeiros anos do Ensino Fundamental, após a apresentação dos documentos legais e a autorização da respectiva equipe diretiva para sua realização. É importante acentuar que a gestão escolar é composta de diretora e vice-diretoras, supervisora pedagógica e orientadora educacional, ofertando à comunidade escolar a etapa da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

Em razão da situação pandêmica, as observações da turma aconteceram pelos meios eletrônicos, como e-mail, redes sociais, WhatsApp, além de reuniões com a professora regente e supervisora de estágio através do Google Meet. Por meio deste diálogo, foi pensado o projeto pedagógico intitulado “Consciência negra e a cultura afro-brasileira”. O objetivo geral da proposta visava valorizar a diversidade cultural e afro-brasileira na escola e na sociedade.

Tendo por base o objetivo descrito, elaboraram-se os objetivos específicos que dizem respeito às capacidades e aprendizagens construídas pelos alunos ao longo do projeto desenvolvido: a) redescobrir a cultura negra, bem como valorizar sua identidade; b) realizar o resgate dos valores e da cidadania; c) reconhecer as contribuições significativas da história dos negros¹ no Brasil e mundo.

Diante da pluralidade da turma, composta por nove (9) alunos, é preciso ressaltar a pertinência social e cultural do projeto desenvolvimento, tendo como finalidade a educação antirracista. Nas práticas, foram construídos três planos de aula específicos para atender as peculiaridades de cada grupo de alunos: atividades voltadas aos alunos mais avançados alfabética e matematicamente;

1 A escrita deste artigo faz uso do termo ‘negro’ e/ou ‘negra’, distanciando-se de uma possível “conotação pejorativa constituída em alicerces dos anos de escravidão e das políticas de branqueamento, adotando-o, oficialmente, para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país” (FELIPE, 2020, p. 02). Atualmente, o movimento negro ganha força no sentido de conquistar mais direitos e reconhecimento à sua cultura, raça e etnicidade no País, o que contribui para que o conceito empregado seja próximo das lutas antirraciais, potencializadas neste relato.

planos de aula específicos aos pré-silábicos e silábicos em processos mais iniciais de construção da língua escrita; propostas direcionadas aos alunos com deficiência mental frequentadores do Serviço Residência Terapêutica. Os três planos tiveram como objetivo possibilitar que todos e todas pudessem participar do processo de realização das atividades e, assim, aprender acerca do tema, em articulação com as demais áreas de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A MODALIDADE DA EJA

Em decorrência do atual momento de pandemia de Coronavírus, as regulamentações que orientam o campo da EJA no Brasil tiveram de adaptar-se ao contexto, bem como novas normatizações foram instituídas para corresponder às demandas da educação nacional.

A EJA corresponde aos Anos Iniciais, assim como nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, é reconhecida como uma modalidade que desfruta de maior autonomia no processo de aprendizagem no ensino remoto. A Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, instituiu Diretrizes Nacionais orientadoras e estabelece como possibilidades a realização de atividades on-line, conforme a disponibilidade tecnológica, sendo assegurada a alternativa referente à impressão das propostas, quando as instituições considerarem necessário (BRASIL, 2020).

Em vista disso, a instituição municipal na qual o estágio supervisionado desenvolveu-se, optou por realizar a entrega das atividades pedagógicas impressas, consoante às orientações definidas à rede estadual de educação, uma vez que a maioria da comunidade escolar não possui equipamentos tecnológicos e acesso à internet em suas residências.

O ENSINO NA EJA: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DIVERSIDADE

Ao defender o entendimento de que ensinar demanda coragem para encarar riscos, apropriar-se do desconhecimento e lutar contra a discriminação, Freire (1996) salienta o quanto os educadores precisam assumir a responsabilidade social e cultural frente à diversidade dos sujeitos.

O Brasil, mesmo com tanta diversidade cultural e social, ainda convive com preconceitos e, por isso, é necessário valorizar uma abordagem educacional voltada a essa temática nas escolas, a fim de que todos os povos sejam respeitados. A “escola tem o desafio de trabalhar com a diversidade sociocultural, a partir

de um currículo multicultural” (DIAS; CECATTO, 2015, p. 284). Atribui-se à tal instituição o papel de discutir essa temática, dialogando com a diversidade dos educandos e de sua comunidade, a fim de valorizar a história de luta do povo negro e suas culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível salientar que os processos de ensino e de aprendizagem foram modificados, visto que a pandemia do Coronavírus e o ensino remoto emergencial exigiram que as propostas pedagógicas na EJA fossem reconstituídas. Os docentes tiveram de adaptar-se frente às novas demandas, exigindo que os alunos matriculados nessa modalidade transformassem sua visão sobre a educação presencial e o ensino remoto. Infelizmente, no decorrer do estágio poucos alunos se deslocaram para receber as propostas, visto que para alguns, realizar todas as atividades sem auxílio pedagógico de uma docente representa um grande desafio.

Enfim, desenvolver o estágio curricular na EJA foi essencial para a compreensão da relevância da educação antirracista nessa modalidade de ensino e incitar provocações neste sentido. Os desafios e as possibilidades de trabalho pedagógico remoto na EJA não poderiam, nem deveriam, permanecer apenas na escrita do relatório de estágio. Mas necessitam ser divulgadas a fim de contribuir com as discussões acerca da educação antirracista na EJA, no formato de ensino remoto, a qual nos propusemos neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020*. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n° 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n° 6, de 20 de março de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006> Acesso em: 29 jan. 2021.

DIAS, E. C.; CECATTO, A. Entre teoria e prática: a formação docente e a apropriação da lei 10.639/2003 no cotidiano escolar. *História & Ensino*, v. 21, n. 2, p. 283-306. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/21543> Acesso em: 23 jan. 2020.

FELIPE, D. A. Brasil-África: a formação docente para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia de uma educação antirracista. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 3372087, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3372/1014> Acesso em: 25 mar. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MUNANGA, K. Relações África-Brasil: o que seria? *Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais*. Vol. 1- n.1. p. 06-25. 2018. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/413/174> Acesso em: 01 jun. 2021.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IDENTIDADE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Ivana Almeida Serpa
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
ivana-serpa@uergs.edu.br

Anna Laura Kerkhoff Cristofari
Universidade Federal do Pampa - Bagé
annacristofari.aluno@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

O estudo foi organizado com base nos relatos de experiência oriundos do estágio curricular, “Educação de Jovens e Adultos em espaços Escolares e Não-escolares”, parte do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), que ocorreu entre os dias treze (13) de outubro e treze (13) de novembro de 2020, no município de Alegrete, extremo oeste do estado do Rio Grande do Sul (RS).

Realizou-se uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Totalidade I e, neste contexto, é pertinente enfatizar sua pluralidade, uma vez que apresenta uma grande diversidade social, cultural, étnica, econômica e etária, fator que motivou o desenvolvimento do projeto intitulado “Consciência negra e a cultura afro-brasileira”.

Embora as legislações definam apenas uma semana para abordar a temática dos negros e indígenas, é preciso um trabalho constante de conscientização. Certamente, na visão de Kabengele Munanga, antropólogo nascido na República Democrática do Congo e professor universitário no Brasil, cabe às “jovens gerações dos afrodescendentes politicamente mobilizados exercerem uma pressão sobre os responsáveis do Brasil, para que a África seja ensinada nas escolas no mesmo pé de igualdade” (MUNANGA, 2018, p. 20).

Em razão disso, partilha-se a ideia de que tais discussões devem ser suscitadas no decorrer do ano letivo em todos os níveis, fortalecendo conhecimentos históricos e culturais também na EJA, e constituindo associações com as experiências e realidades em que vivem os educandos. Por isso, este relato abordou este assunto tão necessário na contemporaneidade.

OBJETIVOS

Este artigo visa apresentar e discutir a experiência do ensino remoto emergencial na EJA sobre a temática afro-brasileira.

É importante destacar que o presente artigo foi produzido a partir da seguinte questão: Qual a contribuição do estágio curricular supervisionado na EJA, no contexto do ensino remoto, sobre a temática cultura afro-brasileira?

METODOLOGIA

O estágio curricular em foco foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Básica de Alegrete/RS, em uma turma de Totalidade I da EJA que corresponde aos primeiros anos do Ensino Fundamental, após a apresentação dos documentos legais e a autorização da respectiva equipe diretiva para sua realização. É importante acentuar que a gestão escolar é composta de diretora e vice-diretoras, supervisora pedagógica e orientadora educacional, ofertando à comunidade escolar a etapa da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

Em razão da situação pandêmica, as observações da turma aconteceram pelos meios eletrônicos, como e-mail, redes sociais, WhatsApp, além de reuniões com a professora regente e supervisora de estágio através do Google Meet. Por meio deste diálogo, foi pensado o projeto pedagógico intitulado “Consciência negra e a cultura afro-brasileira”. O objetivo geral da proposta visava valorizar a diversidade cultural e afro-brasileira na escola e na sociedade.

Tendo por base o objetivo descrito, elaboraram-se os objetivos específicos que dizem respeito às capacidades e aprendizagens construídas pelos alunos ao longo do projeto desenvolvido: a) redescobrir a cultura negra, bem como valorizar sua identidade; b) realizar o resgate dos valores e da cidadania; c) reconhecer as contribuições significativas da história dos negros¹ no Brasil e mundo.

Diante da pluralidade da turma, composta por nove (9) alunos, é preciso ressaltar a pertinência social e cultural do projeto desenvolvimento, tendo como finalidade a educação antirracista. Nas práticas, foram construídos três planos de aula específicos para atender as peculiaridades de cada grupo de alunos: atividades voltadas aos alunos mais avançados alfabetica e matematicamente;

¹ A escrita deste artigo faz uso do termo ‘negro’ e/ou ‘negra’, distanciando-se de uma possível “conotação pejorativa constituída em alicerces dos anos de escravidão e das políticas de branqueamento, adotando-o, oficialmente, para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país” (FELIPE, 2020, p. 02). Atualmente, o movimento negro ganha força no sentido de conquistar mais direitos e reconhecimento à sua cultura, raça e etnicidade no País, o que contribui para que o conceito empregado seja próximo das lutas antirraciais, potencializadas neste relato.

planos de aula específicos aos pré-silábicos e silábicos em processos mais iniciais de construção da língua escrita; propostas direcionadas aos alunos com deficiência mental frequentadores do Serviço Residência Terapêutica. Os três planos tiveram como objetivo possibilitar que todos e todas pudessem participar do processo de realização das atividades e, assim, aprender acerca do tema, em articulação com as demais áreas de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A MODALIDADE DA EJA

Em decorrência do atual momento de pandemia de Coronavírus, as regulamentações que orientam o campo da EJA no Brasil tiveram de adaptar-se ao contexto, bem como novas normatizações foram instituídas para corresponder às demandas da educação nacional.

A EJA corresponde aos Anos Iniciais, assim como nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, é reconhecida como uma modalidade que desfruta de maior autonomia no processo de aprendizagem no ensino remoto. A Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, instituiu Diretrizes Nacionais orientadoras e estabelece como possibilidades a realização de atividades on-line, conforme a disponibilidade tecnológica, sendo assegurada a alternativa referente à impressão das propostas, quando as instituições considerarem necessário (BRASIL, 2020).

Em vista disso, a instituição municipal na qual o estágio supervisionado desenvolveu-se, optou por realizar a entrega das atividades pedagógicas impressas, consoante às orientações definidas à rede estadual de educação, uma vez que a maioria da comunidade escolar não possui equipamentos tecnológicos e acesso à internet em suas residências.

O ENSINO NA EJA: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DIVERSIDADE

Ao defender o entendimento de que ensinar demanda coragem para encarar riscos, apropriar-se do desconhecimento e lutar contra a discriminação, Freire (1996) salienta o quanto os educadores precisam assumir a responsabilidade social e cultural frente à diversidade dos sujeitos.

O Brasil, mesmo com tanta diversidade cultural e social, ainda convive com preconceitos e, por isso, é necessário valorizar uma abordagem educacional voltada a essa temática nas escolas, a fim de que todos os povos sejam respeitados. A “escola tem o desafio de trabalhar com a diversidade sociocultural, a partir

de um currículo multicultural” (DIAS; CECATTO, 2015, p. 284). Atribui-se à tal instituição o papel de discutir essa temática, dialogando com a diversidade dos educandos e de sua comunidade, a fim de valorizar a história de luta do povo negro e suas culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível salientar que os processos de ensino e de aprendizagem foram modificados, visto que a pandemia do Coronavírus e o ensino remoto emergencial exigiram que as propostas pedagógicas na EJA fossem reconstituídas. Os docentes tiveram de adaptar-se frente às novas demandas, exigindo que os alunos matriculados nessa modalidade transformassem sua visão sobre a educação presencial e o ensino remoto. Infelizmente, no decorrer do estágio poucos alunos se deslocaram para receber as propostas, visto que para alguns, realizar todas as atividades sem auxílio pedagógico de uma docente representa um grande desafio.

Enfim, desenvolver o estágio curricular na EJA foi essencial para a compreensão da relevância da educação antirracista nessa modalidade de ensino e incitar provocações neste sentido. Os desafios e as possibilidades de trabalho pedagógico remoto na EJA não poderiam, nem deveriam, permanecer apenas na escrita do relatório de estágio. Mas necessitam ser divulgadas a fim de contribuir com as discussões acerca da educação antirracista na EJA, no formato de ensino remoto, a qual nos propusemos neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020*. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n° 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n° 6, de 20 de março de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006> Acesso em: 29 jan. 2021.

DIAS, E. C.; CECATTO, A. Entre teoria e prática: a formação docente e a apropriação da lei 10.639/2003 no cotidiano escolar. *História & Ensino*, v. 21, n. 2, p. 283-306. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/21543> Acesso em: 23 jan. 2020.

FELIPE, D. A. Brasil-África: a formação docente para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia de uma educação antirracista. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 3372087, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3372/1014> Acesso em: 25 mar. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MUNANGA, K. Relações África-Brasil: o que seria? *Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais*. Vol. 1- n.1. p. 06-25. 2018. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/413/174> Acesso em: 01 jun. 2021.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Marcos Adriano Barbosa de Novaes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
marcos.adriano@aluno.uece.br

Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
depaularuth@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, alcançou diversas conquistas ao longo da sua existência. Todavia, esta modalidade de ensino ainda continua em segundo plano nas agendas dos governantes. Dito isso, das diversas problemáticas existentes na EJA, nessa investigação, evidenciamos a formação docente para atuar na EJA.

Tratando-se da formação de educadores de jovens e adultos, Arroyo (2006) destaca que não temos parâmetros acerca do perfil deste educador, uma vez que “não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos; não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA” (ARROYO, 2006, p. 17). Dessa maneira, o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontram-se ainda em construção, pois pode-se dizer que não temos políticas consolidadas de formação de educadores para EJA e isso se deve também a ausência de políticas bem definidas para a própria educação de jovens e adultos.

Além disso, os cursos de licenciaturas, de modo geral, não preparam adequadamente os futuros docentes para atuarem na educação de jovens e adultos, sendo que o curso de pedagogia é o que mais adentra a essa questão. Dito de outra maneira, “os cursos de formação de professores na modalidade normal não ventilam, em hipótese alguma, trabalhos direcionados para o contato dos seus alunos com experiências práticas, voltadas para a EJA” (MOURA, 2006, p. 161).

Todavia, a formação de professores para atuar na EJA deve conter um diferencial, uma vez que esse educador precisa ser capaz de identificar o potencial de cada aluno, pois o sucesso da aprendizagem se dá em conformidade com a motivação que os alunos constroem e grande parte desse processo depende dos incentivos e da habilidade docente.

Dito isso, partimos da seguinte problemática: Quais dificuldades encontradas pelos docentes que atuam na EJA? Diante do exposto, buscamos, nesta investigação, conhecer as dificuldades encontradas no trabalho docente na EJA.

METODOLOGIA

Metodologicamente, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa. Além disso, recorreremos à pesquisa de campo, com aplicação de questionários abertos, composto por dez perguntas, compartilhados na plataforma Formulários *Google*. Em síntese, o questionário, “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

Além disso, devido ao contexto da pandemia, causada pelo Coronavírus, realizamos o contato com os sujeitos da pesquisa de forma virtual. Assim, a comunicação ocorreu por meio do aplicativo de mensagens *whatsapp*, onde foram disponibilizados dos *links* dos questionários.

O *locus* escolhido para esta pesquisa foi uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual, localizada na cidade de São João do Jaguaribe – CE. A instituição oferta a Educação de Jovens e Adultos no 3º segmento (do 1º ao 3º ano do ensino médio), funcionando no turno noturno, com duração de 2 anos, por se tratar de uma mesclagem entre EJA e Qualificação Profissional. Por sua vez, os sujeitos incluídos como participantes da pesquisa são os dois únicos educadores que lecionam na EJA desta escola, sendo um deles formado em Licenciatura Plena em Matemática e outro graduado em Letras – Português/Inglês. Por fim, por questões éticas, nesta investigação, o nome da instituição e dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa permanecerão no anonimato.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os docentes que atuam na EJA do Ensino Médio da escola pesquisa também atuam no ensino regular. Assim, quando questionados sobre o tempo que estão exercendo à docência, o educador 1 (E1) informa estar há 20 anos no ensino regular e na EJA 5 anos; enquanto o educador 2 (E2) respondeu

que há 6 anos leciona no ensino regular e há 4 anos na EJA. Com base nisso, fica evidente que o educador que atua na EJA, em maior parte, é o mesmo profissional que trabalha também no diurno nas redes regulares de ensino (Carneiro, 2017). Dessa forma, estes professores carregam uma sobrecarga das salas de aula lotadas no ensino regular durante o dia e a noite lecionam na EJA.

Nesta perspectiva, questionamos sobre os motivos que levaram esses docentes a atuarem na EJA, visto que já são professores do ensino regular. Nas palavras de um dos questionados: “a princípio foi a demanda na escola, mas aos poucos fui me identificando com a educação de jovens e adultos” (E1). Já o E2 afirma: “Assumi a EJA devido a uma oportunidade que surgiu. Aceitei o desafio devido a curiosidade em ministrar aulas em uma nova modalidade para mim até então”. Diante dos expostos, fica evidente que qualquer professor sem formação específica pode atuar na EJA. Somado a isso, a EJA ainda sofre com conceitos pré-concebidos, que a caracterizam como educação compensatória e, dessa forma, não recebe o devido valor, tampouco desperta o interesse dos docentes que não têm conhecimento profundo desta modalidade.

Indagamos, então, se, durante a formação acadêmica, eles tiveram alguma disciplina preparatória para atuar na EJA. Ambos responderam que não. Na mesma questão, era perguntado, conforme a resposta (sim ou não), se eles julgam necessário ter uma disciplina voltada para a EJA nos cursos de graduação. Os dois responderam que sim e justificaram: “considero importante ter disciplinas no currículo da graduação voltadas para a educação de jovens e adultos, porém disciplinas que possibilitem um diálogo entre a teoria e a prática na Educação de Jovens e Adultos” (E1); “Seria importante uma disciplina voltada para tal modalidade” (E2).

Neste sentido, Kuhn e Slongo (2015, p. 39417), defendem que “os cursos de Licenciatura em geral, ao ocupar-se da formação de professores para a Educação Básica, precisam considerar as especificidades relativas à formação do educador da EJA”. No entanto, o que percebemos, com base nas respostas dos informantes, é que os cursos de licenciatura em que eles se formaram não apresentaram preocupação com a possível atuação profissional dos formandos na EJA.

Interrogamos também se eles participaram de algum curso preparatório para atuar na EJA, oferecido pelo governo, e qual a importância disso. O E1 declarou que participou de um curso e destacou a importância. No entanto, o E2 respondeu que não participou de nenhum curso preparatório, mas evidenciou a importância de ser ofertado um curso para essa categoria.

Sobre as disciplinas que eles ministram na EJA, o E1 leciona Linguagens (Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna – Inglês) e o E2 ensina matemática e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

É oportuno evidenciar que, ao perguntarmos sobre os conteúdos que são aplicados na EJA, se estão de acordo com a realidade dos educandos, o E1 respondeu: “acredito ser necessário adequações curriculares para essa modalidade”. Essa resposta nos levou a considerar que os conteúdos não atendem as necessidades dos alunos. Porém, o E2 afirmou: “Sim, nas aulas de Matemática é dada ênfase aos conteúdos mais básicos do ensino médio e também do ensino fundamental, já que muitos possuem extrema dificuldade nos conceitos iniciais da Matemática”. Neste último, o que podemos perceber é que os conteúdos são adaptados para compreender as carências dos educandos, visto que, mesmo se tratando de uma modalidade que atende alunos do 3º segmento, o professor aplica conteúdos do ensino fundamental também.

Sobre as principais dificuldades enfrentadas pelo (a) professor/professora da EJA, os educadores em questão afirmaram: “talvez, entre as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores da EJA, uma delas seja a compreensão da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em seu contexto atual” (E1); “estudantes cansados, devido à rotina puxada de trabalho diária. Ter o cuidado de utilizar uma abordagem mais simples dos conteúdos. Tentar entender, ainda mais, o lado do aluno, mostrando uma maior compaixão e em muitas vezes agindo como motivador do mesmo” (E2). É evidente que em qualquer etapa e/ou modalidade do ensino serão encontradas dificuldades. No entanto, conforme afirma Arroyo (2006, p.23), “dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras”.

Não obstante, no cenário atual de pandemia, as dificuldades têm se apresentado em maior quantidade e intensidade no âmbito educacional, posto que as aulas estão acontecendo de forma remota. O que exige um esforço maior por parte dos envolvidos. Diante disto, não poderíamos deixar de questionar como tem sido as aulas na EJA nesse período de pandemia. Sobre isso, resumidamente, ambos explicitaram:

Um desafio muito grande, pois foi preciso adaptar-se à situação, entender um contexto de incertezas, lidar com as emoções e aprender a utilizar diversos meios de comunicação e recursos tecnológicos. Diante disso, é difícil prever a reação de cada ser humano, ou seja, como eu lido com o problema, pois ainda vivemos a situação de uma pandemia (E1).

Apesar das diversas estratégias utilizadas para suprir a ausência do ensino presencial, como o *Google Meet*, *WhatsApp*, etc, houve um grande distanciamento entre professor e aluno. Muitos alunos não interagiram

de forma alguma e outros interagiram pouco. Muitos desses alunos apresentavam dificuldades em usar as ferramentas tecnológicas e por isso não assistiam às aulas (E2).

Em conversa com o educador 2, este nos informou que, por conta da pandemia, houve uma evasão maior dos alunos: dos 42 alunos que fizeram a matrícula, apenas 27 permanecem “frequentando” as aulas. Com relação ao ponto de vista dos educadores sobre os alunos, se estes diferem dos alunos das outras etapas e modalidades do ensino, eles contaram: “são pessoas que têm necessidades diversas. Os alunos da EJA têm uma vivência e uma bagagem cultural que precisamos considerar” (E1);

Alguns são parecidos com os discentes do ensino regular. Porém, a maioria é bem diferente, por se tratarem de alunos mais velhos, onde grande parte deles trabalham o dia todo antes de virem para escola à noite. Há também casos em que muitos alunos ficaram muitos anos sem estudar e, por isso, acabam voltando um pouco “enferrujados” com relação aos conteúdos (E2).

Por fim, Arroyo (2006) defende que é essa particularidade da sua condição social, étnica, racial, cultural e especial que tem de ser a questão central para a construção da EJA e para a consolidação do perfil de educador(a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de muitas lutas, a Educação de Jovens e Adultos conseguiu se tornar modalidade de ensino. Entretanto, sua importância tem sido resumida a uma educação de caráter compensatório, por atender sujeitos que, por algum motivo, não conseguiram concluir seus estudos na idade tida como apropriada. Desse modo, é importante que pesquisadores/educadores continuem na luta, não somente para que a EJA ocupe centralidade no conjunto das políticas educacionais, mas para que possa atender os *déficits* educacionais do seu público e, assim, amenizar as taxas de analfabetismo no Brasil, pois estes sujeitos que vivem na margem da sociedade.

Nesta perspectiva, evidenciamos a importância de que os professores da EJA tenham, em seus currículos de formação inicial, conteúdos que os habilitassem para atuar nesta modalidade de ensino e que os apresentassem metodologias didáticas gerais e específicas. Além disso, é necessária uma formação pautada no respeito às particularidades da EJA e que leve em consideração as experiências que educandos trazem para a sala de aula. Em consequência, é preciso formar docentes atentos à realidade em que os alunos de EJA estão inseridos, adaptando os conteúdos aos seus contextos. Em suma, é *mister* que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma horizontal e baseada no diálogo, tendo em vista a melhoria do processo educativo que

envolve a EJA. Por fim, são necessárias a elaboração de políticas públicas para esta modalidade e uma formação inicial e continuada de qualidade para os educadores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes – 5. Ed. – Petrópolis, RJ, 2013.

CARNEIRO, Ana Carolina Santos. **Educação de jovens e adultos: quem são mesmo os educadores e educandos da EJA?**. III Encontro de Internacional de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos, 2017. Disponível em: < https://alfaeejablog.files.wordpress.com/2017/06/ana-carolina-santos-carneiro_educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-quem-sc3a3o-mesmo-os-educadores-e-educandos-da-eja.pdf >. Acesso em: 10 de mar. 2022.

KUHN, Naira Fabiéli; SLONGO, Iône Inês Pinsson. **A formação de professores para a EJA como tema de pesquisa**. XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17842_7676.pdf >. Acesso em: 28 de mar. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. EDITORA ATLAS S.A. 5° ed. - São Paulo, 2003.

MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 45-72 jul./dez. 2009.

O NEOLIBERALISMO E OS DESENCONTROS DO PROJETO EJA TEC EM GOIÁS

Ana Lúcia da Silva
Universidade Federal de Uberlândia

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), sendo destinada aos que, por motivos diversos, não concluíram os estudos básicos em tempo dito normal.

A modalidade deve ser ofertada em todo o território nacional em âmbito federal, estadual ou municipal na qual são admitidos alunos a partir de 15 anos de idade para as I e II etapa (correspondente ao Ensino Fundamental I e II, respectivamente) e a partir dos 18 anos de idade para a III etapa (correspondente ao Ensino Médio). Dessa forma, podemos afirmar que o público atendido pela EJA é formado por adolescentes, jovens, adultos e idosos.

No segundo semestre de 2019 foi implantado em Goiás o Projeto EJA TEC (Educação de Jovens e Adultos a Distância), destinado à III etapa com o intuito de ampliar as possibilidades de estudo por meio de estrutura pedagógica flexível desenvolvendo a cultura do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Alinhada às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a EJA TEC está organizada segundo uma matriz de competências e habilidades agrupadas em quatro áreas do conhecimento.

O projeto de EJA a distância, porém, que seria uma alternativa vem se transformando em uma imposição tendo em vista o constante fechamento de turmas presenciais em contraposição ao estímulo de abertura de turmas no modelo não presencial. Tal situação nos remete a indagar sobre os reais objetivos da EJA TEC: ampliar oportunidades ou precarizar ainda mais a educação ofertada aqueles que já tiveram este direito negado em outro momento da vida promovendo apenas uma certificação vazia?

OBJETIVOS

O presente trabalho tem o objetivo de promover uma reflexão acerca das reais intenções do Projeto EJA TEC, implantado inicialmente em nove escolas polos da rede estadual de educação goiana. Busca ainda demonstrar que

houve ampliação desenfreada da EJA EaD e, em contrapartida, uma retração das turmas presenciais num processo gradual de substituição da primeira pela segunda, representando a desescolarização da EJA.

METODOLOGIA

Compreendemos como metodologia a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser considerados tendo em vista a construção do conhecimento a fim de comprovar ou refutar sua utilidade e validade em diferentes ramos da ciência. Em suma, são os caminhos utilizados para proceder a uma pesquisa científica.

Destarte, para a produção deste texto recorreremos à pesquisa teórica a partir da leitura de artigos, dissertações, teses e livros pautados na discussão sobre políticas neoliberais e seus impactos na educação brasileira, os percursos da Educação a Distância (EaD) no Brasil bem como os avanços e retrocessos para a EJA em nosso país.

Contribuindo para o enriquecimento das informações contidas neste texto, realizamos também uma pesquisa documental a partir de leis federais e estaduais destinadas a EJA, ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao Plano Estadual de Educação (PEE) para Goiás.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EaD no Brasil vem sendo apresentada nos últimos anos como uma grande novidade, mas ela está presente em nosso país desde o início do século XX, iniciada através de cursos profissionalizantes via correspondência, avançando ao decorrer do tempo, para a rádio difusão, canais televisivos e atualmente pela *Internet*.

Esta forma de ensino, porém, foi oficializada somente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 80, que diz: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.” (BRASIL, 1996). A regulamentação da EaD ocorreu em 20 de dezembro de 2005, pelo Decreto N° 5.622 que caracteriza a educação a distância como uma modalidade educacional onde a mediação didático-pedagógica utiliza-se de meios tecnológicos, onde professores e alunos desenvolvem atividades em tempos e lugares distintos. (BRASIL, 2005).

O Projeto EJA TEC, portanto, está amparado por lei federal que rege a educação brasileira e ainda por decretos e resoluções estaduais que dispõem acerca do ensino a distância. No caso, o curso é oferecido de forma gratuita

aos alunos que já tenham concluído o Ensino Fundamental ou equivalente e que possuam idade igual ou superior a 18 anos. A carga horária é de três semestres letivos, sendo 400 horas para cada um deles sendo que a exigência de atividades presenciais é de apenas 20% destinadas a abertura dos módulos e avaliações bimestrais.

Os momentos a distância ocorrem através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), desenvolvido pelo *Modular Object Oriented Distance Learning (Moodle)*, organizado de acordo com as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas tecnologias.

Após a efetivação da matrícula do aluno é gerada uma senha para uso da plataforma que contém material de apoio, fórum de dúvidas, vídeo aulas, simulados, atividades e chat para interação com os professores das áreas do conhecimento, ou seja, apenas quatro professores atendem o público da EJA TEC enquanto que no ensino presencial são doze professores, um para cada componente curricular.

A partir desta informação que incide diretamente sobre o peso dos investimentos para a EJA presencial e a EJA EaD a reflexão perpassa sobre as políticas públicas para a educação brasileira. E daí não se pode negar a influência da “cartilha neoliberal” com recomendações a serem adotadas pelos países ditos em desenvolvimento. O Consenso de Washington ocorrido em 1989, nos Estados Unidos, decretou a necessidade de implementação de reformas estruturais associadas à proposta neoliberal destinadas principalmente aos países tomadores de empréstimos junto aos organismos financeiros internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

No caso brasileiro, a adesão ao pacote de medidas que incluíam privatização de estatais, redução orçamentária de gastos públicos, políticas de incentivo ao setor privado, flexibilização de leis trabalhistas e previdenciária, dentre outras, teve início no breve governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e intensificadas durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

O resultado da adesão ao pacote de medidas neoliberais no campo educacional é o enfraquecimento do sistema público de ensino a partir da diminuição de investimentos, precarização do trabalho docente, esvaziamento do sentido pedagógico e político dos processos educativos. Uma educação precária, voltada a acomodação social.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida de roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de

ser também, entre uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 2000, p. 44).

Oferecer educação de qualidade, destinada a emancipação do sujeito negando, assim sua alienação requer investimento, qualificação docente e, acima de tudo, uma política de Estado que compreenda o verdadeiro sentido do ato de educar. Aos que já tiveram o direito negado em outrora e retornam com a intenção de concluir a Educação Básica e se veem diante de plataformas, em muitos casos, carentes de equipamentos de qualidade e em um meio nem sempre propício à aprendizagem dos conhecimentos escolares, a EJA TEC pode representar um novo fracasso ou meramente a aquisição de certificação para alavancar índices.

A necessidade de investimentos na EJA é evidenciada a partir dos dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, PNAD Contínua – 2019) que apontou uma taxa de analfabetismo de 6,6% no grupo de pessoas com 15 anos ou mais de idade o que corresponde a aproximadamente 11 milhões de brasileiros e brasileiras. A proporção de pessoas com 25 anos ou mais de idade no país que terminaram a Educação Básica é de somente 49%. Dessa forma, há um grande contingente populacional que não conseguiu concluir uma etapa necessária na vida escolar.

Tanto o PNE (2014-2024) quanto o PEE-GO (2015-2025) destacam em suas metas a relevância de elevar a escolaridade média da população, universalizar a alfabetização e ampliar a oferta de cursos de EJA integrados à educação profissional. Em Goiás, o fechamento de turmas e escolas que atendem esta modalidade de ensino de forma presencial é uma realidade. E a ampliação da EJA EaD também para a II etapa do ensino está prevista para iniciar no segundo semestre de 2022, marcando, portanto, a desescolarização para a classe trabalhadora (NICODEMOS e CASSAB, 2022).

Tendo em vista o exposto até aqui indagamos: qual é o lugar da Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas neoliberais aplicadas ao meio educacional brasileiro? Cabe a estes somente a educação a distância e uma certificação vazia? E o direito a educação para a cidadania estabelecido no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, como fica?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto evidenciamos as trajetórias e desafios recentes da EJA em meio aos avanços do ensino a distância para esta modalidade. O que se apresenta como novo, caso do Projeto EJA TEC em Goiás não passa de uma nova roupagem para aquilo que já foi apresentado no início do século XX, com iniciativas voltadas à qualificação de trabalhadores.

Com amparo de leis federais, estaduais e municipais as reais funções da EJA, quais sejam Reparadora, Equalizadora e Qualificadora estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), vão se esvaindo cedendo espaço para políticas compensatórias e voltadas à emissão de certificados.

A intenção não é negar a EaD como forma de atendimento aqueles que não conseguem se adequar à escola convencional por motivos associados, em sua maior parte, a inserção ao mercado de trabalho. Porém, tal como a EJA EaD vem sendo implementada em Goiás através do Projeto EJA TEC, evidencia-se uma substituição do presencial negando aos alunos a escolha por uma ou outra modalidade de ensino. Concomitante à criação do referido projeto seguiu-se o fechamento de escolas a até mesmo o impedimento de abertura de turmas presenciais. Num processo perverso e excludente se nega ao aluno o direito de frequentar a escola, participar das decisões da comunidade escolar, socializar e, principalmente, se agrupar e discutir coletivamente assuntos e temas que envolvem a construção da cidadania.

Descolarizar a EJA representa mais uma tentativa de desmobilizar a classe trabalhadora negando a esta a escola do conhecimento e até mesmo a escola do acolhimento social (LIBÂNEO, 2012). Neste sentido cabe a todos e todas que reconhecem a importância da EJA em construir estratégias de lutas e resistências, a exemplo a participação em organizações como os Fóruns de EJA nacional e regionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 de fev. de 2022.

BRASIL. DECRETO Nº 5622, de 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece

as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm#:~:text=20.,Lei%20n%C2%BA%209.394%2C%20de%201996. Acesso em: 30 de mar. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação de Goiás. **RESOLUÇÃO CEE/CP N. 12**, de 23 de agosto de 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Educação de Jovens e Adultos na Modalidade de Educação a Distância**. Goiânia (GO). Out. 2019.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Resolução N. 08** de 09 de dezembro de 2016.

IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: **PNAD Contínua**: Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Christian Laval: tradução Mariana Echalar. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola dos acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

NICODEMOS, Alessandra; CASSAB, Mariana. A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências. **Revista Cocar**.

PRÁTICA DOCENTE E A EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA PESSOA ADULTA

Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura
UESPI / marcoelispem@gmail.com

Diane Mendes Feitosa
Centro de Formação Antonino Freire – UESPI
diane.feitosa@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A educação de adultos é marcada pela singularidade dos sujeitos que por conta da idade, possuem uma maneira diferenciada de aprender e podem atuar de modo autodirecionado, pois a aprendizagem é facilitada quando o conteúdo estudado se relaciona com suas vivências. Desse modo, a ação de ensinar é, sobretudo, de criar condições e possibilidades concretas para aprendizagens significativas e contextualizadas. Neste sentido, o presente trabalho aborda a aprendizagem da pessoa adulta, fundamentado em teóricos que defendem estratégias de ensino diferenciadas considerando as especificidades da idade cronológica. (FINGER E ASSÚN, 2003; KOLB E KOLB, 2008; PIMENTEL, 2021).

A educação de Adultos como prática de docência na escola ao empregar estratégias de ensino que respeitem as experiências do educando, evidenciam sua natureza dialógica. Neste contexto, nossa reflexão tem como objetivo refletir sobre a relevância de uma prática docente pautada na centralidade da experiência do adulto como fator preponderante sobre o ensino-aprendizagem.

Ante o desafio proposto, utilizamos a abordagem qualitativa que entende a “[...] realidade como sendo complexa, como uma totalidade orgânica de forças que se movimentam em uma fluidez dinâmica, em constante tornar-se e que se expõe no movimento do seu sendo” (BICUDO, 2021, p.548), o que implica a compreensão da realidade como processo. Com esta perspectiva realizamos pesquisa do tipo Bibliográfico em que discutimos informações que demonstram evidências de que a experiência é um fator importante no processo de aprendizagem do adulto e desse modo, para a prática educativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

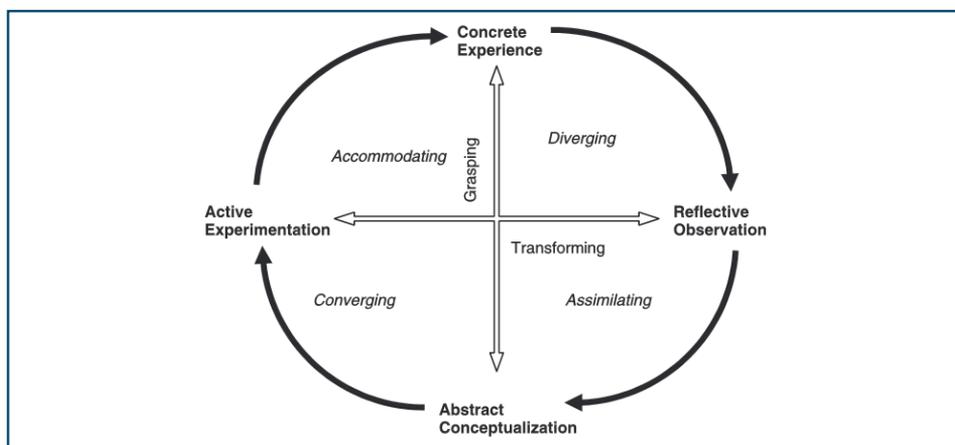
O adulto ao se deparar com o desafio de aprender, mobiliza esforços de percepção, cognitivos, afetivos e de ação e assim desencadeia um processo numa estrutura holística (PIMENTEL, 2021), que possibilita seu desenvolvimento multidimensional ou integral.

Com esta perspectiva Kolb criou a Teoria Experiencial da Aprendizagem - ELT¹ que se apoia em teóricos críticos, humanistas e pragmática, na qual concebe a experiência transformadora como geradora de novas aprendizagens (KOLB; KOLB, 2008). Disso deriva a importância de aprender pela experiência para articular o conhecido a novas informações, num processo denominado na literatura por Ciclo de Aprendizagem Experiencial, que evidencia a aprendizagem como um processo cíclico, em que os novos conhecimentos, se constroem sobre outros que lhe dão suporte.

Nesse sentido, a aprendizagem é multilinear, por isso a aprendizagem ocorre de modo mais fluida na escola quando a prática docente é desenvolvida a partir de princípios dialógicos, essencial para que o ciclo de aprendizagem proposto por Kolb seja colocado em prática. Este se completa em quatro fases ou modelos adaptativos, em que o primeiro remete à experiência.

O Ciclo de Aprendizagem Experiencial ou Ciclo de Kolb é melhor entendido pela Figura 01 a seguir:

Figura 01 – Mandala: Ciclo de Aprendizagem Experiencial



Fonte: Kolb e Kolb, 2008, p. 44, Figura 3.1

A Figura mostra a consolidação da aprendizagem que remete a movimento circular. No topo apresenta a Experiência Concreta – EC, em que a realidade é problematizada, do lado direito, a Observação Reflexiva – OR em que

1 ELT – Sigla em Inglês: Experiential Learning Theory

se Analisa individualmente (internamente) a situação problema; no polo inferior se realiza a Conceitualização Abstrata – CA em que a partir de outros referenciais, mediados por símbolos e meios de comunicação é possível comparar e aperfeiçoar conceitos sobre o problema; no lado esquerdo a quarta fase Experiência Ativa – EA, em que se passa do abstrato para o concreto (KOLB; KOLB, 2008).

O ciclo não se encerra, mas constitui uma nova realidade a ser problematizada e não implica que o ponto de partida da aprendizagem seja sempre a experiência do educando. De fato, devido à dificuldade de se trabalhar a partir da realidade concreta, muitas aulas que fazem uso da experiência têm início na conceitualização abstrata.

A Teoria Experiencial, se pauta em Paulo Freire para explicar a dinâmica do concreto-abstrato na interação ação-reflexão. Freire (2019) ao apresentar os saberes indispensáveis à prática docente, entre os quais destacamos “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (p.31) enfatiza a importância de valorizar e aproveitar a experiência do educando. Ressaltamos que os estudos de Freire de caráter emancipatório, o diálogo é um princípio pedagógico.

Isto implica em comunicação dialógica, quando o educando é considerado em sua integralidade e nas diferentes formas de aprender no processo de interação com o meio, questão que de acordo com Pimentel (2021), aponta a influência de Vigotsky sobre a teoria de Experiencial de Aprendizagem, quando utiliza conceitos e princípios como o de “[...] zona de desenvolvimento proximal, mediação, internalização, generalização e descontextualização” (p.160), o que mostra o processo de ensino-aprendizagem como dinâmico e sistêmico.

Na Mandala são apresentados também os estilos de aprendizagem, que revelam como individualmente as pessoas aprendem, que são identificados quando a fator predominante de aprendizagem surge na intersecção de dois campos, assim: entre EC - OR, encontra-se o estilo Divergente; entre OR - CA o Assimilador; entre CA - EA está o estilo Convergente; entre EA – EC o Acomodador.

Sobre estes estilos de aprendizagem DeAquino (2007, p. 43), esclarece que “[...] cada indivíduo tem sua própria capacidade para receber e processar informação, que pode ser resultante de experiências prévias ou de outros fatores cognitivos”. Com isto, temos a compreensão que o desenvolvimento da dimensão cognitiva se faz de modo integrado.

Assim, é fundamental o alinhamento entre a escolha das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo docente e o estilo preferencial dos aprendizes com vistas estes sejam “[...] estimulados a desenvolver habilidades, estratégias e estilos de aprendizagem que o permitam a aprender a aprender” (PORTILHO, 2011, p. 74).

A Teoria da Aprendizagem Experiencial oferece à educação uma sólida fundamentação epistemológica diferente das concepções tradicionais, pois integra elementos interdependentes: experiência, percepção, comportamento e cognição. Desse modo, a aprendizagem deve ser visualizada como processo experiencial e não como mero resultado. Aprender torna-se, portanto, uma relação estabelecida entre a pessoa, seu ambiente e suas experiências. (FINGER; ASÚN, 2003). Nesse contexto, a aula pode ser vivenciada em outros espaços como parques, museus, no pátio entre outros, favorecendo a construção e articulação de vivências.

De acordo com DeAquino (2007, p. 28) “[...] a vivência estimula a reflexão, que por sua vez leva à construção de um arcabouço pessoal de competências que poderão ser úteis para a solução de problemas que se apresentam na vida pessoal e/ou profissional dos aprendizes”.

Esta perspectiva nos direciona à reflexão sobre o papel de professores e estudantes como pessoas que estão efetivamente ativos nesse processo. O docente torna-se um facilitador da aprendizagem que valoriza as vivências dos estudantes e possibilita a elaboração novos conhecimentos. Com ela, o estudante assume uma postura reflexiva sobre o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revela que a aprendizagem acontece em um processo cíclico, como explicitado na ELT, que envolve a elaboração de hipóteses, a partir da reflexão sobre a realidade concreta, diálogo com os conceitos postos e aplicação do que foi aprendido em situações do cotidiano. Com isto, ao utilizarmos na prática docente estratégias de ensino que considerem a experiência do educando possibilitamos a interação sujeito-sujeito, sujeito-objeto e sujeito-ambiente contribuindo para que educação escolar proporcione aprendizagem significativa.

O estudo aponta ainda, a importância dos estilos de aprendizagem para a prática docente do professor em sala de aula com vistas subsidiar a centralidade da experiência do educando adulto no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, o professor exerce a função de facilitador da aprendizagem com estratégias andragógicas que tem no educando, sujeito da aprendizagem, interlocutor e produtor de seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A LÓGICA DA PESQUISA QUALITATIVA E OS MODOS DE PROCEDIMENTOS NELA FUNDADOS. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v.9, n.22, p. 540-552, dez. 2021. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/507/291>. Acesso: 26 fev. 2022.

DEAQUINO, Carlos Tasso. **Como aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel. **A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída**. Portugal: Porto Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. Teoria da Aprendizagem Experiencial: Uma Abordagem Dinâmica e Holística para a Aprendizagem, Educação e Desenvolvimento gerencial. **Armstrong: Management Learning, Edu. e Develop.** n. 5210, p. 42-68. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267974468_Experiential_Learning_Theory_A_Dynamic_Holistic_Approach_to_Management_Learning_Education_and_Development. Acesso: 12 jan. 2021.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, v. 12(2), p. 159-168, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/rWD86DC4gfC5JKHTR7BSf3j/?format=pdf>. Acesso: 26 fev. 2022.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende?: estratégias, estilos e metacognição**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

PRESSUPOSTOS ANDRAGÓGICOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Laura Maria Andrade de Sousa
Universidade Federal do Piauí
landradepio@gmail.com

Maria Valéria Santos Leal
Universidade Federal do Piauí
valeria.santos@tce.pi.gov.br

Maria da Glória Carvalho Moura
Universidade Federal do Piauí
glorinha_m@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A capacidade de aprender é uma característica marcante dos seres humanos. A aprendizagem humana, em direção contrária do crescimento orgânico, evolui ao longo da nossa existência, embora, de acordo com a fase de desenvolvimento em que o sujeito se encontre, as janelas de oportunidades possam ser mais alargadas em umas que em outras. O fato é que as pessoas nunca param de aprender. Isso é um dado importante visto que muitos brasileiros jovens e adultos, dadas as condições sociais, não tiveram oportunidade de frequentar a escola na faixa etária considerada potencialmente dotada da capacidade de desenvolver múltiplas habilidades com menor dificuldade.

O adulto é um sujeito que está inserido no mundo do trabalho e que vive uma multiplicidade de relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do jovem (OLIVEIRA, 2004). Nesse sentido, os adultos desenvolvem papéis sociais múltiplos e diversos daqueles que caracterizam esses grupos. Assim como seus interesses, necessidades e modos de pensar e sentir também são diferentes. Deste modo, o tratamento e a abordagem dos conteúdos curriculares necessitam ser pensados, planejados e organizados considerando as características e necessidades desse público. Apesar disto, na Educação de Jovens e Adultos ainda é comum encontrar professores reproduzindo práticas pedagógicas utilizadas com as crianças (OLIVEIRA, 2007) ou outras práticas

próximas de métodos mais tradicionais, como memorização e repetição de conceitos utilizados pelo professor (SANTANA e SILVA, 2021) na condução do processo ensino-aprendizagem.

A Andragogia, ciência da educação de adultos, popularizada mundialmente nos anos 60 do século XX por meio do trabalho de Knowles, vai de encontro às práticas de ensino citadas, ao propor a centralidade do processo ensino-aprendizagem na pessoa do aprendente. Nesse sentido, questiona-se: Como os pressupostos andragógicos podem contribuir para o redimensionamento da prática docente na educação de jovens e adultos?

OBJETIVOS

Considerando a questão-problema proposta nesse estudo tem-se como objetivo geral: Refletir sobre a contribuição dos pressupostos andragógicos no redimensionamento da prática docente na educação de jovens e adultos. Como desdobramento desse objetivo temos: a) Analisar a interrelação entre as funções da EJA, currículo, prática docente e os pressupostos andragógicos da aprendizagem; b) Descrever práticas docentes comuns na EJA; c) Identificar os pressupostos andragógicos orientadores da prática docente centrada no adulto.

METODOLOGIA

Este trabalho é do tipo qualitativo e utilizou-se como metodologia para seu desenvolvimento o estudo bibliográfico. Esse caracteriza-se por ser uma investigação realizada com base em material obtido em fontes bibliográficas como revistas científicas, dissertações, teses e anais de eventos científicos que dão sustentação teórica à análise e discussão do tema proposto pelo pesquisador (GIL, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Conselho Nacional de Educação definiu por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, três funções da Educação de Jovens e Adultos. Dentre as funções contempladas neste parecer, destaca-se a função qualificadora, a qual deixa explícito que a Educação de Jovens e Adultos deve proporcionar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida numa perspectiva de educação permanente. Nesse sentido, há necessidade de alargar a abrangência da compreensão da EJA como uma condição para se repensar os currículos contemplando o

desenvolvimento de abordagens pedagógicas centradas no aluno, conforme demonstra o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2020).

Segundo a UNESCO (2010), para a consolidação dessa modalidade de ensino, são necessárias a adoção de modelo pedagógico inovador; a formação permanente dos educadores que atuam na EJA; um currículo que respeite a especificidade e interesse desse público; a articulação com a educação profissional; o respeito aos conhecimentos dos educandos adquiridos socialmente e no trabalho, dentre outros. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 corrobora com tais orientações ao expressar que “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 9).

Assim, é preciso pensar e organizar os espaços escolares, os currículos, as práticas pedagógicas e a avaliação da aprendizagem considerando as características e peculiaridades desse público. Nesse contexto, Moura e Cunha (2018, p.172) defendem que “a orientação para a aprendizagem do adulto deve estar centrada na vida e não em um tema aleatório, desconectado do seu mundo real de suas vivências”. Desta forma, o ensino e aprendizagem de adultos devem ser revestidos de características próprias, uma vez que este público-alvo não se enquadra em conhecimentos pré-estabelecidos, voltados para interesses alheios às suas necessidades. O adulto, pela sua própria constituição autônoma, de maturidade, experiências e responsabilidades consigo mesmo, tem condições de reconhecer uma aprendizagem que lhe seja útil e necessária, que lhe traga retornos positivos e imediatos no que lhe é proposto. Nisto reside em grande parte as dificuldades desta modalidade de ensino, voltada para um público com interesses e objetivos de vida próprios, requerendo dos professores habilidades e competências para dialogar com tamanha diversidade de pensamento e experiências.

Assim, uma ciência voltada para a educação do adulto, a Andragogia pode ser uma referência para o desenvolvimento de práticas de ensino condizentes com as especificidades dos jovens e adultos pois tem como pressupostos para a aprendizagem a centralidade dos sujeitos, respeitando sua autonomia; sua experiência de vida, que deve orientar o currículo e a seleção de conteúdos; sua necessidade de saber, que o motiva para aprendizagem, bem como a compreensão do papel do professor como um facilitador. Como afirmam Moura e Cunha (2018, p.175) essa perspectiva implica a “inevitabilidade de os professores repensarem suas concepções acerca da educação, do ensino e da aprendizagem, a fim de transformar sua prática pedagógica, considerando as

novas exigências epistemológicas e peculiaridades do público que frequenta a EJA”. Nesse sentido, a prática pedagógica precisa estar ancorada na prática social dos alunos e necessita de uma linguagem mais acessível à compreensão desses e que lhes facilite o aprendizado.

Para tanto, é preciso saber como os adultos aprendem, ou seja, é preciso conhecer os princípios andragógicos. Nessa perspectiva, o foco está mais no processo do que no conteúdo. Assim, cabe ao professor de adultos organizar o ambiente e os procedimentos metodológicos, criando as condições mais favoráveis ao autodesenvolvimento desses, visto que o papel do formador na educação de adultos humanista, base teórica da andragogia, é “[...] ajudar as pessoas a clarificarem as suas interpretações das experiências e, assim, as ajudar a crescer ou a desenvolver-se”. (FINGER; ASÚN, 2003, p. 64). Há, portanto, na perspectiva andragógica mudanças tanto na concepção do papel do professor – visto como facilitador da aprendizagem – quanto na relação com o educando, cuja horizontalidade favorece mais envolvimento no processo de aprendizagem e respeito às suas dificuldades e interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos científicos da Andragogia apontam que o adulto, com suas vivências e experiências acumuladas ao longo da vida, é capaz de desenvolver toda sua habilidade em novos conhecimentos, possibilitando, assim, que aflorem suas capacidades, permitindo-lhe dar continuidade às aprendizagens consideradas necessárias e eficazes. Nesse sentido, a EJA deve oferecer condições propícias de desenvolvimento das capacidades dos jovens e adultos a fim de formar cidadãos participativos e preparados para as demandas sociais e de trabalho.

Quer seja pela especificidade do seu público-alvo ou pela (in)adequação das práticas de ensino, a educação de jovens e adultos se constitui importante pauta educacional. Mais ainda em face das exigências de formação/atualização/qualificação dos trabalhadores para a inserção/permanência no disputado mercado de trabalho. No que tange às questões pedagógicas, tem-se avançado pouco, apesar da evolução da ciência andragógica, uma vez que algumas práticas desenvolvidas no ensino das crianças continuam sendo reproduzidas nas salas de aulas da educação de jovens e adultos.

Nessa direção, se faz necessário o diálogo entre a pedagogia e a andragogia, no sentido de que os professores se apropriem dos pressupostos teóricos dessa ciência para compreender a importância de considerar as características do público da EJA, organizar e adequar suas práticas, o ambiente de aprendizagem

e a linguagem à sua necessidade, de modo que favoreça a permanência dos jovens e adultos na escola promovendo a aprendizagem, a autonomia e a emancipação desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 10 de maio de 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

FINGER, M.; ASÚN, J.M. **A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída**. Porto: Porto Editora, 2003.

KNOWLES, M.; HOLTON, E.F.; SWANSON, R.A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

MOURA, M. da G. C.; CUNHA, D do E. S. L. Formação continuada na educação de jovens e adultos: aula andragógica e as implicações na (re) construção da prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, p. 167-184, jul./set. 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9957/0>. Acesso em 28 mar. 2022.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em revista**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013355007>. Acesso em: 31 jul. 2020

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago. 2004

SANTANA, E. M.; SILVA, E. B. Práticas pedagógicas e aprendizagem dos educandos da EJA: problematizações contemporâneas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 392-410. jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8119/5737>.

Acesso em: 30 mar. 2022.

UNESCO. Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos.
Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188644> Acesso em 25 jul. 2020.

UNESCO. 4º Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos.
Brasília: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374407> Acesso em 25 mar. 2022.

ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

A LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE MEDIAÇÃO DA LEITURA

Matheus Carvalho Lima

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

mc420089@gmail.com

Raniere Nunes da Silva

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

rntj29@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, observou-se o crescimento e a circulação de literaturas tidas como não canônicas, e entre elas está a literatura nativa. Em linhas gerais, a literatura indígena consiste de obras escritas por nativos de variadas etnias e aldeias, com temáticas que abordam, na maioria dos casos, a relação dos povos originários com a natureza, bem como tangenciando questões relativas aos saberes antigos, à memória coletiva e à ancestralidade (THIÉL, 2012).

Ao reconhecer a relevância dessa abordagem na educação básica, criou-se a Lei 11.645/2008, que torna obrigatória a temática *história e cultura dos povos originários* na rede ensino público e privado de ensino fundamental e médio, com vistas a também apresentar aos educandos outras produções de saberes e culturas não subsidiadas no padrão eurocêntrico. Isso se deveu ao fato, inclusive, do apanágio dado às literaturas tidas como canônicas (incluindo nas escolas brasileiras), de maneira que a produção cultural e artística feita por indígenas fora marginalizada secularmente, embora continuassem, no cotidiano das comunidades indígenas, preservadas e difundidas por meio da tradição oral. Atualmente, autores como de Jeguaká Mirim e Tupã Mirin, Graça Graúna, Aline Pachamama, entre outros escritores nativos têm se destacado no cenário literário nacional, por meio de publicações que são canais de acesso às culturas e saberes ancestrais.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é apresentar três obras de autoria indígena, a saber: *Contos dos Curumins Guaranis*, de Jeguaká Mirim e Tupã Mirin; *Taynôh: o menino que tinha cem anos*, de Aline Pachamama; e *Flor da Mata*, de Graça Graúna. Além da apresentação das obras, faz-se uma breve apresentação dos autores, seguida de sequências didáticas correspondentes

aos livros abordados. Para tanto, realizou-se uma precisa revisão bibliográfica acerca da temática investigada. Nesse sentido, este trabalho enseja elaborar roteiros de estudos direcionados à mediação da leitura de autores nativos no contexto escolar, podendo ser aplicados em variadas disciplinas e séries do ensino fundamental, haja vista a interdisciplinaridade dos temas a serem explorados. Além do mais, apoia-se nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (2017), particularmente, no que tange à temática em voga.

Assim sendo, pretende-se fornecer aos professores da educação básica, especialmente os que atuam no ensino fundamental, estratégias práticas de mediação da leitura e sequências didáticas com base nas obras aqui apresentadas, de forma consistente e sistematicamente orientadas. Essas proposições, por sua vez, também servem como subsídios para trabalhar outras obras de autoria indígena, inclusive a partir de outros roteiros de estudo e objetivos a serem alcançados. É nessa perspectiva, portanto, que se dá a relevância deste trabalho.

OBJETIVOS

Elaborar roteiros de estudos subsidiados nas obras de autoria indígena na educação básica, especialmente no ensino fundamental.

- Apresentar as obras *Contos dos Curumins Guaranis*, *Taynôh: o menino que tinha cem anos*, e *Flor da Mata*;
- Propor sequências didáticas baseadas nas obras;
- Refletir a literatura indígena no contexto de sala de aula.

METODOLOGIA

A metodologia empregada neste estudo é qualitativa, uma vez que se discute a literatura indígena na sala de aula a partir de uma precisa revisão bibliográfica acerca da temática investigada, bem como amparado na orientação de documentos oficiais que tratam dessa questão no contexto educacional. Para tanto, fundamentamo-nos em autores como Thiél (2012), Graúna (2013), *inter alia*. Além disso, apresentamos obras literárias direcionadas ao público infanto-juvenil, a saber: *Contos dos Curumins Guaranis*, de Jeguaká Mirim e Tupã Mirin; *Flor da Mata*, de Graça Graúna; e *Taynôh: o menino que tinha cem anos*, de Aline Pachamama, seguidas de roteiros de estudos, com reflexões e sequências didáticas baseadas nas obras supramencionadas, que estarão disponíveis na versão final do trabalho, submetido posteriormente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A obra *Contos dos Curumins Guaranis*, de autoria dos indígenas Jeguaká Mirim e Tupã Mirin, trata-se um conjunto de contos produzidos por eles ainda na infância, quando tinham 9 e 10 anos, respectivamente. O livro tem como público-alvo crianças, quer pela idade dos autores que vai ao encontro dessa faixa etária, quer pela linguagem simples e com ilustrações coloridas que acompanham os nove contos. Eles, que desde o nascimento estão imersos na cultura guarani e em contato direto com as histórias antigas. Estas, por sua vez, são (re)contadas subsidiadas no imaginário infantil dos autores e versam sobre o dia a dia na aldeia, na relação do indígena com a fauna e a flora, a religiosidade guarani, nas questões linguísticas e educacionais na comunidade, entre outros temas.

Taynôh: o menino que tinha cem anos, de autoria da indígena Aline Rochedo Pachamama, também é destinada ao público infanto-juvenil, em virtude das ilustrações coloridas que permeiam toda a história. Soma-se a isso a linguagem do texto, que é simples e de fácil compreensão. Por essa razão, tem-se a descrição e representação dos ambientes em que a narrativa se passa e dos personagens indígenas, de modo que a recepção ao livro, pelos infantes, é mais favorável, tendo em vista que a autora reúne variadas semioses na construção do conto, a exemplo do texto verbal e das imagens coloridas. Além do mais, a obra põe em relevo o conflito decorrente da cultura indígena versus a cultura hegemônica, por meio da propaganda de civilização e do progresso.

Também voltado para o público infanto-juvenil *Flor da Mata*, de autoria da indígena Graça Graúna, versa sobre o cotidiano na aldeia, com ênfase na relação do indígena com a mata, que é contemplada e conhecida em suas muitas facetas, seja pelos sinais que indicam as estações do tempo, isto é, desse espaço que se deixa conhecer e ser habitado, seja pela Mãe Natureza que anima os povos originários diante dos pesares da vida. O livro também aduz memórias, identidades e culturas, posto que o eu lírico feminino – podendo estar associado às vivências da autora – expressa experiências que dizem respeito tanto à vida na floresta (espaço de habitação do indígena, da coletividade e do pertencimento), quanto à realidade nos centros urbanos (onde se erguem grandes construções que, embora extensas, são habitadas apenas por uma parcela da população e, por essa razão, (re)produz abandono; também são espaços de submissão dos homens ao sistema capitalista e da corrida frenética pela ascensão social que resulta em individualidades).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, as três obras apresentadas provocam reflexões pertinentes e relevantes para o trabalho pedagógico com a leitura nativa na sala de aula, posto são apresentadas obras de autores de variadas etnias e vivências coletivas. A primeira, *Contos dos Curumins Guaranis* aborda histórias antigas e a relação dos indígenas com a Floresta, na perspectiva infantil, tendo como público-alvo o mesmo grupo etário, podendo ser trabalhada nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica; a segunda, *Taynôh: o menino que tinha cem anos*, entre outras questões, aduz de maneira crítica os conflitos entre a cultura dominante e a indígena, tangenciando questões relativas ao aculturamento dos povos originários, sob a propaganda da civilização e da modernidade, podendo ser abordada tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental. Por último, a obra *Flor da Mata*, envereda-se pela representação da resistência dos povos originários, bem como das nuances existentes entre a aldeia e a cidade grande, quer na perspectiva dos cenários, quer nas vivências e culturas distintas. Ao contrário das demais, orienta-se que esta seja trabalhada preferencialmente nos anos finais do ensino fundamental.

Ante o exposto, as obras aqui apresentadas são excelentes indicações para o trabalho pedagógico com a leitura e atendem à BNCC (2017), visto que contemplam a cultura e saberes ancestrais, na perspectiva de escritores indígenas. Além do mais, é importante ressaltar que a mediação da leitura deve transpor os limites da decodificação, haja vista que se pode abordar e discutir temas pertinentes à vida em sociedade. Assim sendo, é essencial que obras que versam sobre a diversidade cultural e étnica brasileira ocupem cada vez mais espaço nas salas de aula, a fim de que a escola cumpra, de fato, seu papel social, que é o de formar cidadãos sensíveis culturalmente às diferenças étnicas e culturais que constituem o povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

GRAÚNA, G. *Flor da Mata*. Belo Horizonte: Penninha Edições, 2014.

MIRIM, J.; MIRIN, T. *Contos dos Curumins Guaranis*. São Paulo: FTD, 2014.

PACHAMAMA, A. R. **Taynôh**: o menino que tinha cem anos. Rio de Janeiro: Pachamama, 2019.

THIÉL, J. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

A MONITORIA ACADÊMICA NA DISCIPLINA DE LEITURA, NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Chrisllyne Farias da Silva
Universidade Estadual da Paraíba
chrisfariassilva@gmail.com

INTRODUÇÃO

A construção identitária docente é um processo de formação contínua que se inicia antes mesmo do licenciado adentrar a universidade, ao considerar que as experiências particulares enquanto aluno e a relação desenvolvida com os professores ao longo da passagem na Educação Básica, serão importantes para que a identidade docente já comece a construir-se (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2005). Entretanto, é somente na Universidade que esse espaço de formação se consolida, por meio da articulação entre as aprendizagens práticas e teóricas.

Embora a grade curricular de alguns cursos de licenciatura tenha permanecido por muitos anos apenas com ênfase nas disciplinas teóricas, desvinculando-se da prática pedagógica, é o que aponta Dantas (2014), quando diz que é comum encontrar cursos distantes da realidade escolar. Mas, torna-se necessário destacar que as universidades e os departamentos dos cursos de licenciatura têm oferecido diversas atividades extracurriculares para proporcionar aos licenciandos essa vivência no ambiente prático, assim como a monitoria acadêmica.

Em 1968 o Governo Federal publicou a lei número 5.540¹ que tinha como propósito estabelecer normas para o desenvolvimento do Ensino Superior e da sua relação com outras atividades sociais e extracurriculares. Uma destas atividades é a da monitoria acadêmica, em que dispõe do Artigo 41 para estabelecer a norma da atividade remunerada para o curso de graduação, a partir da prova específica o estudante deve demonstrar habilidades e competências na disciplina selecionada.

1 Informação disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 31 mar. 2022.

A monitoria acadêmica é uma das práticas que tem como principal objetivo inserir o estudante de graduação no espaço prático da docência, contudo, é vedado ao monitor a substituição do docente para ministrar aulas. Tendo em vista que o aluno-monitor é um auxiliar em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento da turma, sanando dúvidas e dificuldades referentes à disciplina já vivenciada pelo monitor, em sua maioria, de forma exitosa.

Neste viés, a discussão aqui apresentada se propõe a refletir sobre a contribuição da monitoria acadêmica tanto para o aluno-monitor quanto para o aluno da disciplina de Leitura, levando em consideração as atividades e discussões teóricas realizadas no componente. Principalmente, no que diz respeito a leitura enquanto uma prática de linguagem socialmente e criticamente situada no desenvolvimento de conhecimentos sociocognitivos dos leitores (KOCH; ELIAS, 2006) além disso busca-se apresentar a importância desse componente para a formação leitora e crítica-reflexiva do docente em formação inicial do curso de Letras.

No entanto, este trabalho mostra-se importante para contribuir com as pesquisas e discussões voltadas à formação inicial do docente no que se refere a identidade enquanto um dado individual e coletivo que se (re)significa constantemente a partir da sua relação com o espaço prático pedagógico. Além disso, busca-se relatar e refletir sobre a experiência vivenciada no componente curricular Leitura do curso de Licenciatura em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

OBJETIVOS

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral apresentar a importância da monitoria acadêmica como espaço fundamental para desenvolver a construção da identidade docente a partir da experiência vivenciada no componente curricular de leitura. E como objetivos específicos: (1) relatar e refletir acerca da experiência na disciplina de leitura, destacando aspectos no que diz respeito à prática da leitura a partir de diferentes linguagens e dos seus múltiplos sentidos, (2) discutir acerca da monitoria enquanto atividade extracurricular que contribui para a prática docente em formação inicial.

METODOLOGIA

No que se refere a metodologia utilizada neste trabalho, trata-se da abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, em que busca-se analisar, descrever e refletir acerca da experiência na disciplina de leitura do curso de Licenciatura em Letras Português da UEPB, durante

os períodos letivos 2020.2 e 2021.1, entretanto o recorte deste estudo é da atividade de monitoria exercida no período letivo 2021.1, nos meses de junho a outubro de 2021, com a participação de três monitores. E no que se refere aos procedimentos técnicos, é uma pesquisa-ação, em que há o envolvimento direto dos pesquisadores para realizar a ação e/ou solucionar um problema (THIOLENT, 1985).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção será abordada as atividades que foram desenvolvidas na disciplina de Leitura, do decorrer do período 2021.1, assim como a reflexão acerca do ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo do exercício da monitoria. Salienta-se que devido ao cenário pandêmico da Covid-19, a UEPB suspendeu² as atividades presenciais em substituição das aulas no formato não-presencial. Sendo assim, o exercício da monitoria foi desenvolvido remotamente por meio das plataformas *Google Meet*, *Google Class* e grupo da turma via *WhatsApp*. Para melhor viabilizar a discussão realizada neste trabalho, assim como a compreensão das ações que foram realizadas na disciplina de Leitura, observe o quadro abaixo com as atividades:

Quadro 1 - Atividades desenvolvidas na disciplina de Leitura

- | | |
|------|--|
| I. | Leitura de textos teóricos da disciplina; |
| II. | Acompanhamento e orientação individual dos alunos pelo WhatsApp; |
| III. | Interação e discussão no <i>Google Class</i> ; |
| IV. | Atividades de práticas de leitura a partir da esfera jornalística; |
| V. | Exposição de Trabalhos de Conclusão de Curso acerca da formação de leitores a partir de gêneros textuais diversos; |
| VI. | Revisão para as provas da disciplina de Leitura. |

Fonte: autoria própria.

No que se refere a ementa disciplina de Leitura da UEPB tem uma carga horária de 60 horas e tem como objetivo principal apresentar ao aluno as concepções acerca da leitura, assim como o aprimoramento de leitura e compreensão de gêneros textuais diversos, além de possibilitar a discussão acerca da leitura e o ensino desta na Educação Básica. Tendo isso em vista, o professor-orientador³ buscou oferecer à turma, a partir de plano de curso

² Informação disponível em: <https://centros.uepb.edu.br/ccj/files/2021/04/RESOLUCAO-UEPB-CONSEPE-0229-2020-Estabelece-normas-para-a-realizacao-de-componentes-curriculares-durante-o-periodo-da-pandemia-da-COVID-19-Revisada-Com-anexo.pdf>. Acesso em 30 mar. 2022.

³ André Luiz Souza da Silva foi o professor-orientador da monitoria exercida na disciplina

pré-estabelecido, discussões acerca de textos teóricos, aulas expositivas e dialogadas, assim como práticas de interpretação e compreensão de textos. A disciplina esteve integrada a partir da subdivisão de quatro módulos trabalhados ao longo do componente: i) Conceitos e concepção da leitura; ii) Leitura no ciberespaço, iii) Leitura e ensino e v) Leitura como prática social.

Martins (2006) discute que o conceito de leitura necessita de uma ampliação ao considerar que a escola esteve por muito tempo limitada a compreensão de leitura enquanto ato de decifrar e decorar signos linguísticos, apenas. De acordo com a autora, o professor deve oferecer condições para que o aluno desenvolva a capacidade de compreensão a partir de componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, culturais e políticos. Sendo assim, a leitura deve ser considerada como “[...] uma atividade de produção de sentido [...] na atividade de leitura, o papel do leitor enquanto construtor de sentido, utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como seleção, antecipação, interferência e verificação” (KOCH; ELIAS, 2010, p.12).

Entretanto, torna-se necessário destacar que o componente de leitura é uma das primeiras disciplinas em que o licenciado tem o contato ao entrar no Curso de Letras Português da UEPB, tendo em vista que a disciplina é oferecida ainda no primeiro período, a partir disso foi possível notar que o conceito de leitura - adquirido por uma parte significativa da turma - na Educação Básica era o conceito tradicional de leitura enquanto decodificação. Ao decorrer da disciplina em que os discentes possuíram contato com distintas abordagens teóricas e diversas formas de leitura; leitura do texto impresso, do hipertexto no espaço digital, de mangás, cartum, memes, charges e entre outros gêneros, os alunos perceberam que esse conceito se amplia para uma prática de linguagem e da leitura dos mais diversificados textos sejam escritos e/ou orais. Este é o conceito de leitura apresentado pelo componente curricular e que deve ser considerado como uma prática social em que o sujeito age linguisticamente mobilizando diversos níveis de conhecimentos (KLEIMAN, 2016) e estratégias sociocognitivas (KOCH; ELIAS, 2010) para desenvolver os sentidos necessário a compreensão do texto.

No desenvolvimento da disciplina também foi oferecido o contato com a leitura e a escrita de gêneros, como a produção de artigo de opinião, dissertativo-argumentativo, resenha, análise dos conhecimentos sociocognitivos e dos múltiplos sentidos presentes nos gêneros textuais selecionados pelos alunos, além da leitura e discussão teórica de textos fundamentais para a compreensão do que é a leitura. De início, a percepção dos monitores acerca da turma, era que durante a leitura e a escrita desses gêneros, grande parte

de Leitura.

sempre entrava em contato com os monitores para pedir auxílio na estrutura do texto, as dúvidas presentes normalmente estavam associadas a dificuldade de escrever dentro de uma estrutura de gênero diferente do que era apresentado na escola, dúvidas quanto a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e algumas dificuldades em relacionar diferentes textos teóricos. Entretanto, ao longo das explicações individuais, que normalmente aconteciam por áudios do WhatsApp para facilitar a comunicação entre alunos e monitores, os alunos facilmente conseguiam desenvolver a proposta da atividade e as dificuldades eram sanadas.

Além disso, os monitores também foram responsáveis por mediar práticas de leitura a partir da esfera jornalística, como matérias de jornais impressos, reportagens, títulos de manchetes, buscando explorar sentidos implícitos e explícitos no texto a partir de diferentes fontes. Também realizaram revisões acerca de alguns textos teóricos trabalhados em sala de aula que posteriormente foram cobrados na prova da disciplina. Assim como houve as exposições de Trabalhos de Conclusão de Curso, previamente indicados pelo professor-orientador, que tinham como temáticas a formação de leitores e práticas de leitura a partir de gêneros diversificados, como o mangá, cartum e histórias em quadrinhos.

Em um dos saberes necessários para a construção da identidade docente, Pimenta (2005) apresenta que os saberes da docência estão relacionados com o saber-fazer, com a reflexão sobre o contato com a prática pedagógica e a reflexão desta. Isso foi bastante perceptível em cada uma dessas ações realizadas pelos monitores, em que foi possível observa-se no ambiente de ensino, no diálogo com os alunos da disciplina, nos momentos de tirar dúvidas, realizar apresentações e revisões, a construção da identidade enquanto docente foi sendo reconfigurada a partir de uma constante reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se com este trabalho apresentar a importância da disciplina de leitura para o desenvolvimento dos alunos do componente e também dos alunos-monitores, destacando aspectos de construção de múltiplos sentidos e das mais diversas formas de ler os textos que circulam nas práticas sociais. A partir da atividade extracurricular da monitoria acadêmica também foi possível demonstrar a relevância do exercício de monitora enquanto espaço de formação docente e prática pedagógica, ao observa-se no espaço acadêmico, não somente para apreender conteúdos teóricos, mas também para desenvolvê-los em sala de aula, reconfigurando a prática a partir da ação-reflexão.

REFERÊNCIAS

- DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, p. 567-589, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/07.pdf>. Acesso em 29 mar. 2022.
- MARTINS, M.H.N. **O que é leitura?** São Paulo: Editora Brasiliense. 2006.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-34.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.
- KOCH, I.V; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KLEIMAN, A. **Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

A PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Ilmara Cordeiro Brito
Universidade Federal do Piauí
ilmaracordeiro2016@gmail.com

Juliana de Sousa Silva
Universidade Federal do Piauí
julia.a@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a prática docente alfabetizadora e o processo de apropriação da leitura e escrita. O despertar para esta temática surgiu devido as experiências vivenciadas pelas autoras, enquanto professoras das series iniciais, do ensino fundamental menor, pode-se perceber a real necessidade de ampliar-se a visão crítica e reflexiva, no que refere-se ao processo de alfabetização. Nessa perspectiva, propõem-se a partir do seguinte problema de pesquisa: Quais as concepções teóricas e práticas, que norteiam a prática docente alfabetizadora enquanto instrumento impulsionador do processo de apropriação da leitura e escrita? Tendo em vista que, no campo da educação no cenário escolar de ensino fundamental, ocorrem constantemente mudanças que precisam ser refletidas e discutidas, com o intuito de construir novos conhecimentos.

Para embasar teoricamente o estudo, recorreremos a Veiga (2015), Freire (1996), Brito (2007), no que refere-se a alfabetização Soares (2020), em relação a abordagem (auto)biográfica Nóvoa, Finger (2014), Josso (2004), no que concerne ao dispositivo de produção de dados temos Warschauer (2001), Moura e Lima (2014), para análise dos dados, Souza (2006). Como cenário da pesquisa foi escolhido como lócus da pesquisa uma escola, situada do município de Timon (MA), que atende aos seguintes critérios como: oferta de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental 1º ao 3º ano. Como colaboradores da pesquisa serão escolhidos professores(as) formados(as) em Licenciatura em Pedagogia, atendendo ao seguinte critério ser professor que trabalha em turmas do 1º ao 3º ano. Ao discutirmos a temática, percebe-se que a prática docente sofre influências nos aspectos econômicos, sociais, culturais, entres outros.

Neste contexto, torna-se essencial que haja a discussão a respeito da prática docente alfabetizadora e suas contribuições no processo de apropriação da leitura e escrita, visto que a sociedade passa por diversas transformações que interferem significativamente, e ao serem discutidas apontam-se caminhos a seguir e oportuniza refletir sobre os aspectos relevantes para a prática docente, que ao serem analisados e discutidos ocorrerá uma ampliação das formas de pensar e agir, frente a mudanças. É necessário, oportunizar espaços de discussão para as temáticas em questão, visando assim a ampliação da consciência crítica e reflexiva dos professores.

OBJETIVOS

Neste contexto, vale ressaltar que a prática docente alfabetizadora deve ser discutida, com o intuito de ampliar e compartilhar entre si e o meio, os anseios, inquietações e saberes que permeiam a alfabetização. Diante disso, temos os seguintes objetivos para o desenvolvimento da pesquisa objetivo geral: Analisar quais as concepções teóricas e práticas norteiam a prática docente alfabetizadora, enquanto instrumento impulsionador do processo de apropriação da leitura e escrita. Tem-se como objetivos específicos: a) Compreender a importância da prática docente alfabetizadora, no processo de apropriação da leitura e escrita; b) Identificar as práticas docentes alfabetizadoras de professores das series iniciais, do ensino fundamental menor; e c) Discutir a importância e a função social da leitura e escrita na sociedade letrada.

METODOLOGIA

Pesquisar a prática docente alfabetizadora, partindo das concepções teóricas e metodológicas é um caminho que possibilita a compreensão da importância da alfabetização para a sociedade. Desta forma optamos nesta pesquisa pela abordagem biográfica (Josso,2004), tendo como metodologia da investigação a pesquisa narrativa, para que possamos compreender e dá voz aos colaboradores, narrando assim as práticas docentes construídas ao longo da trajetória profissional, com intuito de ampliar os conhecimentos já consolidados, a pesquisa consta-se em andamento. Como dispositivos de produção de narrativas a ser utilizado será roda de conversa visto que os momentos de partilha dos saberes, das experiências através das narrativas apresentam a funcionalidade e possibilidade de refletir sobre o próprio fazer, proporcionando ao outro novas formas de pensar e de ressignificar práticas, numa amálgama entre “eu e o outro”, “o eu para o outro”, e o “outro para mim”.

Os diálogos formativos permitem aos sujeitos da experiência potencializar e transformar conhecimentos, experiências de vida. As rodas de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e ao mesmo tempo produz dados para discussão Moura e Lima (2014). Diante disso, entende-se a utilização das rodas de conversa como a criação de possibilidades para a compreensão do objeto de estudo da pesquisa. Os colaboradores da pesquisa e pesquisador ao trocar experiências, partilhar saberes, construirão novas formas de pensar e fazer pedagógico, assim este momento também torna-se um espaço de formação. Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala” Moura e Lima (2014).

Neste embalo entre o pensar e o fazer, entre o ser e estar, entre o eu e o outro, a escuta sensível e o olhar atento são caminhos para o fazer docente, aprender a aprender ouvir e refletir de forma plural sobre o ser sujeito da própria formação. O desejo pelo aprender impulsiona descobrir novas maneiras de pensar e fazer diferente, e assim o sujeito vive este processo de (auto) formação e reflexão. O ato de pesquisar, é um despertar para novos conhecimentos, requer do pesquisador compromisso ético e social. Conforme Nóvoa (2004), “o que importa, na ciência, é a capacidade de ver de outro modo, de pensar de outro modo, se repertimos o mesmo, encontraremos o mesmo”. Diante disso, pode-se compreender que é preciso enquanto investigadores buscar e compreender os anseios que perpassam a mente, ampliarmos o nosso campo de estudo, mas também apresentar novas formas de ver e analisar as teorias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das reflexões teóricas realizadas inicialmente, compreende-se que a prática docente alfabetizadora precisa de espaços para reflexão proporcionando ao professor caminhos para avaliação e reflexão das ações exercidas no cotidiano escolar, colaborando assim para que as práticas docentes proporcionem ao aluno a aquisição de aprendizagens significativas que levarão a um desenvolvimento integral, tornando-o como protagonista da própria história. O processo de apropriação da leitura e escrita requer compromisso real do docente alfabetizador, colaborando assim para o processo de aquisição da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que, a prática docente alfabetizadora enquanto instrumento impulsionador do processo de apropriação da leitura e escrita, permitem a criança ampliar o mundo da leitura, pois conforme Soares (2014,p.51) destaca que “imersa em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita têm papel e função centrais, como acontece em nossas sociedades grafocêntricas, a criança antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita”, compreende-se que na sociedade letrada a criança já convive com situações de leitura, no contexto escolar as práticas de leitura devem ser voltadas para impulsionar o processo de apropriação da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

BRITO, A. **Prática pedagógica alfabetizadora: aquisição da língua escrita como processo sociocultural.** UFPI. Revista Iberoamericana de Educación. <https://drb-m.org/av1/11praticapedagogicaalfabetizadora.pdf>

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários a prática educativa. 25° ed., Paz e Terra,1996.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo, Cortez,2004.

MOURA, A.F.; LIMA, M.G. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível.** João Pessoa, v.23, n.1, p.98-106, Jan-Jun.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 3 set.2020.

NOVÓIA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e formação.** 2° ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014

NOVÒA, A. **Carta ao jovem pesquisador.** Investigar em Educação-II série,n° 3, 2015

SOARES, M. **Alfabetrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever.** São Paulo: Contexto,1° ed, 2020.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

VEIGA, I.P.A; **A prática pedagógica do professor de didática**. 1.ed._____: Papyrus, 2015.P

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REVISITANDO O CONTEXTO ESCOLAR NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros
UFPI/desterrobarros@hotmail.com

Antonia Edna Brito
UFPI/antedna@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No âmbito da educação no contexto da pandemia do coronavírus, a alfabetização de crianças e/ou letramento infantil apresenta-se como chave para o desenvolvimento da participação dos estudantes com envolvimento nas atividades não presenciais. Em se tratando da alfabetização de crianças, a situação é ainda mais grave, uma vez que esta tem se constituído em um desafio histórico no Brasil, conforme dados da Avaliação Nacional da Alfabetização-ANA, segundo os quais menos da metade dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental alcançaram os níveis de proficiência suficientes em leitura e escrita. A previsão é que, em tempos de pandemia, os índices de crianças não alfabetizadas até os 8(oito) anos de idade podem ficar ainda mais elevados.

Diante do atual cenário e dos desafios enfrentados na alfabetização pós-pandemia, faz-se necessário conhecer as possibilidades de alfabetização de crianças no contexto pandemia. A pesquisa, neste sentido, contribuirá para se perceba novas estratégias que fomentam o processo de alfabetização de crianças. Realizou-se o estudo por meio de uma revisão integrativa sobre como se desenvolve o processo de alfabetização no contexto da pandemia, buscando identificar as práticas educativas e formativas desenvolvidas nas redes de ensino e os fundamentos que caracterizam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, reconhecendo como o trabalho de alfabetização integra as propostas políticas e pedagógicas das redes de ensino, a partir da matriz curricular e do processo de alfabetização.

São consideradas como competências básicas a leitura, a escrita e o letramento matemático, sendo que a falta de domínio em leitura pode constituir uma grande barreira individual no processo de obtenção, processamento e interpretação da informação básica para o desenvolvimento das atividades no contexto não presencial. Portanto, pergunta-se: quais as práticas de alfabetização

desenvolvidas no contexto da pandemia como proposta de aprendizagem para a alfabetização de crianças? O objetivo deste estudo é conhecer as evidências disponíveis na literatura científica a respeito de práticas pedagógicas de alfabetização por meio das atividades não presenciais. A finalidade do conhecimento das novas práticas é a divulgação destas como possibilidades de trabalho pedagógico frente aos desafios de alfabetizar crianças no período pós-pandêmico.

METODOLOGIA

Para buscar uma resposta à pergunta de estudo proposta, utilizou-se a metodologia de revisão integrativa da literatura. A revisão integrativa tem como finalidade sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente, vindo a contribuir para o aprofundamento do assunto estudado (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014).

As etapas envolvidas na elaboração da presente revisão integrativa estão resumidas na Figura 1.



Fig. 1. Etapas componentes da revisão integrativa, da autora com base em Botelho, Cunha, Macedo, (2011).

Considerando as etapas da revisão integrativa, conforme Figura 01, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na base de dados a partir da construção da pergunta do estudo, realizada com base em levantamento encontrado na literatura, considerando as seguintes bases de dados: Scielo, Periódicos da Capes, Anais da Anped e Google acadêmico. Para a análise da qualidade metodológica, foram considerados os tipos de estudos qualitativos e/ou quantitativos, com coerência metodológica e que estivessem de acordo com os padrões éticos exigidos para estudos com seres humanos.

Foram considerados como critério de inclusão os seguintes aspectos: artigos com texto completo, disponíveis nas bases de dados acima listadas, no idioma português, com data de publicação entre 2020-2021, que possuíssem a temática da alfabetização de crianças na pandemia com clareza e objetividade em seu conteúdo. Os critérios de exclusão foram: artigos que não possuam texto completo, que foram publicados fora das bases de dados selecionadas acima, que não possuíssem em seu conteúdo o assunto da alfabetização na pandemia com clareza e objetividade e os artigos que se apresentaram repetidos na busca em base de dados. Não foram considerados resumos publicados em eventos ou artigos que fossem revisão de literatura.

As palavras-chaves utilizadas para a busca estavam de acordo com os descritores padronizados para a área de Ciências da Educação, tendo como idioma selecionado o português, e foram as seguintes: alfabetização; pandemia; coronavírus.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas análises foram possíveis perceber quatro categorias importantes na alfabetização no ensino não presencial. A figura 2 representa as categorias de análise para a constituição das contribuições que respondem ao objetivo da pesquisa:

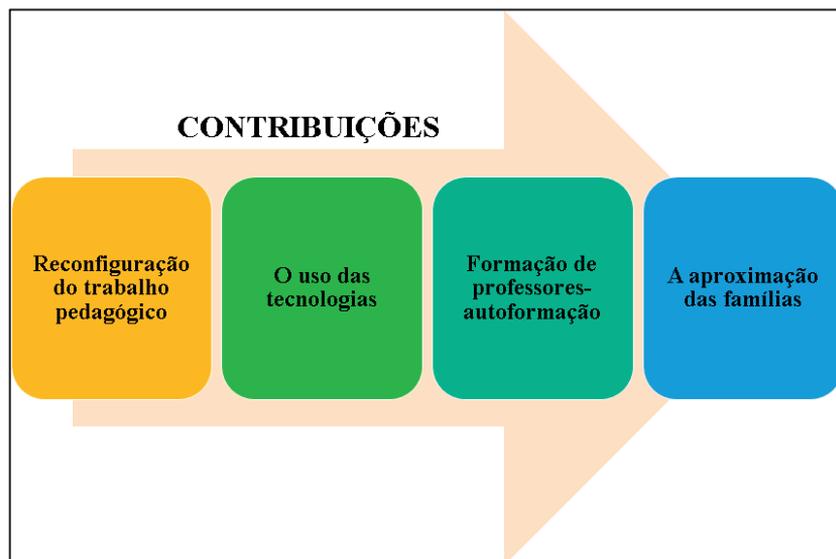


Fig. 2. Representação esquemática das contribuições perceptivas dos artigos analisados na pesquisa, dados da pesquisadora.

A interpretação dos resultados obtidos pode ser feita por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

A primeira categoria citada foi a reconfiguração do trabalho escolar para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, pois não basta simplesmente transferir o conteúdo que seria ministrado presencialmente para a versão digital ou módulos autoexplicativos impressos. Ficou claro que, mesmo nas redes privadas, as atividades não presenciais distanciam-se muito em termos de rendimento comparadas às aulas presenciais; a presença do professor é insubstituível. A segunda categoria mais citada foi o uso das tecnologias. A crise da saúde trouxe muitas mudanças para o ensino, tendo como estratégia o uso das tecnologias. Esta mudança é considerada a mais forte desde o surgimento das tecnologias de informação e comunicação contemporâneas, apesar do surgimento da Internet ter ocorrido a partir de meados da década de 1990. A pandemia intensificou o diálogo à distância e o surgimento dos canais de pesquisa e diálogo (principalmente as redes sociais), as comunicações digitais fortaleceram-se no Brasil (PASINI, et al., 2020).

Quanto à terceira categoria, citamos a formação de professores para refletir sobre educação em tempos de pandemia, o que nos permitiu ver o denominado “ensino remoto” seguindo a tendência mundial em meio ao combate ao novo coronavírus e os desafios da prática docente em contextos

vulneráveis em que a formação dos professores e o currículo não atendem às necessidades da escola em tempo de pandemia. A quarta categoria, e não menos importante, constitui-se da família que se faz presente/qualidade participativa. Esta tem feito a diferença no processo, pois houve uma maior integração escola e família. A aproximação entre educadores e famílias serviu para subsidiar uma relação mais empática, que é vital para a vida escolar e para o desempenho dos alunos.

Diante de tais desafios, complementamos com as falas de Melo e Brito (2016), que afirmam que, para garantir a efetiva alfabetização das crianças até os oito anos de idade, é necessário superar alguns desafios inerentes à política educacional, implicando: a) maior compromisso com a educação por parte dos gestores públicos, educadores e comunidade escolar com um todo; b) mobilização e união de esforços no sentido de garantir que crianças aprendam a ler e escrever até os oito anos de idade; c) necessidade de agilizar processos, demandas, recursos e investimentos materiais, humanos e financeiros na alfabetização; e d) reconhecimento e valorização dos professores. Em síntese, reforçam que urge assumir a alfabetização como um direito social por meio do qual podemos assegurar muitos outros direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, conclui-se que muitos entraves foram encontrados pelos professores para trabalhar, em conjunto, a alfabetização e o letramento no contexto da pandemia, o que contribui para a redução da qualidade de ensino. Tendo em vista a realidade da população, o ensino não presencial é significativamente prejudicial para a maioria, ainda mais que muitas escolas nem mesmo o colocou em prática por falta de recursos.

Para finalizar, convidamos a reflexão sobre as dificuldades presentes no atual modelo de ensino e a necessidade de haver um estudo mais aprofundado voltado para as demandas atuais, assim como uma mudança significativa no ensino a fim de se adaptar ao cenário atual. Existem vários caminhos viáveis para alcançar uma educação melhor e mais completa, para isso basta somente que haja investimento por parte do governo, além de serem discutidos, divulgados e colocados em prática.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, C. L. G. C.; ERCOLE, F. F.; MELO, L. S. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Reme.org.br**, 18 mar. 2014. DOI: 10.5935/1415-2762.20140001. Disponível em: <https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904>. Acesso em: 13 maio. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136 · maio-ago. 2011 · ISSN 1980-5756. Disponível em: <https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220> . Acesso em: 12 maio 2021.

MELO, R. A; BRITO, A. E. As contribuições da formação continuada de professores para o delineamento de políticas de alfabetização. In: BRITO, A. E; MELO, R. A. (org.). **A formação continuada de professores: desafios da alfabetização na idade certa**. Teresina: EDUFPI, 2016.

PASINI C.G.D, et al. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. Observatório socioeconômico da covid-19, 2020: 1-9. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em:13 mai. 2021.

ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA: REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA

Juliana de Sousa Silva
Universidade Federal do Piauí
julia.a@hotmail.com

Ilmara Cordeiro Brito
Universidade Federal do Piauí
ilmaracordeiro2016@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo de estudo analisar os desafios e possibilidades de práticas alfabetizadoras no contexto de pandemia. O interesse por essa temática surgiu a partir da reflexão das experiências vivenciadas pelas autoras no desenvolvimento de práticas alfabetizadora no contexto de pandemia.

A pandemia COVID-19 agravou o problema da educação e a igualdade de oportunidades para as crianças, essas que na maioria das vezes são oriundas de escolas públicas e vivem em situação de vulnerabilidade social foram as mais afetadas pelo contexto discutido.

Um dos grandes desafios apresentado durante a pandemia foi ensino remoto e um dos meios encontrado para desenvolver as práticas alfabetizadoras foram os grupos de whatsapp, mas muitas crianças ficaram a margem do processo de ensino e aprendizagem, pois muitas não tinham aparelho, outras os pais não tinham tempo para acompanhar as crianças na realização das atividades propostas, foi um momento em que exigiu um protagonismo dos pais ou responsáveis no acompanhamento das crianças no processo de alfabetização em casa, mas muitos desses acompanhamentos foi deficitário resultando em dificuldades notórias no momento em que as crianças retornaram para a escola para as aulas presenciais e estão com dificuldades no processo de aprendizagem, no processo de desenvolvimento da leitura e escrita.

Realçamos que neste estudo compreendemos a alfabetização como processo de aquisição da leitura e escrita e seus usos sociais (Soares, 2011) a alfabetização se constitui como um momento base no processo de escolarização das crianças e o comprometimento dos processo de alfabetização interferem diretamente nas aprendizagens posteriores.

Isso posto, reafirmamos a relevância social desta pesquisa, pois possibilitará reflexões sobre os desafios de práticas alfabetizadoras no contexto de pandemia e as possibilidades para amenizar tais dificuldades encontradas hoje no contexto escolar. O estudo contribuirá, também, com reflexões e discussões teóricas e metodológicas acerca da temática.

Nessa perspectiva propõem-se o desenvolvimento do estudo a partir do seguinte problema de pesquisa: quais os desafios e possibilidades da prática alfabetizadora no contexto de pandemia?

Para embasar teoricamente o estudo, no que concerne em praticas recorremos Freire (1979), Brito (2007), no que refere-se a alfabetização : Soares (2011), Collelo (2021), Garcia(2015) entre outros.

OBJETIVOS

Portanto, para desenvolver a pesquisa elencamos como objetivo geral da pesquisa analisar os desafios e possibilidades da prática alfabetizadora no contexto de pandemia.

Pretendendo de forma específica, descrever sobre os desafios enfrentados no contexto da pandemia no desenvolvimento de práticas alfabetizadora, assim também refletir sobre as possibilidades de práticas alfabetizadoras no contexto educacional; e por fim, relacionar as possíveis intervenções que podem ser usados para amenizar as dificuldades no desenvolvimento de práticas alfabetizadoras.

Portanto, os objetivos acima elencados nortearão este estudo, que favorecerá respostas para o problema de pesquisa, estabelecendo uma relação entre a metodologia escolhida e os procedimentos de coleta e análise de dados para refletirmos os desafios de praticas alfabetizadoras no contexto de pandemia e as possibilidades para amenizar tais dificuldades encontradas hoje no contexto escolar.

METODOLOGIA

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa de natureza bibliográfica sendo centrada nas contribuições de autores como: Flick (2009), Soares (2011), Collelo (2021), Garcia(2015), dentre outros autores que fundamentam e possibilitam uma melhor compreensão da alfabetização visando refletir sobre as práticas alfabetizadora no contexto de pandemia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentados os resultados da análise dos dados tendo como foco a compreensão de como vem ocorrendo o processo de alfabetização nesse período de pandemia com o ensino remoto, buscando conhecer as metodologias e as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de práticas alfabetizadoras, buscando possibilidades de amenizar essas dificuldades.

REFERÊNCIAS

COLELLO, Silvia M. Gasparin. *Alfabetização: o quê, por quê e como*. São Paulo: Summus, 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999

FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas,1999.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.



TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS COM O TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ariane Simão de Souza
Rede municipal de Canoas
arianesdesouza@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência busca apresentar desafios e possibilidades de ensino a partir do retorno presencial das aulas após o período de distanciamento social devido à pandemia. O foco do trabalho é uma turma composta por 20 alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Canoas/RS. Praticamente todo o período escolar no ensino fundamental destes alunos ocorreu on-line, pois poucos dias após o início do primeiro ano, as aulas presenciais foram suspensas.

Em 2020, quando as aulas on-line foram promovidas, poucos participavam, pois nem todos tinham acesso à internet. Muitas famílias não conseguiam auxiliar as crianças com as atividades enviadas pela escola e outras realizavam as atividades pelas crianças. O ano de 2021 iniciou-se com aulas on-line e no segundo semestre foram ministradas aulas presenciais, com rodízio de alunos para não causar aglomerações nas salas. Porém, poucos alunos retornaram.

Ao iniciarem o ano letivo de 2022, com toda a turma de maneira presencial, a professora regente da turma realizou uma atividade visando avaliar leitura, escrita, interpretação de texto e cálculos. Foi possível verificar que dos 20 alunos da turma do terceiro ano, nove conseguiam ler. Algumas crianças não identificavam as letras do alfabeto.

INTRODUÇÃO

Nos primeiros dias de aula, os alunos estavam muito apreensivos, pois ficaram muito tempo sem ter contato com os colegas e professores. Foram necessárias muitas conversas e brincadeiras para que, aos poucos, as crianças se acostumassem com a nova rotina.

Em todas as aulas, os alunos puderam ouvir histórias e interpretá-las oralmente, bem como aumentar o vocabulário, aprendendo palavras novas. Também foram explorados os poemas e os trava-línguas. Com o objetivo de promover a curiosidade de saber o que estava escrito nos livros, e assim aumentar a vontade de aprender a ler, foi ofertado aos alunos que escolhessem livros para ler ou apenas olhar. Muitas crianças não possuem livros em suas casas, ou seja, elas têm oportunidade de manipular um livro apenas na escola.

Durante o primeiro mês, buscou-se desenvolver a consciência fonológica, textos, jogos e brincadeiras que envolveram a rima, a aliteração, as sílabas e os fonemas. Magda Soares (2019) diz que para que as crianças se atentem aos sons da palavra, “é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a reconhecer explicitamente rimas ou aliterações e também a produzir rimas e aliterações” (p. 184).

Os nomes dos alunos foram bastante explorados nas rimas, como por exemplo, “O João brinca com bolinha de sabão”. Quando não encontravam uma palavra para rimar, algumas crianças a inventavam, demonstrando assim que compreendiam o que era rimar.

Também foram utilizadas as obras de Eva Furnari: “Você troca?” e “Não confunda”. Dessa forma, pode-se fazer brincadeiras, como por exemplo, “Você troca uma Valentina por uma piscina?” e “Não confunda um Rafael com dente com uma mochila contente”.

Com o texto “Era Uma Vez Um Gato Xadrez”, de Bia Villela, as crianças divertiram-se com as rimas e após, fizeram os seus gatos com massinha de modelar. Orgulhosos, tiveram seus gatos fotografados para expor às famílias.

Situações que envolvem a família são importantíssimas, pois os alunos têm uma autoestima muito baixa. Muitos sentem-se mal por estarem no terceiro ano e não saberem ler. Algumas famílias não apoiam as crianças na aprendizagem. Por isso, cabe à escola mostrar que elas são capazes de aprender. Falas como: “Mostra para minha mãe profe pra ela vê que eu consigo” são maneiras da criança provar para a família que ela é capaz.

A aliteração foi explorada através dos nomes das crianças e também através do livro “Jacaré Janta Jaca”, de Martha Bevilacqua. Com a obra, foi possível trabalhar as palavras e a formação de sentenças para que as crianças pudessem compreender que as palavras não são hipossegmentadas nas frases, há um espaço entre elas.

Com auxílio do livro “Cadu e as sílabas”, de Carlos Augusto Pessoa de Brum, foi possível segmentar palavras em sílabas e também pensar nas palavras que estão dentro de outras palavras, como por exemplo, na palavra “martelo” tem-se a palavra “mar”. Interessante observar a surpresa de alguns alunos que aparentemente nunca pensaram sobre isso. Os alunos também manipularam as sílabas oralmente, trocando-as de lugar e modificando as palavras.

Dehaene (2019) disse que “tomar consciência de que as palavras da língua falada são compostas por fonemas não é algo óbvio” (p.43). Por isso, a exploração dos fonemas estava presente em diversos momentos das aulas.

A professora mostrou aos alunos, através de imagens e vídeos, como é a articulação da boca ao pronunciar um determinado fonema, como por exemplo, no fonema /l/ da palavra “leão”, em que a língua toca o palato (para as crianças é dito “céu da boca”).

Através das histórias e poemas, as crianças foram explorando os fonemas. Maria Regina Maluf (2017) cita que para entender o princípio alfabético é necessário “compreender que letras representam sons, que combinações de letras formam palavras que podem ou não ter significado [...]” (p.106). Os alunos puderam verificar, durante as atividades propostas, que ao mudar um fonema modifica-se uma palavra, como nas palavras “cola” e “mola”, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do relato foi possível perceber o quanto a ludicidade é necessária para que as crianças possam sentir-se felizes no ambiente escolar. Há uma longa caminhada para que todos os alunos possam aprender a ler e escrever. Porém, aos poucos, estão acostumando-se com a nova rotina e com o hábito de estudar.

É desafiador, em um ano letivo, buscar recuperar os dois anos em que as crianças não puderam acessar a escola ou contar com a ajuda de um professor para ensiná-las, mas é possível perceber que há um desejo de aprender por parte delas.

Explorar os textos através de brincadeiras mostra para os discentes que eles conseguem dar conta e realizar as tarefas solicitadas e assim aprender, sem que haja uma cobrança excessiva por parte da professora.

REFERÊNCIAS

- BEVILACQUA, Martha. **Jacaré Janta Jaca**. São Paulo: Girassol, 2019.
- BRUM, Carlos Augusto Pessoa de. **Cadu e as sílabas**. Porto Alegre: Brl, 2015.
- DEHAENE, Stanislas. **Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2019.
- FURNARI, Eva. **Você troca?** São Paulo: Moderna, 2002.
- URNARI, Eva. **Não confunda**. São Paulo: Moderna, 2002. MALUF, Maria Regina. & SANTOS, Maria José. **Ensinar a Ler: das primeiras letras à leitura fluente**. Curitiba: CRV, 2017.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo. Contexto, 2019.
- VILLELA, Bia. **Era Uma Vez Um Gato Xadrez**. São Paulo: Moderna. 2006.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LITERÁRIAS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE TERESINA-PI.

Diana Pereira de Aquino
Universidade Federal do Piauí
dianaaquino262@gmail.com

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização na Educação Infantil é um tema que na contemporaneidade está permeado por grandes desafios e com diversas análises e concepções, dividindo estudiosos, pesquisadores e educadores que atuam nesta modalidade. Soares (2004) destaca que temos muito caminho a percorrer em busca de um consenso que nos levem a compreender toda a dinâmica que envolve este complexo momento da vida de uma criança, que é o acesso aos primeiros contatos para apropriação da linguagem oral e escrita.

Partindo deste pressuposto, o presente trabalho almeja produzir reflexões sobre as práticas pedagógicas literárias e as implicações destas no processo de alfabetização de crianças na Educação Infantil de escolas públicas do município de Teresina-PI. Buscamos neste sentido, percorrer caminhos ao encontro de análises e reflexões que venham a contribuir para a percepção das práticas literárias alfabetizadoras que são desenvolvidas no cotidiano de uma Instituição de Ensino infantil localizada na zona rural leste do Município de Teresina.

Dentro deste contexto, compreendemos que as experiências literárias desenvolvidas nas instituições, precisam ser pensadas e planejadas para oportunizar uma formação integral para as crianças, que são em sua essência sujeitos de direitos, para tanto, acredita-se que é necessário oportunizar para estas, vivências lúdicas e significativas, pois tais práticas terão muita importância para o seu desenvolvimento e aprendizagem e serão fatores significativos no processo de alfabetização na Educação Infantil. Na perspectiva de se construir uma alfabetização lúdica e prazerosa.

OBJETIVOS

- Compreender como as significações produzidas pelas práticas pedagógicas literárias podem contribuir de forma significativa com o

processo de alfabetização das crianças na Educação infantil.

- Analisar as implicações dos fazeres docentes, tendo em vista a utilização das abordagens literárias em sua prática pedagógica cotidiana em sala de aula.
- Identificar como são desenvolvidas e quais as práticas pedagógicas literárias realizadas na escola para imprimir significações nas aprendizagens e no processo de alfabetização das crianças.
-

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste estudo contemplou uma pesquisa bibliográfica, seguida de uma abordagem com uma pesquisa Qualitativa Narrativa. Para subsidiar este processo, nos guiamos pelo Método Autobiográfico fundamentados em Finger e Nóvoa (2010). Para coleta e produção dos dados, utilizamos o dispositivo da Entrevista Narrativa em conformidade com Jovchelovitch e Bauer (2010). Neste sentido, para Minayo (2001, p. 17), “É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente á realidade do seu mundo”. Optamos pela a abordagem Qualitativa, pois compreendemos a importância dela para o alcance dos objetivos propostos a partir das narrativas produzidas pelas participantes do estudo.

Buscando melhor delimitar o universo pesquisado, tivemos como lócus do estudo um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do sistema de ensino da cidade de Teresina, o mesmo fica localizado na Zona Rural leste. Assim analisamos as práticas pedagógicas literárias que são realizadas nesta instituição, sobretudo pelas contribuições de duas interlocutoras (Orquídea e Girassol) que aceitaram participar de forma voluntária do estudo.

Para realização da interpretação e análise dos dados, buscou-se fundamentação e amparo metodológico na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), escolhemos esta técnica de produção de dados, pois no permite identificar fatores importantes para compreensão das significações produzidas pelas práticas literárias no processo de alfabetização na Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A principio, é interessante destacar como os relatos e as narrativas das participantes denunciam o amor, o prazer, a satisfação e alegria no fazer docente, em ser professora da Educação Infantil. Assim como também evidenciam as limitações, as necessidades formativas, a falta de recursos financeiros, de melhores condições de trabalho, de um apoio limitado das famílias e tantos

outros desafios enfrentados cotidianamente por aqueles (as) que decidem trilhar o caminho da educação, seja por escolha e vocação, seja por falta de opção ou necessidade de ter uma formação/profissão de nível superior.

Conforme os relatos das interlocutoras, percebemos que ambas demonstram afeição e prazer em trabalhar com a educação infantil. A professora Orquídea frisou bem sua identificação com esta modalidade, ao afirmar que “um dos principais fatores de identificação com esta modalidade foi as especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas de uma maneira única e diferenciada, destacando que estas ações requer muita ludicidade”, na qual considera um componente essencial ao realizar as atividades com as crianças em sala de aula.

As docentes frisaram que participam de Oficinas de Planejamento ofertadas para as professoras alfabetizadoras. Tais oficinas acontecem mensalmente no Centro de Formação da Prefeitura e são realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Sobre estas oficinas, a docente Orquídea relata que “gosta e acha que ajuda um pouco no suporte das Sequências Didáticas que são preparadas e disponibilizadas pelas Formadoras da SEMEC”. Orquídea acredita que o material não é suficiente para subsidiar o trabalho com a alfabetização das crianças, e que ela utiliza um pouco, gosta das sugestões das Sequências Didáticas. Já a Professora Girassol acrescenta que só participa dos encontros da SEMEC por conta da troca de experiências que acontece entre as outras professoras de outras escolas que também participam dos encontros. Considera o material e as atividades fornecidas pela secretaria muito elementares, enfatizando que, na maioria das vezes, elabora suas próprias atividades, para as crianças poderem avançar no processo de aquisição da leitura e escrita.

Neste sentido o documento do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Brasil (1998), reforça que, aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio cultural entendem, interpretam e representam a realidade. Tendo em vista as reflexões que estão sendo produzidas aqui, entende-se que para se alcançar resultados expressivos no processo de alfabetização na Educação Infantil, faz-se necessário a utilização de recursos didáticos diversos que envolvam o fazer docente e o envolvimento de elementos lúdicos, como jogos, brincadeiras e as práticas literárias diversas, tais como cantinho da leitura, contação e reconto de histórias, dramatização de historinhas, feiras literárias etc.

Todas estas atividades se tornam muito significativas, haja vista que o universo de magia e do faz de conta atraem o interesse e prazer da criança no processo de aprendizagem. Sobre as concepções de alfabetização e práticas literárias a interlocutora Girassol relatou que “ Me realizo plenamente ao vê

crianças aprendendo a lê, a descoberta é algo que me fascina, me encanta... me faz refletir sempre e buscar mais e mais alternativas que proporcione a descoberta da leitura e da escrita de forma lúdica, divertida, coletiva e com sentido para as crianças”.

Dentro deste contexto, Reyes (2010, p. 67) colabora com a concepção das interlocutoras ao afirmar que, “enquanto o adulto tece palavras umas ao lado das outras em cadeia, a criança constrói e modifica continuamente os significados [...] o que constitui uma forma muito sofisticada de leitura”. Assim para Orquídea a prática pedagógica literária que mais trabalha com as crianças é a leitura e contação de histórias, como forma de acolher as crianças, a chamada leitura deleite, mas muitas vezes as histórias estão relacionadas à temática da semana. “Tenho o hábito de contar histórias pelo menos 3 vezes na semana, faço a contação com eles em um círculo, geralmente canto uma música antes de iniciar a história, após contar a história peço para que as crianças façam o reconto da história ou que elas façam associação da história com suas próprias vivências”.

Para tanto, Soares (2004, p. 95) corrobora ao afirmar que, “tais aprendizagens não devem ocorrer, no entanto, antes ou dissociadas das práticas de leitura e escrita, mas sim em contexto de letramento, por meio da convivência e experiências com material escrito, diferentes portadores de texto, diferentes gêneros”. É por meio destas reflexões que estão sendo pautadas neste estudo, assim, é evidente as inúmeras contribuições das vivências literárias estarem presentes no cotidiano da escola infantil, como elemento potente no processo de alfabetização das crianças.

A partir das narrativas, observamos que ainda temos muito a conquistar em relação às condições estruturais, materiais, recursos humanos e também de apoio das famílias para que o ensino-aprendizagem das crianças se materialize da melhor forma possível. Nos relatos da Orquídea percebemos que são inúmeras as limitações vivenciadas nas escolas da rede pública de Teresina, o que dificulta muito o trabalho com projetos didáticos literários, com jogos e brincadeiras, tendo em vista o espaço físico ser inadequado, os recursos financeiros serem escassos, a falta de professores auxiliares para dar suporte para estas atividades e para poder realizar um acompanhamento individualizado para as crianças, principalmente para as que apresentam mais dificuldades de aprendizagem, como ficou evidenciado nos relatos das docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das narrativas das participantes, constatamos que as práticas pedagógicas literárias fazem parte da rotina da escola, em menor ou maior grau de compreensão por parte das docentes, pudemos perceber nos relatos de ambas que estão sempre em busca de realizar atividades que despertam o interesse e o prazer da criança no processo de alfabetização. A partir de um olhar atento nas análises do material coletado, observamos que as docentes evidenciaram em suas atitudes, assim como em suas narrativas, a importância de se proporcionar uma rotina permeada de vivências literárias significativas para as crianças, pois compreendem que o brincar a ludicidade e a literatura são ferramentas essenciais para que a criança sintam-se motivada a construir sua aprendizagem com autonomia e significado no processo de alfabetização.

Para tanto, cabe destacar também que, apesar do esforço e dedicação das docentes, elas reconhecem que existem muitas dificuldades e desafios que precisam ser superados ainda nas escolas de Educação Infantil de Teresina, tais como, recursos didáticos para as aulas, espaços físicos como brinquedotecas e parquinhos, salas de aulas amplas para a realização dos cantinhos da leitura, professoras auxiliares em todas as turmas, dentre outras limitações. Partindo desta perspectiva, concluímos este estudo, com a certeza de que existe uma prática docente alfabetizadora rica de possibilidades, com equipes escolares que se esforçam em fazer o melhor, mas que ainda tem muitos desafios para serem superados, para se conquistar um ensino lúdico, prazeroso e significativo para as crianças da rede pública de ensino do município Teresina.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2010.

BRASIL, *Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo*. 3 volume, 1998.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F.M. *Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FREIRE, Paulo *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

REYES, YOLANDA. **A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância.** 1º ed. São Paulo: Global, 2010.

SOARES, Magda. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação.* N°. 25, 2004, p. 5-17.

ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DE UMA METODOLOGIA DIALÓGICA DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernando Henrique Ribeiro Lima
UNESP – Universidade Estadual Paulista/
fh.lima@unesp.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a leitura na perspectiva da interação e do dialogismo para caracterizar elementos da sala de aula no ensino. Para isso, primeiramente, importa a esta pesquisa discutir os elementos marcados no ensino da leitura na perspectiva da interação para, posteriormente, tratar do caminho metodológico dialógico no ensino da leitura.

O ensino da leitura é tema de uma crescente discussão nos diferentes documentos que orientam a educação nacional, especialmente nos atuais contextos de modificações curriculares estimulados pela homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, dos referenciais curriculares estaduais em 2018 e 2019 e a consequente reconstrução dos currículos municipais e das propostas pedagógicas curriculares das instituições de ensino.

Dentre os objetivos do Ensino Fundamental, a leitura assume grande responsabilidade na articulação de conteúdos de ensino, na consolidação de conhecimentos e na construção de comportamentos necessários à vida em sociedade. Neste contexto e diante dessa persistente preocupação do ensino, especialmente o Ensino Fundamental, faz-se necessário refletir sobre a construção/constituição de uma metodologia dialógica de leitura que esteja comprometida com uma compreensão responsiva (BAKHTIN, 2011) que toma o texto como um discurso socialmente constituído e valorado do qual o leitor reconstrói significados a partir da materialidade marcada pelo gênero do discurso.

OBJETIVOS

Os objetivos do estudo são (a) caracterizar a metodologia dialógica de leitura a partir do olhar aplicado ao ensino, considerando a teoria do dialogismo proposta pelo Círculo de Bakhtin e (b) discutir a relação entre competência leitura e os processos de interação e mediação como processos de ensino.

METODOLOGIA

Metodologicamente, importa a este trabalho considerar os elementos principais do ensino de leitura na perceptiva dialógica a partir do entendimento contextual de competência leitora, interação e mediação na leitura situadas nas relações de sala de aula.

Para tanto, a metodologia adotada para a constituição deste estudo é a pesquisa exploratória com foco na descrição dos principais aspectos relacionados à metodologia dialógica aplicada ao ensino da leitura no ensino fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Bakhtin (2011), o Dialogismo é a orquestração das práticas linguísticas materializadas no contexto prático das enunciações em que se dão as diferentes interações entre sujeitos. Nas práticas de linguagem escolarizadas, especificamente, é que está a leitura como uma ação intencional e sistematizada pelo sujeito. Segundo Koch (2001), a linguagem como lugar da interação e um sujeito consciente de suas ações, social e interativo são as bases constitutivas das interações que propiciam a construção e a representação dos conhecimentos. Por isso que na perspectiva da autora, a leitura é um dos espaços em que acontece a aprendizagem preconizada pelos objetivos do Ensino Fundamental e é exatamente por ela – a leitura – que é possível pensar na formação para a cidadania, para a reflexão e para a construção dos sentidos no (e pelo) mundo.

Quando se compreende a leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tem-se claro que é uma atividade intencionalmente pensada para oportunizar situações em que a leitura esteja organizada com uma finalidade social e que, principalmente, baseando-se nos estudos de Menegassi (2010), seja uma interação entre os sujeitos que compartilham suas experiências quando entram em contato com os discursos alheios escritos, portanto, imersos no campo cíclico do diálogo, logo, na perspectiva dialógica.

Essa realidade dialógica identificável nas relações escolares a partir do ensino, ou da prática pedagógica do professor, dá origem a investigações de pesquisadores da área dos estudos linguísticos, especialmente da Linguística Aplicada, que consideram o contexto da sala de aula como uma sucessão de atividades sequencialmente pensadas para desenvolver a leitura. Ocorre, porém, que as diversas questões curriculares geram cada vez mais caminhos possíveis de orientações metodológicas e, por isso mesmo, é imprescindível que haja uma representatividade da metodologia dialógica aprofundada

pelas reflexões histórico-culturais tão fortemente marcadas nos conteúdos temáticos abordados em sala de aula, nos próprios alunos e até mesmo na própria sala de aula.

A partir dos pressupostos de Bakhtin e seu Círculo, a interação é entendida como uma relação entre os sujeitos em uma situação de comunicação. Dessa relação pautada nas interações criadas nos contextos comunicativos, surge a palavra, que, por sua vez, origina-se do locutor e ao mesmo tempo dirige-se ao interlocutor. A palavra é, portanto, tomada como um “produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992[1929], p. 113). Neste caso, a interação entre os sujeitos está no processo da co-construção de seus discursos no exercício interativo e social da palavra que, para efeitos deste estudo, é uma manifestação do ato da leitura, ou, relação dialógica. A co-construção, por sua vez, é um processo compartilhado de ação intencional e com objetivo estabelecido de produção de um discurso no curso de uma interação.

No trabalho com a leitura, é essencial pensar sobre os procedimentos envolvidos em sua manifestação dialógica, já que ela não ocorre ao acaso, mas é conduzida por um conjunto de aspectos, como a mediação, a interação texto-aluno-professor, pontuada por Menegassi (2004), os conhecimentos prévios e as estratégias de leitura, apontados por Solé (1998), que, segundo Brasil (2008), classificam-se como procedimentais e dizem respeito às atitudes adotadas pelo leitor durante o pleno exercício da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tese, a leitura é uma ação ampla, pautada nos conhecimentos construídos, mas validada socialmente, uma vez que é mensurável, prática é, sobretudo, decorrente da manifestação da natureza humana e de seu pensamento. A habilidade de leitura é procedimental a ponto de significar um comportamento prático a ser realizado pelo sujeito como unidades de um processo contínuo e, por isso mesmo, o exercício das habilidades constituídas por meio da leitura em uma orientação dialógica sustenta a competência de leitura.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHINOV, Mikhail Medvedev. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL, MEC. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.

MENEGASSI, Renilson José. Procedimentos de leitura e escrita a interação em sala de aula. **Mathesis: Rev. de Educação**, Jandaia do Sul, v. 5, n. 1 - p.105 - 125 - jan./jun. 2004.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga. (Org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: EDUEM, 2010.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR. Curitiba, 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. São Paulo: ArtMed, 1998.

LEITURA E ESCRITA EM CLASSES MULTISSERIIDAS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior
Universidade Federal do Piauí
dilmar.jrcxs93@outlook.com

Antonia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí
antedna@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As práticas de leitura e escrita constituem um conjunto de atividades que fazem parte do processo comunicativo entre o autor e o leitor, dessa forma o desenvolvimento da escrita está intimamente ligado à leitura. O papel da escrita desempenha diferentes funções na sociedade uma vez que através dela podemos dar opiniões, informar, nos comunicarmos, entre outros, pois vivemos em uma sociedade letrada, na qual viver a escrita faz parte do cotidiano, por isso a mesma não pode ser tratada como uma atividade puramente escolar.

A partir da leitura o aluno terá mais facilidade em seus aprendizados de determinados assuntos como também vai facilitar seu processo de escrita, pois a mesma faz com que o educando venha a ter um raciocínio claro sobre determinado assunto formulando argumentos e questionamentos. O processo de escrita, consiste na manifestação do que foi lido. Está na possibilidade de quem leu, imaginar, interpretar, raciocinar ideias que serão colocadas ao olhar da comunidade do escrito e do leitor a sua volta. Partindo dessa premissa, questionamos: como promover a aprendizagem de leitura e escrita no processo de alfabetização de crianças de classes multisseriadas?

Ler e escrever são elementos primordiais para o posicionamento do homem com os mais diferentes universos ao seu redor. Na realidade, o que temos ainda, são altos índices de alunos com baixa proficiência, mesmo com os diversos programas de alfabetização que temos em nosso país. Sinalizamos para uma condição desigual que está permeada com os contextos socioculturais dos povos. A leitura promove o pensamento reflexivo e coerente, que provoque o pensamento e autorreflexão, tanto no âmbito escola, quando nos demais espaços da sociedade.

OBJETIVO

- Analisar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em classes multisseriadas na educação do campo, bem como os seus limites e possibilidades.

METODOLOGIA

O presente estudo está inserido numa abordagem qualitativa, com enfoque reflexivo que visa compreender as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na rotina da sala de aula multisseriada, pertencente à educação do campo. Nesse sentido, firmamos a pesquisa qualitativa em André (1995, p. 17), considerando, pois, que a pesquisa desenvolvida no âmbito do contexto educacional deve considerar a dinâmica das relações sociais permeadas pelas interações expressas nas ações e vozes dos atores sociais, no espaço pesquisado.

Primeiramente iniciamos com o planejamento do estudo, com sua organização da questão-problema e objetivo de interesse. Posteriormente, assinalamos para o caráter da compilação de dados que estabeleçam o desenvolvimento dos modos de leitura: pré-análise do material: livros, artigos publicados em periódicos entre outros. A partir dessa etapa, demos início ao aprofundamento das leituras dos textos selecionados, e no âmbito do processo de aquisição científica (da leitura), fomos escrevendo fichamentos de modo a destacarmos itens e palavras-chave que nos motivaram à construção do texto mais completo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Consideramos nesse sentido, que o ato de ler não está simplesmente em codificar, identificar, organizar e decodificar os sinais da língua, mais propor através de sua própria autonomia, a ressignificação e ampliação daquilo está escrito. Para Lajolo (1982, p.59) “[...] ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-se significado [...]”. Enquanto os PCNs (2001, p.54) enfatizam o papel do leitor competente, cuja dimensão está na iniciativa própria para selecionar textos que podem ter relevância e evidência social, que atendam as suas necessidades e às de outros ao seu redor. Por meio de sua autonomia, ele é capaz de selecionar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade.

Solé (1988) enfatiza que o papel da leitura é desempenhar diferentes funções na sociedade uma vez que através dela podemos dar opiniões, informar, nos comunicarmos, entre outros, pois vivemos em uma sociedade letrada,

na qual viver a escrita faz parte do cotidiano, por isso a mesma não pode ser tratada como uma atividade puramente escolar. A escrita é uma grande preocupação para os pais e para os professores.

É comum vermos os pais observarem as atividades dos filhos onde a primeira preocupação é a de corrigir os erros ortográficos sem muitas vezes sequer parar para analisar se a criança está dando ou não sentido ao que escreve, se está refletindo, formulando hipóteses, pois é construindo o próprio saber que a criança irá ler e entender o mundo.

A escrita representa uma diversidade de situações vivenciadas pelos seres humanos, capazes de despertar em sua espécie a própria vontade de expressar. O principal objetivo da escrita é permitir a leitura, para que as pessoas possam realizar o ato de ler, possibilitando uma amplitude maior de conhecimento. CAGLIARI (2007, p.17).

Já Teberosky e Colomer (2003, p.20) mostram que “a escrita é desenvolvida gradativamente na criança. Isso se dá de acordo com o contexto cognitivo e psíquico ao qual a criança se encontra”. Nesse sentido, a partir da leitura de cartazes, de etiquetas comerciais e de jornais tem a função de identificação e de informação, a leitura de instruções, tais como as receitas de cozinha, tem a função de orientar a ação da escrita, seja pela mediação do professor ou pela observação dos códigos nos mais diferentes espaços sociais.

Estudos desenvolvidos por Goulart (2002, p.52) revelam a necessidade de “entendermos a importância da escrita no sentido de participação crítica do indivíduo nas práticas sociais que envolvem a dimensão da própria escrita [...]”. Por meio da escrita, o indivíduo tem a possibilidade de dialogar com os conhecimentos da vida cotidiana e com a identidade da mesma pessoa que está produzindo. Marcuschi (2008, p.155) dá ênfase à possibilidade de leitura e escrita através da utilização dos gêneros textuais são importantes estratégias de leitura e escrita “bem como os gêneros discursivos, apresentam padrões sociocomunicativos cujas características são definidas por composição funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas sociais, institucionais e técnicas”.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais na são práticas que devem ser contextualizadas na rotina da alfabetização, visto que a maior função está na aquisição da leitura e a profundidade da criação de novas histórias a partir do gênero trabalhado em sala de aula. Essas tipologias textuais, abstratos ou concretos, são organismos vivos para a formação social do leitor, pois através deles, o aluno passa a se comunicar e responder às necessidades dessas comunicações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões empreendidas acerca das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no contexto de classes multisseriadas, a criança, deve ser trabalhada por meio de atividades que envolvam diferentes tipos de textos, tais como receitas, rótulos, história em quadrinhos, parlendas, contos, músicas, poesia, canções, adivinhações, contos de fadas, convites, avisos, bilhetes, cartas, entre outros, para que elas possam ter o contato, compreendendo a função e as características de cada gênero e suas funções sociais. É necessário, também, que ela seja estimulada para que possa assumir o lugar de leitor e de escritor a fim de expressar as suas ideias espontaneamente, para ser construtora de suas aprendizagens, tendo a oportunidade de construir e reconstruir suas hipóteses sobre a linguagem com uma função social e de ampliar a sua visão de mundo.

Infelizmente, desenvolver a diversidade de práticas de leitura e escrita em classes multisseriadas a partir da diversidade textual, utilizando de recursos extraídos do meio, torna-se um tanto desafiador, visto que no campo, a realidade é mais complexa, pois na maioria das vezes, os professores solicitam aos alunos que levem para a escola materiais a serem produzidos, porém, o contexto econômico não permite, o que reduz a participação direta de poucas crianças. Aqui, cabe enfatizar o caráter sensibilizador de professores quando não tem maior participação direta das crianças, os professores assumem os próprios gastos para si mesmo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental, Brasília/MEC, 2001.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2007.

GOULART, C. Letramento e os modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. In: **Revista Brasileira de Alfabetização**. Rio de Janeiro, v.11, n°33, set./dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300006&lang=pt. Acesso em: 11 de dezembro. 2021.

LAJOLO, Marisa. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto alegre: Artmed, 2003.

LETRAMENTO DIGITAL: UMA HABILIDADE NECESSÁRIA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ATUALIDADE

Ana Vitória Damasceno Amorim
Universidade Estadual do Piauí-UESP
anaamorim@aluno.uespi.br

Fabricia Pereira Teles
Universidade Estadual do Piauí-UESPI
fabriciateles@phb.uespi.br.

INTRODUÇÃO

Atualmente estamos cercados de tecnologias digitais, e entre elas o que é de uso recorrente entre os brasileiros é o famoso aparelho celular (MARQUES,2016). Com esta ferramenta podemos ter acesso às notícias do dia, mandar mensagem para um amigo, pagar uma conta de água, fazer transferências ou Pix bancários e entre outros. São muitas as vantagens que essa tecnologia nos proporciona, mas para poder realizar todas essas ações o indivíduo precisa mobilizar conhecimento e desenvolver a habilidade do letramento digital para participar ativamente das práticas de leitura e escrita que estão nas telas de um modo mais dinâmico e interativo.

Ao desenvolver a habilidade do letramento digital, o indivíduo não se deixar influenciar pela onda de fakes news (notícias falsas) e junk news(notícias lixos) que afetam todos os setores da sociedade, prejudicando no progresso da mesma, sendo mais evidente nos períodos eleitorais com o intuito de mudar a decisão do eleitor sobre determinado candidato, direcionando a votar em outro devido alguma notícia que leu e não verificou a veracidade dela. Por isso, torna-se importante saber mais sobre o letramento digital e o que as pesquisas contribuem para o entendimento dessa habilidade para o uso das tecnologias digitais na atualidade.

A pesquisa faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Estadual do Piauí do ciclo 2021-2022, que tem como tema “Letramentos Digitais: um estudo sistemático de revisão de literatura”. Neste trabalho apresentamos os resultados preliminares da pesquisa que se encontra em andamento.

OBJETIVO

Este trabalho tem como objetivo discutir o conceito de letramento digital como habilidade necessária para utilizar as tecnologias digitais que nos cercam na atualidade.

METODOLOGIA

O percurso metodológico da pesquisa é a bibliográfica do tipo de revisão sistemática de literatura com abordagem qualitativa. A revisão sistemática consiste em fazer uma análise cuidadosa e crítica de um recorte da literatura voltado para um tema em específico que deseja ser investigado (SAMPAIO; MANCINI, 2007). No caso desta pesquisa volta-se para compreender o que é o conceito do letramento digital nos artigos publicados na última década, que compreende os anos de 2011 a 2021.

A revisão sistemática exige que o pesquisador siga um protocolo com etapas definidas para a elaboração desse estudo, assim, este trabalho adotou os dos autores Sampaio e Mancini (2007) que estabelecem 05 passos, que são: I- definição da pergunta; II- buscar a evidência; III- revisão e seleção dos estudos; IV- análise da qualidade metodológica dos estudos e V- apresentação dos resultados.

O banco de dados utilizado na pesquisa foi o Portal de Periódicos da CAPES por ter um grande acervo de trabalhos científicos disponibilizados, abrangendo as mais diversas revistas eletrônicas brasileiras. Para a busca dos trabalhos usamos o campo de pesquisa avançada da base de dados, com as seguintes combinações de descritores: “letramento digital” e “letramentos”, “letramento digital” e “escola”, “letramento digital” e “ensino”. Foram encontrados vários trabalhos, dentre eles selecionamos 04 para análise por atender os critérios de inclusão referente ao tema e ano estabelecidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O letramento digital surgiu em meio ao crescente avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), como forma dos indivíduos estarem desenvolvendo uma nova habilidade para exercerem as práticas sociais de leitura e escrita nas telas, de modo participativo, crítico e responsável (SOARES, 2002, p.151). Diante da relevância que o letramento digital tem para o contexto atual, selecionamos os seguintes trabalhos para analisar o conceito do Letramento digital que são discutidos nos mesmos.

Quadro 01: Artigos selecionados para a revisão sistemática

AUTORES	TÍTULOS	ANO DE PUBLICAÇÃO
Flavia Girardo Botelho Borges	Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital.	2016
Daniel de Mello Ferraz Isabela Vianna Nogarol	Letramento digital: os usos dos celulares em aulas de licenciatura em letras-inglês.	2016
Isabel Cristina Michelan de Azevedo Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque.	Contribuições dos letramentos digital e informacional na sociedade contemporânea	2017
Regina Cláudia Pinheiro	Conceitos e modelos de letramento digital: o que as escolas de ensino fundamental adotam.	2018

Fonte: Elaborado pelas autoras

O letramento digital, segundo as discussões apresentadas por Borges (2016), significa a mobilização de diversos conhecimentos, desde como manusear as ferramentas digitais até o uso nas práticas sociais do dia a dia, como fazer a inscrição num concurso público, se comunicar com alguém distante, realizar uma denúncia, entre outras. Por isso que o autor afirma que não devemos nos prender ao simples conceito de leitura e escrita na rede ou a utilizar determinada tecnologia, mas compreender que é uma multiplicidade de fatores envolvidos para se considerar letrado digital, porque o ambiente virtual é um meio cheio de possibilidades que direciona ao aprendizado e desenvolvimento dos indivíduos.

Ferraz e Nogarol (2016) abordam o letramento digital a partir das visões dos autores estrangeiros Lankshear e Knobel (2008, p.8, Tradução dos autores), que conceituam o mesmo como “práticas sociais e concepções com vistas ao engajamento na produção de significados mediados por textos que são produzidos, recebidos, distribuídos, trocados, etc., através de codificação digital”. Desse modo, Ferraz e Nogarol (2016) reforçam que existe uma gama de textos na web, como os blogs, fóruns de discussão, memes, videogames e entre outros, que fazem com os indivíduos desenvolvam a habilidade da leitura e da escrita mediante o contato com esses gêneros.

Para as autoras Azevedo e Gasque (2017) o letramento digital se caracteriza como nova maneira de ler e escrever nas telas, seja os sinais ou códigos verbais e não verbais. Essa prática proporciona aos indivíduos experiências do tipo sinestésicas, já que no ambiente virtual acontece uma ampliação do leque de possibilidade no sentido da mesclagem da linguagem não verbal com a verbal, como exemplo disso, as autoras citam os hipertextos por trazerem imagens, vídeos, sons, arranjos textuais e isso faz com que seja estimulado o pensar, o sentir, os sonhos e também os anseios de quem tem contato com esse tipo de texto.

Pinheiro (2018) discute o letramento digital apoiado na ideia do autor Buzato (2003,2007) ao considerar que nos dias atuais não deve se restringir essa prática apenas a leitura e escrita nas telas, mas em saber selecionar, analisar, localizar e avaliar de forma crítica determinada informação, como também, construir sentido com os textos multimodais presentes nos espaços virtuais, já que são muitas as formas linguagens para além da convencional, a verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, podemos perceber ao longo deste trabalho que o letramento digital é um conhecimento imprescindível para os dias atuais, pois estamos cada vez mais cercados de tecnologias digitais, exigindo de nós habilidades para exercer as práticas de leitura e escrita na tela, no manuseio, para além disso, ser indivíduos ativos e responsáveis nos ambientes virtuais. Diante da análise breve dos conceitos apresentados nos artigos, desconstruímos o pensamento de que o letramento digital se reduz apenas a saber utilizar os comandos de determinado recurso tecnológicos e/ou ler e escrever nas telas, mas sim a mobilização desses e de outros conhecimentos para ser participante da cultura digital que nos encontramos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Contribuições dos letramentos digital e informacional na sociedade contemporânea. **TransInformação**, Campinas, v.29, n.2, p.163-173, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/LJHrtpbDXhDw9Xf6jQVrNrN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 de nov. de 2021.

BORGES, Flavia Girardo Botelho. Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v.55, n.3,

p.703-730, set./dez. 2016. Disponível:<https://www.scielo.br/j/tla/a/XqdbJsHY96wCscFKmYrfBqP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 de nov. de 2021.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede**. Entrevista por Olivia Rangel Joffily em 23/01/2003. Disponível em: www.educarede.org.br. Acesso em: 11 de nov. de 2021.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Desafios empíricos-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 1, p. 45-62, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/558qxFvw9tdPbR6BFmpkTLr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de nov. de 2021.

FERRAZ, Daniel de Mello; NOGAROL, Isabela Vianna. Letramento digital: os usos dos celulares em aulas de licenciatura em letras-inglês. **R. Tecnol. Soc.**, Curitiba, v. 12, n. 26, p. 97-114, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307870825_Letramento_digital_os_usos_dos_celulares_em_aulas_de_licenciatura_em_letras-ingles. Acesso em: 11 de nov. de 2021.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

MARQUES, Renata Garcia. Campanha publicitária, tecnologias e (re) construção de identidades no espaço escolar. *In*: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.109-135.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.11,n.1, p. 83- 89, jan/fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vvk3syHhnSgY7VsB6jG/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 18 de jan. de 2022.



SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 de jan. de 2022.

LIVRO DIDÁTICO E A CONSTITUIÇÃO DO LETRAMENTO DE CRIANÇAS NA ESCOLA: PELAS LENTES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Francisco Marcos Pereira Soares
UFPI - marcosluhan@gmail.com

Neide Naira Paz Lemos
UFPI - naira.paz@hotmail.com

Antonia Edna Brito
UFPI - antonedna@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As discussões sobre letramento têm nos encaminhado a buscar cada vez mais o aprofundamento em pesquisas direcionadas aos usos sociais da leitura e da escrita. Na escola, o livro didático tem sido ainda, a principal ferramenta utilizada por muitos professores, o que nos faz levantar diversas questões acerca dessa temática, dentre elas, aquela que se tornou problema da presente pesquisa: Como se constitui o letramento escolar de crianças, a partir do uso de livros didáticos?

OBJETIVOS

O objetivo geral foi analisar a constituição do letramento de crianças na escola, a partir do uso de livros didáticos. Os objetivos específicos foram: analisar as práticas de letramento presentes na escola que têm como referência o livro didático e identificar a concepção de letramento apresentadas pelas atividades organizadas no livro didático.

METODOLOGIA

A pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa tendo como dispositivo de produção de dados, as narrativas de alfabetizadoras ao comporem seus memoriais de formação. Participaram da pesquisa três docentes atuantes no ciclo de alfabetização – do 1º ao 3º ano do ensino fundamental – do município de Buriti dos Montes – Piauí.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As interlocutoras discutiram recortes de suas histórias de vida pessoal e profissional, suas relações com os espaços que frequentam e as modalidades textuais com que cruzam diariamente, bem como, apresentam suas práticas docentes orientadas a partir do livro didático. Assim, ao reportarem-se sobre suas histórias de vida, as professoras abordam:

Sou professora há dez anos aqui nesta escola, minha formação foi aligeirada pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em Pedagogia. Depois disso, fiz minha Pós-Graduação em Psicopedagogia. Fora da escola, frequento a igreja onde tenho contato com bíblia, folhetos da igreja, informativos, livros de cânticos. Em casa, sempre tem revistas, manuais de instrução, gosto muito de cozinhar, leio muitas receitas. A caminho do supermercado, sempre encontro faixas, letreiros nas paredes dos muros, nas embalagens dos alimentos sempre observo quantidades, valores nutricionais, preços. (Professora Rosa)

Sou professora alfabetizadora há 12 anos. Gosto muito da área. (...) Amo a formação continuada. É importante pensar na diversidade de textos fora da escola. (...) Frequento a igreja, sou evangélica e canto na minha igreja, ando sempre com os folhetos dos hinos. (Professora Orquídea).

Sou professora alfabetizadora há 8 anos nesta escola, minha formação inicial se deu em Pedagogia, participo de várias formações sobre alfabetização. (...) Os livros didáticos, muitas vezes, não oferecem muitas possibilidades para que a criança reconheça a língua em sua variedade de gêneros fora da escola. Observo a variedade de textos na rua, na igreja, em casa, no supermercado, na festa de aniversário. (Professora Jasmim)

Os memoriais trazem que as professoras são formadas em nível superior, apenas uma delas abordou que realizou pós-graduação. Apontam que participaram de outros tipos de formação continuada e discutem a importância que essa formação tem no seu desenvolvimento profissional docente. Apresentam uma preocupação peculiar em relação ao letramento das crianças ao tratarem sobre suas experiências fora da escola, local onde as crianças se envolvem em práticas de letramento social (STREET, 1984; 1995).

Sobre isso, Kramer (1999, p. 135) reitera que a leitura precisa ser entendida dentro de um amplo projeto de política cultural na perspectiva de formar pessoas leitoras e produtoras de escrita.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO REFERENCIADOS PELO LIVRO DIDÁTICO

As práticas de letramento têm se desenvolvido a partir das concepções e vivências das professoras, bem como, das orientações presentes no livro didático. As interlocutoras abordam essas práticas, ressaltando:

O livro traz uma proposta de vendinha na sala de aula, uso minha criatividade e realizo a atividade. Se o livro traz músicas, eu canto com meus alunos, se o livro traz cartazes eu já busco também trabalhar outros tipos de cartazes para ampliar o repertório textual. (Professora Rosa)

Eu trabalho com a contação de histórias que os livros trazem e outras que eu acho importante. Às vezes o livro traz, por exemplo, obras de arte. E procuro realizar exposições, faço dramatizações na sala. O livro traz poesias, eu faço recitais, jograis. (Professora Orquídea)

(...) outro dia um aluno chegou aqui na sala com um bilhete que a mãe deixou para o irmão mais velho na geladeira. “Filho, não esqueça de tomar o remédio. Volto logo. Beijos mamãe”. Aproveitei o bilhete e fiz uma aula em que cada aluno fez uma cartinha para o outro. (Professora Jasmim)

Rojo (2009, p. 98) orienta que um dos objetivos principais da escola está em “possibilitar que seus alunos possam entrar em contato com várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. As atividades referendadas pelas professoras apresentam também suas concepções de letramento, ou seja, os livros didáticos apresentam uma proposta e elas as ampliam na sala de aula.

CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO DAS ATIVIDADES ORGANIZADAS NO LIVRO DIDÁTICO

Em relação a concepções de letramento presentes no livro didático que utilizam, as interlocutoras destacam:

[...] Ele tem apresentado textos e atividades que dialogam com os usos sociais da língua, porém de uma maneira fragmentada. Pedacinhos de textos, por exemplo. Cabe ao professor ampliar estas atividades e oportunizar leituras mais completas na sala de aula. (Professora Rosa).

(...) não considero suficiente que o aluno se alfabetize e saia letrado com pequenas histórias em quadrinhos, leituras breves de contos, por exemplo. (...) É preciso a ação criativa do professor(...) (Professora Orquídea).

(...) Letrar é apresentar para os alunos, no livro didático, textos que ele vai ver na rua, no parque? Só isso? É necessário apresentar atividades que levem os alunos a usar estes textos de forma lida, escrita e oral. (Professora Jasmim).

Sobre essas ideias e corroborando as falas das interlocutoras, Soares (2008, p. 106) diferencia os usos que se faz da leitura e da escrita dentro e fora da escola. Para a autora, a escrita fora das paredes da escola funciona como interação social, é usada em situações de enunciação quando escrevem ou leem. Na sala de aula, esses usos apresentam-se com um viés descontextualizado da função

social da leitura e da escrita, evidenciando um afastamento entre os gêneros discursivos vivenciados na escola e os gêneros discursivos compartilhados em outros espaços de socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revela que as professoras buscam relacionar as suas vivências nas suas redes de letramento às suas práticas com o livro didático na alfabetização. Evidencia também como alunos e professores compreendem os textos do livro didático, apresentando que o letramento é constituído pelas ações dos sujeitos no processo de interação nos diferentes espaços e que os professores alfabetizadores precisam romper com o uso linear do livro didático, reelaborando-o e assumindo uma perspectiva de letramento como uma prática sociocultural.

REFERÊNCIAS

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de pesquisa*, n° 106, p. 129-157, mar/1999.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

O PERFIL DE LEITOR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE NA REDE MUNICIPAL DE GAROPABA-SC

Marizete Bortolanza Spessatto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina IFSC
marizete.spessatto@ifsc.edu.br

Luana de Gusmão Silveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC
luana.gusmao@ifsc.edu.br

INTRODUÇÃO

“E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?” A pergunta feita por Pennac (1993, p. 80) guia as reflexões aqui propostas. Consideramos fundamental que o professor se abra à perspectiva de partilhar suas experiências em relação à leitura, ao contrário de, como ocorre via de regra, assumir uma função de prescrição. Quando o trabalho com a leitura na escola se dá nessa perspectiva, em vez de estimular o gosto, desencadeia um processo mecânico, em que a leitura literária acaba sendo transformada em instrumento para o ensino de regras gramaticais de uso da língua.

Essa forma de trabalho com a leitura em sala de aula, acreditamos, apenas reforça um histórico negativo no perfil de leitores presente no país e difundido largamente em pesquisas de diferentes órgãos. É fundamental, de acordo com o que aponta Perissé (2011, p. 3), fazer com que a leitura assuma uma perspectiva para além da obrigatoriedade, já que:

[...] a obrigação sempre redundou no oposto do que se desejava. O ato de ler tornou-se talvez um dever irritante e enfadonho. O livro se converteu em símbolo de constrangimento, estorvo e fracasso. A educação formal gerou analfabetos funcionais que, brincava o poeta Mario Quintana, “são os que aprenderam a ler e não leem”. E completo: são os que aprenderam a escrever e não escrevem, são os que pensam com menos clareza e intensidade. Na escola, na faculdade, a obrigação ainda se faz valer, mas a prática demonstra que essa obrigatoriedade redundante, mais tarde, em afastamento e indiferença. (PERISSÉ, 2011, p. 3 –grifos do autor).

Diante disso, precisamos destacar a função de mediadores que têm os professores que atuam na educação básica. Ao tratar sobre o tema, Neves et al (2011) sinalizam que:

[...] ler e escrever sempre foram tarefas indissociáveis da vida escolar e das atribuições dos professores. Ler e escrever bem forjaram o padrão funcional da escola elitizada do passado, que atendia a parcelas pouco numerosas da população em idade escolar. Ler e escrever massiva e superficialmente tem sido a questão dramática da escola recente, sem equipamentos e estendida a toda a população. (NEVES *et al*, 2011, p. 16).

Quando tratam do papel da escola, especialmente dos professores, na formação de leitores, os autores deixam claro ser esta uma atribuição não apenas dos professores de português, mas de todos. Ainda, é preciso considerar que a escola, para uma parcela significativa da população brasileira, é a única instituição capaz de oportunizar o contato com a leitura literária, embora saiba-se que o trabalho com a leitura de textos literários, em boa parte das escolas, apresenta-se como uma prática um tanto ineficaz no que diz respeito à formação de leitores, de apreciadores de textos literários.

Num quadro em que a leitura como dever e obrigação não se torna uma ferramenta efetiva na formação de leitores, é importante recuperar as memórias da trajetória de leitores e analisar os hábitos de leitura dos professores, objetivos propostos pelo estudo que orienta este trabalho, para pensar em estratégias que ampliem o gosto pela leitura entre os brasileiros. Ao apresentar a quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, Failla (2016) chama a atenção para o fato de os professores serem pouco mencionados como influenciadores no hábito da leitura (apenas 7% afirmaram escolher o livro por indicação do professor). Como a pesquisa ouviu mais de cinco mil brasileiros de diferentes faixas etárias, a autora destaca a necessidade de que a mediação se dê como um estímulo, não como uma imposição e, sobretudo, seja feita com o que é a essência da leitura, a emoção:

Talvez esses inquietantes números queiram dizer que, para que a mediação e a promoção da leitura aconteçam de forma efetiva, elas devem ser “percebidas”. Podem também estar propondo o seguinte questionamento: Como despertar prazer sem emoção, sem afetividade e sem troca? (FAILLA, 2016, p. 26).

Dentro desse tema, é importante salientar que, antes que se concretize a educação das crianças e dos jovens, é imprescindível que haja investimentos na área de formação de professores. Sabe-se que há um avanço muito significativo no que concerne às concepções e proposições teóricas ligadas à educação e ao processo de ensino aprendizagem, porém, os resultados de aplicações práticas com envolvimento e consequências para os professores em atividade ainda não

são tão visíveis, como pode ser comprovado, por exemplo, pelos resultados dos testes a que são submetidos os estudantes, que se revelam pouco aptos às práticas de leitura, produção e compreensão de textos.

Por isso, em projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina-IFSC, buscamos a realização de ações profícuas, embasadas no mapeamento do perfil de leitor dos professores e estudantes da Educação Básica. No presente caso, o estudo envolve, em uma primeira etapa, cujos dados são aqui parcialmente apresentados, analisar o perfil de leitores dos professores do município de Garopaba, onde fica um dos campi do IFSC. Em um segundo momento, analisaremos o perfil leitor dos estudantes dessa Rede.

OBJETIVOS

O trabalho visa apresentar o perfil de leitor e a concepção de leitura dos professores da Educação Básica, tomando como recorte aqueles vinculados à rede municipal de educação de Garopaba-SC, a fim de desenvolver estratégias de capacitação que contribuam com a formação de leitores nessas escolas. Analisa-se o valor atribuído à leitura pelos docentes e alunos, os suportes e gêneros de textos preferidos por eles, as formas de acesso ao livro, as influências sofridas no processo de formação de leitor, o gosto pela leitura e os principais influenciadores no hábito da leitura.

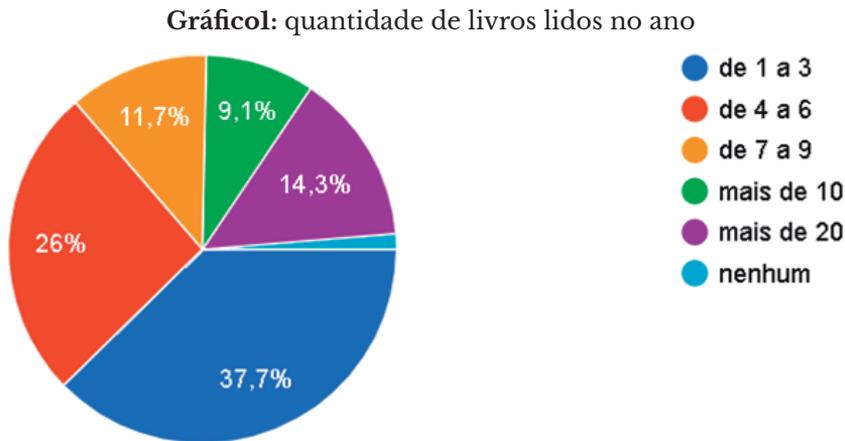
METODOLOGIA

A pesquisa segue a abordagem quali-quantitativa (CRESWELL; CLARK, 2007 *apud* SOUZA; KERBAUY, 2017), possibilitando a visualização ampla do problema investigado. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários com questões abertas e fechadas, construídos em consonância com a abordagem metodológica adotada. A construção dos instrumentos teve como pontos de partida as questões utilizadas nas pesquisas “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada desde 2001 pelo Instituto Pró-livro e que investiga o perfil do leitor brasileiro a partir dos cinco anos de idade. Foram ouvidos 78 professores da Rede de Educação em análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao perfil de leitores dos professores participantes da pesquisa, foram feitas 14 perguntas, baseadas no roteiro aplicado pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Quando perguntado aos professores quantos livros leram ao longo do último ano, apenas um professor informou não ter lido nenhum

livro. Quanto aos demais, a maior parte (37,7%), conforme indica o gráfico abaixo, indicou ter lido entre um a três livros; 14,3 indicaram ter lido mais de 20 livros ao longo do ano.



Fonte: acervo das autoras

Quanto ao valor atribuído à leitura pelos professores participantes da pesquisa, em primeiro lugar na votação (foi apresentada a possibilidade de sinalizar como primeira, segunda e terceira opções), a maioria (59 dos professores atribuíram o primeiro lugar, 13 o segundo e dois o terceiro) ficou a resposta de que ela representa “fonte de conhecimento para a vida”. Em seguida, ficou “fonte de conhecimento para a escola” (com cinco votos como primeiro lugar, 31 em segundo e 22 em terceiro). A leitura só é vista como “uma atividade prazerosa” como primeira opção para 14 professores, como segunda opção para 20 e como terceira opção para 24 deles.

Mesmo a grande adesão à sinalização de que a leitura significa “fonte de conhecimento para a vida” pode ser questionada, considerando-se a relação dessas respostas à da questão “Você lê, principalmente, por quais desses motivos? Escolha somente três opções e ordene (1, 2, 3) conforme a sua preferência”. Ao responderem a essa pergunta, a maioria das respostas foi para “atualização profissional”, com 23 votos como primeira opção, 31 como segunda e 11 como terceira opção. Atualização cultural/conhecimento teve 26 votos como primeira opção, 15 como segunda e 15 como terceira opção. Já a alternativa “prazer, gosto ou necessidade espontânea” teve 21 votos como primeira opção, 19 como segunda e 16 como terceira opção.

Os livros indicados pela escola/universidade tiveram 16 indicações como primeiro lugar na ordem de preferência de leitura, 18 como segundo lugar e 10 como terceiro lugar. Outro gênero que merece destaque são os textos escolares, que tiveram cinco indicações como primeiro lugar na ordem de preferência, 14 como segundo lugar e 20 como terceiro lugar.

Quanto à discursividade do sujeito-professor a respeito do ensino e aprendizagem da leitura, entre os sujeitos ouvidos nesta pesquisa, podemos responder à questão a partir do que é dito (ou mesmo pelos não-ditos) nas respostas de diferentes questões da pesquisa. Se olharmos para as respostas descritivas dadas pelos entrevistados quanto aos livros que estavam lendo, no momento da realização da pesquisa, identificamos que vários deles apontaram a leitura de documentos ou livros paradidáticos, utilizados como recursos para a preparação de aulas, como a BNCC (documento indicado por cinco entrevistados), livros que tratam sobre a temática inclusão (três respostas), e de temas como a educação de bebês, e outros aspectos relacionados à Educação Infantil, como avaliação, práticas cotidianas, Matemática e ludicidade, Arte e ludicidade, com uma indicação cada uma delas. Ainda, encontramos respostas genéricas como “Didático - não lembro o nome”, “Diversos”, “Literaturas para crianças” e “Estratégias de leitura”. Apareceram entre as respostas, ainda, a menção a “Leis para concurso. LOB/1996”, “Teses e artigos” e “Metodologia científica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa permitiu pensar de forma mais aprofundada os impactos da trajetória de leitura e do perfil de leitor dos professores da Educação Básica, considerando o papel que esses profissionais têm na formação leitora dos alunos. Os dados alertam para a importância de reflexão acerca do conceito de leitura na escola, a começar pelos professores.

Se a proposta da leitura literária for, parafraseando Todorov (2020, p. 32), permitir o acesso a “[...] uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um”, munindo os leitores de referenciais sobre o mundo e sobre o seus semelhantes, é preciso ressignificar o papel que ela tem no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em <http://www.escriitoriodolivro.com.br/bibliografia/Retratos%20da%20Leitura%20no%20Brasil%204.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.

NEVES, Iara Conceição B. *et al.* **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas.** 9 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERISSÉ, Gabriel. **Ler, pensar e escrever.** 5^a. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>. Acesso em: 07 out. 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** 11. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

QUEM LER UMA HISTÓRIA COMEÇA O ENCANTO: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

Thaís Oliveira Andrade
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
thaisoa04@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os professores da Educação Básica são desafiados a todo o momento a ensinar os sujeitos a ler e a escrever para prepará-los para o mundo contemporâneo. Uma sociedade letrada, precisa saber ler, escrever e principalmente saber se comunicar, apenas decodificar símbolos e códigos não são suficientes. Então, criar um ambiente letrado e incentivador dos hábitos de leitura faz parte do papel da escola.

Ler é uma prática social que direciona o sujeito à aquisição do saber, para Zilberman (1999, p. 43) “a leitura, quando inserida no processo social, renuncia a qualquer tipo de neutralidade”. A escola é uma instituição possuidora de funções latentes como oportunizar, promover e ensinar a leitura aos discentes, disponibilizando situações de ensino e aprendizagem que contribuam para a formação global dos sujeitos, determinando e consolidando as suas condições atuantes no seu espaço social e cultural.

A BNCC, no campo de Linguagens propõe a possibilidade do estudante participar de práticas de linguagens diversificadas, que lhes permitam ampliar suas habilidades expressivas, sejam elas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017).

O entendimento da leitura como uma prática social e estabelecida pela BNCC, constitui-se como propulsora do aprimoramento vocabular, do raciocínio e da interpretação. Por esses e tantos outros motivos que o trabalho com projetos de leitura são ações desenvolvidas anualmente na Escola X, no município de São Francisco do Conde – BA.

Segundo Souza e Santos (2022) o trabalho pedagógico baseado em projetos constitui-se como uma realidade nas escolas brasileiras (públicas ou particulares), já que é um modelo de ensino baseado na premissa que, os discentes possa confrontar questões e problemas do mundo real, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. As unidades escolares optam por

trabalhar alguns temas específicos embasados em metodologias diferenciadas e interdisciplinares, utilizando a ludicidade como forma de aprendizagem significativa.

Partimos do pressuposto que o hábito da leitura precisa ser incentivado ainda na infância para que o sujeito aprenda desde a tenra idade que ler é algo prazeroso e importante, além de ser uma prática social difundida em uma sociedade letrada. A leitura realizada com prazer desenvolve a imaginação, a escuta atenta, a linguagem e a oralidade das crianças.

Contudo, o livro não se esgota em si, mas se desdobra em discussões e ações, propiciando a reflexão, argumentação e desenvolvimento da fantasia, ampliando o vocabulário, aguçando a imaginação, fatores essenciais a expressão de ideias, sentimentos, opiniões e argumentação.

Ler é apropriar-se de um produto cultural. Gerado intencionalmente por um ou mais agentes históricos. O ato de ler expande o leque de experiências do ser humano enquanto crianças ou adulto, percebendo novas formas de conceber o mundo e a si mesmo. São múltiplas as possibilidades de abertura de horizontes quando o ser se apropria do ato de ler (THÉO, 2003, p.2).

Tendo em vista tais questões, o projeto foi pensado na escola X, com o objetivo de promover a leitura em sala de aula por meio de elementos relevantes para a criação de práticas de leituras significativas e prazerosas. Entendemos que a leitura precisa ser constantemente desenvolvida em consonância com atividades pedagógicas, levando em consideração a oferta variada de textos e livros de literatura infantil.

O projeto teve início no primeiro trimestre do ano letivo de 2019, o público-alvo foram os discentes da Escola X, crianças da Educação Infantil (creche e pré-escola). O projeto foi desenvolvido no decorrer de todos os trimestres letivos, os professores tiveram plena liberdade em adequar as atividades e as rotinas, respeitando a faixa etária da turma, pesquisaram as obras literárias e planejaram atividades que contemplassem os campos de experiências de acordo a BNCC, o referencial franciscano e as demais normatizações que norteiam as propostas pedagógicas na Educação Infantil.

As estratégias e propostas pedagógicas foram pensadas na fase exploratória, no qual se estabeleceu os objetivos e as ações a serem desenvolvidas. O projeto foi estruturado para seguir o planejamento e o cronograma, na configuração presencial, que seria: uma vez ao mês aconteceria a leitura de livros ou contação de histórias em ambientes externos a sala de aula.

Para tanto, o professor responsável pela contação de história ou leitura do livro realizaria as ações para as turmas coletivamente, ou seja, juntaríamos as turmas da pré-escola e em outro local as turmas da creche, assim, aconteceria a contação de histórias e a dinâmica rotativa do projeto. Ao retornar a sala

de aula seria proposta rodas de conversa sobre as experiências vivenciadas nos momentos de leitura ou contação, seguidas da realização de atividades estabelecidas nas sequências didáticas (planejadas pelos docentes referente a obra literária apresentada para deleite).

Entretanto, houve a necessidade de alterações na configuração metodológica do projeto, pois com a pandemia e o confinamento relâmpago devido ao COVID 19, o projeto sofreu algumas modificações. As alterações foram redimensionadas, na configuração remota, enviamos livros, vídeos e áudios com histórias infantis para que os pais mediassem a leitura, em outros momentos as docentes realizaram as ações por meio das redes sociais ou plataformas digitais.

A pandemia levou os profissionais da educação a ressignificarem suas práticas educativas. A configuração baseada em aulas remotas, por meio de plataformas digitais e colocando as famílias como mediadoras das atividades propostas, desafiaram tanto a escola quanto as famílias. Esperamos que na configuração presencial consigamos aplicar o projeto da forma que foi idealizado anteriormente.

Compreendendo a relevância da leitura para a formação do leitor crítico que, a coordenação pedagógica, juntamente com os docentes e a gestão, idealizou o projeto: Quem ler uma história começa o encanto!. Almejando que as experiências e interações vivenciadas no decorrer do projeto de leitura proporcionassem na prática, aprendizagens contextualizadas e significativas.

METODOLOGIA

A temática do projeto está centrada na categoria: leitura, após a leitura da BNCC e de outros documentos norteadores da Educação Básica, no que tange a temática leitura, surgiu a inquietação em montar um projeto direcionado a leitura, pois foi possível perceber que os documentos norteadores concebem a leitura como uma prática social vinculada as vivências do leitor, um ato de compreensão da vida, na medida em que direciona o sujeito para o conhecimento profundo da realidade.

Os métodos selecionados para a escrita do projeto se tornaram os recursos para ampliação do conhecimento sobre determinado fato, objeto ou tema, constituindo-se de uma sucessão de procedimentos técnicos e intelectuais perfilhados para alcançar a leitura na perspectiva do letramento, visto que a ideia foi trabalhar o projeto alinhado com práticas sociais e culturais.

De acordo Cervo e Bervian (2002) método é a ordem que deve impor aos diferentes processos necessários para atingir certo fim ou um resultado desejado. A opção metodológica em anuência com a escrita do projeto foi

pela pesquisa qualitativa e exploratória, constituiu-se de etapas bem definidas, estabelecendo-se pela condição científica que exhibe precisão, objetividade e clareza na fundamentação e objetivação do projeto. O presente projeto ainda é resultado de um estudo interpretativo do tipo exploratório, embasados nos pressupostos da pesquisa bibliográfica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar de ter sido repensado, adaptado e aplicado em configurações remotas, notamos que as práticas de leituras desenvolvidas estimularam a criatividade, a curiosidade, promoveu a escuta atenta, potencializou a imaginação.

Diante dos benefícios já citados, as práticas pedagógicas desenvolvidas com os docentes através das aulas síncronas, possibilitaram que os docentes conhecessem um pouco da percepção e visão de mundo das crianças, acompanhando suas estratégias e entendimentos sobre temas retratados nas obras literárias e as diversas soluções encontradas a partir das leituras.

Diante das observações, entendemos que as crianças não têm a mesma visão sobre a leitura como os adultos, por isso, o intuito da equipe pedagógica foi promover momentos de leituras significativas. A estrutura metodológica do projeto apesar de ter sido alterada, ainda sim promoveram ações prazerosas, significativas e contextualizadas, mesmo na configuração remota.

CONCLUSÕES

A tríade leitura, literatura e contação de história são compreendidas como agentes formadores não somente de leitores, mas também da consciência de mundo que leva cada criança a se descobrir em relação ao outro, através das interações experienciadas, se sentido responsáveis pelo meio em que vive.

As propostas pedagógicas postas no projeto: Quem conta uma história começa o encanto!, possibilitaram conhecimentos que são resultados de informações organizadas. Nessa ordem de ideias, é ainda ao livro, à palavra escrita e a linguagem oral que atribuímos também a responsabilidade do desenvolvimento da consciência de mundo da criança.

O projeto aqui relatado não é apenas uma metodologia para propor atividades pedagógicas, mas tratado como elemento de resgate do valor da leitura, como ato de prazer e requisito para a emancipação social e promoção da cidadania. Nesse sentido, entendemos que é dever da nossa instituição

escolar, juntamente com o corpo docente e a equipe pedagógica, propiciar momentos que possam despertar o amor pelo livro, o gosto pela leitura e a consciência sobre a substancialidade de praticar o hábito da leitura.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2017. Disponível em: . Acesso em: 26 ago. 2018.

CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Antônio. **Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos; SANTOS, Josineide B. dos. **Os projetos pedagógicos como recurso de ensino**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 40, 20 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/40/os-projetos-pedagogicos-como-recurso-de-ensino>.

THÉO, Irismar Oliveira Santos. **Leitura processo e aprendizagem**. **Revista de Educação CEAP** – Ano 11 – nº 41 – Salvador, Junho/2003 (p.59/66). Disponível em: WWW.nead.uncnet.br . Acessado em: 01/01/2021 às 15:35.

ZILBERMAN, Regina. **Sociedade e Democratização da Leitura**. IN BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999.

CURRÍCULO

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP

Gabriela Amorin Ferruzzi Campioni
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
gabii.ferruzzi@hotmail.com

Indira Aparecida Santana Aragão Favareto
Prefeitura Municipal de Presidente Prudente,
indyra_sal2@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil existem documentos oficiais que normatizam a elaboração de propostas pedagógicas e práticas nas Instituições de Educação Infantil, porém é importante que cada rede de ensino elabore seu próprio currículo, levando em conta as necessidades do seu contexto educativo.

Deste modo, há algum tempo, a Secretaria Municipal de Educação (Seduc) de Presidente Prudente, vinha discutindo a necessidade um currículo próprio, que abrangesse suas especificidades e considerasse suas reais necessidades, pois acreditavam que assim poderiam melhorar significativamente os processos educativos realizados nesse município, tendo em vista que considerar os aspectos e a realidade social dos educandos e respeitá-las torna a educação muito mais atrativa e transformadora (FREIRE, 2007).

Sendo assim, em 2017 houve uma primeira tentativa de construção da matriz curricular municipal, mas devido a alguns fatores, acabou não sendo publicada. Todavia, no ano de 2019 as discussões sobre essa pauta foram retomadas e a Seduc deu início à algumas reuniões e até eventos para debater sobre esse propósito. Nessas reuniões, levantou-se a possibilidade de realizar um currículo baseado nos documentos legais, uma vez que são obrigatórios, e que tivesse como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural (THC), concebida por Vygotsky, uma vez que essa rede já havia promovido palestras e estudos sobre a relevância da Pedagogia Histórico-Crítica

A fim de difundir essa proposta, o município organizou em evento (I ENFOCO - Encontro de Formação Continuada) para todos os profissionais de educação da rede, com o objetivo de apresentar a THC e ouvir a opinião destes

sobre o uso dessa teoria como pano de fundo para a elaboração do currículo. Durante o evento foi sugerida uma votação para a escolha da fundamentação teórica que sustentaria a matriz curricular e a THC acabou sendo eleita.

Após esse momento, foram abertas inscrições na rede para os profissionais da educação interessados em participar dos estudos e da elaboração do currículo municipal. Alguns membros também foram convidados, como no nosso caso, pelas coordenadoras pedagógicas da Seduc. A elaboração contou com a parceria das professoras doutoras Juliana C. Pasqualini, Lígia M. Martins e Rosiane de Fátima Ponce, todas vinculadas à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp.

OBJETIVOS

O presente trabalho pretende relatar a experiência vivenciada por duas professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP ao colaborarem para a realização da matriz curricular desse município. Nosso objetivo consiste em discutir a importância de construir um currículo próprio – de forma democrática e colaborativa – que atenda às necessidades e à realidade de cada rede.

METODOLOGIA

Ao iniciarmos os estudos, num primeiro momento, nos reunimos com as professoras citadas a fim de discutir e conhecer um pouco mais sobre como seria a construção da proposta. Feito isso, nos separamos em grupos. Cada Grupo de Trabalho (GT) possuía em geral oito integrantes e deveria compreender sujeitos com diferentes funções dentro da secretaria de educação, portanto em todos os grupos haviam pelos menos um professor, um diretor, um supervisor de ensino, um coordenador e um orientador pedagógico. Os GTs também contavam com o auxílio de um especialista da área, que geralmente eram professores universitários que participavam das reuniões a cada dois meses, em média. Decidimos que cada grupo da Educação Infantil seria dividido por campo de experiência, como traz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os participantes poderiam escolher integrar o GT que mais se identificasse.

Em 2019, nossas reuniões aconteciam semanalmente e duravam em média oito horas por dia. Em 2020, devido a pandemia causada pela Covid-19, nossos encontros passaram a ser realizados via Google Meet e dividíamos o tempo em momentos de estudos individuais e momentos de debates coletivos.

Durante os encontros, realizávamos estudos sobre a THC e debates sobre outros currículos municipais, sobre a BNCC e o Currículo Paulista, sobre os demais documentos oficiais da educação e também sobre a realidade das instituições de nossa cidade, de modos a levantar os pontos que deveriam ser abordados nessa construção.

Próximo ao final do ano de 2020 o texto da Matriz Curricular de Presidente Prudente – construído de forma democrática e colaborativa, com a participação de profissionais de diversas funções dentro da Seduc – estava pronto, foi homologado e publicado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado desse processo podemos dizer que passamos por aprendizagens significativas e refletimos a cada dia sobre nossas práticas e sobre as particularidades que abarcam nossa rede.

Adotar um currículo que tenha como base a THC reflete o compromisso político do município na construção de uma escola que visa, de fato, o ser humano e que se compromete com a função social (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020). No entanto, entendemos que muitas mudanças precisarão ser feitas em nossas escolas para que as práticas pedagógicas estejam de acordo com essa nova proposta. Mudanças estas que levam tempo e necessitam de recursos para serem incorporadas. Pois precisamos de mudanças tanto no sentido de adoção de novas posturas quanto de adaptações de espaços, brinquedos e investimentos diferenciados.

Ressaltamos que a publicação, infelizmente, por questões de gestão política e de se tratar de ano eleitoral, precisou ser publicada com uma certa agilidade e por isso a mesma ainda necessita de revisões e acréscimos.

Em agosto de 2021, os estudos foram retomados, no intuito de penar numa segunda edição, na elaboração de cadernos complementares e com o objetivo de promover formações com os demais profissionais da educação do município. Todavia, pouco tempo depois, em outubro do mesmo ano, os estudos foram interrompidos pela atual secretária de educação do município.

Devido a questões e interferências políticas, o currículo elaborado de forma coletiva por toda a rede não está sendo utilizado, prevalecendo o uso do currículo Paulista em todas as instituições. Nas últimas semanas, o Sintrapp (Sindicato dos Trabalhadores de Presidente Prudente) emitiu uma nota de repúdio diante de tal posição e o vereador municipal Douglas Kato solicitou uma explicação à secretária de educação em relação a essa tomada de decisão e

ainda sobre todos os gastos e empenho dos professores envolvidos. O vereador solicitou que essa explicação seja dada diante de diferentes membros, inclusive de membros do Ministério Público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar de um processo como este nos possibilitou conhecer mais sobre a THC, explorar os documentos oficiais, buscando compreender suas entranhas e alguns objetivos que eles apresentam de forma não tão clara. Destacamos que esse momento também se configurou como um grande desafio, que nos permitiu rever e repensar nossas práticas pedagógicas.

Assim, podemos afirmar que a construção de uma matriz curricular municipal é algo bastante valioso, tanto em relação ao seu processo quanto ao seu produto, uma vez que durante o desenvolvimento dos estudos, abrem-se espaços de debates e reflexões aos profissionais envolvidos e o produto final é resultado de algo que servirá de fato como um documento que reflete a realidade local daquela comunidade educacional. No entanto, ressaltamos que essa elaboração precisa acontecer de forma democrática e participativa, e não de forma imposta ou definida por interesses pessoais ou comerciais.

Esperamos que essa experiência possa contribuir no sentido de demonstrar a importância de um currículo próprio realizado por meio de um trabalho colaborativo, capaz de atender suas próprias necessidades e singularidades, e que esse é um trabalho possível de ser feito.

Por fim, gostaríamos de destacar o quão difícil se faz colocar a educação a frente de escolhas e decisões partidárias e/ou orientadas por partidos políticos e cargos comissionados. Desejamos que a democrática prevaleça e que possamos vir a utilizar um currículo que tenha a cara da nossa cidade e a contribuição de nossos profissionais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Currículo Municipal de Presidente Prudente**. 1ª edição. Presidente Prudente, SP: Município de Presidente Prudente: Governo de Presidente Prudente, 2020.Epub.

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAIS E COMPONENTES CURRICULARES VOLTADOS PARA A ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTOS/PROCESSOS EDUCACIONAIS (PE)

Thaís Yuriko Fernandes Sozinho
Universidade do Estado do Pará
thais.sozinho@aluno.uepa.br

Sheyla Fernanda da Costa Barbosa
Universidade Federal do Pará
sheylafbarbosa@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os mestrados profissionais são modalidades de formação recentes na educação brasileira e têm como objetivo atender às mudanças tecnológicas e às transformações econômico-sociais demandantes de profissionais com perfis de especialização distintos dos tradicionais (LEITE, 2018; DAMASCENO; SOUSA, 2021).

Nessa modalidade de programa de pós-graduação (PPG) as ações de pesquisas terão como resultado um produto educacional (PE) que se proponha a solucionar problemas profissionais observados no campo de trabalho do discente (FERREIRA; TAVARES, 2020). Nesse sentido, as propostas de PPG profissionais devem incluir componentes curriculares que busquem exclusivamente esclarecer e orientar discentes de PPG profissionais sobre o que é um PE, etapas de elaboração e mecanismos de validação.

OBJETIVOS

Identificar se os PPG profissionais (Área Ensino) incluem em seus componentes curriculares que auxiliam na elaboração de produtos que atendam objetivos de PPG: criar PE com aplicação para a instrumentalização do ensino em determinado contexto social, transferir conhecimento para a sociedade, atender a demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental com identificação de componentes curriculares de PPG profissionais (Área Ensino) disponibilizados nos relatórios do quadriênio 2017-2020 da Plataforma Sucupira. Como critério de inclusão da amostra do estudo foram inclusos programas avaliados com nota ≥ 4 . Após a identificação dos PPG, foi realizada leitura das ementas das disciplinas em busca da identificação das que tivessem relação com etapas de elaboração e mecanismos de validação de produtos educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificados 35 programas de pós-graduação com nota 4 e 5, porém em 3 PPG não foram identificadas ementas de disciplinas com conteúdos que abordassem a elaboração de produtos educacionais. A média de disciplinas com ementas que remetiam à elaboração de PE foi de 4,53 disciplinas em cada um desses PPG. Desses componentes curriculares, 82,07% foram registrados como disciplinas não-obrigatórias e 17,93% como obrigatórias. Os créditos atribuídos a essas disciplinas variaram entre 1 e 6 créditos (1=15 horas). Observou-se que 22% dos PPG abordam a temática elaboração de PE em disciplinas de Metodologia da Pesquisa e Metodologia do Ensino. Não foi possível identificar se o componente curricular foi aplicado no primeiro semestre de ingresso do discente no PPG.

O Documento Orientador de Avaliação de Propostas de Cursos Novos (BRASIL, 2019a) da Área de Ensino (BRASIL, 2019b) propõe que disciplinas se direcionem ao ensino de temas específicos, de modo a considerar a necessidade da construção de significados dos conceitos, auxiliar a elaboração de estratégias e recursos instrucionais inovadores a serem implementados em ambiente escolar.

Nesse sentido, é importante ter uma estrutura curricular com disciplinas voltadas especificamente para a conceituação, etapas de elaboração, mecanismos de validação de produtos educacionais com fins de aperfeiçoar a elaboração desses PE e entregar aos espaços escolares produtos que consigam trazer soluções inovadoras para os problemas identificados no campo de atuação do discente e assim contribuir efetivamente para a melhoria do ensino em sua região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, observou-se que a maioria dos PPG profissionais disponibilizam em média de 4 componentes curriculares voltados à orientação acerca da concepção do produto educacional, atendendo às orientações dos documentos específicos da Área de ensino propostos pela CAPES. Porém, registramos que a maioria dos PPG não registrou essas disciplinas como obrigatórias, deixando a cargo do discente a decisão sobre cursar essas disciplinas de extrema relevância para alunos de PPG profissionais. Neste estudo, observamos como limitação a impossibilidade de identificar se essas disciplinas são aplicadas ainda no primeiro semestre de ingresso do discente, período no qual o discente principia a sua pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento Orientador de APCN: Área 46: Ensino**. 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de Área: Área 46: Ensino**. 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

DAMASCENO, Azenate Alves Rodrigues; SOUSA, Jalva Lilia Rabelo de. Produtos educacionais do mestrado do PROFEPT com ênfase no empreendedorismo. **Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 13, p. 58-71, 2021. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/4470>. Acesso em: 17 mar. 2022.

FERREIRA, Rejane Eleuterio; TAVARES, Cláudia Mara de Melo. Análise da produção tecnológica de três programas de mestrado profissional na área da Enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 28, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/Gw58Fz6BzNYy86VQXXmM4zf/?lang=pt#>. Acesso em: 17 mar. 2022.



LEITE, Priscila Souza Chisté. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino:** uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *Investigação Qualitativa em Educação*, v. 1, p. 330-339, jun. 2018. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 17 mar. 2022.

A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PRESENTE NAS PRÁTICAS ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE O MUNICÍPIO DE JAGUARÃO/RS

Anabelle Helena Rodrigues de Aguiar
Universidade Federal do Pampa
anabelleaguiar@gmail.com

INTRODUÇÃO

A perspectiva esportivizada, também chamada de tecnicista, se estabeleceu como uma concepção dominante da Educação Física a partir da década de 1970 (DARIDO, 2012). Apesar dos avanços alcançados pelo movimento de renovação da Educação Física Brasileira ao longo dos anos, que por meio das teorias críticas, trouxe novas possibilidades de compreensão e organização dos conteúdos para o ensino, esta perspectiva ainda é muito presente nas práticas pedagógicas da área até os dias de hoje (DARIDO, 2012).

Um estudo desenvolvido por BETTI (1992), revela que o conteúdo ministrado pelos professores nas aulas de Educação Física dificilmente ultrapassa o esporte de rendimento. Para Kunz (2004), devido à forte influência do esporte de rendimento difundida pela mídia sobre a sociedade no decorrer dos anos, seus códigos, como o rendimento, a competição, a padronização dos movimentos e a superação de marcas e recordes, foram assimilados pela escola e são utilizados pela Educação Física escolar. Logo, as práticas do esporte desportivo, ou seja de rendimento predominantes na sociedade são reproduzidas pela escola, e conseqüentemente pela Educação Física escolar (BETTI, 1999; VAGO, 1996).

Contudo, o ensino do esporte só assume um papel de ferramenta pedagógica na Educação Física escolar quando prepara o aluno para além do esporte de rendimento (KUNZ, 2004). Segundo Kunz (2004), as práticas pedagógicas da Educação Física escolar fundamentadas nos pressupostos teóricos da perspectiva esportivizada compreendem o corpo como uma ferramenta utilizada para alcançar a excelência dos movimentos, recordes e marcas (KUNZ, 2004). Portanto, o ensino-aprendizagem do esporte nas aulas de Educação Física necessita de uma abordagem que vá além do movimento corporal, e busque capacitar o aluno para a sua participação na vida cultural, social e esportiva proporcionando questionar sentidos e significados da vida através da reflexão crítica (KUNZ, 2004).

Sendo assim, este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado concluída no programa de pós-graduação em Educação, no curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, que buscou descrever e analisar a perspectiva da Educação Física presente nas práticas escolares da rede municipal de Ensino de Jaguarão.

METODOLOGIA

Metodologicamente, buscou-se organizar as discussões realizadas durante a formação continuada com os professores de Educação Física do município de Jaguarão, a partir das categorias criadas com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Diante disso, formou-se a categoria *A percepção de uma perspectiva esportivizada da Educação Física*, criada a posteriori, ou seja, após a coleta dos dados, a partir dos critérios semânticos e das recorrências temáticas.

A PERCEPÇÃO DE UMA PERSPECTIVA ESPORTIVIZADA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A perspectiva esportivizada consiste na prática esportiva, que privilegia a competição e os aspectos técnicos das modalidades esportivas, sem preocupação com o modo como se ensina o esporte, para além dessa perspectiva (COSTA, 2018). Essa está pautada na normatização e padronização dos movimentos, visando à excelência dos gestos motores na busca da superação de records e marcas.

De acordo com a análise das informações obtidas no estudo realizado com os professores de Educação Física do município de Jaguarão, percebeu-se que a Educação Física escolar é tratada como sinônimo de esporte. Isso demonstra relação com o pensamento de Costa (2018), ao apontar que apesar do surgimento do movimento renovador da Educação Física brasileira, com um modelo de teoria que buscou criticar e questionar as certezas e convicções das teorias tradicionais do ensino-aprendizagem da área, os métodos utilizados pelos professores nas escolas ainda se encontram enraizados na perspectiva esportivizada. Isto fica claro na fala da professora A, ocorrida no encontro 2:

Mas as minhas não. É mais técnico, expositivo mesmo, assim né! Eu...Progressiva claro, do movimento mais simples ao movimento mais complexo, né! Eu acho que padrão nosso dentro da nossa área essa prática dessa forma. Essa metodologia dessa forma, né. Do menos complexo ao mais complexo levando a competição! Porque é a única coisa que nós temos aqui no município é os jogos escolares! Então... Onde todo mundo quer ir, né! E eu seria...Não seria leal se eu dissesse que não, que eu como professora não viso isso. Eu viso sim! (Relato da professora A presente nas transcrições, 24/03/2021).

Para Costa (2018), os métodos e conteúdo, calcados na competição, alto rendimento e excelência dos gestos motores, provoca a não participação de alguns alunos nas aulas de Educação Física, visto que apresentam dificuldades na realização dos gestos motores. Isso evidencia a exclusão dos alunos menos habilidosos. Essa questão fica evidente na fala da professora B, ocorrida no encontro 2:

Quando tu começa a dar aula, né! No início do ano principalmente e no sexto ano que são os primeiros assim. É o primeiro ano que eles estão tendo educação física, né! Porque antes é com a pedagoga, né! Depois é que começa a ser com a profe de educação física, mesmo! *E, aí tem muito aquele questionamento: Eu não sei jogar? Eu não gosto? Aí eu não quero! Aí eu to sentindo isso! Eu to sentindo aquilo! Eu não quero participar. Mas, é justamente porque a criança não tem aquela aptidão necessária para o esporte, né* (Relato da professora B presente nas transcrições, 24/03/2021, grifo nosso).

Segundo Kunz (2004), a permanência da perspectiva esportivizada na Educação Física não contribui para o ensino das especificidades do esporte, bem como, para a finalidade da escola, que tem como compromisso promover o conhecimento e não formar atletas. Além disso, o autor acredita que com o ensino do esporte fundamentado nos pressupostos dessa perspectiva, será impossível conferir-lhe um valor didático pedagógico, já que o corpo é entendido como um instrumento a ser ajustado e utilizado para alcançar a excelência dos gestos motores, recordes e marcas. Logo, o movimento é compreendido exclusivamente pela sua funcionalidade técnica (KUNZ, 2004). Isto fica claro na fala da professora A, ocorrida no encontro 2:

É, eu já trabalhei mais competição, assim. Até já levei uma turma de alunos especiais também para uma competição de JERGS, assim. Então... Eu tinha... Eu já comecei com resultados bons assim de classificar, de ir pra final, né! É como eu te disse, eu sou bem mais tecnicista (Relato da professora A presente nas transcrições, 24/03/2021).

Assim, atualmente, as práticas do esporte, independentemente dos motivos que as conduzem, isto é, pelo lazer, pelo rendimento ou Educação Física escolar, a tendência é sempre pela normatização e padronização dessas práticas, objetivando a qualidade dos gestos motores em busca de melhores resultados (KUNZ, 2004). Conforme Daolio (1995), as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física escolar voltadas quase que exclusivamente para a aptidão física ocorrem devido a compreensão biológica do corpo. Em razão disso, na maioria das vezes, os planejamentos das aulas apresentam uma perspectiva técnico e /ou biológica do corpo para o desenvolvimento das atividades. Isso fica evidente na fala da professora A, ocorrida no encontro 2:

Então, eu sempre vou falar do uso de força no carregar a sacola, no correr para subir no ônibus, eu sempre vou usar o conteúdo da disciplina no dia a dia né, ensinando eles ali (Relato da professora A presente nas transcrições, 24/03/2021, grifo nosso).

Segundo Kunz (2004), a proposta crítico-emancipatória tem por objetivo a formação de um sujeito crítico, autônomo e emancipado, através de uma educação de caráter crítico e reflexivo, podendo ou não transformar a realidade em que estão inseridos. Para o autor o sujeito deve ser o protagonista no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física, bem como capacitado para a sua participação na vida social, cultural e esportiva. Em outras palavras, as práticas esportivas nas aulas de Educação Física não devem colaborar apenas para a aquisição das capacidades funcionais do sujeito, mas para a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar os sentidos e significados da vida, por meio da reflexão crítica (KUNZ,2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a análise dos dados permitiu concluir que a perspectiva da Educação Física presente nas práticas escolares da rede municipal de Ensino de Jaguarão possui uma visão esportivizada da área, entendendo-a como sinônimo de esporte de rendimento. Esta questão se concretiza através do desconhecimento dos professores acerca das teorias críticas da Educação Física para abordar o ensino-aprendizagem do esporte nas práticas escolares. Logo, o tratamento do esporte nas aulas de Educação Física no município de Jaguarão tem ficado reduzido ao esporte de rendimento. Nesse sentido, espera-se que com a utilização da abordagem crítico-emancipatória, as aulas de Educação Física busquem capacitar para além das habilidades físicas e funcionais do aluno. Isto significa, que as aulas não devem ser desenvolvidas com base na repetição e reprodução dos movimentos que não acrescentam conhecimento para o discente. O principal objetivo desta perspectiva é proporcionar a capacidade de reflexão crítica dos sentidos e significados da vida, contribuindo para a autonomia e emancipação do discente. Por fim, considera-se imprescindível a elaboração de processos formativos específicos para a Educação Física, que possam contribuir para a discussão e contextualização da abordagem crítico-emancipatória, proporcionando novas possibilidades direcionadas ao ensino do esporte e outras temáticas da Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTI, Irene Conceição Rangel. **Esporte na escola: Mas é só isso, professor?** BETTI, Irene Conceição Rangel. **Esporte na escola: mas é só isso professor?** Revista *Motriz*. V. 1, n° 1, p. 25-31, junho/1999. Disponível em: < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_105_-_Esporte_na_escola_Mas_____s_____isso__professor_-_Irene_Concei_____o_Rangel_Betti.pdf> Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

COSTA, Meyre Angela Dantas. **Esporte na educação física escolar: perspectiva teórico crítica**. 2018. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: < <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22009>> Acesso em: 30 de outubro de 2021.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina, **Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades**. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16. Disponível em: < <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41547>> Acesso em: 21 de fevereiro de 2022.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 6 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

VAGO, Tarcisio Mauro. **O “ESPORTE NA ESCOLA” e o “ESPORTE DA ESCOLA”**: Da negação radical para uma relação de tensão permanente – Um diálogo com Valter Bracht. Movimento (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, dez. 1996. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228/936>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2022.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL – PET E AS INFLUÊNCIAS DO CICLO DE POLÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Aislla Maria de Almeida Gomes
Universidade Federal do Piauí
aisllamagomes@ufpi.edu.br

Hilda Mara Lopes Araujo
Universidade Federal do Piauí
hildamara2@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Tutorial - PET busca articular a formação do aluno que está implicado nos Cursos das Instituições de Ensino Superior com as atividades do Programa; este, enquanto política de formação, estimula os petianos a desenvolverem o senso crítico, político, ético e social. Nesse sentido, compreendemos como necessário analisar a política em que o PET está fundamentado, as contribuições e desafios que os discursos e decisões políticas provocam nos sujeitos enquanto discentes e petianos participantes do Programa.

Entendemos que os contextos políticos tratam-se de uma abordagem e se relacionam a este estudo proporcionando ao pesquisador elementos que favorecem a compreensão sobre o Programa de Educação Tutorial como política de formação inicial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Mediante isso, buscamos compreender os impactos do contexto político e histórico do PET, conforme o Ciclo de Políticas, especificamente, neste trabalho, o Contexto de Influência. Para isso, os documentos como portarias, manuais e legislações foram analisados para identificar as contribuições na formação inicial dos estudantes.

A abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1992) é considerada uma pesquisa crítica e social por buscar compreender a complexidade entre a política e sua implementação nos programas educacionais, ou seja, entender o contexto da política na prática. Vale destacar que, apesar de cada ciclo (Influência,

Produção de Texto e Prática), corresponder a uma arena, os contextos não são etapas sequenciais, trata-se, portanto, de um processo inter-relacionado (MAINARDES, 2007).

OBJETIVOS

O presente artigo trata do recorte de pesquisa elaborado em Trabalho de Conclusão de Curso pelas autoras mencionadas e teve como objetivo geral compreender a relação entre o Programa de Educação Tutorial – PET e a política de formação inicial para estudantes do Curso de Pedagogia da UFPI.

Como objetivos específicos, delineamos: 1) Conhecer o percurso histórico e político (Contexto de Influência) do Programa de Educação Tutorial – PET; 2) Analisar os documentos que orientam o PET (contexto da produção de texto); 3) Caracterizar no contexto da prática a relação entre os documentos produzidos e a operacionalização destes no contexto referido. Vale ressaltar que, para este trabalho iremos nos delimitar ao Contexto de Influência, por se configurar em um recorte de pesquisa.

METODOLOGIA

Este estudo é uma pesquisa de cunho qualitativo (GIL, 2008) com base no referencial teórico do Ciclo de Políticas de Bowe e Ball (1992); neste trabalho, voltamo-nos para análise do percurso histórico e político do Programa de Educação Tutorial. Dessa forma, analisamos os documentos que norteiam o PET com a finalidade de compreender o contexto de influência e articular os aspectos de sua implementação e trajetória do que se almejava que o Programa de Educação Tutorial se tornasse frente aos impactos econômicos diante de interesses políticos e o proceder dos mesmos no exercício do Programa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa de Educação Tutorial foi criado a partir da experiência do professor Ivan Leite de Magalhães Pinto, na década de 1950, na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de Minas Gerais - UFMG. Atualmente, o PET é desenvolvido em diferentes Instituições de Ensino Superior - IES do estado brasileiro, criado em 1979 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no governo do general João Batista Figueiredo, intitulado de Programa Especial de Treinamento. Posteriormente, em 1999 a Secretaria de Educação Superior – SESu do Ministério da Educação – MEC ficou responsável pela gestão do Programa.

O PET sofreu inúmeros desafios no seu processo de institucionalização, nesse período já havia o objetivo de preparar o estudante para o mercado de trabalho ao contribuir na formação acadêmica do mesmo a partir de atividades que envolviam, de modo específico, o ensino e a pesquisa. Para aperfeiçoamento do Programa, o professor Cláudio Castro (CASTRO, 2013) junto com sua equipe criaram a figura do tutor, então, logo foi modificado para o que conhecemos hoje, Programa de Educação Tutorial - PET.

Assim, iniciou-se a fase de institucionalização entre 1986 – 1989, posteriormente, o Programa deu início à fase de expansão entre 1990 a 1992, caracterizado pelo aumento significativo no número de grupos PET, fortalecendo sua institucionalização que foi oficializada com o lançamento do Manual de Orientações Básicas – MOB, (BRASIL, 2006).

Em seguida, o PET foi marcado pela fase de consolidação entre 1993 a 1994, para que o Programa se reestruturasse devido aos acontecimentos da fase anterior. Logo após, entre 1995 a 1997, o Programa passou pela fase de desestruturação, marcado pelo trio formado entre o presidente Fernando Henrique Cardoso, pelo presidente da CAPES, Abílio Baeta Neves e pelo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, cujo propósito era fazer cortes no ensino superior e reformular a educação para que o Estado não assumisse mais a responsabilidade.

Porém, conforme pesquisa realizada pela professora Elizabeth Balbachevsky foi possível perceber que o PET contribuiu para melhoria dos Cursos de graduação, por meio de atividades extracurriculares que envolvem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo que desenvolvem a cidadania ao promover ações neste âmbito.

Contudo, apesar desses resultados avaliativos serem a favor do PET, o mesmo sofreu o fim de suas atividades por meio de um ofício organizado pelos responsáveis mencionados anteriormente, em virtude disso, iniciou-se a fase de resistência do Programa, entre 1999 a 2000, os grupos PET do Brasil se mobilizaram em um movimento de defesa, com manifestações nas redes sociais, matérias em jornais, televisão e reuniões (BALAU-ROQUE, 2012).

Devido essa dinâmica, iniciou a fase de transição do Programa que durou entre os anos 2000 a 2003, marcada por novas propostas organizacionais e de reestruturação, no qual, pesquisadores e o professor Cláudio Castro (CASTRO, 2013), criador do Programa, denomina de golpe. Isso porque buscaram modificar os objetivos do Programa, e com isso, seu regulamento e filosofia. No entanto, devido ao percurso histórico do Programa o modelo em questão não foi aceito pela comunidade petiana e mantiveram-se firmes com seu formato original.

A partir disso e diante do percurso histórico e político do Programa, foram elaborados documentos normativos que foram oficialmente instituídos pela Lei 11.180 em 23 de setembro de 2005 (BRASIL, 2005), no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, assim, o PET adquiriu um caráter institucional com o objetivo de propiciar uma formação ampla e de qualidade aos acadêmicos, por meio de uma aprendizagem tutorial e concessão de bolsas tanto para os discentes quanto docentes tutores do Programa.

Observa-se que o Programa conseguiu alcançar o respaldo que almejava desde a fase da sua idealização por meio das normativas regulamentares, firmando assim, sua relevância em meio ao sistema educacional e político. Diante das ideias supracitadas, ressaltamos a relevância e os impactos da conjuntura política e do percurso histórico para que o Programa de Educação Tutorial se estruturasse mesmo diante dos impasses apresentados.

Através dos embates apresentados foi possível conhecer as ações e desafios enfrentados pelos discentes, professores e tutores na implementação do Programa e o quanto o Ciclo de Políticas está presente no campo estudado e mobilizam os sujeitos ao expressar algo contínuo e interligado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as ações desenvolvidas no PET/Pedagogia UFPI enriquecem o percurso formativo dos discentes/petianos ao possibilitar uma formação crítica e melhorias nos Cursos de graduação que contribui para o tornar-se professor. No que concerne ao Contexto de Influência, ficou evidenciado que os discursos e princípios que são elaborados nesta arena buscam orientar a política do PET, de modo que fomente a consolidação do Programa, a fim de que contribua no funcionamento e na formação dos discentes.

REFERÊNCIAS

BALAU-ROQUE, M. M. A experiência no Programa de Educação Tutorial (PET) ea formação do estudante do Ensino Superior. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: casestudies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior.

Manual de Orientações Básicas -Programa de Educação Tutorial. Brasília, 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/pet/232-programas-e-acoes-1921564125/pet-programa-de-educacao-tutorial-645721518/12228-manual-de-orientacoes-pet>. Acesso em: 02 de Abril de 2022.

BRASIL. N° 11.180 de 23 de Setembro de 2005. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=332leisetembro2005&category_slug=pets-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192. Acesso em: 02 de Abril de 2022.

CASTRO, C. de M. O PET visto por seu criador. [Universidade Federal de Pampa],[Pampa], [s. n.], [2013]. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/petveterinaria/files/2013/06/OPET-visto-por-seu-criador.pdf>. Acesso em: 02 de Abril de 2022.

GIL, A.C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAINARDES, J. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA ÓTICA DA BNCC: PERSPECTIVAS E TENSÕES

Dryelle Patricia Silva e Silva
Universidade Estadual do Piauí
silvadryelle@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), normatiza e estrutura a Educação Básica em aprendizagens designadas como necessárias para todos os alunos. A elaboração desse documento iniciou em 2014, em meio a discussões e críticas, e mesmo na terceira versão desse documento homologada em 2017 pelo MEC, ainda há entraves, tensões e ideais que precisam ser questionados. No movimento da construção da base, as vozes dos atores da educação foram silenciadas, colocando como protagonistas as perspectivas e os propósitos mercadológicos defendidos por algumas empresas privadas, fundações e organização que utilizam a educação para gerar lucros.

Pontuamos que a BNCC não é o currículo, ou seja, ela rege, normatiza os documentos curriculares dos estados e municípios brasileiros, destacando as habilidades e competências essenciais para serem desenvolvidas na Educação Básica. Assim, a Educação Infantil, sendo a primeira etapa de ensino, está estruturada na base em campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para esse nível o texto da base enfatiza seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) que devem permear em toda Educação Infantil.

Dialogando sobre a BNCC da Educação infantil, destacamos que as concepções lúdicas estão presentes a partir do nascimento da criança. Desse modo, a documento apresenta como eixo estruturante das práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras. E entre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento destinados para essa etapa, o brincar é evidenciado. Nessa configuração, a Base parte das ideias das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI's) que reconhece a criança como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia [...]” (BRASIL, 2009).

Assim, a BNCC para Educação Infantil embasada nas DCNEI's expõe em seu texto o brincar como um eixo e um direito que deve permear os campos de experiência e desenvolver a criança integralmente. E nesse viés trazer para nossa reflexão alguns questionamentos, como: quais concepções a BNCC apresenta sobre a ludicidade na educação infantil? Quais perspectivas e tensões são apresentadas no texto político sobre a brincadeira e os jogos na educação infantil? Existe a hora do brincar e do estudar?

Através desses e de outros questionamentos que podem surgir em nossas discussões, objetivamos com esse trabalho trazer reflexões sobre as concepções apresentadas na BNCC direcionadas para ludicidade na educação infantil. Assim, apresentaremos argumentos que relacionem o lúdico e o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil; em seguida caminharemos trazendo o cenário da BNCC da educação infantil com foco nas brincadeiras. E direcionaremos a metodologia, os resultados da pesquisa e finalizaremos com as considerações finais e as referências.

OBJETIVOS

Como objetivo geral: Refletir criticamente sobre as concepções lúdicas apresentadas na BNCC da Educação Infantil. Assim, pensamos nos seguintes objetivos específicos: relacionar o lúdico com o processo de ensino – aprendizagem na Educação Infantil; e discutir a BNCC para Educação infantil, destacando a ação do brincar.

METODOLOGIA

Para contemplar o percurso das argumentações sobre a temática, realizamos uma pesquisa no banco de dados da CAPES periódicos, observado os artigos disponíveis em algumas revistas e selecionando os trabalhos que se aproximam com o objeto de estudo desse artigo.

Dessa forma, organizamos um quadro para organizar os materiais coletados através dos seguintes itens: bases, autores, título do artigo, questionamentos, objetivos, metodologia e conclusões.

Realizamos a pesquisa buscando pela BNCC na Educação Infantil e percebemos que sete artigos tendenciavam para a ideia da ludicidade, da emancipação e da humanização na primeira etapa da educação básica. Diante das buscas, observamos a necessidade de aprofundar algumas reflexões sobre a Educação Infantil no contexto da BNCC, com enfoque no brincar e no despertar da imaginação e criatividade das crianças.

E para analisar os dados ou informações, fundamentaremos com alguns autores (as) que desenvolvem estudos voltados para os dois eixos desse trabalho o currículo e a Educação Infantil, como: Kramer (2002), Oliveira (2010), Freire (1987), Lopes (2012) e outros. Também utilizamos as legislações para educação, como: DCNEI, LDBEN, BNCC e outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensamos em uma educação infantil libertadora, sem cristalizações ou dimensionamentos que cerceiam o pensar, o criar e o agir das crianças. Compreendemos a criança como narrador, protagonista da sua história e como sujeito que (re)cria, inventa, imagina e transforma os seus espaços. Nessa conjuntura, não devemos considerar a educação para a primeira infância de forma resumida, observando como seres de pouca fala e imaginação.

Compreendemos que, a BNCC para Educação infantil, não é remetida de forma tácita ao modelo pensante autônomo e emancipador. Ou seja, ela condiciona, forma um perfil desejado pelos opressores, replica na escola a concepção competitiva do mercado e segue sendo, um meio de estruturação comunitária, ou melhor, um instrumento que não visa os múltiplos olhares, pois a proposta é a modelagem de crianças para vida adulta.

A criança habita por natureza um mundo de aprendizagem e descoberta constante, esse universo onde o sonho e as fantasias são realidades, onde elas constroem as mais variadas aventuras, vestindo-se de possibilidades. Ou seja, trata-se de um comportamento próprio de criança, e em si representa a realidade recriada em outras vias.

No convívio escolar para Zwetsch; Antunes (2016) a brincadeira pode ser livre ou coordenada, embora que possam acontecer de forma interligada. Ela significará livre quando a ação for espontânea sem a intervenção do educador, como por exemplo, nas interações de roda. E compreenderá seu aspecto coordenado, quando o educador atuar como mediador promovendo a integração, participação, conhecimento e envolvimento das crianças.

No espaço das escolas destinadas para Educação infantil, a criança precisa ser compreendida como aquela que é conduzida pela sua curiosidade, ou seja, ela estará pintando, desenhando, manuseando do seu jeito os diferentes objetos (pegando, retirando, desmontando e nomeando os objetos) e assim fazendo as suas descobertas. Ao desbravar os espaços, elas brincam, imaginam, cantam, contam e demonstram que não irão aprender de maneira regularizadora, positivista, controladora e através de discursos disciplinarizadores.

Conforme Lopes (2012) a BNCC limita o processo de ensino e aprendizagem em sistemas técnicos e operantes que podem encapsular o aluno e mecanizar as ações dos professores para atender uma minoria que visa construir mão de obra barata e disciplinada. Assim, é essencial iniciar essa prática desde a primeira infância, pois dessa maneira as crianças poderão crescer com menos questionadores e mais produtivos.

Dentre os seis trabalhos encontrados na base da CAPES periódicos, percebemos que todos defendiam as ações lúdicas como necessárias para o desenvolvimento da criança na Educação infantil. Destacamos que, dois artigos apresentaram a BNCC como um documento que restringe o brincar em apenas um momento, ou seja, faz parte da rotina das crianças, obtendo hora para começar e hora pra terminar, frizando como essencial para os alunos dessa etapa o reconhecer das letras e dos números. Também, selecionamos três artigos que apontam como indispensável o desenvolver de atividades e vivências que possam promover a socialização, o despertar da imaginação e a criatividade das crianças na Educação Infantil, porém esses pontos somente serão enfatizados se for por meio do brincar. E o último artigo, promove a criança como protagonista do seu processo educativo, dessa maneira o currículo alicerçado pela linha das habilidades e das competências não colabora para ação ativa, crítica e pensante do aluno da primeira etapa da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC para Educação infantil, formatar o planejamento, a rotina e a organização espaço-tempo na educação infantil a criança pequena sofrerá consequências de modelagens destinadas para antecipação da vida adulta, obtendo a hora de brincar e a hora de estudar, ou seja, esses universos (brincar e aprender) são fragmentados e cristalizados para atender a proposta das instituições, organizações e sistemas do poder que elaboraram esse documento.

Portanto, reconhecemos que existe a hora do brincar quando esse document curricular propõe que as brincadeiras estão encaixotadas em campos de experiências e demarcadas por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e no fim do processo precisa gerar um produto que é um sujeito fácil de ser manipulado pelas concepções mercadológicas e capitalistas propagadas pelos opressores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado: 28/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acessado: 29/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOPES, A. C. **Democracia nas políticas de currículo**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, p. 700-715, 2012.

ZWETSCH, Patrícia dos Santos; ANTUNES, Jucemara. **Da ampliação da oferta ao acesso à educação infantil como direito para as crianças de 0 a 5 anos de idade**. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2016, Joaçaba. Anais do... Joaçaba, SC: Unoesc, 2016. p. 129-139.

IMPACTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL-PET NA FORMAÇÃO INICIAL DO ESTUDANTE DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Hilda Mara Lopes Araujo
Universidade Federal do Piauí
hildamara2@hotmail.com

Ronaldo Matos Albano
Universidade Federal do Piauí
ronaldoalbano@ufpi.edu.br

Aislla Maria de Almeida Gomes
Universidade Federal do Piauí
aisllamagomes@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo partiu da seguinte questão: qual a relação entre o Programa de Educação Tutorial-PET e a formação inicial de estudantes do curso de Pedagogia-UFPI, integrantes do PET? Partimos do pressuposto de que o PET, ao contribuir na formação inicial de estudantes de Pedagogia, propicia aos participantes, futuros professores, uma formação inicial que lhes possibilite traçar rumos para suas trajetórias pessoais e profissionais, por meio de uma formação ampla e de qualidade acadêmica que estimula, além de conhecimentos, a fixação de valores que reforçam a cidadania e a consciência social de todos os participantes, além da melhoria dos cursos de graduação. Nosso objetivo principal foi compreender como o Programa de Educação Tutorial (PET) vem contribuindo na formação inicial dos estudantes de Pedagogia, o que inclui categorias importantes como a construção da autonomia docente, a compreensão da unidade teoria e prática como *práxis*, assim como os saberes necessários ao ser professor.

O referido Programa tem como objetivos, dentre outros, estimular a melhoria do ensino de graduação por meio do desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas no âmbito dos cursos de graduação, desenvolver ações que procurem integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciar atuação dos bolsistas como agentes multiplicadores, disseminando novas ideias e práticas entre o conjunto dos alunos do curso. Conforme

preconiza o Manual de Orientação do PET (BRASIL, 2006), este Programa, ao desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão de maneira articulada, permite uma formação global, tanto do aluno bolsista quanto dos demais alunos do curso, em contraposição à formação fragmentada, proporcionando-lhes uma compreensão mais integral do que ocorre consigo mesmo e com o mundo.

As experiências no Grupo PET e a dedicação ao curso permitem aos participantes do Programa vivenciarem experiências que serão de grande valia no campo profissional, futuramente. Destacamos, dentre outras, vivências que fortalecem a compreensão da unidade teoria e prática, a construção da autonomia docente assim como os saberes necessários ao ser professor (ARAUJO, 2011). A inserção do PET no Curso de Pedagogia permite que as experiências apreendidas pelos membros sejam disseminadas para os alunos do curso, em geral, modificando e ampliando a perspectiva educacional da comunidade discente. Neste sentido há que se considerar uma interação dinâmica com o projeto pedagógico do Curso, em processo de mútuo aperfeiçoamento. O quadro atual da formação dos licenciandos, no entanto, evidencia um contexto no qual naturalizamos o fato de que a formação inicial dos professores não será suficiente para que iniciem sua vida profissional de forma segura, com autonomia (FREIRE, 1996).

Contreras (2002) assinala que o sentido da autonomia de professores se concretiza somente quando estes puderem imprimir na docência (nos conteúdos, práticas, avaliações) a reflexão crítica sobre suas aspirações, visões de mundo e experiências; é assim que a autonomia poderá ser entendida como qualidade educativa-mais que um atributo profissional concedido externamente.

Nesse sentido, no âmbito desta pesquisa, caracterizamos o sentido de autonomia docente nas diversificadas atividades vivenciadas no PET como condição sobre o fazer e sobre o ser professor, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade.

Neste processo de formar-se foi relevante analisar a unidade teoria e prática no contexto das experiências vivenciadas pelos licenciandos no PET que contribuam na efetividade da formação inicial. Ganha importância a compreensão de que “uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de uma transformação” (VASQUEZ, 1977, p. 207). Podemos afirmar, que teoria e prática estão interligadas, configurando-se como *práxis* e, nesse sentido, é possível reconhecer seu papel na transformação das ações humanas para o alcance das pré-configurações e suas finalidades objetivadas. Entretanto, quando não inclui a si suas implicações

em situações práticas, torna-se apenas teoria e não *práxis* ou unidade entre teoria e prática. Nesse sentido, “não leva à transformação da realidade (material e social); não se objetiva e não se materializa, não sendo, portanto, *práxis*” (PIMENTA, 1995, p.89).

As compreensões delineadas remetem ao entendimento de que “o processo de tornar-se professor é contínuo e nos remete à ideia de desenvolvimento ao longo da carreira” (MONTEIRO, 2016, p.16). Nesse sentido, partindo desse processo continuado de torna-se professor, desenvolvem-se saberes concernentes à prática docente, processo este, que têm início na formação inicial, já que “conhecer os saberes docentes é fundamental para o desenvolvimento da atividade docente, por permitir a aquisição de competências profissionais.” (CABRAL, et al., 2016. p. 181).

É justamente pela união desses Saberes – da experiência, do pedagógico, do conhecimento científico, dentre outros, que os futuros professores são aproximados à docência, além de, serem necessários para o exercício da mesma, o que constitui, portanto, a identidade profissional (ARAUJO, 2011). É válido ressaltar que o saber não é autônomo, ou seja, ainda que possua uma carga de subjetividade, é indissociável das dimensões do ensino e das realidades sociais na qual os professores estão inseridos. (TARDIF, 2014). É nessa perspectiva que Tardif (2014) equilibra o saber docente, na interface entre o individual e o social, visto que ele é um saber plural (há uma diversidade), temporal (adquirido em um contexto sócio-histórico de vida e profissão), e interativo (relação trabalhador e objeto de trabalho). As categorias dimensionadas – a autonomia, *práxis* e os saberes, em conjunto, são constituintes para a formação inicial, entrelaçam-se com o PET, considerado como um Programa que oportuniza vivenciar experiências formativas fundamentais no campo profissional.

OBJETIVO

Compreender como o Programa de Educação Tutorial (PET) vem contribuindo na qualidade da formação inicial dos estudantes de Pedagogia, o que inclui a construção da autonomia docente, a compreensão da unidade teoria e prática, assim como os saberes necessários ao ser professor.

METODOLOGIA

Esta investigação se fundamentou em uma abordagem qualitativa que, segundo Ludke e André (1986) considera a realidade em sua inteira complexidade e contexto, além da sua flexibilidade e riqueza na descrição de dados. Nela se observa, registra, analisa e ordena dados, o que permite ao

pesquisador analisar de maneira aguçada a diversidade e intencionalidade nas respostas dos entrevistados, que neste caso, são discentes que atuam ao mesmo tempo no curso de Pedagogia e no Programa de Educação Tutorial, perfazendo um total de 6 (seis) participantes.

Portanto, nesta, a abordagem qualitativa proporcionou uma compreensão da realidade mediante as falas dos interlocutores em referência à construção da autonomia, à unidade teoria prática e aos saberes da docência e sua vivência prática com esses conceitos durante a formação inicial atrelada ao Programa de Educação Tutorial – PET/Pedagogia – UFPI.

Como dispositivos teórico-metodológicos, utilizamos aqueles que “possibilitaram organizar e analisar o conjunto das intenções, ações e práticas, desenvolvido pelos licenciandos – Petianos – em seu processo de formação” (ARAÚJO, 2011, p. 39), logo, os procedimentos constituintes da pesquisa foram a observação e a entrevista semiestruturada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da pesquisa, os procedimentos de recolha de dados – a entrevista e a observação propiciaram conversação entre pesquisador e participantes e, por meio das falas desveladas dos interlocutores, foi possível analisar até que ponto, nas experiências vivenciadas pelos participantes no PET, a unidade teoria e prática, a construção da autonomia e dos saberes da docência se constituíram aprendizados quanto ao ser professor, futuramente, a partir da formação inicial.

Assim, a Participante 1 – (P1) - ao ser indagada acerca das expectativas sobre a formação inicial, assim se manifestou: “a partir desse início que a gente tem uma base, uma estrutura pra continuar a nossa aquisição de saberes pra podermos colocar em prática”. A estudante manifesta que a formação inicial se constitui a base pela qual será possibilitada adquirir saberes com vistas à prática. Nesse sentido, Mizukami (2008, p. 216) retrata que a Formação Inicial é um “momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada”. Ainda, é possível compreender na fala da discente que a apreensão de saberes na formação inicial dirige-se à prática evidenciando a aproximação dos termos teoria e prática como unidade.

Autores como Pimenta (1995) e Silva (2007) apontam concepções de teoria que dão ênfase à relação desta com a prática, não as distanciando ou dicotomizando. Nesse sentido, os conceitos estão próximos daquilo que se concebe como unidade teoria e prática, pelo qual um permeia o interior do outro, tornando-os codependentes. Nesse viés, é possível vislumbrar uma

perspectiva formativa que contempla a autonomia a qual se apresenta como um processo dinâmico e, para sua consolidação, exige uma compreensão e construção profissional e pessoal (CONTRERAS, 2002).

Ainda acerca da formação inicial, a Participante 2 (P2) expressou que “é uma formação que ainda deixa lacunas”, mas que “a partir do momento em que você se dispõe a viver a universidade, participando de Programas como o PET, (...) a gente pode ampliar essa Formação Inicial fazendo com que ela atenda certa demanda emergencial da profissão do pedagogo”. Depreendemos da fala da P2 como o PET cumpre com o seu objetivo de “complementar a perspectiva convencional de educação escolar baseada em um conjunto qualitativamente limitado de constituintes curriculares” (BRASIL, 2006, p. 6). Portanto, há uma relação direta do PET no processo formativo dos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, com o propósito de complementar e expandir esse conjunto limitado de componentes.

Assim, os petianos “são desafiados constantemente a criar, elaborar, organizar e executar projetos que englobam o Ensino, a Pesquisa e Extensão, projetos que contribuem imensamente na formação docente e também na construção da autonomia” (P5). Paulo Freire (1996), considera essa troca de conhecimentos essencial, denominando como uma ação de “mão dupla” em que se aprende ao passo que ensina e vice-versa, compreendida por atitudes que estimulam a autonomia dos indivíduos que estão envolvidos em uma mesma atividade, em busca de um mesmo propósito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões tecidas sobre a construção dos saberes da docência, da autonomia assim como a unidade teoria e prática no âmbito do PET, proporcionou afirmar tratar-se de um Programa que permite aos estudantes não só a aquisição, como também, o amadurecimento de saberes já adquiridos no processo formativo, aliado ao exercício da autonomia nas vivências do Programa que se configuram como *práxis* as quais permitem o tracejar do caminho de um futuro profissional.

Reafirmamos que essa construção se dá através de uma relação mútua e recíproca envolvendo o PET com o Processo de Formação Inicial, a matriz curricular do Curso de Pedagogia e, com a Universidade e seus princípios éticos, comprometido com os valores de uma sociedade justa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. M. L. **Processo identitário profissional: as experiências formativas de licenciandos do curso de física – UFPI.** 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de Orientações Básicas - Programa de Educação Tutorial.** Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/232-programas-e-acoes-1921564125/pet-programa-de-educacao-tutorial-645721518/12228-manual-de-%20orientacoes-pet>. Acesso em: 02 abril 2022.

CABRAL, C. L. O. et al. **A professoralidade e as práticas da docência: identidade, saberes e desenvolvimento profissional.** Teresina: EDUFPI, 2016.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Paz & Terra, 1996.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M.G.N. **Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas.** In: NACARATO, A.M. **A formação do professor que ensina matemática perspectivas e pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.

MONTEIRO, R. G. **O professor iniciante no ensino superior: saberes em questão.** 2016. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO: ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC)

Italo Rômulo Costa da Silva
Universidade Federal do Piauí
italoromulocsilva@gmail.com

Antonia Dalva França Carvalho
Universidade Federal do Piauí
adalvac@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre formação de professores têm crescido consideravelmente. Entre as justificativas para os numerosos esforços Zainko (2015) aponta a necessidade de entender os elementos que modelam a formação inicial de professores destacando-se o currículo. Diretriz para a formação, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um documento que traça os objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a serem desenvolvidos, porém este documento e as repercussões da aplicação do currículo pensado é por muitas vezes desconhecido pela comunidade escolar, fato que revela a necessidade no debruçar ainda mais sobre essa temática. Deste modo o estudo aqui expresso trata-se de uma análise sobre o PPC do curso de Licenciatura em Computação da Universidade Federal do Piauí- UFPI.

OBJETIVOS

Descrever a proposta de formação inicial de professores de Licenciatura em Computação da UFPI por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

METODOLOGIA

Para a constituição dos dados, foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em especial ao que se refere aos núcleos formativos do currículo. Alinhado às informações colhidas foi realizada uma reflexão sobre a formação de professores ancorados em autores que fundamentam a discussão no campo da formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A organização curricular do curso de Licenciatura em Computação ofertado por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD) no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Estadual do Piauí (UFPI), está estruturada em um conjunto de disciplinas, estágios obrigatórios e horas de atividades complementares, desenvolvidos em períodos semestrais. A formação tem duração regular de 4 (quatro) anos com extensão de até 7 (sete) anos para conclusão de casos específicos, a fim de atender aos discentes que, por algum motivo, não tenham cumprido todos os requisitos de formação em tempo hábil. (UFPI, 2013).

Segundo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a implantação, do referido curso, data do ano de 2013 e nasceu do reconhecimento da necessidade de se implantar, no Estado do Piauí, a formação de recursos humanos com capacidades científicas e tecnológicas na área da computação, considerando a alta demanda existente por profissionais com perfil capaz de atuar em “atividades empreendedoras, de docência, técnicas, de pesquisa, promovendo o desenvolvimento científico e tecnológico com suporte institucional a pesquisa, de modo que a promover ideias inovadoras que podem transformar o mercado de trabalho”. (UFPI, 2013, p. 20).

A integralização de todos os componentes para a formação do estudante compreende o total de 3.275 (três mil, duzentos e setenta e cinco horas), sendo destinadas 2.670h (duas mil, seiscentos e setenta horas), no cumprimento das disciplinas, 405h (quatrocentos e cinco horas), na realização de ações voltadas para os estágios, e 200h (duzentas horas) para atividades complementares. Com tal formação é habilitado o profissional para o exercício da docência, seja de forma presencial ou a distância.

O currículo do curso foi elaborado em conformidade com Diretrizes Curriculares Nacionais, respeitando o Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal, observando a Resolução nº 177/2012 aprovada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPEX) e que normatiza o funcionamento dos cursos de Graduação.

Conforme disposto no PPC, a estrutura curricular adotada visa ao contato do aluno com campos multidisciplinares, de modo que o conjunto de teorias e práticas favoreça, no indivíduo em formação, a preparação para atuação no campo da docência em diferentes níveis escolares, bem como para a preparação para a cidadania.

O percurso formativo dos acadêmicos de Licenciatura em Computação constitui-se de 8 (oito) blocos com a distribuição das seis ou sete disciplinas por bloco.

É pelo cumprimento dos componentes curriculares apresentados, pelas experiências no campo acadêmico e social, e sobretudo, pela ação reflexiva empreendida com base nos conhecimentos agregados ao longo da formação, que os alunos construirão o seu perfil profissional e ampliarão sua percepção e atuação sob o contexto no qual estão inseridos. O arranjo curricular, bem como o seu direcionamento prático, assume um significado expressivo nesse processo.

Uma especificidade dos cursos de Licenciatura em Computação, de modo geral, é a preocupação para o desenvolvimento de competências técnicas. Naturalmente, os componentes curriculares de cunho procedimental tendem a ocupar grande parte do processo de formação dos futuros docentes de computação, dada a especificidade da profissão, mas é preciso estar alerta, pois conforme prevê França-Carvalho (2007, p. 18),

não negamos a importância de adequações da formação profissional ao contexto sociohistórico que atenda aos desafios da contemporaneidade. Mas pensamos que o atual modelo de formação docente pode estar justificando normas e princípios vigentes, já cristalizados em nossa sociedade, como o paternalismo, a subserviência, o individualismo, a tecnocracia, assim como o controle social. Discurso que já foi cristalizado pela racionalidade técnico-científica e que precisa ser superado.

O posicionamento da autora na defesa de um modelo que supere os paradigmas formativos voltados, exclusivamente, para as competências técnicas e a leitura do PPC do curso em discussão, publicita o entendimento de que há semelhante preocupação daqueles que conduzem essa graduação no campo da modalidade a distância na Universidade Federal do Piauí. A articulação harmônica entre três núcleos, representada na Figura 02, persegue uma formação em que o discente seja capaz de

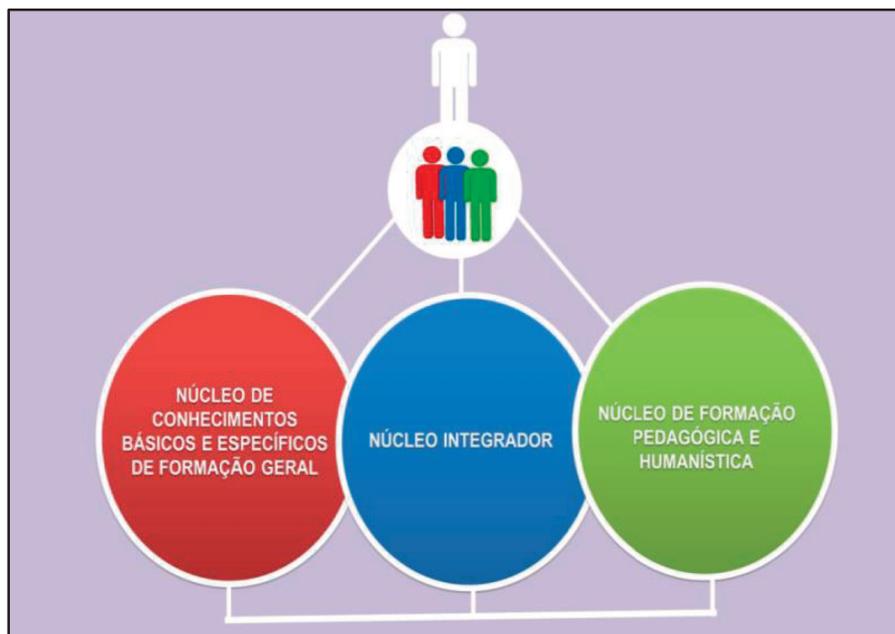
1-[...] estabelecer relações e integrar as áreas de computação e educação [...]; 2. Atuar como agente de processos e vivências educativas em computação, articulando os conteúdos com as didáticas específicas, a partir do princípio metodológico de ação-reflexão-ação para o desenvolvimento de competências, na busca de solução de problemas da sociedade humana, global e planetária; 3. Promover a aprendizagem criativa, autônoma, colaborativa e de comunicação e expressão, como princípios indissociáveis da prática educativa; 4. Contribuir para a aprendizagem empreendedora, na perspectiva de valorização dos indivíduos, de suas capacidades, de suas relações sociais e éticas, num processo de transformação de si próprio e de seu espaço social, de maneira a favorecer as mudanças nos paradigmas comportamentais e de atitudes nos contextos educacionais e de desenvolvimento pessoal e profissional. (UFPI, 2018, p. 34 grifos nossos).

Julgamos, a partir do que é descrito no PPC, que as competências, habilidades e posturas elencadas e requeridas durante o processo de formação do licenciando em computação direcionam-se no sentido de formar *professores*

competentes que, tomando as palavras de França-Carvalho (2007, p. 19) “é aquele capaz de efetuar a *práxis* pedagógica com base em saberes, como os disciplinares, os curriculares e os pedagógicos, pautada em uma autonomia refletida” para emancipação dos sujeitos.

Assim, visado tal formação, o currículo do curso em questão é acomodado em três núcleos conforme disposto na Figura 02.

Figura 02: Núcleos formativos no currículo do curso de Licenciatura em Computação CEAD/UUFPI



Fonte: Silva, (2022, p.95).

A horizontalização dos núcleos formativos adotado no currículo do curso, conforme destacado na Figura 02, reflete o grau equânime com o qual precisa ser conduzido o fazer educacional de modo que este culmine com um ensino eficiente. Por ensino eficiente, entende-se como uma prática não apenas técnica, mas um fazer pedagógico tal qual registrado por Sacristán e Gómez (1998, p.129), em que os núcleos formativos expressos no currículo “se inter cruzam em processos, agente e âmbitos diversos, que num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo tempo”.

No núcleo de Conhecimentos Básicos e Específicos de Formação Geral estão inseridas as disciplinas que tencionam garantir aos discentes os saberes e competências de natureza técnica, a fim de agregar na atuação do futuro docente uma gama de conhecimento que o permita relacionar os conhecimentos da informática e tecnologia com as outras áreas do conhecimento.

No Núcleo Integrador estão os componentes curriculares que objetivam proporcionar uma visão integrada e contemporânea das questões educacionais e sociais, favorecendo ao discente a capacidade de discernir sobre demandas diversas, alinhando várias áreas do conhecimento. A composição curricular do Núcleo de formação pedagógica e humanística

ajudam a transitar nas questões que envolvem a compreensão do ser humano nas relações com o mundo e em situações de aprendizagem no contexto contemporâneo” entre as disciplinas desse eixo está o estudo sobre a História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didática Geral, Avaliação da Aprendizagem, Legislação e Organização da Educação Básica, Inclusão e Acessibilidade Digital entre outros. (UFPI, 2013, p. 37).

Nessa perspectiva defende-se que o currículo seja capaz de superar o resistente paradigma da fragmentação do conhecimento em matérias, que embora aceite-se que sejam ministradas em unidades autônomas denominadas disciplinas, acredita-se que as práticas que envolve o mundo real, por ser interdisciplinar e transdisciplinar exige-se a formação de com formação holística e polivalente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desses argumentos, é consentido, no plano teórico em que se fundamenta o curso, que as práticas formativas dos discentes, futuros professores, devem primar por vivências educacionais que oportunizem a manifestação de uma postura crítica e ativa dos alunos frente aos conteúdos aprendidos, de modo a conceber tais conteúdos e aprendizados não apenas como elementos constitutivos da vida profissional, mas na integralidade humana.

REFERÊNCIAS

SILVA, Italo Rômulo Costa da Silva. **Práticas avaliativas na formação docente na Educação a Distância: um estudo no curso de Licenciatura em Computação.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). 196f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2022.

FRANÇA-CARVALHO, A. D. **A racionalidade Pedagógica da Ação dos Formadores de Professores: Um Estudo Sobre a Epistemologia da Prática Docente nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí.** Tese de Doutorado. 236.f, 2007. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, UFC, Universidade Federal do Ceará,

Fortaleza.2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. GÓMEZ, Angel I. Peréz. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução Ernani F. Da Fonseca.4. ed . Porto Alegre: Artmed Sul, 1998 .

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Normas de funcionamento dos cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí.** Aprovadas pela Resolução n. 177/12, de 5 de novembro de 2012 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPEX. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2012. Disponível em:< https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PREG/resolucoes_preg/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_17712_e_altera%C3%A7%C3%B5es_atualizada_20.06.201820180807101442.pdf> . Acesso em: 24 Fev. 2022.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação na modalidade de Educação a Distância(EaD).** Programa Universidade Aberta Do Brasil (Uab). Teresina, 2013.

ZAINKO, M. A. S. **Políticas de formação do professor e qualidade da educação básica:** o projeto pedagógico das licenciaturas, os condicionantes da qualidade, o perfil dos professores e o desempenho dos estudantes no Estado do Paraná: análise dos projetos políticos pedagógicos de cursos de licenciaturas. Universidade Federal do Paraná, Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional, Curitiba: UFPR, 2015

ENSINO INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE ABORDAGEM SOBRE A GASTRONOMIA REGIONAL

Maria Thaís Firmino da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
firminothais@gmail.com

Thaiane Firmino da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
thaianefirmino@gmail.com

Genilma Firmino Santos da Silva
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
genilmafirmino@hotmail.com

INTRODUÇÃO

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular do Brasil (BRASIL, 2018), dentre as competências gerais da educação básica está a necessidade de valorização e utilização de conhecimentos sobre o “mundo físico, social, cultural e digital” para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o enfoque proposto neste artigo se estabelece pela promoção do exercício da curiosidade intelectual com a finalidade de fomento à lógica alinhada às abordagens das ciências - que promove o ato de recorrer ao processo investigativo, reflexivo, crítico-analítico, imaginativo e criativo - ao mesmo tempo em que garante a aproximação de aspectos culturais voltados à Gastronomia brasileira.

Nesse sentido, o reconhecimento da cozinha, espaço comum às atividades cotidianas, como laboratório pertinente à prospecção acerca de causas, elaboração de hipóteses, formulação e resolução de problemas, com soluções baseadas em conhecimentos pertinentes às diferentes áreas do conhecimento, perpassa pela indubitabilidade de que durante a preparação de alimentos processos químicos, físicos, matemáticos, biológicos, históricos, geográficos, dentre outros, aparecem associados. Sendo assim, o desenvolvimento de estudos com foco nessa constatação contribuem para a ruptura de processos educacionais baseados na fragmentação de conteúdos que, comumente, promovem a perda de significado (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Em outras palavras, frequentemente, as relações possíveis entre ciências e outras disciplinas do currículo são relegadas à inexistência, o que precariza a dinamicidade do conhecimento e envolve o processo de ensino em uma espécie de cadeia de elementos desconexos. Nesse contexto, a característica transdisciplinar da Gastronomia se mostra como favorável à efetivação de projetos didáticos interdisciplinares, que interconectam diferentes áreas do conhecimento e permitem a inclusão de elementos da realidade cultural. Em outras palavras, projetos que prezam pelo desenvolvimento de competências e habilidades que se efetivem pelo “encadeamento dos saberes advindos de diferentes áreas do conhecimento, tais como História, Geografia, Sociologia, Artes, Filosofia, dentre outras” (CEARÁ, 2018, p. 724).

Apartir dessa perspectiva, surgiu o questionamento norteador desta pesquisa, a saber: Como a Gastronomia regional pode favorecer a interdisciplinaridade no ensino de Ciências nas séries iniciais do ensino fundamental?

OBJETIVOS

Nesse ponto, é importante mencionar que o objetivo principal deste estudo se respaldou em apresentar evidências de que a correspondência entre o ensino de Ciências e a Gastronomia regional pode ser efetiva para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os seguintes objetivos específicos foram considerados: 1) Explicitar a relevância da interdisciplinaridade para as práticas de ensino em Ciências; 2) Definir pontos de articulação entre o ensino de Ciências em séries iniciais do ensino.

METODOLOGIA

Para compreensão dos aspectos relacionados à problemática suscitada, a metodologia utilizada se firmou em pesquisa qualitativa com processos inerentes à pesquisa bibliográfica. Diferente da revisão ou revisão bibliográfica, que se estabelece como pré-requisito para a realização de pesquisas -, a pesquisa bibliográfica foi fundamental para o estabelecimento de conjunto ordenado de procedimentos permissivos à solução da problemática motivadora do estudo (DE MACEDO, 1995). A pesquisa se firmou, portanto, em atitude e prática teórica de busca permanente de subsídios necessários à realização do objetivo proposto com aproximações sucessivas da realidade. Nesse sentido, o processo foi sistematizado nas seguintes etapas: 1) Exploratória, busca nas bases de dados *Science Direct* e Google Acadêmico, além da utilização de livros; 2) Analítica, relativa ao exame dos dados obtidos; 3) Executora, sistematização

textual para a divulgação de resultados obtidos e discussão proposta em torno da investigação. Os procedimentos adotados, portanto, se respaldaram em ações voltadas à localização, análise, síntese e interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É bem verdade que a combinação de moléculas de água, proteína e ar, forçadas umas contra as outras no processo de emulsionamento, o controle de temperatura através de termômetros e outros aparelhos de medição, ou mesmo os alertas microbiológicos necessários à produção de alimentação segura, dentre outras peculiaridades, enfatizam o reconhecimento da cozinha como laboratório potencial para o ensino de Ciências. “Uma grande variedade de moléculas diferentes desempenha uma grande variedade de papéis na mistura de reações químicas quase infinitamente complexas que chamamos de culinária, metabolismo e, na verdade, a própria vida” (WOLKE, 2014, n.p.).

A comida, como substância que prima pela disponibilização de elementos necessários para o crescimento e preservação do ser humano, raramente se perfaz por tecidos não transformados ou produtos naturais. Matérias-primas são transformadas de modo que interferências e mudanças determinam a composição final dos alimentos, bem como sua “bioatividade” (THIS, 2012). Essas e outras prerrogativas, no entanto, podem, também, estabelecer relações com a construção cultural e histórica. Elos entre Ciências e Gastronomia podem ultrapassar a tendência de esforço em torno de didática voltada à relação entre as áreas Química, Física e Biologia para acentuar a importância de diferentes tópicos de ensino a partir de abordagens significativas com foco na cultura alimentar local.

É importante considerar, no entanto, que no que tange ao âmbito escolar a presença da Gastronomia com ênfase no aspecto regional se alinha (de forma frequentemente insípida) ao intervalo para o lanche ou, no espectro curricular, às festividades folclóricas, ao passo que, frequentemente, se distancia de aspectos que a inter-relacionem ao ensino de Ciências - ainda que esse, por vezes, se aproxime da ideia da cozinha como laboratório. Fato é que, apesar desse deslocamento situacional, a Gastronomia exprime contextos que não se limitam e, para além de fatores químicos, físicos e biológicos, tem na comida expressões sócio e simbolicamente significativas.

Apesar das condições históricas apontadas para o período de colonização, é necessário reconhecer a cozinha brasileira é resultado da miscigenação e, por isso, apresenta elementos de diversas procedências que foram modificados, mesclados e adaptados em território nacional, o que pode ser prospectado através do ensino e aprendizagem das Ciências em séries iniciais do ensino

fundamental. Nesse caso, a interdisciplinaridade pode contribuir para a ênfase na perspectiva de valorização da diversidade de saberes e vivências culturais que possibilitam a apropriação de conhecimentos e experiências que promovem o autorreconhecimento, a consciência crítica e a responsabilidade.

No Brasil, cada unidade federativa goza de direitos relativos à elaboração do currículo de ensino a partir da realidade regional verificada, ainda que significativa parte dos tópicos abordados em sala de aula sejam comuns às diversas partes do território. Isso porque, conforme o Artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) a educação básica deve respaldar suas atribuições curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que fixa “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Consoante a isso, Ausubel, Novak e Hanesian (1980), ao explicitarem as características da aprendizagem significativa, defendem que no exercício pedagógico a aprendizagem de significados possui primazia relevância, uma vez que possibilita a transformação do significado lógico em psicológico. Nesse âmbito, os autores reconhecem a necessidade de organizadores prévios, que explicam como sendo pontes cognitivas entre o que o estudante sabe e o que deseja aprender, o que pode ser eficaz para o estabelecimento da relação entre o interdisciplinar de Ciências nas séries iniciais e a Gastronomia do regional.

Sob essa perspectiva, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) defendem que a eficácia do processo de construção do conhecimento está em, a partir de uma ideia geral, no caso a comida regional, direcionar esforços para a compreensão de informações específicas, ou seja, processos relativos ao ensino interdisciplinar de Ciências. Por meio desse escopo, é possível constituir objetos de aprendizagem que fomentem rotinas didáticas pertinentes à experimentação de hipóteses, produção de conhecimentos, comunicações e observações.

Por exemplo, no contexto do Nordeste do Brasil, é possível testar hipóteses durante a elaboração de Queijo coalho, Canjica, Pamonha, Cocada, Cuscuz, inclusive ao desenvolver novos processos utilizando técnicas tradicionais. Também é exequível entender como a ciência envolve a elaboração do Baião de dois, quais são as reações que ocorrem dentro da tapioca coccionada na folha de bananeira, ou mesmo compreender como se conservava frutas quando não existia geladeira e a contribuição dessa prática para a doçaria típica da região.

No contexto do estado do Ceará o Documento Curricular Referencial (CEARÁ, 2018) prevê que durante o processo de ensino e aprendizagem temas integradores fundamentais para a abordagem transversal, como Educação Alimentar e Nutricional, Educação Territorial e Educação Patrimonial, devem

ser considerados. Além disso, o documento organiza o componente curricular de Ciências em três unidades temáticas, são elas: Matéria e Energia; Vida e Evolução, Terra e Universo. Para as séries iniciais, as duas primeiras são as que apresentam maior pertinência à abordagem em questão. Nesse caso, é importante enfatizar que a organização curricular preconizada no documento pressupõe a articulação interdisciplinar com inclusão de elementos da realidade, sendo que a “interdisciplinaridade, como integração de saberes, é entendida especialmente como uma atitude pedagógica” (CEARÁ, 2018, p. 38).

Sendo assim, a interdisciplinaridade pode ser entendida como o cruzamento entre atividades disciplinares e interdisciplinares que possuem lógicas diferentes, com a finalidade de promover o equilíbrio possível entre a fragmentação e a simplificação (JANTSCH; BIANCHETTI, 2002), ou seja, sob esse prisma, as lógicas racional, instrumental e subjetiva precisam assumir condição de compensação mútua (LENOIR; HASNI, 2004). De acordo com Klein (1990), esse exercício, no entanto, não deve estar arbitrariamente centrado em equipes, já que também se fundamenta pela ação individual.

Nesse contexto, o fator interdisciplinar, em constante desenvolvimento na área da Educação, aparece como pertinente em diferentes vieses, sejam eles tradicionais ou inovadores como, por exemplo, em ações que promovem a ampliação de perspectivas disciplinares e no estabelecimento de programas de ensino e pesquisa a partir de novos parâmetros. Segundo Leis (2005, p. 5), “a interdisciplinaridade é uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Existem sempre, portanto, várias reações interdisciplinares possíveis para um mesmo desafio do conhecimento” e, dessa forma, a busca pelo conhecimento não pode excluir a priori nenhum enfoque (LEIS, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, este trabalho logrou êxito em seu objetivo de apontar caminhos para a implementação de prática de ensino interdisciplinar, a partir da compreensão de que o conhecimento deve ser empírico, interpretativo e crítico (BERNSTEIN, 1983). Ao mesmo tempo, porém, evidenciou a necessidade de implementação de esforços no sentido de analisar como, a partir do reconhecimento da cozinha enquanto laboratório potencial, o ensino de Ciências nas séries iniciais pode ser favorecido pelo fator científico-cultural respaldado na Gastronomia regional. Para tanto, é imperativo o estabelecimento de elos entre os tópicos apresentados e as práticas cotidianas que envolvem a alimentação no cerne do contexto escolar, a fim de ampliar as prerrogativas de análise acerca do tema.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana 1980.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza, 2018.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIN, Julie Thompson. **Interdisciplinarity: History, theory, and practice**. Wayne state university press, 1990.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, v. 6, n. 73, p. 2-23, 2005.

LEIS, Héctor Ricardo. Para uma reestruturação interdisciplinar das ciências sociais: a complexa tarefa de enfrentar os desafios da problemática ambiental sem cair no senso comum da sociedade civil. **Ambiente & sociedade**, n. 8, p. 145-154, 2001.

LENOIR, Yves; HASNI, Abdelkrim. **La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón**. Revista iberoamericana de educación, v. 35, n. 1, p. 167-185, 2004.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. In: Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACIEL, Maria Eunice. Uma cozinha à brasileira. **Revista Estudos Históricos**, v. 1, n. 33, p. 25-39, 2004.

THIS, Hervé. **Solutions are solutions, and gels are almost solutions**. *Pure and Applied Chemistry*, v. 85, n. 1, p. 257-276, 2012.

WOLKE, Robert. **A química dos alimentos: a ciência na cozinha**. Expresso Zahar, 2014.

CARACTERÍSTICAS DE PESQUISAS QUALITATIVAS: ESTUDO EM TESES DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tatiana Maria Ribeiro Silva
UECE - tatiana.ribeiro@uece.br

INTRODUÇÃO

O modo de produção de conhecimento científico tornou-se complexo, induzindo o uso de elementos metodológicos de pesquisa que deem conta de investigar, também, problemáticas de cunho subjetivo. A base teórica do trabalho está assentada em contribuições de Evandro Ghedin, Marcos Zanette, Marli André e Maria Amélia Franco. Para atingir o objetivo proposto, foi desenvolvida uma pesquisa documental, do tipo quali-quantitativa, pautada na identificação e análise das categorias: temática, método, procedimento de coleta de dados e técnica de análise de dados, sintetizadas pelo agrupamento de dados extraídos dos resumos das teses. Há múltiplos procedimentos de coleta de dados nelas, sobretudo entrevista e recolha de documentos. Em 46,0% (n=23) delas, consta-se a especificação da técnica de análise de dados, notadamente análise de conteúdo. Entretanto, considera-se importante que os pesquisadores da área da Educação comuniquem claramente todos os elementos metodológicos de suas teses nos respectivos resumos.

OBJETIVOS

O estudo objetiva analisar características de teses de doutorado que adotaram a abordagem qualitativa, defendidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade da Região Nordeste do Brasil, no quadriênio 2013-2016.

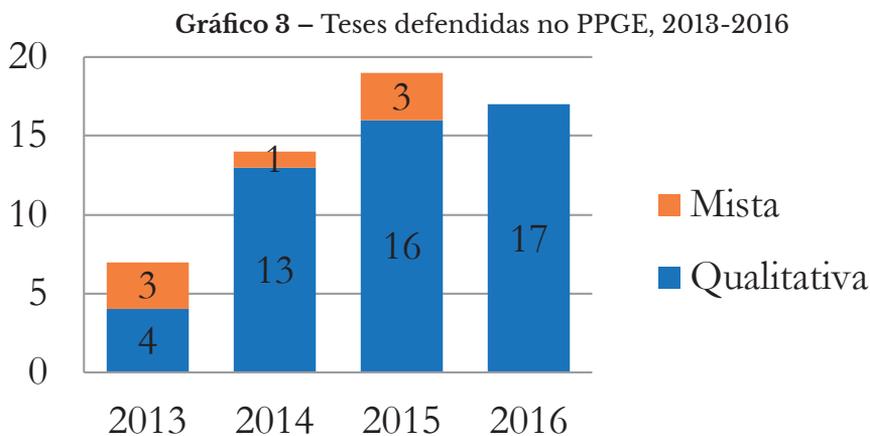
METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental, do tipo quali - quantitativa, pautada na identificação e análise das categorias: temática, método, procedimento de coleta de dados e técnica de análise de dados, sintetizadas pelo agrupamento de dados extraídos dos resumos das teses.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento das teses defendidas no PPGE, no período 2013-2016, indicou os resultados assim distribuídos: sete em 2013, 14 em 2014, 19 em 2015 e 17 em 2016, correspondendo a 19,8% do total de 288 teses defendidas em 15 anos de oferta do curso de doutorado acadêmico pelo Programa (2006-2020). Na análise, não se identificou tese cuja abordagem de pesquisa fosse exclusivamente quantitativa. Percentual de 12,3% (n=7) das teses selecionadas foram classificadas como pesquisa com abordagem mista (qualitativa e quantitativa). A evolução da quantidade de teses do PPGE, no período considerado, permite identificar crescimento de 142,9%. Esse aumento expressivo está relacionado à expansão da pós-graduação stricto sensu em Educação no Brasil, principalmente em nível de doutorado, inclusive na Região Nordeste (CAPES, 2019). Considerando somente aquelas cuja abordagem é qualitativa, houve aumento de 325,0%, como pode ser observado no Gráfico 3. Trata-se de crescimento expressivo, principalmente se comparado ao quadriênio anterior (2009-2012), quando se observou queda de 23,5% no número de pesquisas qualitativas entre as 65 teses defendidas.

O restante (87,7%; n=50) adotou a abordagem qualitativa, mostrando, como em outros estudos empíricos (LEITE; SILVA; MARTINS, 2017; MEDEIROS; VARELA; NUNES, 2017) e teóricos (ANDRÉ, 2001; GHEDIN; FRANCO, 2011; ZANETTE, 2017), a aderência por essa abordagem na área de Educação.



Fonte: Elaboração própria

O delineamento da metodologia em sua totalidade, a leitura e análise deles serviram para categorizar os dados desta pesquisa em relação à temática, método, procedimento de coleta de dados e técnicas de análise de dados. Com relação à presença dessas categorias, 30,0% (n=15) das teses informam todas

nos resumos, enquanto 70,0% (n=35) não identificaram algumas delas. Das teses que não apontaram as quatro categorias, 42,0% (n=21) enunciam três; 22,0% (n=11), duas; e 6,0% (n=3), apenas uma.

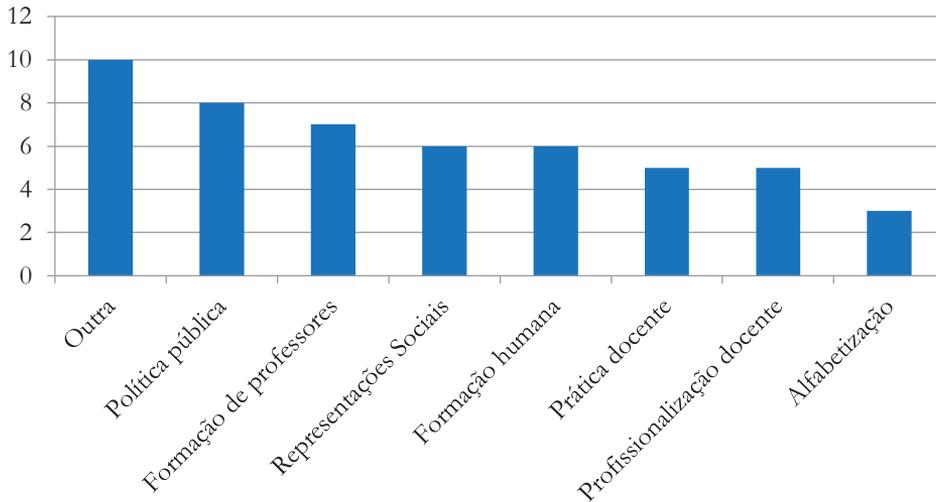
Conforme o Gráfico 4, entre as temáticas abordadas nas teses, “Outra” é a mais frequente (20,0%; n= Vale salientar que, nem todas as teses de interesse explicitam o uso da abordagem qualitativa em seu resumo, ou seja, descrevem no texto alguma expressão que remeta a isto, como, por exemplo, pesquisa qualitativa, abordagem qualitativa, etc. Isso dificultou o estabelecimento da relação entre objeto de estudo e procedimentos metodológicos empregados, considerando somente o resumo como fonte de informações de uma investigação de natureza qualitativa.

Essa relação é mediada pelo pesquisador, que se aproxima cada vez mais da realidade subjetiva enfocada na proporção em que se aprofunda em sua investigação. Nesse sentido, a aproximação entre problemática, meios de resolvê-la e pesquisador elucida o conhecimento de determinado objeto de estudo em toda a sua riqueza (GUEDIN, 2004), considerando seu delineamento histórico, social e cultural construído pela colaboração de outros sujeitos (ANDRÉ, 2001). Para Zanete (2017), o contato recíproco entre pesquisador e o contexto da pesquisa exerce forte influência no modo como a investigação é conduzida, favorecendo a delimitação do objeto de estudo.

De posse dessas especificidades das teses, quantitativo de 50 fizeram uso da abordagem qualitativa, sendo essas analisadas doravante. Dentre as teses selecionadas, apenas 32,0% (n=16) explicitam o uso dessa abordagem no resumo. Em 68,0% (n=34) delas, é possível a dedução de tal abordagem, seja pelo procedimento de coleta de dados, técnicas de análise de dados ou verbo constituinte do objetivo geral do trabalho, pois esses se reportam ao tratamento de dados qualitativos na pesquisa.

Apesar da existência dessas lacunas entre os resumos da maioria das teses, que não 10), representando conjunto de temas cuja frequência é inferior a três e que associam educação a outra área do conhecimento, como, por exemplo, Sociologia. Em seguida, aparecem as temáticas sobre política pública (16,0%; n=8), formação de professores (14,0%; n=7) e representações sociais e formação humana (12,0%; n=6, cada). As temáticas menos observadas entre as teses foram: prática docente e profissionalização docente (10,0%; n=5, cada), além de alfabetização (6,0%; n=3).

Gráfico 4 – Temáticas das teses defendidas com abordagem qualitativa no PPGE, 2013-2016



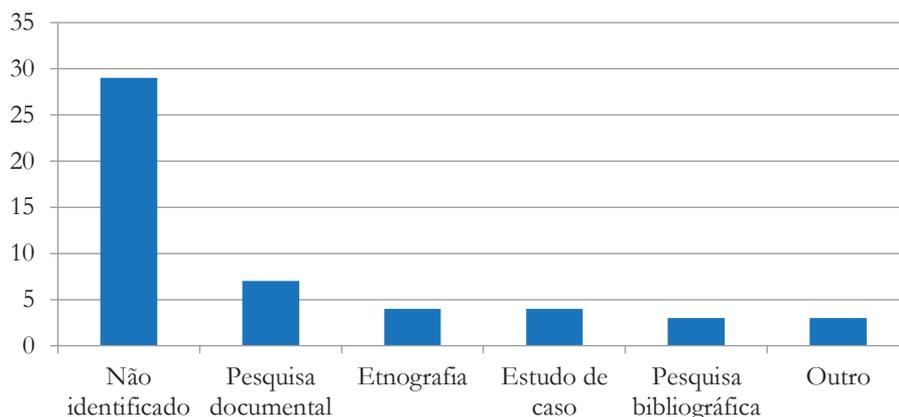
Fonte: Elaboração própria.

Há prevalência da formação inicial e do trabalho docente entre os resumos das teses que tiveram como temática política pública e/ou formação de professores, com destaque para percursos formativos orientados por currículos com conteúdos específicos da licenciatura, a exemplo de estética, cultura, educação inclusiva, livro didático e estágio supervisionado. A discussão realizada nas teses sobre formação inicial evidenciou a necessidade de os cursos de licenciatura efetivarem, de modo prático, atividades formativas pautadas na docência na educação básica, em modelos de formação que cumpram a exigência mínima necessária para a formação docente, seja pelas demandas curriculares emanadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), ou por ações educativas que supram as necessidades formativas do professorado, como defende Mello (2000).

Gatti (2014) endossa o exposto asseverando ser preciso atenção às atuais demandas de formação inicial de professores no Brasil, superando impasses nesse campo, como a instauração de uma política pública de espectro nacional para as licenciaturas, a desfragmentação curricular e um projeto de acompanhamento do estágio supervisionado inerente a esses cursos.

Sobre os métodos de pesquisa empregados nas teses, foram identificados seis tipos destes, apresentados no Gráfico 5. A maioria das teses (58,0%; n=29) não apresenta o método de pesquisa no resumo, em desacordo ao estipulado pela Norma 6028 (ABNT, 2021) e Pereira (2013). Na solução de problemas desse tipo, Ghedin e Franco (2011) discorrem pormenorizadamente acerca dos princípios investigativos intrínsecos ao método de produção de conhecimento em educação, fato que induz a utilização adequada das teorias educacionais que suportam elementos metodológicos de pesquisa.

Gráfico 5 – Métodos de pesquisa das teses defendidas com abordagem qualitativa no PPGE, 2013-2016



Fonte: Elaboração própria

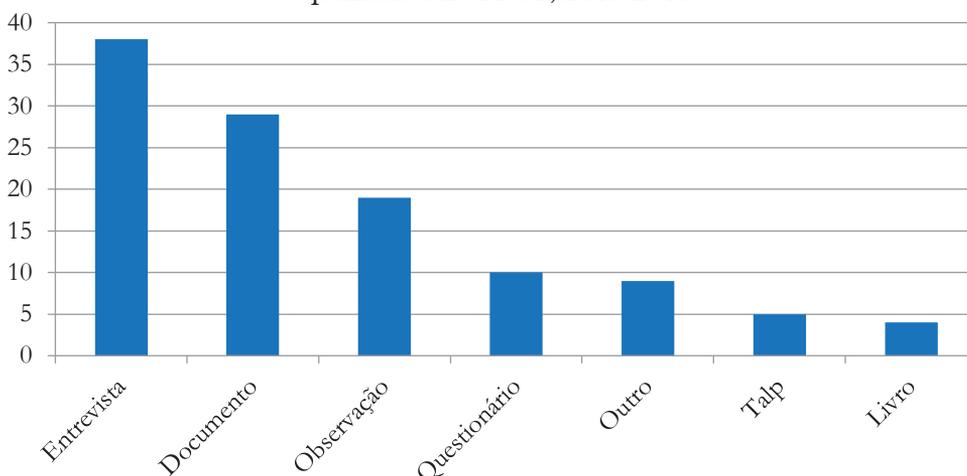
Entre as teses que explicitam o método de pesquisa no resumo (42,0%; n=21), há predominância do uso da pesquisa documental (14,0%; n=7), da etnografia e do estudo de caso (8,0%; n=4, cada). Os dados indicam que a maioria dos pesquisadores não tomaram os devidos cuidados de esclarecer o método de pesquisa norteador de sua investigação. No entanto, de modo geral, eles procuraram situar o método da pesquisa em torno dos procedimentos de coleta e análise de dados adotados, baseados em fontes primárias de dados providas do Poder Público, nas esferas Federal, Estadual e Municipal. Tais fontes constituem-se, sobretudo, em textos referentes a políticas públicas educacionais do tipo curricular e de programas.

O método mais evidente entre as teses foi a pesquisa documental, que pode ser uma prática eficaz na elucidação de fenômenos educacionais, uma vez que o documento pode constituir-se em fonte de informações sobre o contexto investigado, bem como fundamentar afirmações e declarações do pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A delimitação do contexto investigado pode ser direcionada pelo estudo de caso, pois este se trata de um método de investigação empírico sobre um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos (YIN, 2010).

Como complemento para o método de pesquisa suportado por fontes documentais (pesquisa documental), a etnografia e o estudo de caso constituíram-se em procedimentos utilizados nas apreensões sobre o alinhamento de práticas pedagógicas/docentes com diretrizes curriculares, políticas educacionais de inclusão e o desenvolvimento da profissionalidade de professores em formação.

Sobre os procedimentos de coleta de dados, 32,0% (n=16) das teses fizeram uso de apenas um procedimento. A distribuição da quantidade de procedimentos utilizados pelo restante das teses é: dois (22,0%; n=11), três (32,0%; n=16) e quatro (14,0%; n=7). O Gráfico 7 expõe as frequências de utilização desses procedimentos entre as teses, que, em sua maioria, adotaram o uso conjugado de meios para a extração de dados, a exemplo das combinações entre documento e entrevista, assim como observação e questionário.

Gráfico 7 – Procedimentos de coleta de dados das teses defendidas com abordagem qualitativa no PPGE, 2013-2016



Fonte: Elaboração própria

A entrevista é o procedimento de coleta de dados mais utilizado entre as teses (76,0%; n=38); seguida pela recolha de documentos (58,0%; n=29) e a observação (38,0%; n=19). O questionário está presente em 20,0% (n=10) delas, seguido pela categoria “Outro” (18,0%; n=9), dotada de procedimentos cuja frequência é igual ou inferior a dois, como o grupo focal e a narrativa de vida. Os menos utilizados são: teste de associação livre de palavras (TALP) (10,0%; n=5) e uso de livros (8,0%; n=4).

Por conta da complexidade do objeto de estudo, percebeu-se que a maioria das teses (68,0%; n=34) optou por utilizar mais de um procedimento de coleta de dados. A coleta e análise, realizada com base em determinado procedimento, foi utilizada como critério para execução de etapas posteriores da pesquisa baseadas em outras técnicas, como, por exemplo, a aplicação de um questionário para seleção de sujeitos, que, posteriormente, concederam entrevistas.

Foi possível identificar entre as teses o uso de entrevistas como dispositivos de construção de dados e ideias úteis à pesquisa qualitativa, pela capacidade de expressar livremente o pensamento dos participantes. Por exemplo, a entrevista

semiestruturada foi utilizada para compreender como diferentes sujeitos se engajam com políticas educacionais inclusivas, bem como a implementação de sistema de ensino, o processo de constituição profissional e de diversos tipos de aprendizagem. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), “[...] a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo demandas situacionais, contextuais e científicas de investigação, a abordagem qualitativa de pesquisa possibilita apropriação e variedade de métodos, técnicas, perspectivas diversas dos sujeitos participantes, reflexividade do pesquisador, desenvolvimento de conceitos sensíveis ao cenário investigado e descrição de realidades múltiplas. Essa abordagem não se apresenta como proposta rigidamente estruturada, permitindo imaginação e criatividade na proposição de trabalhos que explorem enfoques variados. Destarte, acredita-se que as teses analisadas representam o caráter multifacetado da abordagem qualitativa, inovando e contribuindo com pesquisas no campo da educação.

Sem a devida descrição dos constituintes fundamentais da pesquisa educacional, em geral, e da pesquisa qualitativa, em específico, seu rigor científico e metodológico está à mercê de críticas que podem apontar fragilidades no conhecimento produzido por esse tipo de investigação. Portanto, cabe ao pesquisador explicitar, logo no início de seu manuscrito, as características que tornam confiável seu trabalho, respaldando assim seus achados.

No quadriênio 2013-2016, houve crescimento expressivo de 325,0% em pesquisas de abordagem qualitativa no PPGE investigado, principalmente se comparado ao quadriênio anterior (2009-2012), quando se observou queda de 23,5% no número de estudos qualitativos entre as 65 teses defendidas. Considerando o recorte temporal desta investigação, é possível destacar, entre os resumos das teses que explicitaram as categorias analisadas: temáticas de política pública e formação de professores; método da pesquisa documental; entrevista e recolha de documentos como procedimentos de coleta de dados; e técnica de análise de conteúdo.

O avanço do conhecimento impulsionado pela pesquisa qualitativa se desvela de forma diversificada na pós-graduação brasileira, pelo arcabouço conceitual para abordar a realidade, pelos métodos de pesquisa diversificados e procedimentos de coleta e análise de dados para investigar o objeto em perspectiva educacional.

A postura flexível do investigador que utiliza pesquisa qualitativa lhe permite iluminar aspectos e processos que podem se apresentar ocultos em determinado fenômeno. Pelo bom uso dos elementos metodológicos desse tipo de pesquisa, que viabiliza, também, a atividade de compreender as vicissitudes educacionais, é possível enfrentar o desafio de analisar qualitativamente dados coletados a partir de variados materiais empíricos, aprimorando habilidades criativas que legitimam a produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: Informação e documentação – resumo, resenha e resenha. Apresentação. Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: <<https://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=467697>>. Acesso em: 14 de jun. 2021.

BRASIL. MEC/CNS. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 mai. 2016. Disponível em: <https://bvmsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html>. Acesso em: 11 dez. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Diretoria de Avaliação. **Documento de Área 2016**. Área de avaliação: Educação. Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Educao.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Diretoria de Avaliação. **Documento de Área. Área 38: Educação**. Área de avaliação: Educação. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; SILVA, Silvina Pimentel; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; SALES, José Albio Moreira. Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. v. 1. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 67-92.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>>. Acesso em: 13 out. 2020.

GARCIA, Fabiane Maia; YASUDA, Bruna Chizuka C.; BENE, Leonel Elias. Observações preliminares acerca das pesquisas em educação do Amazonas. **Educação & Formação**, v. 5, n. 14, p. 36-53, mai/ago. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.25053/redufor.v5i14mai/ago.1706>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan/abr, 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2020.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. *In*: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004. p. 1-14.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONDRA, José Gonçalves; NUNES, João Batista Carvalho; MARTINS, Marcos Francisco. Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd/ANPEd): história, configurações, desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230044, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230044>>. Acesso em: 11 out. 2020.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**, v. 7, n. 33, p. 14-26, out. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>>. Acesso em: 28 set. 2020.

LEITE; Maria Cleide da Silva Ribeiro; SILVA, Antonio José Pereira; MARTINS, Elcimar Simão. Pesquisa qualitativa em tese de doutorado: uma análise do triênio 2013-2015. **Revista Expressão Católica**, v. 6, n. 1, p. 43-53, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.25190/rec.v6i1.2120>>. Acesso em: 06 dez. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, Emerson Augusto; VARELA, Sarah Bezerra Luna; NUNES, João Batista Carvalho. Abordagem Qualitativa: estudo na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (2004 – 2014). **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 174-189, ago. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/holos.2017.4457>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

A INTRODUÇÃO DA PESQUISA COMO DIRETRIZ NO ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO NOVO ENSINO MÉDIO¹

Mylena Vicente da Silva
UFCG/CDSA

Ana Suélen Silva Oliveira
UFCG/CDSA

INTRODUÇÃO

Inicialmente o artigo nasceu por meio do projeto “Curricular: lugar de currículo é na escola”. O qual é um projeto de extensão, que visa ajudar os professores de Ciências Humanas do ensino médio da Paraíba, na compreensão do novo material didático. No desenvolvimento de ações voltadas para o conhecimento do conteúdo observamos um aspecto que chamou a nossa atenção, que foi a valorização da pesquisa. Em outros termos, o novo ensino médio valoriza a pesquisa como uma ferramenta didática, neste trabalho, iremos problematizar o modo como isto está feito no novo material.

Cabe aqui salientar, sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o qual é responsável por classificar e realizar a distribuição dos materiais didáticos: como livros e materiais complementares de educação para as escolas públicas de forma gratuita na nação brasileira. Este destaque deve-se às notáveis alterações que ocorreram do PNLD 2018 para o PNLD 2021. Neste novo edital e devido a especificidade do nosso estudo, focamos a atenção para o objeto 2: Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento destinadas aos estudantes e professores do ensino médio.

O edital do PNLD 2021 (ensino médio), fez saber que os docentes só poderiam optar por uma única coleção didática para cada área de conhecimento, no qual o conteúdo se encontra disposto de forma interdisciplinar e dividido

1 O trabalho foi no projeto de extensão “Curricular: lugar de currículo é na escola”, sob a orientação da coordenadora Maria Helena Costa Carvalho de A. Lima, professora da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do CDSA/UFCG. Doutora e mestra em sociologia (PPGS/UFPE). E da vice coordenadora Luciana Siqueira Walter, professora da rede estadual da Paraíba. Graduada em história (UFPE) e mestre em ensino de história (ProfHistória/UFPE).

em 6 volumes. A mudança dos livros que antes eram distribuídos por disciplinas para a então configuração de livros por área de conhecimento não ocorreu do nada e muito menos como forma de economia. Deu-se devido à reforma do ensino médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, que modificou a estruturação do ensino médio estabelecendo uma nova organização curricular que se apresenta nos documentos contemplando a Base Nacional Comum Curricular; oferecendo aos estudantes cinco itinerários formativos que possibilitam ao aluno escolher em qual área terá vontade de aprofundar seus conhecimentos durante o ensino médio; e a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola que é de 800 horas para 1.000 horas. É nesse contexto que buscamos compreender como ocorreu a introdução da pesquisa como diretriz no ensino de ciências Humanas e Sociais Aplicadas nas coleções didáticas do Novo Ensino Médio.

OBJETIVOS

Analisar as sugestões de pesquisa presentes em coleções didáticas do PNL2021 para as ciências humanas, levando em consideração a conexão com os objetivos de ensino para a área, a qualidade das orientações para as atividades e a compatibilidade da proposta com os conteúdos dos volumes analisados.

METODOLOGIA

Para realização desse artigo, fizemos o recorte com o volume de trabalho em 3 coleções: Moderna Plus (editora Moderna), Prisma (editora FTD), e Conexão Mundo (Editora do Brasil), no qual a temática em comum tem como objetivo favorecer a comparação entre as coleções. Quanto às questões metodológicas, utilizamos a pesquisa qualitativa de análise de conteúdo, com base na leitura de todas as propostas de atividade presentes em todos os capítulos dos 3 volumes selecionados.

Para a realização da análise, foi utilizado um quadro de análise no qual cada proposta de pesquisa foi classificada como informativa ou metodológica e, no caso das pesquisas metodológicas, foram registrados os métodos de pesquisa indicados, objetivos e produto final. Além disso, foram avaliados o nível de orientação para os alunos e para os docentes (no manual do professor), a conexão com os objetivos do ensino de ciências humanas, a pertinência em relação ao tema abordado no capítulo e volume em que a proposta é apresentada e a exequibilidade da proposta para o ensino médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No edital do PNLD 2021, é apresentado como um critério eliminatório e específico da obra didática da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a garantia de metodologias, desenvolvidas através do uso pedagógico de métodos e técnicas de pesquisa social. De tal forma, que no decorrer dos seis volumes o estudante deverá aprender diversas práticas de pesquisa, a exemplo da revisão bibliográfica e da análise documental. Ao observar o elemento da pesquisa presente nos volumes, percebesse sua redução em relação às aplicações de técnicas, onde pouco se apresenta a reflexão teórico metodológica. Dessa forma, nota-se um descompasso entre as propostas, tendo em vista, que o material didático é para alunos do ensino médio, os quais não precisam necessariamente ter o contato com tantas formas de se fazer a pesquisa. Além disso, o material didático no recorte sobre o trabalho, também mostra um formato de cartilha, ou seja, não se apresenta muito espaço para que o docente possa realizar a elaboração de forma mais autônoma, do mesmo modo isso se mostra uma lacuna para os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a conexão com os objetivos de ensino para a área, a qualidade das orientações para as atividades e a compatibilidade da proposta com os conteúdos dos volumes analisados. Além de focar na pesquisa, entende-se que diante dos resultados, é preocupante que a valorização da pesquisa no ensino médio esteja dando lugar a uma burocratização desse princípio didático, com a redução da pesquisa à aplicação de técnicas sem construção autônoma e sem aprendizagem sobre a conexão entre teoria e método na construção do conhecimento nas ciências humanas.

REFERÊNCIAS:

https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf Acesso em: 02/02/2022.

http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.05 Acesso: 16/03/2022

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE PSICOMOTRICIDADE E SUA REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS DISCENTES EM LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

Jéssica Luana de Lima Barbosa Borges

Discente do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Novo Horizonte, FNH.
jessica.lbborges@gmail.com

Valdilson Aquino de Melo

Discente do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Novo Horizonte, FNH.
valdilsonaquino@aluno.fnh.edu.br

Maria Eduarda da Silva Santana

Docente do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Novo Horizonte, FNH.
meduardasantana@hotmail.com

Maria Juliana Gomes Arandas

Diretora Acadêmica da Faculdade Novo Horizonte, FNH.
Juliana.arandas@fnh.edu.br

INTRODUÇÃO

Esse trabalho aborda uma investigação pedagógica com os discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Faculdade privada do Município de Vitória de Santo Antão (Pernambuco) sobre a importância da disciplina de psicomotricidade durante a sua formação acadêmica. Existe uma necessidade pedagógica de ter uma disciplina específica na grade curricular do curso supracitado, e que essa também possa dialogar entre as teorias e as práticas pedagógicas a serem utilizadas na educação infantil. Nesse sentido, reconhecemos a contribuição da psicomotricidade no desenvolvimento da criança, se tornando indispensável na formação dos pedagogos.

Conhecer e trabalhar com as atividades psicomotoras na educação infantil é garantir o desenvolvimento da criança e proporcionar diferentes estratégias que possibilitem o aprender e interagir com o meio (ALMEIDA, 2006; ALMEIDA, 2014). Na educação infantil, por meio dessas atividades psicomotoras, as crianças conseguem desenvolver habilidades relacionadas a autonomia, percepção e as sensações corporais, bem como a maturidade socioemocional (OLIVEIRA, SOUZA, 2013; OLIVEIRA; ZANELLA, 2015). O ambiente educativo pode proporcionar diversas explorações

Diante dos aspectos mencionados, se torna importante uma análise sobre a percepção dos discentes do Curso de Pedagogia sobre a disciplina de psicomotricidade na sua formação enquanto professor da educação infantil.

OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objeto de estudo a análise da percepção dos discentes do curso de graduação em Pedagogia sobre a importância da disciplina de psicomotricidade na formação do pedagogo.

METODOLOGIA

Coleta de dados

Foram aplicados 29 questionários direcionados para os discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia que cursaram a disciplina de psicomotricidade como componente curricular obrigatório. Esses questionários abordaram questionamentos sobre a percepção desses discentes sobre as vivências na disciplina de psicomotricidade e quais as repercussões na formação acadêmica.

Os instrumentos de análises de dados tiveram como base as pesquisas quantitativa e qualitativa com caráter exploratório.

A pesquisa foi conduzida seguindo as diretrizes éticas, sem divulgações das informações dos participantes, mantendo total anonimato. Os participantes da pesquisa assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Procedimentos de análises de dados

A partir das respostas dos discentes por meio de formulário eletrônico (google forms) que continham questões abertas e de múltipla escolha. As perguntas abertas poderiam gerar mais possibilidades de respostas, e estas foram avaliadas e agrupadas pelo significado e proximidade entre os diversos termos utilizados.

Os questionamentos foram relacionados aos tópicos abaixo:

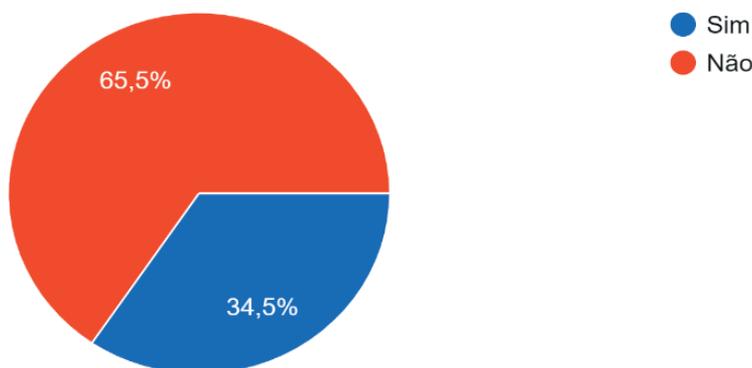
- Se atua na prática docente;
- Importância da psicomotricidade na grade curricular do curso;
- As habilidades que podem ser trabalhadas em sala de aula que envolva a psicomotricidade;
- Dificuldades para a inserção da psicomotricidade na escola;
- Conhecimento sobre a psicomotricidade antes do curso de graduação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os discentes entrevistados estavam regularmente matriculados no Curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia e haviam cursado a disciplina de psicomotricidade.

Quando questionados sobre a atuação na prática docente, 65,5% afirmaram que atuam na educação infantil, enquanto que 34,5% ainda não tiveram essa experiência (gráfico 1). É muito comum nos Municípios do interior de Pernambuco que os discentes já apresentem alguma experiência na prática docente, visto que existem estudos que apontam a prática docente por profissionais que cursaram o antigo “magistério”, e nos dias atuais a formação no nível superior é uma obrigatoriedade para a atuação na educação infantil.

Gráfico 1: Atuação na prática docente.



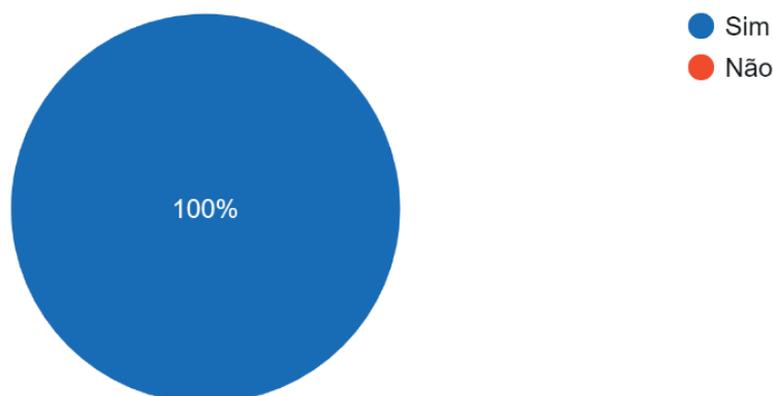
Autoria: Borges et al., 2022

No que se relaciona a importância da inserção da disciplina de psicomotricidade na grade curricular do Curso de Pedagogia, 100% dos participantes afirmaram que consideram a disciplina de extrema importância na formação do pedagogo, inclusive para o melhor desempenho na educação infantil e no desenvolvimento das crianças (gráfico 2). O conhecimento relacionado a psicomotricidade contribui para a formação da personalidade da criança, bem como o favorecimento dos aspectos mentais, afetivos, físicos,

etc (OLIVEIRA,1997). O educador tem o papel de mediar a ação pedagógica no processo de aprendizagem e no desenvolvimento psicomotor, mas para que essas estratégias sejam realizadas se faz necessário um diálogo entre a formação do professor e a psicomotricidade.

O termo psicomotricidade tem sido para alguns professores como uma área direcionada apenas ao equilíbrio e a coordenação motora fina (BARROS; FERREIRA; HEINSIUS, 2008). Por essas razões que os avanços das pesquisas sobre a importância da psicomotricidade na formação do professor abrem caminhos para uma melhoria significativa no desenvolvimento infantil. É nítido que a psicomotricidade deixou de ser apenas um “detalhe” em relação ao desenvolvimento na aprendizagem, passando a ter especial atenção nas gestões educacionais. As crianças aprendem e se relacionam com o mundo por meio das vivências corporais, das experiências rítmicas e sonoras. As interações entre o desenvolvimento corporal e aprendizagem se tornam imprescindível na formação da criança (MISHINE, 1999).

Gráfico 2: Percepção dos discentes sobre a importância da disciplina na grade curricular do curso de Pedagogia.



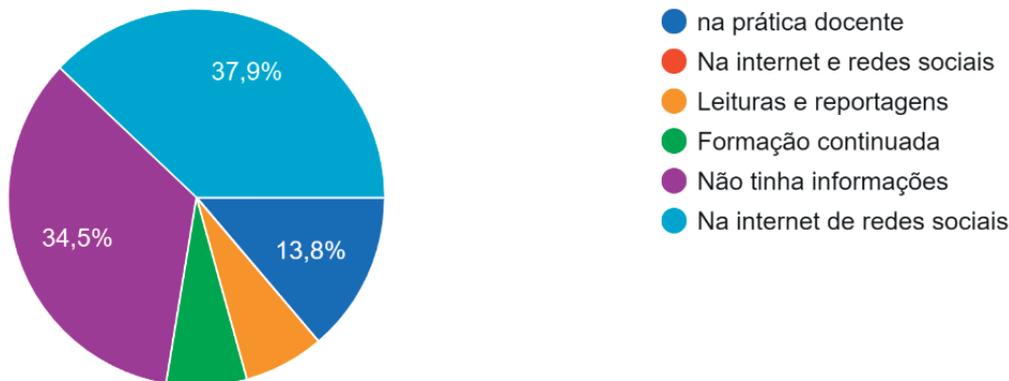
Autoria: Borges et al., 2022

Quando questionados sobre as habilidades relacionadas a psicomotricidade que podem ser trabalhadas em sala de aula, a maioria dos entrevistados afirmaram a coordenação motora fina e grossa, coordenação motora, equilíbrio e ritmo, lateralidade, esquema corporal, noções espaciais, socioemocionais, espaço e tempo. Esses resultados demonstram que a inserção da disciplina de psicomotricidade possibilita conhecimentos sobre essa área, uma vez que relacionaram as habilidades com as estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula, enquanto que as principais dificuldades encontradas para se trabalhar a psicomotricidade na escola foram relacionadas a falta de apoio e estrutura da escola, a dificuldade dos professores em ter formação nessa área.

As limitações das políticas públicas na educação infantil, bem como a falta de recursos e planejamento. Sobre essas dificuldades mencionadas, ainda que o professor estando preparado para o desenvolvimento das habilidades e estratégias com crianças, é necessário que o ambiente escolar disponha de recursos didáticos para as realizações das atividades (ALMEIDA, 2014).

Os conhecimentos sobre a psicomotricidade antes da graduação foram limitados, 34,5% informaram ainda que não tinham informações sobre esse tema. 37,9% informaram que tiveram conhecimento por meio da internet e redes sociais (gráfico 3). Esse fato corrobora com as limitações que ainda permanecem na educação infantil, principalmente no que se relaciona a psicomotricidade. É de suma importância que os professores saibam ainda na sua formação sobre a necessidade das estratégias psicomotoras ainda nos primeiros anos de vida da criança. Os professores devem ficar atentos aos sinais de dificuldades no desenvolvimento psicomotor, e assim as estratégias sejam solucionadas no período específico (MENDONÇA, 2004).

Gráfico 3: Informações sobre a psicomotricidade antes da graduação.



Autoria: Borges et al., 2022

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho enfatizou a importância da disciplina de psicomotricidade na formação dos pedagogos e para a educação infantil, bem como a contribuição do desenvolvimento da criança na formação das relações entre as capacidades psicomotoras e formação biológica e social da criança. Através do presente estudo, compreende-se que os discentes reconhecem a psicomotricidade como uma peça fundamental na educação na educação infantil, todavia, ressaltando a importância das formações continuadas e o despertar para essas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. **Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2006.

ALMEIDA, G. P. de. **Teoria e Prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

BARROS, D. R.; FERREIRA, C. A. de M.; HEINSIUS, A. **M. Psicomotricidade Escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2008. 296 p.

MENDONÇA, R. M. **Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil**. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34

MISHINE, J. M. **A curva da aprendizagem: elevando a competência acadêmica e social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

OLIVEIRA, A.F, S; SOUZA, J, M. A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil. **Revista Fiar: Revista Núcleo de Pesquisa e Extensão Ariquemes**, v.2, n.1, p.125-146, 2013.

OLIVEIRA, C. M. de; ZANELLA, A. K. O corpo no cotidiano escolar dos anos iniciais: concepções e percepções. **Revista de Ciência e Inovação do IF Farroupilha**, v. 1, n.1, p. 27-40, 2016.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação enfoque e Psicopedagógico**. Petrópolis. RJ, Vozes, 1997.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PSICOMOTRICIDADE: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

Valdilson Aquino de Melo

Discente do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia da Faculdade
Novo Horizonte, FNH.
valdilsonaquino@aluno.fnh.edu.br

Jéssica Luana de Lima Barbosa Borges

Discente do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia da Faculdade
Novo Horizonte, FNH.
jessica.lbborges@gmail.com

Maria Eduarda da Silva Santana

Docente do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia da Faculdade
Novo Horizonte, FNH.
meduardasantana@hotmail.com

Maria Juliana Gomes Arandas

Diretora Acadêmica da Faculdade Novo Horizonte, FNH.
Juliana.arandas@fnh.edu.br

INTRODUÇÃO

Os professores que atuam na educação infantil devem ter a clareza acerca das necessidades dos seus estudantes nas diferentes etapas do desenvolvimento, e para tanto, se torna de suma importância os conhecimentos relacionados a psicomotricidade (ALMEIDA, 2014). A educação psicomotora deve ser considerada como base para a educação infantil, visto que se relaciona diretamente com os aprendizados pré-escolares ao trabalho de consciência do seu corpo, espaço, lateralidade coordenação motora, movimentos, dentre outros (GALLAHUE, 2003).

As pesquisas direcionadas a formação do currículo dos professores da educação infantil, bem como as formações continuadas sobre a psicomotricidade devem ser discutidas para que ocorra uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem, e assim possamos diminuir a busca por receitas prontas de atividades relacionadas a psicomotricidade para serem aplicadas em sala de aula (MENDONÇA, 2004). Não é suficiente conhecer

uma brincadeira ou o jogo psicomotor, é necessário saber os significados para aplicá-los com propriedade, e assim os resultados sejam efetivos, visto que por meio vivências, as crianças conseguem desenvolver competências relacionadas a autonomia, percepção e sensações corporal, bem como a maturidade socioemocional (OLIVEIRA; ZANELLA, 2015).

OBJETIVOS

- Avaliou a formação dos professores da educação infantil em relação a psicomotricidade.
- Analisou a percepção dos professores da educação infantil sobre a importância da psicomotricidade.

METODOLOGIA

Questionários

Foram aplicados 14 questionários direcionados para professores da educação infantil, com o intuito de verificar a percepção da importância da psicomotricidade, bem como as formações relacionadas a esse tema.

Os participantes da pesquisa assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Coleta de dados

A partir das respostas dos professores por meio de formulário eletrônico (google forms) que continham questões abertas e de múltipla escolha. As perguntas abertas poderiam gerar mais possibilidades de respostas, e estas foram avaliadas e agrupadas pelo significado e proximidade entre os diversos termos utilizados.

Os questionamentos foram relacionados aos tópicos abaixo:

- Curso de formação;
- Atuação na prática docente;
- Cursou a disciplina de psicomotricidade na grade curricular do curso de formação;
- Habilidades para trabalhar a psicomotricidade em sala de aula;
- Dificuldades encontradas para trabalhar a psicomotricidade em sala de aula;
- Benefícios da psicomotricidade na educação infantil;

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores que participaram dessa pesquisa estão atuantes na educação infantil. Quando questionados sobre a educação infantil, 46,99 % dos professores afirmaram ter formação na Pedagogia, enquanto que a minoria destacou outras formações nas diversas licenciaturas (letras, matemática e ciências biológicas). Um fator preocupante, visto que existem profissionais não pedagogos atuando na educação infantil.

No que se relaciona a atuação como professor (a), 85,7% afirmaram que sempre tiveram vivências na educação infantil, enquanto que 14,3% relataram que essa é a primeira experiência nesse segmento (fig.1).

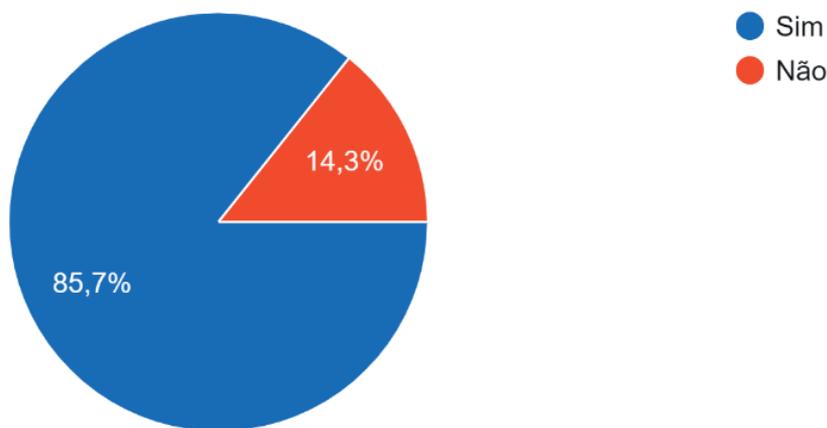


Fig.1: Experiência na educação infantil.

Quando questionados sobre ter cursado disciplinas relacionadas a psicomotricidade durante a graduação, 57,1% afirmaram que sim, enquanto que 42,9% não tiveram nenhuma vivência (fig.2). Esse resultado se torna alarmante, considerando que uma quantidade significativa de professores não teve conhecimentos sobre a psicomotricidade durante a sua formação, tornando sua prática docente limitada nesse quesito. Houve um aumento nas pesquisas relacionadas a psicomotricidade na formação do pedagogo, e isso tem estimulado as instituições de Ensino a analisarem a matriz curricular do curso de Pedagogia.

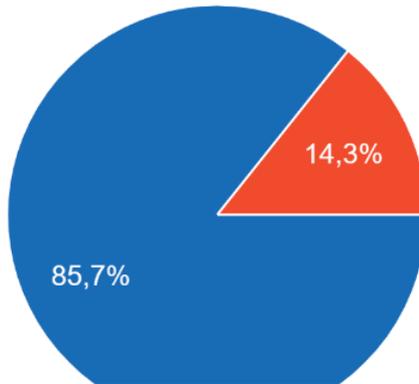


Fig.2: Vivências relacionadas a disciplina de psicomotricidade.

Quanto as habilidades trabalhadas em sala de aula que envolvam a psicomotricidade, a maioria afirmou que se trabalhava com pinturas, jogos matemáticos e brincadeiras. Não sendo mencionado as habilidades específicas que poderiam ser trabalhadas em sala de aula. E as principais dificuldades foram relacionadas a falta de estrutura e materiais, bem como a falta de conhecimento e o alinhamento entre o tempo e a quantidade de conteúdo.

Ainda sobre os benefícios da psicomotricidade, os professores mencionaram sobre o desenvolvimento da maturidade, evitar os distúrbios nas crianças e a melhoria da interação com a turma. É notória a dificuldade da associação dos reais benefícios da psicomotricidade nas etapas de desenvolvimento da criança. Esse fato se deve a ausência de formações continuadas que abordem esse tema.

A Psicomotricidade contribui de forma significativa para a estrutura do esquema corporal, bem como o incentivo a prática do movimento e consciência corporal em todas as etapas da vida. Por meio dessas atividades, as crianças criam e interpretam as relações com o meio, dessa forma que a psicomotricidade tem ganhado destaque na educação infantil (MENDONÇA, 2004). As pesquisas sobre essas temáticas iniciaram pela necessidade de refletir e discutir sobre a importância das atividades psicomotoras realizadas na educação infantil.

As crianças interagem e se expressam através de gestos e mímicas e com a dimensão do corpo, possibilitando a interação com outras crianças por meio do movimento (OLIVEIRA; ZANELLA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho constatou que ainda existem lacunas sobre a inserção da psicomotricidade na formação do professor da educação infantil, e que ainda é possível observar que existem dificuldades de se trabalhar atividades psicomotoras devido a falta de formações continuadas que abordem essa perspectiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P de. **Teoria e Prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis.** 4 ed. Rio de Janeiro: WakEditora, 2014.

GALLAHUE, David L. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Phorte Editora, 2003

MENDONÇA, R. M. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união.** Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34

MISHINE, J. M. **A curva da aprendizagem: elevando a competência acadêmica e social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

OLIVEIRA, A.F, S; SOUZA, J, M. A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil. **Revista Fiar: Revista Núcleo de Pesquisa e Extensão Ariquemes**, v.2, n.1, p.125-146, 2013.

OLIVEIRA, C. M. de; ZANELLA, A. K. **O corpo no cotidiano escolar dos anos iniciais: concepções e percepções.** Revista de Ciência e Inovação do IF Farroupilha, v. 1, n.1, p. 27-40, 2016.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CIÊNCIAS DE ACORDO COM A PROPOSTA CURRICULAR E PEDAGÓGICA DO AMAZONAS.

Sabrina Seixas de Oliveira
Universidade do Estado do Amazonas/PPGE
s.soliveirabio@gmail.com

Vilma Terezinha de Araújo Lima
Universidade do Estado do Amazonas/PPGED
vtlima@uea.edu.br

INTRODUÇÃO

Vivemos num tempo, onde a educação ambiental (EA) vem conquistando um lugar de destaque no processo de sensibilização e conscientização socioambiental. Ainda que presenciemos desastres ambientais, notamos o quanto as questões ambientais tornam-se pautas de discussões que visam melhorias nas relações que estabelecemos com o ambiente, de maneira que nos sentimos parte dele, modificando nossas ações, garantindo que futuramente diminua-se os impactos negativos que causamos ao nosso planeta.

Para Araújo (2021), pensar nas relações sociais e cuidar da natureza é discutir quais são os principais aspectos que estão diretamente relacionados com a articulação entre a sociedade e a natureza. Oliveira (2020), acredita que a partir da educação ambiental nos conscientizamos sobre como as questões ambientais se vinculam às nossas rotinas e que a resolução de tais questões solicita o comprometimento e a cooperação de todos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), Resolução nº 2 (BRASIL, 2012), considera a EA uma atividade parcial, envolta em valores e visões de mundo assumindo práticas educativas em dimensões política e pedagógica que envolvem benefícios para a sociedade num todo. Nessa perspectiva considera-se importante analisar que tipo de educação ambiental se difundiu na maioria dos ambientes escolares, pois a escola é uma instituição extremamente importante para a difusão de conhecimentos ambientais, ocasionando mudanças na sociedade (MIRANDA, 2021).

Para Machado e Abílio (2021), a escola tem um propósito de mudança, sendo instrumento indispensável para a efetivação da EA, pois é um importante veículo de formação de conhecimento. Almeida (2021), faz um destaque para

a importância da escola como agente essencial para a modificação de quadros de degradação adquirido culturalmente, pois nossa região é marcada por hábitos culturais de descaso com o meio ambiente.

Tratando de ensino formal e da importância da escola para a efetivação da educação ambiental, este estudo considera de extrema importância analisar como a educação ambiental se faz presente nos documentos que norteiam o ensino fundamental no Estado do Amazonas.

Nessa perspectiva, a pesquisa analisou a Proposta Curricular e Pedagógica para o Ensino Fundamental do Estado do Amazonas, documento elaborado pela Secretária de Estado da Educação e Desporto, em 2021, seguindo as normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a pesquisa objetivou evidenciar elementos da Educação Ambiental transdisciplinar no PCP do Amazonas para o ensino de ciências, a partir de uma análise documental fundamentada na análise de conteúdo. Averiguando como esse documento que orienta a construção dos currículos escolares aborda sobre a educação ambiental e como sugere trabalhos nessa temática para o Amazonas.

OBJETIVOS

Evidenciar elementos da Educação Ambiental transdisciplinar na Proposta Curricular e Pedagógica para o Ensino de Ciências.

METODOLOGIA

O processo de pesquisa se orientou por uma revisão teórica sobre o ensino de educação ambiental, bem como, por uma análise qualitativa, do tipo pesquisa documental, descrita por Lima Júnior (2021), como pesquisa em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, no intuito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno. Assim, o estudo se debruçou no documento Estadual (PCP) na disciplina de Ciências.

Segundo Cechinel (2016), a análise documental se inicia pela avaliação preliminar do documento, realizando uma análise crítica do mesmo. Após, reúne-se todas as partes – elementos da problemática. Para identificarmos o que se mostrava de referência à EA no PCP para o ensino de ciências adotou-se o uso das palavras-chave, possibilitando a quantificação dos dados de maneira que pudesse demonstrar os resultados que emergiram da análise.

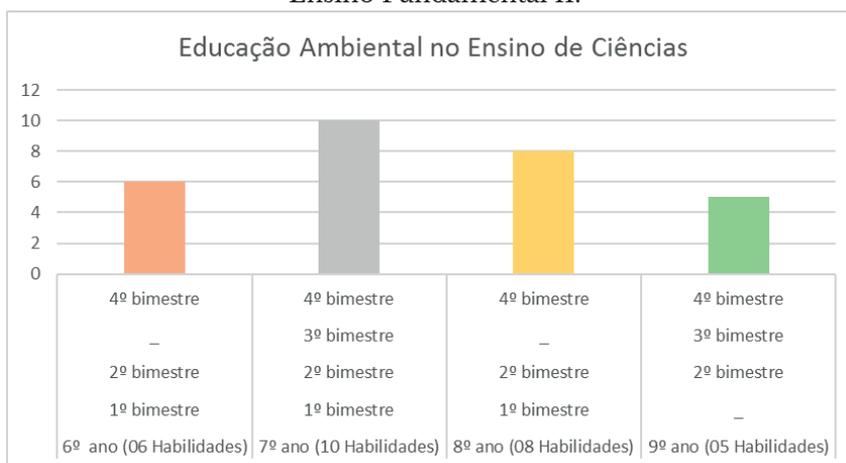
RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PCP, é um documento construído no Estado do Amazonas, a partir da homologação da BNCC e da aprovação do Referencial Curricular Amazonense (RCA), aponta caminhos para que as ações curriculares no interior das escolas sejam pautadas por meio de práticas inovadoras, considerando as identidades de professores e estudantes e atuais demandas da educação pública. (RESOLUÇÃO/SEDUC, 2021).

O PCP tem como diferencial focar na realidade amazonense, como também por apresentar a temática ambiental de forma mais detalhada, pois assim como retrata Oliveira (2020), na BNCC a Educação Ambiental foi pouco citada ou simplesmente nem mencionada no decorrer do documento, percebendo-se um pequeno destaque da EA na introdução do documento e nos temas contemporâneos transversais.

A fim de entender como o documento amazonense aborda a educação ambiental nas escolas, analisamos a ocorrência da educação ambiental no ensino de ciências do 6º ano ao 9º ano do ensino fundamental/anos finais. Ao pesquisar o termo educação ambiental no campo do organizador curricular, que contém as áreas de conhecimento, os componentes e as definições das aprendizagens essenciais para cada idade/ano escolar, identificou-se a presença do termo vinte vezes, incluído em todos os anos do ensino fundamental, como está explícito na Figura 1, enquanto na BNCC, Oliveira (2020) identificou o termo EA, apenas uma vez. Também se verificou a EA não somente citada na disciplina, mas foi sugerido ao final de cada organizador curricular, práticas integradas as quais podemos encontrar atividades que envolvem a Educação ambiental

Figura 1: A expressão Educação Ambiental no organizador curricular de ciências para o Ensino Fundamental II.



Constatou-se que todos os termos referente a EA se encontram no tópico intitulado: possibilidades interdisciplinares / temas contemporâneos transversais. Considera, o conceito de transversalidade conforme publicado no material Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) da BNCC, ou seja, trata a transversalidade como um princípio que desencadeia metodologias modificadoras da prática pedagógica, que integra diversos conhecimentos e ultrapassa uma concepção fragmentada, indo na direção de uma visão sistêmica (BRASIL, 2019).

O PCP apresenta os TCTs em todos os componentes curriculares, como sugestões para o uso dos temas de forma integrada aos objetos de conhecimento e habilidades presentes nos Organizadores Curriculares. Ao tratar a educação ambiental como tema transversal, espera-se que o professor trabalhe, de forma integrada, essas temáticas que evocam reflexões acerca de princípios, valores e posturas em discussão ou ameaçados na sociedade (RESOLUÇÃO/SEDUC, 2021).

De acordo com os dados da Figura 1, podemos analisar que a EA deve estar inserida em sala de aula, pois está presente em todos os anos do ensino fundamental. Os dados corroboram-se com a Lei que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, n. 9.795, de 27 de abril de 1999, relatando em seu Art. 2, que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Machado (2021) defende que a EA contribui para a formação dos cidadãos ao longo de toda a sua vida, principalmente quando é enfatizada durante a educação escolar. Silva (2017), acredita que o ambiente escolar é o local onde o cidadão dará os primeiros passos para sua conscientização no que diz respeito aos cuidados com o meio ambiente, ressaltando que na escola o aluno ao dar sequência no processo de formação social, entende seu papel no que diz respeito ao meio ambiente, assim a EA no ambiente escolar pode estimular também o indivíduo a desenvolver um caráter mais complexo e realista, considerando o ambiente em sua totalidade (CONCEIÇÃO 2019).

Voltando a tratar do documento, observou-se que educação ambiental especificamente no ensino de ciências, se enquadra em trinta habilidades desenvolvidas dentro de dezoito objetos de conhecimento dessa disciplina. Oliveira (2007), relata que a partir dos anos 1980, uma revisão do que é ciência e seu ensino proporcionou um campo fértil para debates sobre o meio ambiente apontando que a educação ambiental e o ensino de Ciências no âmbito formal contribuem para a minimização de impactos ambientais. Salientamos assim,

como o ensino de Ciências contribui com o ensino de educação ambiental, pois relaciona os conhecimentos construídos e estudados com seu impacto na sociedade, principalmente no que diz respeito ao ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se, a partir da análise, que o PCP apresenta a EA de forma aprofundada, principalmente quando comparado com a BNCC. Entretanto a EA como tema integrador e assunto interdisciplinar, não está tão presente nas outras disciplinas como em Ciências e Geografia.

Um dos pontos positivos do PCP é que não só cita a EA como parte dos temas transversais, sugere na área denominada: Sugestões de Atividades, atividades que envolvem a educação ambiental de acordo com a unidade temática de cada bimestre.

Mesmo considerando um grande avanço o Estado do Amazonas possui um documento que aborda a Educação Ambiental de maneira mais aprofundada que a BNCC, julga-se necessário que o PCP nas suas outras edições trabalhe a educação ambiental com mais ocorrência em outras disciplinas, bem como, se associe mais a realidade ambiental Amazonense. A formação para professores na área ambiental também se caracteriza de suma importância, pois não basta termos o termo incluído como prática integradora, precisamos de docentes com formação continuada em EA, de maneira que tenhamos mestres com múltiplas estratégias de ensino para tratar do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9795 de 27 de Abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 02 de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília-DF: **Diário Oficial da União**, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 21 març. 2022.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. 2019. Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

CECHINEL, Andre et al. **Estudo/análise documental**: uma revisão teórica e metodológica. *Revista Criar Educação*, v. 5, n. 1, 2016.

DA CONCEIÇÃO FERREIRA, Leidryana et al. Educação ambiental e sustentabilidade na prática escolar. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 14, n. 2, p. 201-214, 2019.

DA SILVA, Heloína Oliveira Oliveira. A importância da educação ambiental no âmbito escolar. *Revista Interface (Porto Nacional)*, n. 12, p. 163-172, 2017.

DE ALMEIDA, Sandra Rejane Viana. A CRIANÇA COMO AGENTE DE MUDANÇA PARA A PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE EM TARUMÃ-AÇU-MANAUS (AMAZONAS). *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, v. 13, n. 2, jul-dez, p. 434-451, 2021.

DE ARAÚJO, Raimundo Lenilde. Ensino de geografia e educação ambiental: uma discussão teórica. *REDE-Revista Eletrônica do PRODEMA*, v. 1, n. 15, p. 52-60, 2021.

DE OLIVEIRA, Adelson Dias et al. A Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: os retrocessos no âmbito educacional. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 16, n. 5, p. 328-341, 2021.

DE OLIVEIRA, Lucas; NEIMAN, Zysman. Educação ambiental no âmbito escolar: análise do processo de elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 15, n. 3, p. 36-52, 2020.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão, et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 44, 2021.

MACHADO, Ana Lúcia Soares; LACERDA JÚNIOR, José Cavalcante; SILVA, Daniel Nascimento. **Educação ambiental**: roteiros metodológicos. 2021.

MACHADO, Myller Gomes; ABÍLIO, Francisco José Pegado. Educação Ambiental crítica para a convivência com o semiárido: a formação continuada de docentes no Cariri paraibano. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 16, n. 6, p. 216-235, 2021.

MIRANDA, Raquel Sales; LEITE, Raquel Crosara Maia. A Educação Ambiental no Documento Curricular Referencial do Ceará. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 38, n. 2, p. 162-179, 2021.

OLIVEIRA, André Luis de; OBARA, Ana Tiyomi; RODRIGUES, Maria Aparecida. Educação ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 3, p. 471-495, 2007.

SEDUC-AMAZONAS. **Proposta Curricular Pedagógica**: Resolução número 005/2021. Manaus, 2021.



IX ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI

Educação, ensino e pesquisa em tempos de pandemia: realidades e possibilidades

04 a 06

III CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO **MAIO** 2022



MESA 3 MODALIDADES E METODOLOGIAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ANÁLISES TEÓRICAS E EXPERIÊNCIAS



Prof. Dr. Joaquim Luís
Medeiros Alcoforado
Universidade de
Coimbra



Prof. Dr. Silvio Sanchez
Gamboa
Universidade Federal
de Alagoas



Profa. Dra. Antonia
Dalva França
UFPI
Mediação



<https://abre.ai/ppged-ufpi-mesa3>

DIA 05/05/22
10:00 AS 12:00h



www.even3.com.br/epeduc

