

2



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 HUMANA E PROCESSOS EDUCATIVOS

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 Humana e Processos Educativos

2

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 Humana e Processos Educativos


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 – UFDPAr (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 HUMANA E PROCESSOS EDUCATIVOS

© 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

Marcus Vinicius Machado Ramos

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 humana e processos educativos / Antonia Dalva França
Carvalho ... [et al.], organização. – Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial,
2022.
E-book.

Volume 2

ISBN: 978-65-5999-060-3

1. Educação. 2. Prática social. 3. Prática docente.
4. Desenvolvimento profissional. I. Carvalho, Antonia Dalva França.
II. Título.

CDD: 371.1

Bibliotecária Responsável:

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

DOI: 10.29327/51880578*

Link de acesso: <https://doi.org/10.29327/5188057>

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA.....	9
“HOJE LONGE, MUITAS LÉGUAS, NUMA TRISTE SOLIDÃO”: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA CHÃO DA ESCOLA - CONTRIBUIÇÕES NA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	10
<i>Claudia Solange Alves Santana</i> <i>Eliana Alencar Marques</i>	
SIGNIFICADOS E SENTIDOS NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA	16
<i>Aliny de Maria Oliveira Barbosa Vieira</i>	
A PESQUISA-FORMAÇÃO DIRIGIDA PARA FORMAÇÃO HUMANA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	21
<i>Luiz Jesus Santos Bonfim</i>	
PESQUISA FORMAÇÃO COMO LÓCUS DE PRODUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	24
<i>Josiane Sousa Costa de Oliveira</i>	
PESQUISAR E FORMAR: POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO POR MEIO DO ENSINO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS.....	27
<i>Izolina Costa Damasceno</i>	
A CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS BEM-SUCEDIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA – PI	30
<i>Deyvis Dos Santos Costa de Castro</i>	
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE FOCADO NA EXPLORAÇÃO, PERCEPÇÃO E SENTIDO PARA OS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	35
<i>Ana Beatriz Buoso Marcelino</i>	
A NOVA GERAÇÃO DE ESTUDANTES E A CRISE DA SOCIEDADE TECNOLÓGICA	41
<i>Tarcísio Bezerra de Lima Júnior</i>	

AS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS NA CULTURA MAKERE O BRINCAR CRIATIVO EM LEV VIGOTSKI.....47

Isabela Moreira Pinto

Fabrcia Pereira Teles

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 52

Lidiane Cristina Longo

Franciele Soares dos Santos

FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.....57

Juliana Frazão Soares

Renato Oliveira da Silva

FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM DIÁLOGO COM WALLON E MORIN 63

Marineuza Souza dos Santos

O IMPACTO DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEES) 68

Thaís Laina Pereira Lima

Eliana de Sousa Alencar Marques

PERGUNTAS E IMAGENS EM PESQUISA COLABORATIVA: POSSIBILIDADES74

Rosalina de Souza Rocha da Silva

TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA..... 79

AS (IM)POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NO CONTEXTO DO CAPITAL80

Julie Ane de Araújo Lemos

Maria Escolástica de Moura Santos

EDUCAÇÃO E RIGIDEZ NO CONTO “O VERÃO FELIZ DA SENHORA FORBES” DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ..... 86

Andressa Kelly Lima Moura

Maria Escolástica de Moura Santos

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EPT: A IMPORTÂNCIA DE VALORIZAR PRÁTICAS QUE CONTEMPLAM A FORMAÇÃO OMNILATERAL DOS ESTUDANTES.....91

Priscilla Ramos Figueiredo Cunha

NEGACIONISMO E ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-1996

Marquele de Moura Santos

Maria Escolástica de Moura Santos

Ranielly da Silva dos Santos

Maria Gorete Rodrigues Amorim

OS DESDOBRAMENTOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO E A INTENSIFICAÇÃO DA CRISE DA ESCOLA PÚBLICA: BREVES APONTAMENTOS.....110

Layslândia de Souza Santos

REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS EDUCATIVOS NA COOPERATIVA DE BENEFICIAMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR DE FEIRA DE SANTANA - COOBAF/FS..... 115

José Raimundo Oliveira Lima

Eduardo José Fernandes Nunes

Myrelle dos Santos Nascimento

ALHO DOCENTE E FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO – CRÍTICA.....123

Denise Viana e Sousa

Thaís Laina Pereira Lima

TRABALHO DOCENTE E GÊNERO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REVISÃO INTEGRATIVA..... 129

Vanessa Ramos Lourenço

Geilsa Soraia Cavalcanti Valente

Suellen Gomes Barbosa Assad

TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: UM OLHAR HISTÓRICO-CRÍTICO A PARTIR DE GRAMSCI..... 134

Bruno Jadson Jardelino Gomes

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, realizou nos dias 04, 05 e 06 de maio de 2022 o IX Encontro de Pesquisa em Educação e o III Congresso Internacional em Educação. O objetivo foi 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, vinculadas 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 o objetivo de viabilizar a socialização de pesquisas que discutiram acerca da educação como prática social determinante no processo de humanização dos seres humanos. Neste contexto de discussão foram aceitos trabalhos que trataram sobre: Processos constitutivos do ser educador e do ser educando na escola e em diferentes contextos educativos; Formação e trabalho docente numa perspectiva emancipadora; Desenvolvimento profissional numa perspectiva emancipadora; Processos de objetivação e subjetivação da realidade educacional; Dimensão subjetiva da realidade educacional; Trabalho e emancipação humana. Outras temáticas.

**PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL,
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
HUMANA**

“HOJE LONGE, MUITAS LÉGUAS, NUMA TRISTE SOLIDÃO”: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA CHÃO DA ESCOLA - CONTRIBUIÇÕES NA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Claudia Solange Alves Santana
Universidade Federal do Piauí
profclaudinha.master.46@gmail.com

Eliana Alencar Marques
Universidade Federal do Piauí
esalencar123@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

O relato em tela propõe reflexões acerca da relação que se estabelece entre o papel do coordenador pedagógico e a formação continuada do professor à luz do Programa de Formação Continuada Chão da Escola, que é voltado para os coordenadores pedagógicos e professores da Rede Estadual do Piauí. Vale aqui destacar que o papel do coordenador pedagógico no contexto das escolas foi sendo “recharacterizado” desde o século XII, quando este era considerado o inspetor escolar, ao longo do processo histórico seu papel foi se redefinindo (aqui não vamos levantar essa discussão) e mesmo ainda nos dias atuais seu processo identitário encontra-se em transformação. Porém no contexto desse movimento histórico, seu papel e função vem sendo associado à formação continuada do professor na escola. E segundo Domingues (2013), a coordenação pedagógica deve portanto assumir características críticas de desvelamento da realidade imediata, possíveis através do seu próprio processo formativo.

Nesse relato nosso objetivo é analisar o processo de constituição do Programa de Formação Continuada Chão da Escola e suas determinações na atuação do coordenador pedagógico junto ao professor. Tendo como fundamento a abordagem teórica da Psicologia Histórico Cultural, que parte do pressuposto de que os seres humanos se constituem historicamente, na relação dialética com a realidade. De acordo com os pressupostos dessa teoria, os seres humanos, ao se relacionarem com os objetos da cultura produzem significações que medeiam suas formas de existência no mundo.

Segundo Schaff (1967), podemos inferir que o contexto da escola é formado por sujeitos históricos (coordenadores pedagógicos e professores) vivos e reais e que possuem uma história que está em constante movimento, que vivem numa realidade que os transforma e que é por eles transformada, pois o homem é produto e criador da sociedade. Nessa relação que se constitui na escola, em virtude de um processo formativo, vale ressaltar que a realidade que o cerca são permeadas de contradições, que podem acabar criando limites para a formação humana e crítica dos indivíduos envolvidos.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar o Programa de Formação Continuada Chão da Escola e suas contribuições para a atuação do coordenador pedagógico enquanto agente que conduz a formação do professor nas escolas públicas da rede estadual.

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado seguindo os critérios de pesquisa do tipo bibliográfica, pois essa modalidade de pesquisa é adotada, praticamente, em qualquer tipo de trabalho acadêmico-científico, uma vez que possibilita ao pesquisador ter acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto, permitindo-lhe o levantamento de informações e conhecimentos acerca do tema, abarcando para isso diferentes literaturas. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183), esse tipo de pesquisa não se configura como uma mera repetição ou cópia do que já foi escrito ou dito sobre determinado assunto, mas tem o caráter de propiciar o exame de um determinado tema sob outra ótica, outro enfoque ou abordagem. Para Pizzani et al. (2012, p. 54), a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e o levantamento bibliográfico pode ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da internet entre outras fontes”. Utilizamos como fontes de pesquisa o Documento Orientador das Formações (2015, 2018), Domingues (2013), Schaff (1967), Kosik (2011, p. 44), Teixeira (2014), Vygotsky (2000, 2010a, 2010b), Leontiev (1978, 2006), dentre outros autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como a formação inicial por si só, não subsidia nem tão pouco assegura o desenvolvimento profissional do professor, é preciso que esse processo tenha continuidade no contexto de atuação desse profissional, ou seja, na escola, pois é no contato interativo e direto com a complexidade inquietante do ambiente escolar que os diferentes saberes dos professores podem adquirir sentido e significado, podem se confirmar, se modificar, se ampliar, se construir e se reconstruir, conforme as mudanças históricas e contextuais acontecem. É nesse contexto que nasce o Programa de Formação Continuada Chão da Escola. Mas que programa é esse? Qual a concepção de homem e formação continuada contida nesse programa? Como ele se constitui? Qual sua finalidade? Que contribuições traz à atuação do coordenador pedagógico na escola junto ao professor?

Tomando como mote direcionador esses questionamentos, foi se configurando nossa pesquisa no Mestrado em Educação, que buscará dar conta de responder as inquietações que surgem em torno desse programa para o processo de formação continuada tão necessário para o desenvolvimento do trabalho do professor, assim como para a atuação do coordenador pedagógico enquanto aquele que organiza, articula e conduz essas formações na escola.

O Projeto Chão da Escola foi implantado em 2016 nas escolas da Rede Estadual do Piauí como pauta prioritária da SEDUC-PI, somados já sete (6) anos de sua realização, atualmente o mesmo deixou de ser projeto e passou ao status de Programa de Formação Continuada Chão da

Escola, regido pela Unidade Técnica Chão da Escola (UTECE) da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), tendo para isso passado por transformações em sua estrutura organizativa e de natureza histórica que se reflete nesse movimento. Segundo seu Documento Orientador, a SEDUC-PI, concebe a formação continuada de professores como uma política pública de Estado voltada para a educação e que é essencial para o desenvolvimento da prática docente, da profissionalização e da valorização da carreira e defende que toda formação de professores deve se integrar ao cotidiano da escola respeitando as experiências e vivências de todos os sujeitos que nela estão inseridos.

A dinâmica das formações do Projeto “Chão da Escola” obedecem à seguinte sistemática: a UTECE- Unidade Técnica do Chão da Escola, forma os Coordenadores de Ensino e/ou Técnicos de Ensino das 21 Gerências Regionais, e estes se tornam multiplicadores junto aos coordenadores pedagógicos das escolas da rede estadual que, por sua vez, levam a formação para o “chão” da escola de atuação e se tornam os responsáveis pela formação continuada dos

professores, seguindo para isso, os direcionamentos e orientações apresentadas em seu Documento Orientador. Assim, a formação continuada acontece em rede e os envolvidos vão construindo suas significações e histórias a partir das mediações e das condições objetivas e subjetivas que se constituem durante essa trajetória formativa. Não obstante, o papel do coordenador pedagógico vem sendo significado ao longo da história e sua função está cada vez mais associada à formação continuada do docente na escola.

Segundo o Documento Orientador (2018) é necessário compreender que a formação que acontece no “chão” da escola é uma ação positiva, pois assegura um envolvimento de todos nas atividades da escola, por ser a oportunidade que muitos professores têm para falarem sobre suas angústias e refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Outro ponto positivo é a integração dos professores na busca pela solução de problemas cotidianos, realização de planejamento integrado, autoavaliação das atividades, elaboração e execução dos projetos interdisciplinares que visam à melhoria da aprendizagem.

No entanto, é imprescindível compreender que cerceando o Programa de Formação Continuada Chão da Escola, existe uma realidade (totalidade concreta) que está em constante movimento, sendo esta, mutável e dialética. Inicialmente é necessário apontarmos as condições de trabalho do coordenador pedagógico (agente que articula a formação continuada do professor à luz do Programa de Formação Continuada Chão da Escola). Para Kosik (2011, p. 44) a dialética da totalidade concreta “é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade”. O postulado da totalidade concreta “não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade” é, portanto, a teoria da realidade enquanto uma totalidade concretamente articulada. Daí a necessidade de através da pesquisa, compreendermos que essa realidade se constitui numa totalidade concreta, que aos nossos olhos inicialmente está na aparência, numa “ilusão” que nos é colocada como verdade e como passível de mudanças sem grandes esforços dos indivíduos que a vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação continuada desenvolvido pelo coordenador pedagógico, pode partir do princípio de que no espaço da formação se constrói as possibilidades ideais para o diálogo e reflexão sobre a atividade pedagógica que ambos (coordenadores pedagógicos e professores) desenvolvem no contexto escolar, esse aspecto é fundamental para compreensão acerca daquilo que tanto um quanto o outro fazem na escola. No entanto, cabe aqui ressaltar que as condições objetivas e subjetivas que constituem essa realidade

nem sempre são favoráveis para a apropriação dessa compreensão. É a partir daí que buscaremos revelar que o processo que envolve a formação docente, não ocorre dissociado de uma realidade mais ampla e cerceada por diferentes situações que se embaraçam como nós que precisamos desatar. Nessa busca, iremos levar em consideração a totalidade como categoria central da dialética marxista, pois sem ela (totalidade) qualquer interpretação teórica do mundo fica reduzida e sem as efetivas possibilidades de produzirmos conhecimento a partir de um processo investigativo.

A formação centrada na escola, para cumprir o seu papel, precisa ser percebida antes de tudo como uma prática em dois sentidos. O primeiro deles está relacionado as necessidades e motivos que permeiam a efetiva participação dos professores nas ações formativas articuladas e conduzidas pelo coordenador pedagógico, em estar junto com outros, organizando e participando efetivamente dessa formação. O segundo sentido, imbricado com o primeiro, está relacionado às transformações subjetivas produzidas pela formação nas concepções, nas ideias, no saber e na própria atividade pedagógica do professor, resultado de uma assimilação complexa, difícil de ser medida na totalidade de sua abrangência.

O que nos é possível perceber diante dessa discussão acerca do coordenador pedagógico e sua responsabilidade a partir do Programa de Formação Continuada Chão da Escola com a formação continuada do professor é que este, na maioria das vezes desenvolve essa atividade de forma solitária, como diz na letra da música do saudoso Luiz Gonzaga, “hoje longe, muitas léguas, numa triste solidão...”, quando o necessário seria que tanto coordenador pedagógico quanto o professor, pudessem interligar suas atividades de tal maneira que a formação continuada fosse um espaço de trocas, compartilhamentos, reflexões, compreensões, apropriação constante da realidade com possíveis intervenções sempre que houver necessidade.

Com essa pesquisa, esperamos contribuir com a discussão acerca dos processos constitutivos da formação continuada do coordenador pedagógico e do professor, bem como a forma em que acontece seu desenvolvimento profissional mediado pelo Programa de Formação Continuada Chão da Escola; analisando para isso, os aspectos críticos e reflexivos dessa proposta formativa e as possibilidades de transformação da realidade onde essas ações acontecem, ou seja, o chão da escola.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. edição. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Editora Paz e Terra S.A. Rio de Janeiro. 2011.

LEONTIEV, A. **O homem e a cultura**. In. LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978. Pag. 261-284.

MARTINS, Lígia. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**-29º Reunião Anual da ANPED, 2006.

_____, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, capítulos 1 e 4.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

_____, **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, ano XVI, nº 14, maio 2001.

_____, **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola**. In: _____. A formação de professores e trabalho pedagógico, Lisboa: Educa, 2002, p. 33-48.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. In: Saviani, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas (sp): autores associados, 2008, p. 11-22.

SCHAFF, Adam. **A concepção marxista do indivíduo**. In: SCHAFF, Adam, O marxismo e o indivíduo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, p. 53-112.

PINO, A. S. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 71, Julho/00, p. 45-78, 2000.

SIGNIFICADOS E SENTIDOS NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

Aliny de Maria Oliveira Barbosa Vieira
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
alinydemaria@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata acerca dos significados e sentidos como mediadores da produção da consciência de estudantes da educação básica que vivenciam processos de ensino aprendizagem mediados por atividades pedagógicas transformadoras, que visam a formação humana dos estudantes através do desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

A discussão acerca do papel dos significados e sentidos no desenvolvimento da consciência nos ajuda a compreender de forma concreta a formação humana como produção social na qual os homens participam na condição de sujeitos (PINO, 1993). Pois, a produção de significados e sentidos é concernente ao movimento de desenvolvimento das formas psicológicas superiores que conferem ao homem a humanidade, às quais são produzidas na relação sujeito-realidade estabelecida no desenvolvimento das atividades especificamente humanas, dentre elas, as atividades pedagógicas que visam a formação humana dos alunos, conhecidas como transformadoras.

OBJETIVOS

Este texto tem como objetivo tratar acerca do papel das categorias significado e sentido no desenvolvimento da consciência de alunos da educação básica, mediado pela objetivação da atividade pedagógica transformadora que possibilita a formação humana destes.

METODOLOGIA

A objetivação da discussão proposta parte de uma revisão bibliográfica embasada em um referencial teórico guiado pela Psicologia Histórico-Cultural. Com isso, nos embasamos no método instrumental proposto por Vigotski (1991), o qual, o referido teórico desenvolveu em vista de promover investigações e análises concretas no campo da Psicologia acerca dos processos

superiores do desenvolvimento humano. Tendo em vista tal desenvolvimento, se volta, sobretudo, para a investigação e análise das bases dinâmico-causais que constituem o movimento do desenvolvimento dos seres humanos.

Assim, amparado pela lógica dialética de compreensão da realidade, Vigotski (1991) elabora o método instrumental embasado na perspectiva de que um corpo só se revela em movimento, e produz suas investigações e análises acerca dos processos superiores do desenvolvimento humano desvelando o movimento histórico de constituição do mesmo. Pois, segundo ele, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético”. (VIGOTSKI, 1991, p. 46).

Com isso, buscamos compreender como o movimento de produção dos significados e sentidos, pode mediar o desenvolvimento da consciência de estudantes da educação básica que vivenciam processos de ensino aprendizagem mediados por atividades pedagógicas transformadoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos que a produção de significados e sentidos se refere ao processo de desenvolvimento da consciência humana que possibilita a formação do homem em humano. Empregamos tal entendimento a partir da seguinte proposição elaborada por Vigotski (1896-1934, p. 345): “a palavra representa a fase superior do desenvolvimento humano, acima da mais elevada forma de ação” [...]. “A palavra é o fim em que a ação culmina”. Esta asseveração do autor corresponde à compreensão elaborada por ele de que os signos, em especial a linguagem (palavra), produzidos através da ação do homem sobre a realidade em atividade, passam a se constituir como mediação, instrumento psicológico, que possibilita ao homem objetivar uma nova relação com o meio, de forma consciente, configurando-se como ponto factual para o desenvolvimento da consciência humana.

Frente a esse entendimento, Vigotski (1896-1934) confere lugar de destaque à palavra em sua investigação, e se volta especialmente para o significado da mesma porque a apreende como a unidade que engendra a relação entre pensamento e linguagem. Segundo ele:

o significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem. [...] É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante — uma união do pensamento e da linguagem. (VIGOTSKI, 1896-1934, p. 119).

A partir disso, Vigotski “define o significado da palavra como uma generalização, que reflete a realidade num processo diferente daquele que envolve o sensorial e o perceptual, que prenderiam o homem às condições

situacionais imediatas. Por isso, a generalização é concebida como o fundamento e a essência da palavra” (GÓES; CRUZ, 2006, p. 36). Destarte, o significado se configura como aspecto culminante das transformações psicológicas que incidem sobre o desenvolvimento da consciência humana, pois, é a generalização que permite ao homem apreender a realidade concreta na consciência.

Esse movimento de desenvolvimento da consciência humana culminado pelo significado se objetiva a partir “das generalizações primitivas, o pensamento verbal vai-se elevando ao nível de conceitos mais abstratos. Não é apenas o conteúdo de uma palavra que se altera, mas a forma como a realidade é generalizada e refletida numa palavra” (VIGOTSKI, 1896-1934, p. 120). Esse processo de elevação das generalizações produzidas pelo homem sobre a realidade, de primitivas a conceitos abstratos, é o que promove o salto transformador da consciência primitiva à consciência humanizada.

Isto porque nesse processo, as generalizações elaboradas pelo homem sobre a realidade vão se tornando cada vez mais complexas, abstratas, à medida em que vão possibilitando ao homem promover novas relações com o meio. Assim, o movimento de apropriação/objetivação humana sobre o real vai se transformando, promovendo transformações sobre a consciência humana e sobre a realidade circundante.

Na relação com o real o homem também produz sentidos, os quais também contribuem para o desenvolvimento da sua consciência. Para Vigotski (1896-1934, p. 144) “o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência”. Destarte, os sentidos são produções sociais que se objetivam como construções humanas pessoais ligadas aos aspectos afetivos, sendo determinados pelo conjunto de momentos afetivo-volitivos presentes em nossa consciência (MARQUES; CARVALHO, 2019).

Os sentidos se constituem como mediadores da relação afetiva do homem com o real, eles enriquecem e transformam essa relação, pois permitem ao homem subjetivar a realidade de acordo com a forma como é afetado por ela, particularizando essa relação. Isto porque, quando o homem em atividade começa a produzir generalizações sobre o real, se torna capaz de diferenciar a realidade concreta daquilo é subjetivo, interior, e esse movimento gera nele transformações que o permitem ter consciência sobre aquilo que vive e como vive, produzindo sentidos sobre isso, lhe possibilitando assim estabelecer novas relações com a realidade, com os outros e consigo mesmo, relações significadas (MARQUES; CARVALHO, 2017).

Delineamos que a produção dos significados e sentidos se perfaz no contexto das vivências humanas, situações sociais transformadoras da consciência, objetivadas na relação homem-realidade. Tal transformação da consciência se realiza no contexto das vivências, pois estas são situações sociais que se particularizam pela relação afeto e intelecto, ou seja, são sempre mediadas pela produção de significados e sentidos sobre o que se vive e como se vive, afetando a quem delas participam (MARQUES; CARVALHO, 2019).

As autoras supracitadas elaboram a assertiva de que “é a relação de significação (significados e sentidos) que particulariza a situação social, produzindo alteração da nossa relação com o mundo e, por isso, altera nossa consciência sobre as coisas, as pessoas, os processos, enfim, que nos transforma” (MAQUES; CARVALHO, 2019, p.6). Diante disso, é possível inferir que a relação homem-realidade constituída como vivência, ou seja, particularizada pela mediação dos significados e sentidos é o que promove o salto qualitativo que produz o desenvolvimento da consciência humanizada.

Voltando-nos para o contexto educacional, a referida asseveração nos ajuda a compreender que os processos educativos que visam promover a efetiva aprendizagem pelos alunos e possibilitar seu pleno desenvolvimento, devem se objetivar através da formação sócio-histórica dos mesmos. Para tanto, este processo educativo deve ser mediado por vivências, que se circunscrevam em contextos de aprendizagem que possibilite aos alunos a apropriação e objetivação de conteúdos escolares que lhes afetem de modo que os favoreça na produção de significados e sentidos que culminem no desenvolvimento das formas superiores dos seus psiquismos, no desenvolvimento de suas consciências.

A objetivação deste processo formativo humanizador dos alunos se circunscreve no desenvolvimento de atividades pedagógicas qualitativamente transformadoras, que promovam a aprendizagem dos mesmos de modo a cooperar para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Para tanto, como toda atividade humana, esta deve se objetivar na relação homem-meio, mediada pela produção de significados e sentidos que sucedem no desenvolvimento da consciência dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão objetivada em tela nos permite asseverar que o movimento de desenvolvimento da consciência humana se circunscreve na objetivação/apropriação dos significados sociais, generalizações produzidas pelos homens no desenvolvimento da atividade humanizadora ao longo dos tempos, os quais

junto aos sentidos, produtos das vivências e relações instituídas em atividade, possibilitam transformações psicológicas fundamentais para o desenvolvimento humano dos homens.

Assim, entendemos que para a promoção do desenvolvimento pleno de estudantes da educação básica, desenvolvimento este possibilitado pela produção de uma consciência humanizada, se faz necessário que estes vivenciem processos formativos humanizadores, que se constituam como vivências que medeiam a produção de significados e sentidos que cooperem para uma formação psicológica superior destes. Tais processos formativos humanizadores no contexto educacional, se perfazem em atividades pedagógicas que possibilitem esse salto na consciência dos estudantes, atividades essencialmente transformadoras.

REFERÊNCIAS

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. **Sentido, significado e conceito**: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

MARQUES E. S.A; CARVALHO; M. V. C. **Prática educativa bem-sucedida na escola**: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, 2017.

_____. **Vivência e prática educativa**: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.* Uberlândia, MG, v.3, n.2, p.1-25, maio./ago. 2019.

PINO, A. L. B. **Processos de significação e constituição do sujeito**. In: *Temas em Psicologia*, n. 1, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Ebook. Fonte digital. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 1896-1934.

_____. **Formação social da mente**. São Paulo, 1991.

A PESQUISA-FORMAÇÃO DIRIGIDA PARA FORMAÇÃO HUMANA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Luiz Jesus Santos Bonfim
Universidade Federal do Piauí
luizbonfim@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento cujo objeto é a formação inicial na licenciatura em educação do campo (LEdoC) dirigida para a formação humana.

Estamos no planejamento da investigação que será desenvolvida a partir da pesquisa-formação, que de acordo com Thiollent (1998) se concretiza na relação orgânica com um problema de caráter coletivo, envolvendo de forma cooperativa e participativa pesquisadores e sujeitos. Nesse tipo de pesquisa, os processos formativos e os dados produzidos estão numa relação de interdeterminação. Isto é, “[...]a formação orienta a produção dos dados, e os dados explicitam necessidades formativas que orientam os estudos da formação.” (MARTINS, 2019, p. 105).

Investigar um objeto, a partir da pesquisa-formação exige aportes teórico-metodológicos que permitam compreender seu caráter processual e de movimento, portanto, indo ao encontro de elementos presentes nos fundamentos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural. Este estudo parte da seguinte questão problema: que elementos presentes nos fundamentos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural permitem compreender o fenômeno.

OBJETIVOS

Analisar elementos presentes nos fundamentos do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural que permitem compreender o fenômeno investigado no seu movimento e constituição em uma pesquisa-formação.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica ancorada no materialismo histórico-dialético.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme, Ximenes, Pedro e Corrêa (2022) a pesquisa-formação apresenta um caráter polissêmico podendo também ser denominada de pesquisa participativa, colaborativa, interventiva e pesquisa ação. Conforme as autoras, a aproximação desse tipo de pesquisa com o materialismo histórico-dialético permite compreender a realidade dos partícipes da pesquisa como uma totalidade articulada, que pode não apenas ser melhor compreendida criticamente, mas transformada.

Esse caráter de transformação revela a faceta de intervenção presente na pesquisa-formação. Ao tratar de pesquisas do tipo intervenção pedagógica, Damiani et al (2013) citando Samini (2011) aponta aproximações tanto com a psicologia histórico-cultural como com o materialismo histórico-dialético. Em relação a primeira, a intervenção assume na pesquisa a mediação, nos termos do método instrumental de Vigotski. Em relação ao segundo, ocorreria a elevação do abstrato ao concreto no processo de mediação pelo signo cultural.

Preocupado em buscar um método adequando ao seu objeto de estudo, Vigotski (2000) vai buscar inspiração na categoria marxiana do trabalho para propor o método instrumental, no qual o instrumento é o signo, que vai mediar a transformação do psiquismo humano na direção do desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

No desenvolvimento do método instrumental Vigotski (2000) destaca objetivos e fatores essenciais: analisar os processos ao invés do objeto/fenômeno; explicar relações em processo ou de causa, opondo-se a uma análise descritiva; analisar a gênese e desenvolvimento do objeto/fenômeno contrariamente à análise de um comportamento fossilizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou como elemento fundamental da psicologia histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético que permitem compreender o movimento de transformação presente em uma pesquisa formação, a categoria trabalho e historicidade.

É por meio dessas categorias que é possível tanto perceber o caráter histórico do ser humano na sua constituição na relação com a natureza como a criação do próprio método instrumental de Vigotski, que vai permitir a análise do objeto/fenômeno a ser investigado, a partir das causalidades, do seu movimento e das relações que o constituem.

REFERÊNCIAS

DAMIANI, M. F. *et. al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. Pelotas n. 45, p. 57 – 67, maio/agosto 2013.

Disponível em: [Discutindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf \(ufpel.edu.br\)](#). Acesso em: 10 mar. 2022.

MARTINS, M. N. F. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar**: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Piauí, 2019.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In. BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

XIMENES, P. de A. S.; PEDRO, L. G.; CORRÊA, A. M. de C. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 29, n. Contínua, p. 1-25. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64666>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PESQUISA FORMAÇÃO COMO LÓCUS DE PRODUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Josiane Sousa Costa de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
josiane.oliveira@ifma.edu.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de uma pesquisa de doutorado em andamento - 13^a turma do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí -, tendo como linha de pesquisa: Formação Humana e Processos Educativos, na qual investigamos o desenvolvimento profissional docente mediado por novas significações das necessidades formativas produzidas em contexto de pesquisa-formação.

Consideramos que a realidade se altera, bem como as significações das necessidades formativas são também dinamizadas, não são estáticas, visto que estão em constante movimento, e por essa condição devem ser analisadas, englobando a sua processualidade, sua historicidade e sua essência. Neste cenário envolvendo questões contraditórias e complexas, a formação de professores, ganha feições desafiadoras para os pesquisadores e assim, elegemos a formação em pesquisa, concebida como potencializadora de processos formativos conscientizadores e desalienantes (LONGAREZI e SILVA, 2013). Portanto, como se constitui uma pesquisa-formação assentada no Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Histórico-cultural capaz de desenvolver profissionalmente professores? Eis o desafio.

OBJETIVOS

Analisar a pesquisa-formação à luz do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Histórico-cultural por meio das sessões reflexivas com professores de licenciaturas do Instituto Federal do Maranhão.

METODOLOGIA

Este trabalho sustenta-se teórico e metodologicamente no Materialismo Histórico-dialético e na Psicologia Histórico-cultural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em face da pesquisa bibliográfica realizada, destacamos a pesquisa-formação como alternativa teleológica, viável e locus de produção de desenvolvimento profissional, pois constitui-se como atividade transformadora, material e adequada a fins.

Adotamos como procedimento na pesquisa-formação, as sessões reflexivas. Para Liberali (2010), fundamentada em Smythy (1992) para sistematizar as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, intencionamos analisar a realidade investigada, realçando a relevância do processo sócio-histórico em que as significações e as necessidades formativas são produzidas, visando nestas sessões desencadear as contradições e as possibilidades de superá-las. Compreendemos que a contradição por si só não basta. É preciso que haja uma determinada relação que provoque a luta dos contrários.

A autora destaca ações que vão do descrever ao reconstruir sendo que: ao descrever – momento em que o educador fala da sua própria ação, da prática por ele realizada; ao informar – o partícipe apresenta suas explicações com base em teorias, o tipo de conhecimento que ele estaria privilegiando; ao confrontar – momento de refletir sobre que valores embasam a prática docente; e ao reconstruir – momento de transformar a ação, planejar uma mudança por meio de possibilidades para o desenvolvimento profissional.

Ao nos aproximarmos do alcance dessas respostas, possibilitamos o desenvolvimento do nível de compreensão, de menos desenvolvido para um mais desenvolvido. Ressaltamos que essa investigação também foi sustentada teórico-metodologicamente considerando três princípios desenvolvidos por Vigotski (2007), a análise de processos em substituição à análise de objetos; a explicação do objeto investigado em substituição à descrição desse; a investigação de práticas fossilizadas.

Mais importante do que estudar a apresentação de um determinado objeto de estudo, faz-se primordial pesquisar como ele pôde chegar a se apresentar do modo como se apresenta hoje, dessa forma, desnaturalizando os significados e sentidos e enfatizando sua historicidade e a complexidade das relações que os instituíram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a pesquisa-formação à luz do referencial citado por meio das sessões reflexivas com professores de licenciaturas do IFMA, realçamos que as ações desenvolvidas oportunizam espaços formativos para a reflexão crítica, permeado de questionamentos sobre as significações das necessidades

formativas manifestadas pelos partícipes com o objetivo de rever modos de ser, pensar e agir e de desvelar as contradições, pois conforme a literatura adotada, a história é feita pelos seres humanos, que interferem no processo histórico, transformando a realidade - social.

Portanto, não defendemos uma formação engessada, pronta e acabada, outrossim, é por meio de ações formativas e processos reflexivos, podemos desvelar como nossas ações se tornaram o que são e como podem vir a ser.

REFERÊNCIAS

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** v. 8, Campinas, SP: Pontes, 2010.

LONGAREZI, A. M. SILVA, J. L. da. **Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política.** In: Revista Contrapontos: Eletrônica, Vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013.

SMYTH, J. Desenvolvendo e Sustentando reflexão crítica. In: **Journal of Teacher Education.** v. XL. n. n. n. 2, p. 2-9, 1992.

VIGOTSKI, L. **A Formação Social da Mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PESQUISAR E FORMAR: POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO POR MEIO DO ENSINO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

Izolina Costa Damasceno
zozofortes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este resumo apresenta os resultados da pesquisa de doutorado realizada nos anos de 2018/2022 pela Universidade Federal do Piauí- Ufpi, orientada pela defesa de que a educação escolar deve ensinar os conhecimentos científicos e, por isso, ser desenvolvida por profissionais formados e qualificados para o exercício da atividade pedagógica, de modo a intervir na apropriação dos conceitos pelos alunos.

Nesse sentido, elaborou-se seguinte problema: Que condições necessitam ser produzidas em contextos de pesquisa formação com professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, com o propósito de criar possibilidades de reflexão e compreensão das necessidades formativas para o ensino por apropriação de conceitos?

A tese foi de que “Em contexto de pesquisa formação, com professores que ensinam Matemática nos anos iniciais, quando são criadas as condições com o propósito de desenvolvimento da reflexão e compreensão das necessidades formativas, criam-se possibilidades para o ensino por apropriação de conceitos”.

OBJETIVOS

O objetivo geral foi analisar o processo de pesquisa formação, as possibilidades de as professoras realizarem o ensino por apropriação de conceitos, quando criadas as condições para reflexão das necessidades formativas. E de forma específica: desenvolver processo formativo de professoras de Matemática dos anos iniciais mediado por conceito científico; reconhecer com as professoras as necessidades formativas para o ensino por apropriação de conceitos matemáticos; e, criar condições para o exercício reflexivo sobre as possibilidades de realização do ensino por apropriação de conceitos.

METODOLOGIA

Fundamentada no Materialismo Histórico Dialético (MARX, 2002) e na Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1998) criou-se condições para a realização desse estudo, na modalidade de pesquisa formação, que possibilitou a produção de conhecimento sobre a formação de professores para o ensino por apropriação de conceitos. Na pesquisa, realizada on-line, participaram duas professoras do Ensino Fundamental de uma escola filantrópica da cidade de Teresina- PI, graduadas em Pedagogia e que ensinam Matemática. Na produção dos dados utilizamos a Entrevista Reflexiva Crítico Dialética e sessões de estudo em que discutimos a formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009), seguida de sessões reflexivas (LIBERALI, 2010) que abordaram respectivamente o ensino de conceitos científicos nas aulas de Matemática, e avaliação do processo formativo. O processo formativo foi registrado pelas professoras por meio de cartas formativas. Na análise dos dados utilizamos a proposta dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2015). A formação foi mediada pela Atividade Orientadora de Ensino-AOE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisarmos as significações produzidas pelas professoras partícipes da pesquisa sobre o ensino de conceitos, as narrativas revelaram que diante das dificuldades e dos desafios para o ensino de conceitos científicos, elas utilizam os conhecimentos adquiridos na sua formação escolar, reproduzem os exemplos do livro didático e buscam ajuda no youtube.

A formação mediada pela pesquisa orientou a produção de dados, e possibilitou o desenvolvimento da consciência acerca das necessidades formativas, as quais orientaram os estudos realizados durante a formação. Dessa forma, pesquisa e formação caracterizam-se como atividades mediadoras do desenvolvimento profissional dos professores e pesquisadoras envolvidos no processo de investigação, ao buscar conhecer novas relações que constituem a realidade de todos os envolvidos com a produção de conhecimento sobre o processo de ensino aprendizagem de conceitos matemáticos em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e discussões sobre o ensino de Matemática, realizado por pedagogas revelam o reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelas professoras e a necessidade de apropriação de teorias que fundamentem

o ensino de conceitos. Revelam também a compreensão das necessidades formativas das professoras para ensino por apropriação de conceitos, e que podem ser atendidas por meio da pesquisa formação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de Educadores**: questões fundamentais. Vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MARX, KARL. **A ideologia alemã**: Teses sobre Feuerbach. São Paulo, SP: Centauro, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

A CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS BEM-SUCEDIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERESINA – PI

Deyvis Dos Santos Costa de Castro
SEMEC/deyvis141@gmail.com

INTRODUÇÃO

As práticas educativas na educação infantil constituem um conjunto de atividades planejadas para o educar e o cuidar, ponderando as peculiaridades e o tempo de aprendizagem de cada criança. Diante dessa concepção, a educação e o cuidado são elementos importantes para as situações de aprendizagem nessa etapa de ensino, suscitando a necessidade de os professores ampliarem seus saberes e subsidiarem novas possibilidades no tocante ao seu trabalho com os pequenos.

Concebe-se que em práticas educativas bem-sucedidas ocorre a mobilização de saberes e fazeres da educação infantil, a partir de metodologias criativas, estéticas, inventivas e dinamizadoras, revelando as possibilidades educativas e pedagógicas a serem desenvolvidas no cotidiano de professores que atuam nesse segmento, ultrapassando o paradigma de professor com perfil utilitarista.

Assim, a prática educativa na educação infantil vislumbra um profissional com competência, técnica, criatividade, que lança um olhar afetivo para os alunos, percebendo-os como seres em desenvolvimento físico, intelectual, espiritual e socioafetivo.

Isso posto, a presente pesquisa tem como objeto de estudo *a constituição de práticas educativas bem-sucedidas de professores da educação infantil*, ou seja, as articulações que os professores da educação infantil desenvolvem para aperfeiçoar suas práticas, colaborando com as aprendizagens dos alunos.

Compreende-se, pois, que as práticas educativas neste segmento devem se pautar em ações que estimulem a criança a brincar, aprender e desenvolver-se em espaços de interação com outras crianças e o professor. Essas ações precisam considerar esses sujeitos como seres únicos e respeitar a sua individualidade, as suas preferências e a sua personalidade em construção.

Em face desses entendimentos, a presente investigação concentra-se em torno da seguinte questão: *como se constituem as práticas educativas bem-sucedidas dos professores vinculados aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) localizados*

em Teresina – PI? Motiva-se, com isso, a discussão acerca da constituição de práticas educativas de professores/as de educação infantil no referido sistema de ensino, sobrelevando seus fundamentos, seus princípios, suas finalidades, seus mecanismos e suas estratégias de ação, bem como os investimentos institucionais e pessoais envolvidos na promoção dessas práticas.

Portanto, a motivação para a realização deste estudo também está aliada ao desejo de contribuir para a construção de conhecimentos capazes de fundamentar iniciativas voltadas à melhoria e qualificação da carreira de professor da educação infantil e da educação em sua plenitude.

O presente trabalho é vinculado a um projeto de pesquisa de seleção Doutorado em Educação na Universidade Federal do Piauí- UFPI. Pretende-se ampliar a discussão nessa temática e utilizá-la como suporte para a futura tese.

OBJETIVO

O objetivo geral desse trabalho foi investigar como se constituem as práticas educativas bem-sucedidas dos professores vinculados a um CMEI localizado em Teresina – PI.

METODOLOGIA

Esta proposta de investigação teve como fundamento teórico-metodológico de análise o Materialismo Histórico-Dialético, que conjectura os processos históricos, as contradições e outros movimentos que configuram a realidade. Significa “perceber a atividade material dos homens como produtora de história, capaz de tirá-los do determinismo natural e cego, condicionados pelas leis biológicas” (MARQUES, 2014, p. 111).

Na visão de Kopyn (1972), as análises baseadas no Materialismo Histórico Dialético se sustentam em quatro premissas: 1) O conhecimento se origina do processo de concepção da realidade objetiva pelo pensamento; 2) é pela interação prática do sujeito com o mundo que novos conhecimentos são produzidos e transformados; 3) a realidade objetiva possui leis e formas que precisam ser refletidas na consciência do sujeito no processo de conhecimento; 4) o homem alcança novos resultados no pensamento e novas formas de atuar na realidade a partir do conhecimento das leis da realidade objetiva.

Dessa forma, foram selecionadas quatro professoras de um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), localizado na região Sudeste de Teresina – que promove atendimento a crianças de três a cinco anos de idade,

estabelecendo-se como critérios: formação em nível superior e tempo de experiência docente igual ou superior a três anos; anuência da equipe gestora (diretor e coordenador pedagógico) e dos professores.

A produção de dados deu-se por meio de um *memorial autobiográfico*, para resgatar, por meio da escrita, acontecimentos da vida profissional dos educadores que contribuíram para a constituição de práticas educativas bem-sucedidas na educação infantil.

As narrativas produzidas do memorial autobiográfico foram organizadas no seguinte movimento (MARQUES, 2014):

- a. a constituição dos núcleos de significação: foram utilizados critérios de similaridade, complementaridade e contraposição (AGUIAR, OZELLA, 2013). Neste momento, a intenção foi sintetizar a percepção analítica do que seja como se constituem as práticas educativas bem-sucedidas dos professores da educação infantil participantes dessa investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados iniciais dessa pesquisa, ainda em andamento, apontam que as professoras revelaram, por meio das narrativas expressas no memorial autobiográfico, que o movimento de constituição de suas práticas educativas contou com os seguintes elementos: i) formação continuada; ii) amadurecimento profissional e iii) contribuições da equipe gestora no cotidiano.

As quatro professoras participantes (Mônica, Magali, Rosinha e Mariazinha) também revelaram grande interesse em pesquisar sobre metodologias cada vez mais potentes para atrair a atenção das crianças e possibilitar um ensino com maior qualidade.

Nessa visão Kramer (2005, p. 11) aponta que “o sucesso das práticas educativas na Educação Infantil compreende o educar e o cuidar e evidencia o papel do professor como mediador de uma proposta inovadora”. Tal perfil é considerado como estruturante para a realização de práticas educativas bem-sucedidas no âmbito da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou investigar como se constituem as práticas educativas bem-sucedidas dos professores vinculados a um CMEI localizado em Teresina – PI. Esta é uma temática que possibilita novas pesquisas, dadas

as constantes modificações sociais e tecnológicas que repercutem no campo da Educação Infantil visto que ainda existem diversas lacunas de investigação, as quais, certamente trarão novos achados e reflexões neste campo.

Vale ressaltar que a constituição de práticas bem-sucedidas ocorra, também é importante que surjam novas políticas públicas, investimentos e que fortaleça a prática da gestão democrática com vistas a garantir o direito à educação e cuidado inerentes à criança pequena e bem pequena, público-alvo da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LONGAREZI, A; SILVA, J. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 13, n. 3, p. 214-225, set-dez. 2013.

MARQUES, E. de S. A. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem-sucedidas na escola**. 2014. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. MARQUES, E. de S. A; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22 n. 71, e227169, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bDCVWkKnRDcRNKGpRZLvcHP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 jun. 2021.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. de. Vivência e prática educativa: obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 1-25. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51563>. Acesso em: 09 set. 2021 MARX, K.; ENGELS, F.



Manifesto do partido comunista. São Paulo: Boitempo, 2009. MARX, K.;
ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 1984.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE FOCADO NA EXPLORAÇÃO, PERCEPÇÃO E SENTIDO PARA OS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ana Beatriz Buoso Marcelino
UNESP
ana.marcelino@unesp.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pauta-se no estudo sobre a importância da exploração, percepção e sentido promovidos pelo Ensino de Arte nos primeiros anos da Educação Infantil, para o desenvolvimento humano a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural a considerar a Arte dentro da esfera da Educação como área do conhecimento, expressão e linguagem, que tem por finalidade a contribuição para a formação estética e ampliando as possibilidades de leitura do mundo, desenvolvendo a percepção e a sensibilidade, partes integrantes da produção do saber sistematizado e da construção da cultura.

Nos primeiros anos da Educação Infantil, especialmente no período objetal manipulatório, para formar a criança as qualidades psíquicas requeridas à apreciação e criação de composições artísticas, é necessário que a educação escolar proporcione o desenvolvimento da capacidade de distinguir objetos, cores, formas, materialidades e captar as relações entre eles, sendo capaz de operar com estes. Isso envolve o gradual desenvolvimento da exploração, percepção e sentido, e de como um determinado conteúdo é expresso por meio de uma forma ou representação artística.

Contudo, cabe ao ensino de Arte assegurar que as crianças vivam intensas experiências, estabelecendo relações entre diferentes modos de utilização dos elementos visuais, sendo capazes de decodificar e interpretar composições e de compor com elas a considerar que a criança desde seu nascimento está inserida na cultura produzida pela humanidade, ela não é um ser passivo, nem produtora de atividades espontâneas, mas sim, produto e produtora de cultura, ações indispensáveis para a formação humana.

Por meio do processo dialético de subjetivar, através da mediação, as objetivações humanas, o sujeito internaliza a produção social desenvolvendo uma transformação do inter(social) para o intra(interior/psicológico). Segundo

Mukhina (1996, p. 50), “[...] a criança se desenvolve assimilando a experiência social, aprendendo o comportamento do homem”, ou seja, a criança se desenvolve através das relações sociais que estabelece com ambiente histórico e cultural.

Vigotski (1999) coloca que ao se propor vivências ricas em significações estéticas, por meio dos objetos artísticos, sejam eles visuais, sonoros ou sinestésicos, ou seja, a apropriação do mundo por intermédio da exploração, sentido e percepção, reverbera positivamente no desenvolvimento do psiquismo do fruidor a considerar a Arte, por sua estrutura específica e condição de objeto cultural, passível de contribuir para a formação das funções psicológicas superiores, como emoções, sentimentos, imaginação e criatividade. Para Vigotski (2003) a educação estética é uma necessidade para a formação do homem, como forma de contribuir para a organização do comportamento, do agir e do pensar, já que “[...] a arte implica em emoção dialética que reconstrói o comportamento [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 345).

Este percurso, entretanto, inicia-se com a experiência estética, ou seja, pela absorção dos objetos do mundo por meio dos sentidos. Smirnov et al (1978) elucidam que a sensação corresponde a uma imagem subjetiva do mundo objetivo. Para os autores, trata-se da primeira fonte dos nossos conhecimentos acerca do mundo e esta, por sua vez, provém dos estímulos que afetam nossos sentidos, objetos e fenômenos da realidade que atuam sobre nossos órgãos sensoriais: “A estimulação gera a excitação.” (SMIRNOV et al, 1978, p. 95). Contudo, a qualidade do estímulo se torna determinante para sua apropriação, cabendo ao educador oferecer ações ricas de significados de modo a favorecer a qualidade da recepção pelos sentidos ligada à atividade prática advinda do trabalho produzido pela humanidade ao longo das demandas de suas vivências, direcionando as percepções particulares que formam as individualidades. Para Martins (2011) a captação sensorial do mundo desponta como requisito primário, como a “porta de entrada” para o mundo da consciência, o que justifica a formação da imagem subjetiva da realidade. Assim, como pressuposto da formação da consciência e do pensamento, a sensação se instaura como precursora fundamental do desenvolvimento humano.

Para a autora a percepção fomenta a esfera da consciência a partir da formação de uma imagem unificada acerca dos objetos e suas propriedades. Trata-se do reflexo e seus conjuntos de qualidades do mundo real percebidos pelo sujeito a partir de representações subjetivas, interesses, necessidades e conhecimento. A percepção se completa e se aperfeiçoa a partir das experiências vividas. Difere-se, portanto, da sensação, pois, imprime aparatos subjetivos que superam as qualidades isoladas dos objetos (ex: a cor, o cheiro, o som,

etc.) gerando impressões individuais e subjetivas, ou seja, que envolve um trabalho de análise, síntese e comparação em nível analítico sintético. Dessa forma, as atividades, por intermédio do trabalho humano, junto às práticas sociais e o saber acumulado pela sociedade como conjunto de uma cultura, tornam-se fundamentos da percepção, cujos reflexos são a base fisiológica da experiência perceptiva.

A percepção é historicamente condicionada, portanto, não se trata simplesmente de uma complexificação da sensação. Vigotski (1996) elucida que os bebês ainda não são capazes de diferenciar a sensação da percepção, já que elas estão articuladas envolvendo o aparato motor e emocional. As chamadas “conexões primitivas” são frutos da filogenética. Portanto, sensação, percepção, emoção e ação constituem uma unidade única que corrobora para a sobrevivência no mundo tanto na esfera física quanto social da criança.

Os estímulos simultâneos e consecutivos junto à análise individualizada formam, em conjunto, tal unidade perceptiva. Todavia, este caráter unitário perpassa as propriedades dos objetos, já que une a sensação, à lógica, aos pensamentos, à emoção, à prática e aos sentimentos que juntos edificam a personalidade e formam a totalidade do ser social. A linguagem aparece, então, como protagonista da aquisição do conhecimento, um pré-requisito primário para a generalização e formação de conceitos.

O caráter objetivo da percepção corresponde ao reconhecimento direto de determinado objeto (signo), já o subjetivo envolve as funções psicológicas superiores mais elaboradas e depende das práticas sociais de uma determinada cultura. Desta forma, os tipos de percepções como as visuais, auditivas, de movimento, de profundidade, espacial, tátil, motora, sinestésica, dimensional, ilusional, temporal e de ritmo, variam de acordo com as vivências propiciadas aos sujeitos e estão sujeitas a alterações de acordo com a carga emocional como aliada de seu processo. A Arte instaura-se, portanto, como objeto sensível, subjetivo e individualizado do processo de desenvolvimento da percepção. Dessa forma, quanto maior for a oferta de vivências artísticas qualitativas ao bebê, mais satisfatório será o desenvolvimento de sua percepção, embora esta ainda esteja em fase de formação inicial.

OBJETIVOS

Refletir, analisar e debater pressupostos teóricos acerca de como as bases da consciência estésica e estética, promovem o desenvolvimento humano durante os primeiros anos da educação infantil, por meio de exercícios norteados por processos de apreciação e fazer artístico de modo lúdico e inventivo, a fim de promover uma compreensão elementar da representação

simbólica visual como meio historicamente elaborado pelo ser humano para expressar e transmitir ideias, desejos, pensamentos e emoções, via exploração, percepção e sentido dos objetos do mundo.

METODOLOGIA

Este estudo pauta-se na revisão bibliográfica (GIL, 2017), de modo a otimizar o diálogo entre os pressupostos lançados, os objetivos, os resultados e as discussões desta proposição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos pressupostos lançados verificou-se que o desenvolvimento do bebê, se faz em uma totalidade, no corpo e mente por meio de um pensamento que se dá na exploração, sensação e percepção, carregado de sentimento, através da apropriação de seu entorno, repetição, reconhecimento de símbolos, gestos, com ênfase no prazer da ação, do exercício e da repetição.

Contudo, entende-se que o ensino da Arte desde o berçário, proporciona ao sujeito uma formação humana que supera as funções elementares e inicia-se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, através da percepção, onde o bebê conhece, experimenta, compreende e se relaciona melhor com o mundo, fazendo com que o mesmo se aproprie do mesmo por meio de seu corpo perceptivo, que olha, sente, ouve, cheira, degusta, se move, explora, se expressa por sua linguagem própria a ser aprimorada e humanizada. Algumas ações didáticas podem favorecer esta apropriação, como a curadoria assertiva dos objetos artísticos, planejamento e disposição do espaço e dos instrumentos pedagógicos, vivências e apreciações diretas baseadas em observações sensíveis e apreciações estésicas e estéticas, o descarte de objetos munidos de estereótipos e/ou industrializados, pensar em um ambiente acolhedor e rico em estímulos favoráveis a um ensino de Arte privilegiado, propondo situações de aprendizagens que oportunizem sentido e significado, desde a mais tenra idade da criança. Todas estas proposições, munidas de empenho e conhecimento efetivo do profissional da educação reverberará na requalificação das sensações, percepções e sentidos do bebê frente ao universo cultural o qual está inserido, propiciando a totalidade de seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados entende-se que cabe à educação Infantil, desde o Berçário favorecer a apropriação desta atividade humana historicamente acumulada nos objetos e práticas culturais a qual se instaura a Arte, à educação estésica e estética, enquanto expressão e linguagem capaz de produzir sentido e significado, sentimentos e emoções aos objetos do mundo, percebendo, generalizando, comparando, classificando, pensando e refletindo sobre ele, mesmo que isto aconteça de forma primária. Apresentar as obras de arte de diferentes gêneros, linguagens e culturas aos bebês privilegia a formação desta percepção estética. O papel mediador do professor por intermédio dos signos artísticos possibilita um encontro privilegiado com a Arte onde a criança poderá identificar, decodificar, classificar e reconhecer elementos significativos para seu desenvolvimento, concebendo à Arte a natureza de humanização dos sentidos, da apreciação, à leitura de mundo e ao fazer artístico. Dessa forma, o bebê se apropriará do mundo por meio de seu corpo perceptivo, que olha, sente, ouve, cheira, degusta, se move, explora, se expressa por sua linguagem própria a ser aprimorada e humanizada. Assim, cabe à educação Infantil, desde o Berçário favorecer a apropriação desta atividade humana historicamente acumulada nos objetos e práticas culturais a qual se instaura a Arte, à educação estésica e estética, enquanto expressão e linguagem capaz de produzir sentido e significado, sentimentos e emoções aos objetos do mundo, percebendo, generalizando, comparando, classificando, pensando e refletindo sobre ele. Nisto acreditamos e colocamos em pauta.

REFERÊNCIAS

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia historico-cultural e da pedagogia historico-crítica**. Tese de Livre Docência em Psicologia da Educação. Bauru: Departamento de Psicologia / Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2011.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M.. **Psicología**. 4^a Ed.. Trad. Florencio Villa Landa. Barcelona, Buenos Aires, México, D. F.: Tratados y Manuales, 1978.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem** (3^a ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Originalmente publicado em 1934).

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Originalmente publicado em 1925).

A NOVA GERAÇÃO DE ESTUDANTES E A CRISE DA SOCIEDADE TECNOLÓGICA

Tarcísio Bezerra de Lima Júnior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
tarcisiolimajr@gmail.com

INTRODUÇÃO

A conjuntura político-social sempre foi decisiva na construção do sistema de ensino brasileiro, bem como os fatores culturais, espaciais e tecnológicos¹. Cronologicamente vivemos o pleno desenvolvimento social adentrando ao século XXI na chamada Era Tecnológica². Apresentamo-nos, pois, como sujeitos sociais dependentes destas tecnologias em praticamente todos os processos rotineiros. Logo, percebemo-nos como uma sociedade tecnológica.

Na educação tal advento proporcionou avanços, em especial nas comunicações, como acesso ao ensino remoto no atual momento pandêmico instaurado desde 2020³. Ampliou-se a capacidade de ensino e aprendizado ao sair do espaço físico, tradicional e histórico da escola como a conhecemos (espaço institucional) para um novo patamar de ensino ao extrapolar tais barreiras físicas e espaciais – o ensino está ao alcance dos dedos pelas plataformas virtuais (espaço educacional). A tecnologia está em todo lugar sendo inevitável a sua criação e desenvolvimento, pois é uma característica humana (ARAÚJO, 2007).

1 Entendendo a tecnologia como mecanismo/instrumento/técnica que sempre permeou o desenvolvimento social do homem ao longo de sua história.

2 Também conhecida como Era Digital ou Era da Informação – compreende meados de 1970 aos dias atuais na qual impulsionada pela indústria armamentista militar aliada à animosidade e atmosfera bélica entre as principais potências mundiais tivemos um sobressalto das ferramentas, equipamentos e utensílios eletrônicos nas áreas informacionais, digitais e virtuais como a criação de processadores e computadores e o desenvolvimento da Inteligência Artificial (SENDOV, 1984).

3 Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020, que estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19); Portaria MS nº 188 do Ministério da Saúde, de 3 de fevereiro de 2020; Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; Portaria MS nº 454, de 20 de março de 2020; Instrução Normativa nº 1, de 17 de agosto de 2020; IN nº 109, de 29 de outubro de 2020 e demais posteriores.

Elencadas as definições da sociedade tecnológica e dos espaços educacionais, torna-se necessário compreendermos o que ocorre com essa nova geração de estudantes. Estudos comportamentais e psicossociais traçam perfis de como (re)age tais gerações de estudantes nessa sociedade tecnológica quanto ao consumo e interesses. Estudos geracionais⁴ são constantes e auxiliam sistematicamente não só empresas e seus departamento de *marketing*, mas também psicólogos, terapeutas e psicopedagogos. Esta pesquisa pautara-se na geração Z⁵ – cronologicamente inserida nesta Era Tecnológica com alta dependência dos aparatos e equipamentos tecnológicos em suas relações sociais (FURIA, 2013; WELLER, 2010).

É inegável que as novas tecnologias trouxeram avanços indiscutíveis, disseminando uma revolução sem precedentes na sociedade em todos os segmentos possíveis desde saúde à segurança; de educação à comunicação, em específico às relações interpessoais (moldando formas de interagir, comunicar e participar de eventos e demais correlatos). Mas, apesar de toda essa facilidade de acesso como explicar, por exemplo, que menos de 10% dos jovens de 16 a 17 anos⁶ (indivíduos com direito a voto) fizeram seus títulos eleitorais ou procuraram obtê-los?

O neuropsiquiatra Cyrulnik (2021) prevê que os jovens que foram mais afetados pela pandemia do covid19 terão maiores chances de desenvolver distúrbios depressivos⁷. Já Bauman (2013) aponta para uma “desesperança” percebida nas novas gerações. Uma espécie de apatia crônica e social que impossibilita comumente a alteridade (empatia) por estes jovens:

(...) Nada os preparou para a chegada do novo mundo inflexível, inóspito e pouco atraente, o mundo da degradação dos valores, da desvalorização dos méritos obtidos, das portas fechadas, da volatilidade

4 Tais estudos geracionais tomam por referência Karl Mannheim (1893-1947) como precursor deste campo do conhecimento.

5 A classificação brasileira de gerações para estudo comportamentais e de perfil aponta a seguinte configuração: Baby Boomers – (1945 – 1964) / Geração X – (1965 – 1984) / Geração Y – (1985 – 1999) / Geração Z – (2007 – 2010; Alpha (2010 - Atual). Embora alguns autores só reconheçam estudos até a Geração Z (WELLER, 2010; McCRINDEL, 2014; FURIA, 2013). Para efeito da pesquisa analisaremos estatisticamente apenas a geração Z.

6 CHIODI, Hermano. Menos de 10% dos jovens de 16 e 17 anos tiraram título de eleitor até agora. *Jornal Hoje em Dia*. Online. 118. ed. Belo Horizonte, MG: *Jornal Hoje em Dia*, 21 mar. 2022. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/politica/menos-de-10-dos-jovens-de-16-e-17-anos-tiraram-titulo-de-eleitor-ate-agora-1.889826> . Acesso em: 21 mar. 2022.

7 CYRULNIK, B. “Os adolescentes mais afetados pela pandemia terão depressão crônica quando adultos”. *Jornal EL PAIS*. Disponível em : <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-10-31/boris-cyrulnik-os-adolescentes-mais-afetados-pela-pandemia-terao-depressao-cronica-quando-adultos.html>, Acessado em 18 de março de 2022.

dos empregos e da obstinação do desemprego; da transitoriedade das expectativas e da durabilidade das derrotas; um novo mundo de projetos natimortos e esperanças frustradas, e de ausência de oportunidades (BAUMAN, 2013, p. 37).

Pensa-se na atual sociedade em constante evolução. Ensejando novos olhares e novas perspectivas socioculturais, e porque não, educacionais (CYRULNIK; MORIN (2004). Como agir em um mundo tecnológico e super conectado no qual o desempenho escolar dos alunos não reflete essa atualidade tecnológica? Como os educadores tratam esse desafio? Podemos dizer que as novas gerações não estão preparadas “culturalmente” para o convívio escolar? Ou a atual estrutura institucional da escola não mais atende às demandas desta geração?

OBJETIVOS

Objetiva compreender como a cultura tecnológica influencia a socialização e a convivência escolar da geração Z de alunos.

Discutir como a escola pode fomentar possíveis mudanças de planejamento, ensino, didáticas que possibilitem ensinar políticas públicas que favoreçam a adaptação da escola e do educador à esta nova realidade social/geracional.

METODOLOGIA

A pesquisa delinea-se como qualitativa pois possibilita perceber as relações entre a vivência e socialização escolar da atual geração de estudantes através do uso massivo tecnológico como vetor de interferência/impacto no espaço educacional.

A pesquisa em ciências sociais lida com pessoas e seus contextos de vida (...) com foco nos indivíduos e grupos - e seus comportamentos dentro de culturas e organizações (SOMEKH; LEWINS, 2015, p. 27).

Baseou-se em fatos ocorridos e reportados na mídia nacional que foram tratados como estudo de casos que foram denominados S1, S2, S3 e S4. A Análise do discurso e a semiótica aplicada (GUERRI, 2015) foram ferramentas metodológicas de aporte no tratamento destes recortes, vídeos e publicações na imprensa. Os discursos foram analisados afim de compor percepções quanto à relação da atual geração de estudantes e o ambiente escolar.

A pesquisa utilizou-se ainda dos teóricos sociais interpretativistas para melhor reflexão dos resultados, tendo por lastro:

... na sociologia como alicerce da pesquisa social considerando os interpretativistas, haja vista a sociologia estudar os homens reflexivos e portanto interpretativos. Sendo foco da análise de sua pesquisa social apenas os dados qualitativos quer sua coleta de dados tenha lugar

no mundo real ou em mundos virtuais (caso do presente estudo). Neste século todos os tipos de pesquisa se realizam habitualmente no ambiente do ciberespaço (SOMEKH; LEWINS, 2015, p. 33)

A análise semiótica foi essencial para o estudo, pois possibilitou a investigação midiática das fontes entretanto, afastou-se da perspectiva positivista de causa e efeito, buscando na teoria da complexidade de Bauman aporte para estudo desta fenomenologia social dos jovens desta geração (PEREZ, 2004; BAUMAN, 2013).

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Evasão, reprovações, indisciplina, violência e queda na procura por matrículas sempre ocorreram em diversas regiões do país, mas algo diferente permeia nossa sociedade atual que foge a este escopo de ocorrências e denota algo de novo na conjuntura social, educacional e cultural do país. Sempre se fala na escola, na didática e nos educadores – sempre se focou com mais ênfase a estrutura e pouco nos sujeitos (CYRULNIK; MORIN 2004).

A nova geração não concebe as mesmas ideias e perspectivas sociais que a geração anterior. Cresce uma sensação que os jovens tenham “aceitado” a dispensabilidade social a qual estão sujeitos segundo Bauman (2013) ou algo psico-comportamental os leva em outra direção.

Não há como conceber as mudanças tecnológicas e seus impactos diretos na sociedade, e em especial no âmbito da educação, sem pensarmos numa nova postura, habilidades ou concepção de uma nova escola e como esta se relaciona com o alunato e vice e versa. O que ocorre com a atual sociedade tecnológica com a relação aluno e escola pode está além da relação direta entre estes atores. Dados de 2020 da OCDE⁸ apontam que 17,7 % dos jovens no Brasil⁹ estão desempregados e não frequentam a escola são exemplos da atual realidade vivenciada.

Percebe-se um descompromisso sistêmico das novas gerações de estudantes e na construção de uma nova escola considerando as premissas do obsolescência e as rápidas mudanças impostas pela sociedade tecnológica.

8 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: < <https://www.oecd.org/fr/bresil/> >. Acessado em 20 de mar 2022.

9 Dados. disponível em: < <https://data.oecd.org/fr/youthinac/jeunes-descolarises-sans-emploi-neet.htm> >. Acessado em 20 de mar 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos trazer para a discussão pedagógica aspectos que pautem o comportamento da nova geração de estudantes. Compreender as necessidades, carências afim de instigar potencialidades construindo uma nova didática ou uma nova escola. A atual geração não perde tempo. Não brinca na areia, não passeia com avós ou assiste tv. Ela praticamente nasce com um smartphone ou *tablet* na mão. A sociedade mudou e vem mudando, mas a escola aparenta não ter acompanhado estas mudanças. A capacidade de reação lenta da própria instituição a torna obsoleta para essa geração Z demasiada tecnológica (McCRINDEL, 2014).

As forças que possibilitam a mudança perpassam por educadores, políticos, alunos e a própria sociedade. Porém, Bauman (2013, p.44) diz que temas ligados à juventude são deixados numa prateleira lateral – ou eliminados da agenda política, social e cultural. Precisamos ressignificar a escola e seus espaços e estreitar as relações existentes. Novos profissionais são necessários na instituição escolar como psicólogos, assistentes sociais ou terapeutas? Apesar da atual e massiva corrente anticientífica e negacionistas que avança de forma ideológico-política na sociedade, nos caracterizamos como indivíduos sócio tecnológicos. É inevitável o avanço, a adoção e a necessidade das ferramentas tecnológicas na escola e na sociedade humana.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Célia Maria de. Célia Maria de Araújo/ Marcos Aurélio Felipe. **A dimensão da imagem. Disciplina Educação e Tecnologia.** EDFURN: Natal/RN. 2007. 184p.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude - conversas com Riccardo Mazzeo.** Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Ed. Zahar.RJ: 2013.

CYRULNYK, Boris; MORIN, Edgar. **Diálogos sobre a natureza humana.** Coleção Epistemologia e Sociedade. Ed. Instituto Piaget. Porto Alegre: 2004.

FURIA, F. **A geração Alpha e a internet das coisas: as crianças de hoje e os objetos do futuro.** Playground da Inovação, 2013. <https://www.playground-inovacao.com.br/plurals-e-alphas-as-primeiras-geracoes-do-seculo-21/>. Acessado em 20 de fevereiro de 2022.

GUERRI, C. F. **Nonágono semiótico, por qué, para qué, para quién.** In: VI JORNADAS “PEIRCE EM ARGENTINA”. Anais... 2015. p. 1-8. Disponível em: www.unav.es/gep/VIJornadasClaudioGuerra.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017

McCRINDEL, M. **Beyond Z: meet generation Alpha.** In: McCRINDEL, M. **The A B C of X Y Z. understanding the global generations.** WNS: McPherson's Printing Group. 2014. P. 218 -228. Disponível em : < <https://mccrindle.com.au/insights/publications/books/>>. Acessado em 22 de janeiro de 2022.

PEREZ, C. **Signos da marca: expressividade e sensorialidade.** São Paulo: Editora Thomson Learning, 2004.

SENDOV, Blagovest (abril de 1994). **Entrando na era da Informação.** Estudos Avançados: 28–32. Disponível em:< «Entrando na era da informação» >.Acessado em 18 de janeiro de 2022

SOMEKH, Bridget; LEWINS, Cathy. **Teoria e métodos de pesquisa social.** Petrópolis. RJ: ed. Vozes, 2015

WELLER, W. , 2015. **A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim.** Sociedade e Estado. Brasília. v.5, nº 2, p. 205-224, maio/ago 2010. Disponível em : < <https://www.scielo.br/j/se/a/pYGppjZyvTjJH9P89rMKHMv/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em 18 de janeiro de 2022.

AS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS NA CULTURA MAKER E O BRINCAR CRIATIVO EM LEV VIGOTSKI

Isabela Moreira Pinto
Universidade Estadual do Piauí
isabelapinto@aluno.uespi.br

Fabírcia Pereira Teles
Universidade Estadual do Piauí
fabriciateles@phb.uespi.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho almeja apresentar os resultados preliminares alcançados com a pesquisa, em andamento, denominada “Cultura Maker e Educação: um movimento em prol do brincar criativo?”, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

A Cultura Maker é um movimento que busca a autonomia do indivíduo defendendo a sua capacidade de resolver problemas cotidianos, independentemente da sua classe social ou titulação acadêmica, ou seja, de acordo com os fundamentos desse movimento qualquer pessoa pode consertar, criar ou modificar objetos do seu dia a dia.

As perspectivas educacionais da Cultura Maker defendem o alinhamento entre a realidade do educando e os conhecimentos construídos em sala de aula, algo não defendido pela educação tradicional, a qual promove um distanciamento da escola com a vida. A pandemia promovida pela expansão do novo Coronavírus intensificou ainda mais esse distanciamento, afetando não apenas a educação mas o direito de brincar infantil assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), e tido como uma atividade primordial para o desenvolvimento de crianças. Em isolamento para a contenção do vírus, as crianças foram ainda mais sacrificadas e negadas de brincar. Frente a condição existencial, seria o movimento maker um caminho alternativo para se favorecer o brincar infantil em casa e na escola?

Nessa direção, compreende-se que a Cultura Maker se configura como um meio de proporcionar uma educação que esteja em constante contato com a vida, defendendo também a criatividade, a autonomia e a proatividade como aquisições do Brincar. É com base na intensa relação que o Movimento

Maker possui com os aspectos sociais e a interrelação desses aspectos com a formação humana do indivíduo que levantamos os questionamentos: É possível encontrar possíveis alinhamentos entre Cultura Maker e o brincar no quadro da teoria Histórico-Cultural? A Cultura Maker propicia o desenvolvimento do Brincar Criativo? Quais os fundamentos teóricos que guiam a relação entre a Cultura Maker e a Educação?

OBJETIVOS

O objetivo central da pesquisa que trata este trabalho é: conhecer os fundamentos teóricos que respaldam a cultura maker na educação procurando desvendar com base nesses conhecimentos possíveis relações entre essa cultura e o desenvolvimento do brincar criativo da teoria histórico-cultural.

METODOLOGIA

O presente trabalho é guiado por uma metodologia de abordagem qualitativa, com caráter exploratório, pois almeja-se esclarecer saberes já divulgados a cerca da relação entre a Cultura Maker e a Educação. Em consonância a isso, preferencialmente, a pesquisa volta-se também para o entendimento dos fundamentos que alicerçam a Cultura Maker, principalmente aqueles em que revelam indícios de aproximação com a teoria histórico-cultural, concentrando-se nos conceitos do brincar e da criatividade de Lev Vigotski.

Para compreender a ocorrência de tal relação entre a Cultura Maker e a Teoria Vigotskiana, e conhecer os conceitos principais que embasam essa cultura, a pesquisa é norteada pelo procedimento de cunho bibliográfico, em que se faz busca de fontes em meios digitais e impressos, tais como em artigos, livros, teses e dissertações que auxiliem na compreensão do tema em estudo. Para auxiliar a busca em banco de dados digitais utiliza-se como descritores básicos as palavras “cultura maker”, “criatividade” e “brincar”. Sobre as análises, os resultados serão organizados em quatro eixos temáticos: a) História e definições da Cultura Maker; b) os fundamentos da teoria vigotskiana sobre o brincar, a imaginação e a criatividade, e c) Educação e Cultura Maker. Essa organização será apresentada em trabalhos futuros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Teixeira (2018) a cultura maker se estrutura como um movimento de busca da autonomia do indivíduo perante a sua realidade, essa autonomia é alcançada com a resolução de problemas do dia-a-dia por ele próprio, por exemplo, consertar objetos do cotidiano e até mesmo construí-lo. Esse

movimento surgido em meados da década de 1970 com a revolução dos computadores pessoais traz em seus fundamentos a defesa do “faça você mesmo”, em que o indivíduo não espera ou delega pequenas questões diárias para outras pessoas solucionarem (ALMEIDA, 2019). A defesa do Movimento Maker é a realização dessas tarefas pelo próprio indivíduo, visto que é na execução de tais atividades que qualidades como a proatividade se desenvolvem.

Tendo em vista a imersão do indivíduo na sua realidade como proposta pelo Movimento Maker, alinha-se aos preceitos de uma educação contextualizada com as necessidades da vida. É frequente os processos educacionais, ao decorrer dos anos, se organizar como um conjunto de metodologias expositivas em que dissocia a educação do contexto vivido pelo educando. Segundo Teixeira (2018, p. 56) a proposta defendida pela Cultura Maker, é a reintegração da educação com a realidade, em que o indivíduo compreende o porquê está adquirindo aquele conhecimento, e entende principalmente a relação daquele conteúdo curricular com aspectos da sua vida.

No quadro histórico-cultural a criatividade é uma atividade de cunho social. Segundo Vigotski (2014, p. 82) a criança possui uma “raiz comum”. O autor cita o exemplo de desenhar e falar no mesmo instante, “essa raiz comum é representada pelo jogo infantil, que serve de etapa preparatória para a criatividade” (VIGOTSKI, 2014, p. 82), ou seja, o jogo impulsiona a criatividade. Ao analisar os pensamentos da Cultura Maker para a educação, há a presença da criatividade como uma consequência da atividade lúdica, assim como afirma Paula (2019, p. 2), “de forma atrativa e lúdica pode-se desenvolver a criatividade”.

O brincar infantil para Vigotski (2014, p. 6), não se configura como uma mera recordação de vivências infantis, mas sim uma reestruturação criativa dessas vivências, em que a capacidade imaginativa se amplia. Tanto no jogo quanto na educação, as experiências dos indivíduos são fundamentais para o seu desenvolvimento, visto que “a verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela já tem em si, ajudá-la a desenvolvê-lo e orientar o seu desenvolvimento em determinada direção” (VIGOTSKI, 2014, p. 61). Nos fundamentos da Cultura Maker para a Educação, a valorização dos conhecimentos já possuídos pelo educando é essencial para que ele “aprenda com seus erros e acertos” (PAULA, 2019, p. 2), e assim consiga relacionar os conhecimentos da escola com os conhecimentos prévios que traz da sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução digital não proporcionou apenas um avanço tecnológico, mas exigiu do indivíduo um novo posicionamento na sociedade, do ponto de vista social e humano. Em um mundo dominado pelas tecnologias não é mais aceitável um ser apático que espera passivamente as ações ocorrerem, muito pelo contrário, ele precisa guiar tais ações, com criatividade, proatividade e autonomia. Essas são as premissas defendidas pela Cultura Maker, a qual se configura não apenas como um movimento tecnológico, mas como um movimento social.

Compreende-se assim a relevância da discussão sobre o Movimento Maker em âmbito acadêmico, tendo em vista a defesa da autonomia do indivíduo no cotidiano como um momento de formação humana. A formação humana ocorre na vida, nas experiências vividas pelos indivíduos, em que nessas experiências ele aprende com os próprios erros, com as experiências dos outros e defendendo o seu ponto de vista. É na experiência da vida que a educação se constrói, no âmbito cultural e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria das Neves de. **Espaços Makers Como Potencializadores da Criatividade, Ludicidade e Compartilhamento de Ideias no Contexto Acadêmico**. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29768/1/Espa%20Makers%20como%20potencializadores%20da%20criatividade%20e%20compartilhamento%20de%20ideias%20no%20contexto%20acad%20aamico%20%28Maria%20das%20Neves%20de%20Almeida%20%29.pdf> >. Acesso em 26 de Março de 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90. Brasília, DF; Congresso Nacional, 1990. Disponível em: < <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf> >. Acesso em 26 de Março de 2022.

PAULA, Bruna Braga de; OLIVEIRA, Tiago de; MARTINS, Camila Bertini. Análise do Uso da Cultura Maker em Contextos Educacionais: Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS. V. 17 N° 3, dezembro, 2019. Disponível em: < <https://seer.>

ufrgs.br/renote/article/view/99528/55672 >. Acesso em 27 de Março de 2022.

TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Márcio Vieira de(orgs.). **Educação fora caixa**: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação. São Paulo: Blucher, 2018. Disponível em: < <https://openaccess.blucher.com.br/download-pdf/394> >. Acesso em 27 de Março de 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. Coleção Textos de Psicologia

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lidiane Cristina Longo
UNIOESTE

Franciele Soares dos Santos
UNIOESTE

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda os primeiros resultados da pesquisa de iniciação científica voluntária intitulada “A Base Nacional Comum Curricular: implicações para docência na educação infantil”. A Base Nacional Comum Curricular tornou-se vigente a partir de 2018, sendo um documento normativo e também a referência para formulação ou revisão de currículos e propostas pedagógicas de estados e municípios do Brasil. Diante deste fato, a pesquisa justifica-se pela urgência de refletirmos sobre o processo de implementação da BNCC nas instituições de educação infantil que vem ocorrendo com pouco debate e avaliação, principalmente por parte dos docentes, e mesmo assim está direcionando a organização do trabalho pedagógico. As análises estão fundamentadas nos pressupostos teórico-metodológicos da em torno da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Até o momento, realizamos os primeiros estudos bibliográficos referentes a este aporte teórico. Assim, o trabalho apresenta as primeiras reflexões sobre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, demonstrando como estes nos ajudam a pensar e construir uma prática educativa na educação infantil comprometida com a formação para a humanização e emancipação.

OBJETIVO

O trabalho tem por objetivo conhecer os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórica-Crítica, demonstrando como estes nos ajudam a pensar e construir uma prática educativa na educação infantil comprometida com a humanização e emancipação humana.

METODOLOGIA

Optamos por uma abordagem teórica por meio de revisão de pesquisadores que vem debatendo sobre temáticas relacionadas à Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural e suas contribuições para a prática educativa na educação infantil, bem como para a docência neste nível de ensino. Para tanto, realizamos os primeiros estudos bibliográficos de autores vinculados às perspectivas teóricas citadas acima: Alexis Leontiev (1978), Ligia Márcia Martins (2016), Suely Amaral Mello e Maria Auxiliadora Farias (2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho constitui-se como categoria fundamental tanto para a Pedagogia Histórico-Crítica quanto para a Psicologia Histórico-Cultural, pois estas têm como base o materialismo histórico-dialético. Assim, o que difere o ser humano dos outros animais é a atividade do trabalho. Diferente dos animais que realizam as ações pelo instinto, o ser humano, busca coisas elementares para garantir sua existência, interage, produz, arquiteta mentalmente suas ações, planeja e desenvolve visando chegar a um objetivo, atua sobre a natureza, modificando-a, transformando-a para produção de coisas úteis a vida humana, na garantia de sua sobrevivência. É pelo trabalho, que o ser humano produz sua existência, numa dimensão social, pois não nascemos prontos, tudo o que foi e é produzido pela sociedade, precisa ser aprendido a partir das relações sociais. Logo, “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. (LEONTIEV, 1978, p. 261).

Para a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, o desenvolvimento psíquico acontece por meio da apropriação dos signos culturais, cabendo a educação escolar e a atividade de ensino, oferecer as possibilidades para que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos científicos, das objetivações construídas historicamente pela humanidade, para o desenvolvimento das capacidades mais complexas, das funções psíquicas superiores. Dessa forma, nascemos com funções psíquicas elementares, que são decorrentes de processos biológicos, as quais podem representar as respostas imediatas, involuntárias aos estímulos recebidos, que nosso corpo transmite, semelhantes às dos demais animais. A partir do momento em que somos inseridos na cultura humana, estabelecemos relações com o meio social e físico, desenvolvemos as funções psíquicas superiores, que nos diferem dos animais, pois não são naturais, mas o resultado das transformações psicológicas pela atividade social de trabalho, na interação com o mundo.

A transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores, acontece pelo condicionamento do elemento signo, o qual intervêm no estímulo que o ser humano recebe do meio e a sua resposta. Os signos, podem ser concebidos como estímulos de segunda ordem, que necessitam ser transmitidos, e conforme são disponibilizados e mediados pelo ato instrumental de ensino, possibilitam a transformação estrutural do psiquismo humano.

No que se refere a atividade de ensino, para a Pedagogia Histórico-Crítica, compete ao professor oportunizar a apropriação dos conhecimentos científicos universais, dos conceitos clássicos, por meio do acesso aos saberes sistematizados e aos bens culturais, numa forma de ensino que tenha como objetivo possibilitar a formação omnilateral do sujeito, em todas as dimensões, social, cultural, intelectual, afetiva, ética, para complexificação das funções psíquicas.

Ao pensar a Educação Infantil, tendo como eixo de trabalho, o ensino, considerando a infância, como categoria e construção social e a criança como capaz de aprender, faz-se necessário planejar e organizar com intencionalidade, vivências significativas, considerando no planejamento, o espaço, para que seja diversificado e rico de estímulos, o tempo, materiais, objetos, de modo que as iniciativas propostas sejam desenvolventes e provoquem a atividade da criança de vivenciar novas experiências, enquanto participante ativa, encontrando no professor, um parceiro, para que assim, possa avançar em termos de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante disso, para oportunizar o processo de aprendizagem dos conhecimentos clássicos, conforme aponta a Pedagogia Histórico-Crítica, faz-se necessário pensar na qualidade das mediações que serão disponibilizadas, para impulsionar as funções psíquicas superiores, as operações lógicas do raciocínio, por meio de atividades sejam desenvolventes, provocadoras e apropriadas a cada período de desenvolvimento. Nesse sentido,

É o/a professor/a quem organiza o tempo da criança na escola. E quanto mais ele/ela compreende a importância do afetivo – isto é, da vontade – no processo de aprendizagem e quanto melhor perceber as formas como a criança nas diferentes idades melhor se relaciona com a cultura e aprende, melhor organiza as condições concretas para a realização de atividades significativas para a criança. (MELLO *et al.*, 2010, p. 58-59).

O professor como profissional responsável pelo ensino, precisa pensar nas intervenções adequadas que poderá fazer para que a criança se aproprie da cultura, no sentido de impulsionar trocas, vivências significativas para a criança, considerando seu período de desenvolvimento psíquico e a atividade guia que se destaca em cada período, que pode ser uma aliada para se pensar o planejamento, pois reflete como a criança se relaciona com o mundo, bem

como a relação entre o afetivo e o cognitivo, que condiz sobre qual o sentido das preposições pedagógicas para a criança. Nesse sentido, é imprescindível acompanhar a criança, apresentar contextos significativos e ficar junto com ela, mediando suas relações, observando suas reações, para propor novos estímulos, enriquecendo as experiências da criança, apresentando novas possibilidades e caminhos.

Ao assumir o papel de mediador, o professor, precisa participar com a criança das experiências, brincar, dialogar, apresentar a forma ideal de comunicação pela linguagem oral ao se comunicar com a criança, pois enriquece a formação da fala pela criança. Se a criança for exposta em um meio com uma linguagem rica, ela desenvolverá de forma mais precisa sua linguagem, em suas máximas potencialidades, pois a aquisição de uma linguagem rica em repertórios acontece por meio da influência dos sujeitos que estão a sua volta e a empregam nas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos primeiros estudos realizados compreendemos que a Psicologia Histórico-Cultural junto à Pedagogia Histórico-Crítica, ao contrário das teorias naturalizantes e biológicas de desenvolvimento, trazem o pressuposto que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, pois o ser humano se consistiu como ser social e se desenvolve, por meio do acesso à cultura, aos conhecimentos, na relação de troca que estabelece com o meio, com os sujeitos, com os objetos, nos momentos de interação, e a partir das vivências, que produzem saltos qualitativos em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Partindo desta concepção, a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, deixa de ser voltada apenas para o cuidado das crianças, mas também responsável por oferecer uma educação desenvolvvente, ou seja, “[...] uma educação intencionalmente organizada para impulsionar positivamente o desenvolvimento infantil” (MELLO et al, 2010, p. 55), pois se é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, os bebês e as crianças bem pequenas aprendem desde os anos iniciais de vida, quando são inseridos na cultura humana, e o espaço da educação infantil deve constituir-se como lugar de socialização da herança cultural mais elaborada, cabendo ao professor possibilitar esse acesso para que as crianças, a partir disso, criem o novo.

REFERÊNCIAS

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MELLO, S. A; FARIAS, M. A escola como lugar da cultura mais elaborada. In: **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, 2010. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603>. Acesso em 10 de março de 2022.

FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Juliana Frazão Soares

UFPI/ julianafragozaes@hotmail.com

Renato Oliveira da Silva

UFPI/renatothepil@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre da sistematização de leituras e de discussões realizadas entre os anos de 2021 e 2022 no Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas em Educação e Formação Humana – NEPSH, bem como nas disciplinas ofertadas pela linha de pesquisa em Formação Humana e Processos Educativos, pertencentes ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGED/UFPI. A partir disso, visa-se abordar alguns aspectos que contribuam para a análise dos processos educativos apropriados e objetivados na escola enquanto mediadores fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, o homem é um ser social que diferentemente dos animais através da sua atividade consciente vital, isto é, pelo trabalho, estabelece uma relação de intercâmbio com a natureza, extraindo dela os meios para a produção de valores de uso que satisfaçam suas necessidades, sejam elas quais forem (MARX, 2010, 2013). Esse seu modo específico de agir e transformar a realidade, ao mesmo tempo lhe (trans) forma, pois ao envolver uma ação intencional orientada, exige e promove o desenvolvimento do seu psiquismo. Portanto, a investigação das funções psicológicas superiores pressupõe considerar que “[...] a produção engendra a criação do próprio sujeito capaz de produzir, no que se inclui o desenvolvimento de todas as suas propriedades, sejam elas físicas ou psíquicas” (MARTINS, 2013, p. 31).

Sendo um ser social, não é possível que os caracteres herdados biologicamente pelo homem lhe bastem para torná-lo humano. É necessário que por intermédio das relações sociais estabelecidas mediante circunstâncias determinadas, haja apropriação dos objetos e fenômenos materiais e culturais que são produtos da atividade humana. Tal processo é uma tarefa eminentemente

educacional, sendo que esta torna-se cada vez mais complexa e dinâmica quanto maior for o desenvolvimento humano, e conseqüentemente, mais rica for a prática sócio-histórica acumulada (LEONTIEV, 1978). Isto coloca a educação, antes de tudo, como uma necessidade humana e a escola como uma esfera contraditória da ordem social vigente, que pode contribuir para a busca da superação das estruturas estabelecidas ou para a sua manutenção, conseqüentemente, servindo a um processo de humanização ou de alienação (MARSIGLIA; MARTINS, 2018).

METODOLOGIA

A investigação proposta é de caráter bibliográfico e toma como base teórico-metodológica o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural. Partindo disso, compreender-se a realidade “[...] como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1969).

Desse modo, os mais diversos objetos, fenômenos e processos que compõem o mundo objetivo são passíveis de apreensão pela consciência, sendo que o conhecimento é um fato objetivo e concreto que possui caráter prático, histórico e social (LEFEBVRE, 1983). Além disso, conforme destaca Vigotski (2007, p. 68) “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”.

Tais pressupostos se opõem a qualquer concepção idealista, mecânica e reducionista do homem e dos processos e fenômenos engendrados pela sua ação consciente e orientada. Por isso, Schaff (1967), conclui que a concepção marxista de indivíduo considera este enquanto resultado da interconexão de três dimensões: como parte da natureza, da sociedade e da autocriação. Sendo assim, o indivíduo concreto é uma síntese de múltiplas determinações, uma unidade do diverso, isto é, um particular que abriga o singular e universal, o individual e o social. O psiquismo humano encontra-se atrelado a tal processo, sendo que, conforme Vigotski (2007, p. 62), ele “é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido”.

Em consonância com o Método, vale salientar que a categoria mediação está aqui sendo apropriada na sua aceção dialética, ou seja, como um processo que não é estável e nem linear, mas que é movimento constante, não desconsidera a tensão e o conflito e está permanentemente articulada com a totalidade social (ALMEIDA et al., 2006; BOTTOMORE, 1988).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Leontiev (1978, p. 264), “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Porém, tal aquisição envolve uma relação entre o homem e a realidade, que não é direta, mas sempre mediada e concebida dialeticamente. Os processos educativos, particularmente os que são efetivados na escola, atuam para colocar o homem em contato com os produtos da cultura e do conhecimento objetivados.

Nesse sentido, cabe pontuar que a constituição da humanidade nos homens é sempre realizada sob determinadas circunstâncias e quanto mais adequadas forem as mediações que busquem atender este fim, maiores as possibilidades de uma formação ampla. Assim, a qualidade da mediação operada na escola interfere decisivamente no processo de formação humana, de modo que, cabe considerar as condições objetivas e subjetivas nas quais os processo educativos, e especialmente, os de ensino-aprendizagem ocorrem.

Com base nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que a educação escolar, sem desconsiderar as limitações estruturalmente condicionadas pelas determinações que emergem de uma sociedade capitalista, é uma forma das mais adequadas de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Estas são adquiridas pela via das relações sociais, mais especificamente pela internalização dos signos, que são um tipo de instrumento psicológico, que permitem a formação de conceitos, recriando, modificando e ampliando de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas e do comportamento (VIGOTSKI, 2004) e envolvem a atenção voluntária, a memória lógica e a capacidade de abstração, por exemplo. Este objetivo exige da escola uma ação orientada que busque a transmissão do saber sistematizado (SAVIANI, 2015) e dotada do máximo de condições objetivas e subjetivas que concretizem tal intenção previamente organizada

É necessário destacar também que as ações realizadas na escola devem ser aquelas que buscam o desenvolvimento do indivíduo para “[...] a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de *ser humano*” (MARTINS, 2011, p. 215). Isso envolve conhecimentos universais, clássicos e científicos com um foco de atuação na área de desenvolvimento iminente visando “o estabelecimento e ampliação das conexões internas ainda não estabelecidas pelo aprendiz” (MARTINS, 2011, p. 224). Conseqüentemente,

tal procedimento contribui para que os alunos “[...] compreendam a essência da realidade externa e interna e, a partir desta compreensão, tenham possibilidade de revolucionar sua prática social” (TULESKI et al., 2013, p. 288).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos onde o capital se defronta com seus próprios limites e contradições, atravessando um período de crise estrutural, há uma intensificação de mercantilização da educação nos seus mais diversos níveis, um acirramento das políticas neoliberais que atacam a educação e se concretizam, por exemplo, nas pedagogias alinhadas com uma formação unilateral, fragmentada e utilitarista.

Diante dessas circunstâncias e com base em todo o exposto acima, cabe destacar que a educação escolar possui um papel imprescindível na transmissão dos saberes sistematizados historicamente, e principalmente, de um ensino que ao proporcionar aprendizagem crie condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Para que esse propósito seja alcançado é necessário que sejam criadas condições objetivas e subjetivas, que envolvem diversos aspectos ligados aos currículos, metodologias de ensino, avaliação, formação e trabalho docente, estrutura física das escolas, dentre outros. Além disso, a luta pela melhoria da educação escolar pública, gratuita e com qualidade, pois mesmo que esta esteja atravessada por todas as contradições e determinações do Estado capitalista, ainda assim é via de acesso para a classe trabalhadora ao conhecimentos historicamente produzidos.

Por fim, é necessário afirmar que não é possível realizar um desenvolvimento das funções psíquicas superiores, num sentio mais abrangente, desconsiderando os mais diversos aspectos que medeiam a realidade material dos homens e a necessidade de transformá-los para que só assim seja possível efetivar o pleno desenvolvimento da consciência humana.

REFERÊNCIAS

BOTTOMORE, Thomas Burton (ed). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969

LEFEBVRE, Henry. **Lógica formal e Lógica dialética**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1983.

LEONTIEV, Alexei. O homem e a cultura. In. LEONTIEV, A. O **desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão.; MARTINS, Lígia Márcia. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SCHAFF, Adam. **O Marxismo e o indivíduo**. Trad. Heidrun Mendes da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

TULESKI, S. C.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Psicologia Histórico-cultural, marxismo e educação. **Revista Teoría y crítica de la psicología** 3, 281-301, 2013.

ALMEIDA, José Luis Vieira de; ARNONI Maria Elisa Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem. **29ª Reunião anual da Anped. GT 04**. 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/mediacao-pedagogica-dos-limites-da-logica-formal-necessidade-da-logica-dialetica-0>

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Problemas de método. In. VIGOTSKI, L. S.



Formação social da mente. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O método instrumental. In. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM DIÁLOGO COM WALLON E MORIN

Marineuza Souza dos Santos
Colégio Pedro II - RJ
maridsantos4@gmail.com

INTRODUÇÃO

Quando se fala em formação integral, por vezes, é percebida uma confusão com a educação em tempo integral. No entanto, uma não depende do outra ou mesmo são sinônimos, isso porque a formação integral não leva em conta a carga horária escolar, mas a maneira que o aluno tem acesso à diversidade de conhecimentos, que vai além do aperfeiçoamento intelectual, abrangendo, assim, os aspectos humanos em sua totalidade. A formação de indivíduos em sua completude tem sido o desafio do século XXI, porquanto por muitos anos, a educação institucionalizada esteve amarrada a propostas que preconizavam apenas o conhecimento técnico, preparação mecânica para provas e mercado de trabalho, tolhendo o corpo discente e formando depósitos de conhecimento. Por isso, um dos desafios da educação no contexto atual de pós-modernidade parece ser o de desenvolver sujeitos com postura autônoma e crítica, que tenham senso de pertencimento local e global e estejam aptos a tomarem decisões e posturas responsáveis.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é discutir sobre a importância da formação integral do aluno, que perpassa a instrução de conteúdos acadêmicos, principalmente ante às demandas do século XXI e de um contexto pós-pandêmico. Para tal, lançamos mão dos estudos de Henri Wallon sobre a Psicogênese da Pessoa Completa e do olhar de Edgar Morin sobre a complexidade humana. Buscaremos estabelecer um diálogo entre os dois autores de forma a sustentar a ideia emergente de se contemplar nas salas de aula as dimensões afetiva, motora e cognitiva de forma integrada. Ademais, este trabalho buscará sondar as percepções de professores atuantes no ensino básico acerca da formação integral do indivíduo.

METODOLOGIA

O estudo parte de pressupostos teóricos acerca da completude humana como aspecto relevante no processo de aprendizagem e formação, embasado na tríade cognição-afetividade-motricidade trazida pelo psicólogo Henri Wallon, e pelo pensamento complexo, sustentado por Edgar Morin. Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, análise quantitativa-qualitativa de dados coletados por meio de um questionário, disponibilizado pelo *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, tendo como público-alvo professores regentes da educação básica fluminense.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao explorar a teoria walloniana e moriniana, é visível que ambos sustentam que o ser humano é composto de dimensões que precisam ser estimuladas durante o processo formativo escolar, e que a escola, por sua vez, precisa assumir um papel emancipador.

A Psicogênese da Pessoa Completa que nos é trazida por Wallon se apresenta com propósito de mostrar o processo evolutivo do indivíduo de maneira integral. O psicólogo reforça que a educação institucionalizada deve contemplar todas as nuances humanas, para que o indivíduo não seja encarado de forma limitada e fragmentada. Wallon nos traz que as competências humanas estão interligadas e que atuam em conjunto sofrendo estímulos biológicos e sociais. Para Wallon, na perspectiva da Psicogênese da Pessoa Completa, o processo de aprendizado envolve os domínios cognitivo, afetivo e motor, que juntos constroem um quarto domínio, nomeado por ele como “pessoa”, ou seja, “o todo diante do qual cada um dos outros domínios deve ser visto” (ALMEIDA; MAHONEY 2010, p. 30). Assim, estabelecemos um diálogo entre Wallon e a Complexidade, desta vez, ancorando-se na ideia trazida por Morin do Princípio Hologramático (MORIN; LE MOIGNE, 2000) (MORIN, 2007) (MORIN 2015), que consiste na dissociação entre o todo e as partes. A totalidade depende da existência e colaboração das partes, que, por sua vez, não funcionam isoladas, sem a presença do todo.

É manifesta a defesa de Wallon pela exploração das dimensões afetividade e motricidade na prática da educação institucionalizada como forma de esculpir no indivíduo o autoconhecimento, o controle dos impulsos, o reconhecimento das emoções, além do fato de considerar que as dimensões da psique humana não possam ser tratadas isoladamente.

Edgar Morin também levanta uma crítica à formação escolar descontextualizada e fragmentada, que apresenta disciplinas de forma isolada, sem nenhuma ligação entre elas. A Teoria da Complexidade, destarte, nos ajudaria a compreender a completude e, ao mesmo tempo, complexidade humana, encarando o homem como ser ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Essa teoria não busca definições prontas, mas encara cada elemento com sua realidade (MORIN, 2015). Embora antagônico seja associar multiplicidade e singularidade, a Complexidade busca tratar de forma complementar elementos encarados como opostos.

Estabelecendo um diálogo com Wallon, suscitam a ideia moriniana de *Homo Sapiens* e *Homo Demens*, que precisam ser vistos na formação do indivíduo não como contrários, mas complementares. O ser humano, assim sendo, tem de ser visto como sapiens e demens, ou seja, um ser que carrega a racionalidade do *sapiens* e a loucura e ilusão do *demens*. E essas duas dimensões precisam ser tratadas juntas em sala de aula, combatendo a visão tradicional de que apenas o Sapiens pode ser exposto no contexto escolar.

Os resultados da pesquisa feita com os professores da educação básica fluminense, evidenciaram que o corpo docente tem buscado agregar em suas aulas a formação humana em todas as suas dimensões. Tivemos 37 respondentes, lecionando as mais diversas disciplinas, sendo a sua maioria da área de linguagens. Como titulação mais alta, o total de 70,3% é especialista, seguidos de 16,2% que possuem apenas graduação, e o demais se dividem em mestrado, doutorado e pós-doutorado. Não foi sondado o sexo dos entrevistados por julgarmos que não influenciaria nesta pesquisa. Verificou-se que houve um equilíbrio quanto à idade dos participantes, tendo 35,1% entre 31 e 40 anos e, igualmente, 31,5% tendo entre 41 e 50 anos.

Quase que a totalidade dos professores entrevistados (97,3%) acreditam que a formação integral não é sinônimo de ensino integral e essa é uma informação relevante em se tratando de reconhecer que tempo em sala de aula e na escola não está intimamente associado a um processo formativo completo. Quando perguntados sobre a influência que a escola pode ter na formação afetiva/emotiva do discente, a maioria de 83,8% concordou que a escola pode colaborar com essa dimensão formativa, 13,5% demonstraram dúvida e respondeu que talvez a escola possa contribuir nesse viés. Esse resultado nos mostra que o corpo discente está aberto a trabalhar com competências além das cognitivas em suas aulas, isso porque apenas 2,7% se mostraram pessimista quanto a essa possibilidade. Importante ressaltar que no que tange a motricidade e a noção de que aluno em movimento é aluno disperso, que não está aprendendo,

verificou-se que quase a metade dos respondentes ainda se fixam nesta ideia, indo contra a ideia walloniana de que a motricidade se liga às demais esferas e que um aluno em movimento pode ser sim um aluno que esteja aprendendo.

Foi perguntado também sobre a forma como o corpo discente retornou da pandemia às aulas presenciais e foi unânime a percepção de que eles mudaram a postura e o comportamento. Em pergunta aberta, os professores puderam relatar sobre suas percepções acerca disso e foram relatadas atitudes envolvendo agressividade, ansiedade, falta de concentração, carência e impulsividade. Essa informação fortalece a necessidade de que assuntos de cunho emocional sejam tratados e observados em sala de aula. Mais do que nunca, o aluno precisa ser visto também como *demens* e questões voltadas à emoção, afeto, autoconhecimento e autocontrole precisam ser trabalhadas de forma ainda mais intensa. Por fim, tratando de dialogar com os saberes e fazer disso ferramenta para a formação integral do discente, a maioria dos respondentes alegou gostar de trabalhar dialogando com outras disciplinas, alegando que essa forma de trabalho proporcionam uma aprendizagem diferenciada, propõem uma percepção mais ampla de situações/temas que interessam a toda comunidade escolar e humanizam temas mais técnicos. Ademais, alguns entrevistados disseram que dialogar entre as disciplinas fortalece o engajamento discente, todavia eles ainda sofrem com alguns colegas de trabalho que se mostram fechados para esse tipo de prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor um trabalho que abordasse a ideia da formação do ser humano em sua totalidade, agregada ao ambiente escolar, buscamos levantar um diálogo entre duas teorias de forma a trazer a importância do tema. Após o cenário de pandemia do COVID-19 foi percebido relevante mudança no comportamento do corpo discente, principalmente no que tange a questões psicológicas. Com os dados obtidos pelo questionário, foi percebido que o número de alunos com demandas emocionais se tornou mais evidente e que os professores têm estado mais atentos a necessidade de inserir em suas práticas pedagógicas atividades que abarquem dimensões além da dimensão cognitiva. Assuntos da esfera afetiva, motora e cognitiva estão mais presentes no dia a dia dos professores respondentes da pesquisa e isso mostra que o trilhar para a promoção de uma educação que contemple a totalidade do indivíduo vem ganhando proeminência. Assim, permanece ainda relevante que mais pesquisas e estudos sejam feitos de forma a sustentar que o espaço escolar seja local que oferte além de instrução acadêmica, e que se desprenda do seu papel de reproduzir regras fixas e moldar indivíduos para as engrenagens sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **A Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2.ed São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 23 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 2 ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. **Ensinar a Viver- Manifesto para Mudar a Educação**. 1a Ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. 3.ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21a edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

WALLON, Henri. 1995 **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Nova Alexandria.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo:Manole 1989.

O IMPACTO DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEES)

Thaís Laina Pereira Lima
Universidade Federal do Piauí
thaislainalima@gmail.com

Eliana de Sousa Alencar Marques
Universidade Federal do Piauí
esalencar123@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação é um campo amplo que possui diferentes perspectivas, mas que possuem um objetivo em comum, que é contribuir com o desenvolvimento humano dos sujeitos. Trazendo para a perspectiva histórico-crítica, é importante enfatizarmos que a mesma compreende a formação humana como algo que transcende a lógica biológica, isto é, concebe o sujeito como social, concreto e histórico, capaz de intervir no meio social, contribuindo para a sua formação, ao mesmo tempo que é transformado por esse meio (VIGOTSKI, 2008). Essa concepção vigotskiana que orienta a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), concebe o sujeito e o seu desenvolvimento psíquico como resultado de construções históricas e sociais, que constantemente estão em movimento e se desenvolvendo conforme as condições existentes no meio em que vive.

Nesse sentido, trazemos a nossa discussão para a educação no contexto da pandemia, de forma especial, lançamos o nosso olhar para os impactos que a pandemia causou na educação escolar. Tendo em vista que a situação pandêmica produziu e aprofundou as desigualdades de aprendizagem entre estudantes, de forma específica para os estudantes de baixa renda e sobretudo aos estudantes que possuem Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). Com isso, diante de uma educação no contexto pandêmico em que a mesma foi suprimida do convívio social, os estudantes tiveram que se distanciar, serem obrigados a ficarem em permanência em casa, muitos sem condições e sem assistência estudantil. Essa questão nos leva a pensar no público da Educação Infantil, de forma específica as crianças com NEEs. Assim, levantamos a seguinte questão: quais as determinações que a pandemia tem produzido no

desenvolvimento da aprendizagem de crianças da Educação Infantil de baixa renda, sobretudo as que possuem NEEs? Nesse artigo em forma de resumo expandido, nosso objetivo é discutir as determinações que a pandemia tem produzido no desenvolvimento da aprendizagem de crianças da Educação Infantil de baixa renda, sobretudo as que possuem NEEs.

METODOLOGIA

A pesquisa relatada é de natureza bibliográfica que se caracteriza conforme Gil (2010, p. 30) “no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Assim, para a realização da pesquisa, consultamos os dados no Repositório da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e no Google Acadêmico. Para chegar aos artigos citados usamos os seguintes descritores: Educação Especial; Educação Infantil; Psicologia Histórico-Cultural; Pandemia.

A pesquisa bibliográfica nos levou aos seguintes referenciais que serão analisados a seguir: LAZARETTI (2013), DANGIÓ; MARTINS (2017), VICENTINI (et al., 2021), dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Infantil possui especificidades que devem ser levadas em consideração no processo de aprendizagem da criança. Segundo Lazaretti (2013), a Educação Infantil tem por finalidade organizar o ensino de modo intencional e sistemático. E esta organização possui objetivos que buscam promover o desenvolvimento da aprendizagem da criança, visando sua formação humana, resultado da apropriação de elementos culturais. Isto é, para a autora, é através da mediação da aprendizagem escolar que a criança pode desenvolver complexas habilidades e capacidades humanas, priorizando “o desenvolvimento das propriedades qualitativamente superiores do psiquismo infantil [...]” (DANGIÓ; MARTINS, 2017, p. 70).

Quando pensamos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças no contexto da pandemia é importante levarmos em consideração o que Vicentini (et al., 2021) ressaltam, que nesse contexto é necessário um olhar mais atento no processo formativo da criança, tendo em vista a realidade remota que esse contexto trouxe, cabendo ao professor a continuidade de um trabalho que contemple as atividades qualitativas, que vise o desenvolvimento e possibilite o máximo de acesso à cultura elaborada. Em outras palavras, é preciso esforço redobrado dos professores a fim de garantirem a realização de um processo educacional que permita às crianças interações sociais mediadas por condições

que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento, que segundo a BNCC (2017), não pode acontecer na ausência de seus eixos estruturantes, isto é, interações e brincadeiras orientadas para o estímulo do movimento motor, do uso do raciocínio, da memória, da linguagem, dos afetos, etc. E como fazer isso? Como garantir essa qualidade ao processo educativo de crianças no contexto de ensino remoto? Em se tratando de crianças com NEEs, como fica essa realidade?

É importante enfatizarmos que o processo educativo no contexto de pandemia se tornou ainda mais complexo e desafiador, devido a situação de distanciamento que trouxe grandes consequências para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, principalmente quando se trata do público da Educação Infantil, sobretudo de crianças que fazem parte do público da Educação Especial. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) sobre o público da Educação Especial, ressalta a importância de sua efetiva integração na vida em sociedade, com condições adequadas para a inserção das mesmas, além de organização de trabalho educativo que atendam às suas necessidades. Assim, concordamos com Vigotski (1997), a qual citado por Barreto (2009), defende que se deve ter o foco nas potencialidades das crianças no ensino regular. Nesse contexto de pandemia é ressaltada algumas orientações, contempladas no parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, incluindo os alunos com NEEs, ressaltando a continuidade ao direito de condições adequadas para que este público tenha garantia de um ensino de qualidade, no seu processo de aprendizagem.

No entanto, sabemos que a garantia de um ensino de qualidade que possibilite o desenvolvimento das crianças, sobretudo aquelas que possuem NEEs se tornou um grande desafio, além da permanência das mesmas na escola. O que nos traz a um ponto fundamental para refletirmos nessa discussão, que são as crianças com NEEs de baixa renda. Tendo em vista que a maioria vive em condições de vulnerabilidade social, sem nenhum auxílio estudantil, comprometendo o seu processo de desenvolvimento. Assim, na Educação Infantil há o desafio de “ressignificar práticas inclusivas orientadas para o contexto familiar das crianças” (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021, p. 107). E um dos impactos da pandemia foi justamente esse processo de inclusão, sobretudo das crianças com NEEs, que precisam de um acompanhamento ainda mais específico, tendo em vista que a situação pandêmica refletiu também nas condições de vida das famílias, onde algumas vivem em situações precárias (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021). Com isso, dificultando o acesso da criança ao processo de aprendizagem, devido as condições subjetivas e objetivas que fazem parte de sua realidade.

Essas são questões que merecem atenção do poder público e da academia como locus de produção do conhecimento, pois entendemos que a situação da pandemia trouxe grandes desafios à educação das crianças na educação infantil, sobretudo aos que possuem NEEs. Sendo assim, concordamos com Saviani (2020), quando o mesmo ressalta que as condições no atual contexto não são contempladas pela maioria dos alunos, o mesmo ainda destaca que as condições no atual contexto estão atreladas ao desmonte da educação no país, refletindo em desafios complexos, tendo em vista que esta questão perpassa pela crise estrutural que estamos vivendo na realidade. Portanto, compreendemos que os impactos na pandemia no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, sobretudo os estudantes com NEEs são muitos e transcende as suas condições subjetivas, mas faz parte de um complexo social da realidade objetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo buscamos discutir sobre algumas determinações que a situação da pandemia trouxe para a aprendizagem escolar de crianças da Educação Infantil de baixa renda, sobretudo as que possuem NEEs. Buscando compreender a necessidade de um processo educacional que atenda à criança com NEEs, vimos que a literatura nos aponta para a necessidade de um olhar mais cuidadoso, de ressignificar práticas inclusivas dentro do ambiente que a criança vive, além de focar nas potencialidades das mesmas como enfatiza Vigotski (1997), ao ser citado por Barreto (2009). Outra questão que analisamos através do levantamento bibliográfico, é que a mesma afetou o acesso da criança à aprendizagem, devido as condições subjetivas da família e as próprias condições da escola que não contempla a todos como afirma Saviani (2020), dificultando ainda mais a inclusão de crianças com NEEs.

Assim, esse contexto sugere a urgência de ações voltadas para a recuperação das aprendizagens dessas crianças como condição fundamental para a superação dos problemas ocasionados pela pandemia, além do investimento em políticas públicas por parte do poder público capazes de reduzir as desigualdades sociais e de aprendizagens aprofundadas pela pandemia. Além disso, é urgente a necessidade de procurarmos conhecer as condições subjetivas e objetivas de aprendizagens desse público no contexto do ensino remoto para nos apropriarmos melhor dos impactos que a pandemia causou na educação escolar, sobretudo no processo de aprendizagem dos estudantes com NEEs.

REFERÊNCIAS

BARRETO, S. M. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil: uma perspectiva da defectologia de Vigotsky.** 131f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, UFSCar, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar2212>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www.2camara.leg.br>. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação.** Parecer n. 05/2020. 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. Conselho pleno/ Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145001. Acesso em: 02 set. 2021.

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. Contribuições do ensino na Educação Infantil para o processo de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, ES, v. 1, n. 5, p. 69-89, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br>. Acesso em: 01 out. 2021.

DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 101-124, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79005>. Acesso em: 03 set. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil:**

implicações da teoria histórico-cultural. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br>. Acesso em: 20 set. 2021.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e a educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10. n. 1, p. e020063, 2020. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 7 out. 2021.

VICENTINI, et al. Educação Infantil e desenvolvimento humano no contexto da pandemia: Reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 4, p. 194-217, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/533/515>. Acesso em: 14 set. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PERGUNTAS E IMAGENS EM PESQUISA COLABORATIVA: POSSIBILIDADES

Rosalina de Souza Rocha da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí Campus Parnaíba
rochalynna@gmail.com

INTRODUÇÃO

Neste resumo expandido apresentamos as possibilidades de galgar saltos qualitativos nos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais (AV) produzidos pelas professoras no desenvolvimento da pesquisa, que passam a refletir criticamente sobre o pensar, sentir e agir ao ensinarem.

No transcurso, apresentamos imagens que foram exibidas na pós-observação e analisamos as perguntas das partícipes. O encontro realizou-se em Parnaíba no dia 09 de janeiro de 2016, sem a presença de uma das partícipes. Agrupamos as imagens, Quem cala consente? (Imagem 1), como representante dos significados e sentidos de ensinar AV anacrônica. A imagens Pintando o Sete (Imagem 2) representam os significados e sentidos de ensinar AV híbrida e a imagem, Alegria das cores (Imagem 3) exerce as características dos significados e sentidos de ensinar AV ético-afetiva, mas para esse trabalho evidenciaremos somente a Imagem 1.

As perguntas formuladas nos encontros intencionaram explorar a descrição, informação, confronto e reelaboração, caracterizadas posteriormente em restrita, heterogênea e ampla, de acordo com as respostas obtidas (LIBERALI, 2012; NININ, 2013; SILVA, 2014).

OBJETIVOS

Assim sendo, o objetivo geral deste trabalho consiste em utilizar imagens para incitar as perguntas e compreensões das partícipes quanto aos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais (AV). O objetivo específico é: Analisar as imagens partindo do pressuposto de que elas relacionam-se aos tipos de Ensino de AV.

METODOLOGIA

O desenvolvimento da pesquisa, foi utilizada as compreensões do Materialismo Histórico Dialético fundamentado em Marx e Engels (2002) e da Pesquisa Colaborativa respaldada em Ibiapina (2008; 2014) e a análise das perguntas em Liberali (2012), Ninin, (2013) e Silva (2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação na Educação na Universidade Federal do Piauí. Os resultados obtidos colaboram nas reflexões sobre os significados e sentidos de ensinar AV em duas escolas da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) em Parnaíba, mas para esse compêndio trata-se somente de uma das partícipes que colaboraram nessa pesquisa, no caso, a professora Num-se-pode.

A seguir, apresentamos as três imagens relacionadas citadas anteriormente, mas nos deteremos na imagem, “Quem cala consente?”, na Imagem 1 que representa os significados e sentidos de ensinar AV anacrônico, relacionadas às práticas docentes anacrônicas que utilizamos para explorar os conhecimentos das partícipes em relação aos significados e sentidos de AV entendidos, fazendo-se relação com as práticas docentes produzidas por elas. Apresentamos inicialmente a descrição da imagem, depois evidenciamos o episódio sobre a Imagem 1, que revela as compreensões da partícipe.



Imagem 1 – Quem cala consente?

Imagem 2 – Pintando o sete

Imagem 3 – Alegria das cores

Imagem 1 Fonte: Blog do Centro Municipal Educação Infantil Milena Bonfiml; Imagem 2 Fonte: Site do Colégio Guilherme Dumont Villares2 e Imagem 3 Fonte: Site Escola Encontro3.

1 Disponível em: <http://milenaabonfim.blogspot.com.br/2011/09/tendencias-pedagogicas.html>. Acesso em: 25 mai. 2014.

2 Disponível em: <http://www.gdv.com.br/disciplinas-cursos-artesplasticas.asp>. Acesso em: 25 mai. 2014.

3 Disponível em: <http://www.escolaencontrorecife.com.br/>. Acesso em: 25 mai. 2014.

A imagem foi nomeada pela partícipe Num-se-pode durante o encontro de pós-observação. A imagem 1 representa explicitamente os significados e sentidos de ensinar AV anacrônico na EPTNM: uma boca enorme de jaleco, com uma batuta na mão esquerda e a direita apontando para três orelhas menores que a boca. Nessa discussão foi comentado que a relação entre falar e ouvir é complicada em sala de aula, pois nem sempre o que os estudantes estão falando é pertinente ao assunto em evidência. A seguir, é explicitado as concepções de Num-se-pode.

Episódio 1 – Caracterização das compreensões sobre a imagem relacionada às concepções de ensino de AV na pós-observação com os significados e sentidos de ensinar AV anacrônicos

[...] Dora – **O que essa primeira imagem, em termos de ensino, te comunica Num-se-pode?**

Num-se-pode – Pois, ela...

Dora – Que se de repente está lembrando, relembando dos tipos de ensino.

Num-se-pode – Essa relação aí da boca mais os ouvidos, ela foi por muito tempo uma coisa, era o principal método de ensino, né? Que é aquela... Tradicional em que o professor fala e os alunos só é para ouvir [...] é para mostrar aos alunos, como os ouvidos deles se reduziram bastante, e a boca está numa proporção [...] só que às vezes a boca é grande demais não para o assunto da aula [...] Mas nós temos um problema muito grande com os alunos, em termos deles ouvirem, eles têm uma relutância muito grande à fala. Só que muitas vezes a fala, a fala, não condiz com o que é para falar, por que hoje há uma grande liberdade na sala de aula, o aluno pode se manifestar, até porque hoje a gente trabalha muito com a informação que o aluno possa nos trazer, fica até mais claro como vai estar o pensamento, a cultura, do que ele tem conhecimento. Só que nessa nossa relação hoje, há uma dificuldade de se falar e os alunos ouvirem [...]

A seguinte pergunta: “O que essa primeira imagem, em termos de ensino, te comunica Num-se-pode?”, pode ser classificada em pergunta ampla por aprofundar o pensamento inicial que se refere às concepções de ensino de AV, apresentando evidências em torno da temática discutida. Num-se-pode evidencia na discussão entre as partícipes que a imagem intitulada “Quem cala consente?” representa a concepção de ensino tradicional. Essa concepção compõe-se de discentes que repetem comandos, recordam aulas anteriores centralizadas nas professoras (FUSARI; FERRAZ, 2001).

A partir do que é discutido, compreendemos que ensinar AV na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) é um desafio, pois é preciso possibilitar a relação do que consideramos importante aos interesses dos educandos, criando não só espaços-tempos em que sejam favorecidas as vivências de cada estudante, mas as circunstâncias para o desenvolvimento cognitivo e afetivo deles. Considerando a perspectiva em foco, o planejamento deve ser compreendido como o processo de organização da aula, em que se busca prever situações de casualidade e necessidade. A primeira deve ser prevista

pelas professoras de AV no exercício da profissão, e a necessidade refere-se a transformar a aula em situação que estudantes possam se sentir instigados a fazer parte da produção de seus conhecimentos. Neste caso, ressignificando o planejado continuamente podemos prever novas decisões necessárias ao pensar, sentir e ao agir das profissionais e dos estudantes.

A discussão apresentada nesse resumo sobre a imagem analisada acerca das concepções de ensino possibilita interpretar que as professoras conseguem estabelecer relação entre a prática-teoria que embasa suas ações. Os significados e sentidos de ensinar AV anacrônicos na EPTNM são caracterizados por assimilação por meio de comparações, recordação da aula anterior e/ou preparação para a aula do momento, seguem modelo de respiração e postura, fundamentam-se em texto literário ou conteúdos do livro didático, processo considerado como experiência. Sendo assim, a prática docente relacionada é a anacrônica, em que a professora comanda a aula, com reprodução, memorização e repetição, seguindo os conteúdos do livro didático, esperam respostas prontas, emitem voz de poder e a relação docente e discente se configura pela participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, interpretamos que a predominância das práticas desenvolvidas pela partícipe Num-se-pode é anacrônica, conforme ela mesma conclui. Na aula foi identificado atributos das três práticas docentes, mas para este resumo evidenciamos somente um, que caracteriza-se com indícios de tornarem-se ético-afetivos, por criarem espaços para discussões de assuntos que vão além dos elaborados para serem estudados em sala de aula. A professora relaciona imagens à vida sócio-histórica, estabelecendo a interação do grupo e de pequenos grupos para responderem as perguntas-problemas formuladas. A professora, possui voz abrangente, como foi demonstrado pela professora Toledo nas discussões da pesquisa, e a relação docente-discente apresenta intencionalidade e colaboração, mas ainda existe a necessidade de reelaborar suas práticas docentes para o desenvolvimento daquelas que carregam o dever de práticas ético-afetivas.

Palavras-chave: Pergunta. Pesquisa Colaborativa. Ensino de Artes Visuais.

REFERÊNCIAS

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C.T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral).

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: tríade de investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Liber Livro editora, 2008.

_____. A unidade pensamento e linguagem: significado e sentido na perspectiva de Vigotski. Texto didático. **Seminário: Os processos de produção de significados e sentidos na perspectiva histórico-cultural.** Teresina: UFPI, 2014.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica.** Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

SILVA, E. N. **Movimento de colaboração com um professor de matemática: Prática educativa problematizadora e sua relação com as práticas criativas.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) UFPI, 2015. Disponível em: < <http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

AS (IM)POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NO CONTEXTO DO CAPITAL

Julie Ane de Araújo Lemos
Universidade Federal do Piauí
julieanelemos@ufpi.edu.br

Maria Escolástica de Moura Santos
Universidade Federal do Piauí
escol.santos@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa discorre acerca das (im)possibilidades de uma educação que promova a humanização dos sujeitos no contexto do capital a partir de uma perspectiva marxista. Tendo isto em vista, buscamos entrelaçar a discussão acerca da possibilidade de uma educação humanizadora que pressupõe, dentre outras coisas, a formação de indivíduos holísticos que vivem em plena interação com os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, tendo como base a teoria marxista acerca da hominização, com o desenvolvimento do Estado e sua relação com a educação no contexto capitalista.

Trata-se de uma pesquisa em andamento acerca das (im)possibilidades de uma educação humanizadora no âmbito da ressocialização de menores em conflito com a lei no contexto do capital. A escolha deste tema justifica-se pelo alto índice de ineficácia das medidas socioeducativas no Brasil, reconhecendo a tendência dos sujeitos ressocializados de rescindirem aos atos infracionais, bem como da importância de estes serem formados de forma a garantir sua participação integral e efetiva na sociedade. Compreendemos a relevância da realização de pesquisas desta natureza a partir do contato frequente com menores infratores e experiências em presídios a partir da realização de atividades sociais e religiosas com ambos os públicos, sendo motivados, ainda, pela baixa carga horária dedicada ao estudo da Educação Social no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, manifestando a necessidade de nos aprofundarmos nessas questões inquietantes.

OBJETIVOS

Objetivo geral: analisar a relação do Estado nas (im)possibilidades de uma educação humanizadora no contexto do capital.

Objetivos específicos: analisar a relação Estado e educação no contexto capitalista; compreender o papel da educação no processo de humanização dos indivíduos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, buscando na História e no desenvolvimento sociocultural do ser humano, as respostas para os problemas da atualidade, debruçando-se sobre a realidade para compreender a própria realidade, de forma objetiva. Dessa forma, corroborando com Marx e Engels (2019, p. 13),

“Os pressupostos de que partimos [...] São os indivíduos reais, sua ação e suas condições de vida materiais, tanto aquelas que eles já encontraram prontas, como aquelas produzidas por sua própria atividade. Esses pressupostos podem, portanto, ser verificados de maneira puramente empírica.

Ademais, nesta investigação, compreendemos como aspecto central do desenvolvimento antológico e social, o trabalho, admitindo que a principal diferença entre o ser humano e os demais animais está na produção dos seus meios de subsistência (MARX; ENGELS, 2019). Esta produção, segundo Marx (1989), nada mais é do que o próprio trabalho. Portanto, buscamos compreender a relação deste desenvolvimento histórico-social da humanidade e das problemáticas relativas à (im)possibilidade de uma educação humanizadora e à divisão de classes, com o trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o surgimento do ser humano a partir da teoria da evolução postulada por Darwin, temos como ponto de partida o momento em que cessa o processo de hominização (LEONTIEV, 2004), o qual é caracterizado pelas transformações físicas do animal até que, biologicamente, este fosse evoluído até a forma de Homem, assumindo características distintas que facilitaram o desenvolvimento qualitativo que o diferencia dos demais animais.

Segundo Marx e Engels (2019), este desenvolvimento tem como base a atividade do trabalho, sendo esta a atividade por meio da qual o Homem transforma a natureza, adaptando-se e produzindo objetos que atendam suas necessidades. Desta forma, temos que o Homem, ao longo do seu

desenvolvimento, é definido pelo que produz e pela forma como produz, caracterizando cada período de seu desenvolvimento sócio-histórico e fisiológico pelas suas relações e formas de trabalho (SANTOS 2019). Segundo Santos, (2019, p. 13), “Isto implica que o trabalho é responsável, simultaneamente, por constituir o mundo e o indivíduo e, ao promover o intercâmbio entre ambos, lança o ser na direção do social”.

Concluído o processo de hominização, o desenvolvimento humano esteve submetido às leis sócio-históricas, ainda que houvessem (e ainda hajam) mudanças anatômicas em decorrências da aquisição de novas aptidões. Estas transformações a nível social e histórico deram origem ao processo de humanização, quando o Homem, por fim, passou a se tornar humano. Citando Morgan, Engels (2021) corrobora que o ser humano é qualitativamente transformado a partir de (e paralelamente ao) seu domínio sobre os meios de produção e subsistências, ou seja, seu nível e sua forma de intervenção na natureza com o objetivo de garantir a manutenção da vida.

Portanto, temos que tudo o que o Homem tem de humano é advindo de sua vida em sociedade, apreendido a partir da sua interação com o meio e com os seus semelhantes, primeira e principalmente através da atividade do trabalho. Desta forma, compreende-se o processo de apreensão dos conhecimentos e saberes-fazer acumulados pelas gerações precedentes, uma atividade ativa por parte do ser humano, uma vez que esta exige a reprodução dos traços essenciais encarnados no objeto (LEONTIEV, 2004). Portanto, como corrobora Vygotsky (1994), desenvolvimento e aprendizado estão interrelacionados, bem como a atividade do trabalho.

Neste sentido, compreendendo a aprendizagem como papel importante na evolução qualitativa da humanidade, temos que ninguém nasce Homem, mas aprende a ser. Assim, consideramos que a humanidade é aprendida a partir da troca de saberes e experiências entre o membro menos experiente do grupo, e os mais experientes membros da sociedade da qual faz parte. Ou seja, ela é apreendida através da interação social do Homem com o Homem e do Homem com a natureza. A partir desta relação, o sujeito apreende o conjunto de saberes e regras já culturalmente acumulados, aprendendo a ser um humano pertencente a determinado grupo social, dando as respostas socialmente esperadas, e, em certa medida, produzindo-os e modificando-os, mantendo a cultura dinâmica e viva (SANTOS, 2019).

Outrossim, vemos que o trabalho, como atividade fundante do ser social, responsável pela criação dos meios de produção e subsistência, com potencial de transformação do mundo e do Homem, traz consigo a inevitabilidade das mudanças na organização social. Ou seja, enquanto produz os meios para

que o Homem continue a existir, o trabalho modifica a natureza, ao trazer à existência o que não existiria naturalmente, transforma o Homem ao criar novas necessidades e apresentar novas possibilidades de vida e, por consequência, modifica as formas de organização e sociabilidade dos agrupamentos humanos (SANTOS, 2019).

Segundo Engels (2021), tendo em vista a possibilidade do crescente acúmulo de riquezas e, por conseguinte, de poder, o Homem viu-se diante da necessidade de desfazer a antiga ordem social, constituindo classes e propriedades privadas e novas formas de organização familiar. O Estado surge, neste contexto, como a instituição da nova configuração social que legitima essa possibilidade, estabelecendo relações de trabalho que promovem a estrutura necessária para sua perpetuação. Esta nova ordem, a qual organiza-se sobre a exploração da mão-de-obra, “estabelece uma cisão entre os produtores e os meios de produção e provoca no indivíduo o estranhamento de si mesmo” (SANTOS, 2020, p.14).

Santos (2020, p. 14) corrobora que “É nas relações de trabalho que se produz a riqueza, mas também a pobreza e as demais formas de opressão”. Isto é, a nova organização proposta para que fosse possível a produção e o acúmulo de excedentes, gerando riqueza para alguns, gera, ao mesmo tempo, uma massa pobre, explorada e oprimida; a grande parcela da sociedade que desempenha o papel de mão-de-obra; a base sem a qual o capital não se sustenta.

Assim, a formação do Estado foi marcada, principalmente, pela divisão acentuada de classes e a dominação da classe mais abastada sobre as demais (ENGELS, 2021). Estas ações substituíram a moral sustentada pela antiga organização social em que o trabalho tinha “como finalidade primeira produzir valores de uso e garantir a existência do indivíduo” (SANTOS, 2019, p. 14) e agora passa a ter o objetivo de reprodução do capital com o fim de saciar a cobiça, a avareza e o egoísmo dos que possuem os meios de produção.

É por esse contexto que o Estado é definido por Engels (2021) como uma instituição que assegurava as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílica; que consagrava a propriedade privada de modo que esta era o objetivo mais elevado da comunidade humana; que imprimiu o reconhecimento geral sobre as novas formas de aquisição de propriedade — o acúmulo cada vez mais acelerado de riquezas —; e como uma instituição que perpetuou a nascente divisão da sociedade em classes e também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora a partir do domínio da primeira sobre a segunda.

Este formato de sociedade que o Estado e o capital apresentam, com a cisão entre o produtor e os meios de produção, o acúmulo de riquezas e a propriedade privada, provoca grandes mudanças no modo de vida humano. As formas de se relacionar uns com os outros e com a natureza é alterado, bem como a função e a forma da educação em seu sentido mais estrito. O processo educacional que, antes, possuía a função de preparar o indivíduo para dar respostas socialmente esperadas em quaisquer circunstâncias, formando-o enquanto ser humano, nesta nova configuração social “assume perspectiva dualista, pois apresenta um modelo para a classe burguesa cuja função é a elevação intelectual, e outro para a classe trabalhadora, voltado à preparação de mão de obra barata para o mercado” (SANTOS, 2021, p. 15).

Diante desta tese sustentada por Leontiev (2004), Marx e Engels (2019) e Santos (2019, 2020), sustentamos a possibilidade da desumanização através da educação em um contexto em que o ambiente de aprendizagem priva o sujeito dos conhecimentos construídos social e historicamente pela humanidade: o contexto do capital, o qual é sustentado pela exploração que, por sua vez, é possibilitada pela condição desumana que é imposta à classe trabalhadora. A partir do pressuposto de que o aprendizado é a base da humanização dos indivíduos biologicamente Homens, onde esses podem se apropriar, através da interação, dos saberes necessárias à vida em sociedade e à produção dos meios de subsistência, a privação dessa educação constitui-se como movimento antagônico à humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, é possível concluir que o contexto histórico-social gerenciado por um Estado cujo objetivo primeiro é atender aos desejos e necessidades do capital, produz uma educação, em seu sentido mais estrito, que tem por finalidade a desumanização da classe trabalhadora. Uma vez que a humanização, que é caracterizada pela apreensão dos conhecimentos e saberes-fazer histórica e socialmente construídos, possibilita a participação ativa na sociedade, intervenções na cultura construída, luta por direitos e transformação social, é de interesse do capital que a massa explorada permaneça desinformada e desumanizada, afim de que a alienação permita a fácil manipulação e adestramento de toda a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2021.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. IN: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SANTOS, Escolástica. **Educação social e pobreza**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2020.

_____. **Trabalho, educação e pobreza**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

EDUCAÇÃO E RIGIDEZ NO CONTO “O VERÃO FELIZ DA SENHORA FORBES” DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Andressa Kelly Lima Moura
Universidade Federal do Piauí
andressaklm@outlook.com

Maria Escolástica de Moura Santos
Universidade Federal do Piauí
escol.santos@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte da contística *Doze contos peregrinos*, de Gabriel García Márquez, e analisa, especificamente, o conto “O verão feliz da senhora Forbes”. O referido conto foi escolhido, principalmente, porque a narrativa aborda uma rígida relação de educação entre uma preceptora alemã e dois irmãos latino-americanos, ainda crianças, pelos quais ela ficou responsável. Unindo as nuances da narrativa à intenção do autor de “escrever sobre as coisas estranhas que acontecem aos latino-americanos na Europa” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2003, p. 10), é possível apreender o amplo contexto que engloba a relação entre os continentes América Latina e Europa e que enseja a educação opressiva narrada no conto.

Assim, a presente análise busca demonstrar de que maneira a relação opressiva entre a Europa e a América Latina dá subsídios para que a narrativa seja, de fato, realista, encontrado, para isso, correspondências objetivas na realidade. Para alcançar esse objetivo, a presente investigação se dá no plano literário e no plano histórico, dando um tratamento amplo para o conto que, a partir de Lukács (2018), consideramos ser uma realização estética, e que permite, assim, uma leitura precisa do sujeito latino-americano na sua relação com os demais sujeitos, isso justifica a constante relação de oposição deste com o sujeito europeu no conto e no livro, tal oposição manter-se-á presente neste trabalho.

METODOLOGIA

O presente trabalho é de cunho bibliográfico e utiliza, como método de investigação geral, o materialismo histórico-dialético próprio da tradição marxiana, e, complementarmente, para fins de leitura do conto, o método translinguístico adotado por Chiampi (1980), que consiste em orientar o texto para o contexto.

Textualmente, nosso estudo está organizado em três partes intimamente relacionadas, sendo estas a revisão de literatura, o estudo teórico e a análise do conto “O verão feliz da senhora Forbes”. Essa análise se consolidou por meio do estudo teórico fundamentado na Estética lukacsiana, que nos permitiu compreender devidamente as conexões postas entre a realidade histórica objetiva vivenciada por Gabriel García Márquez e refletida na sua obra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“O verão feliz da senhora Forbes” é o décimo conto dos doze que compõem o livro, datando de 1976. A narrativa nos traz a história de um verão em Sicília, Itália, no qual a senhora Forbes, uma alemã com muitos traços militares, fica responsável pela instrução de dois irmãos latino-americanos de nove e sete anos. A história é narrada pelo mais velho, estando já na fase adulta.

O narrador descreve que entre os métodos e imposições da senhora Forbes estavam incluídas coisas como falar dos deveres para com a pátria, lições de boas maneiras, postura rígida, respiração compassada, rezar seis vezes por dia, falar somente em inglês, além de estipular uma tabela de pontos muito criteriosa que dava direito a uma inalcançável porção extra de sobremesa. Assim, pode-se dizer que tal educação configura-se como militarista, sendo, ainda, desprovida de fins e justificativas plausíveis (MÁRQUEZ, 2014, p. 196).

Parte da angústia do narrador se evidencia quando este conta que seu pai, propositalmente, contratara aquela preceptora para que não restasse nos filhos nenhum resquício de sua origem latino-americana. Este ponto constitui o aspecto central da construção da narrativa, pois, com isso, depreende-se que a autoria é plenamente consciente do seu fazer estético e de como este reverbera no mundo, uma vez que não há arte fora do mundo.

Usando dessa consciência, a autoria denuncia, nesse momento, a postura eurofílica de alguns artistas que, ao invés de questionarem as estruturas dessa relação de poder, reforçam-na, mesmo que para isso seja necessário submeter os filhos a um regime rígido e violento, já que tinha como objetivo apagar as origens das crianças, e, conseqüentemente, parte de sua personalidade e de sua forma de se entender no mundo. Assim, García Márquez (2014)

denuncia uma postura contrária à arte autêntica enquanto reforça aquilo que é próprio da arte. Segundo Lukács (2018, p. 152), o reflexo artístico opera “sob a forma de questões e problemas socialmente condicionados, colocados pelo desenvolvimento das forças produtivas e modificados pelas transformações das relações de produção”, nesse caso, o papel do artista é entregar-se a esse movimento, abordar os problemas da humanidade de forma enriquecida, sem jamais ser condizentes com eles.

É nesse escopo, e enquanto reflexo estético, que o conto alcança a categoria da particularidade, a saber, “[...] a intersecção entre a universalidade e singularidade, que ocorre quando o destino humano numa dada realidade histórica é o fio condutor do reflexo e, conseqüentemente, da crítica” (MAGALHÃES, 2015, p. 9). Esta se concretiza no conto por meio do movimento dialético entre o singular, que leva o personagem pai a contratar uma preceptora alemã que modifica completamente o cotidiano dos seus filhos, e a universalidade, expressa sob a relação histórica de dominação da Europa sobre a América Latina, tendência que emana da natureza do capital.

Junto a isso, a narrativa remete ao chamando “Mito da Educação”, crença que predominou durante o século XIX e que associava o atraso da América à considerada decadente herança espanhola e ao substrato indígena. Assim, essa crença, elaborada por Sarmiento (1883), consistia em importar padrões e parâmetros europeus para eliminar comportamentos considerados como causas do referido atraso, entendendo que, a partir disso, a América progrediria, almejando um branqueamento literal, através da imigração, ou metafórico, através do positivismo (Chiampi, 1980). Assim como na América do século XIX, a educação europeia imposta às crianças e aos demais também fracassou, pois o principal objetivo dessa educação positivista não era ensinar, no sentido de dar acesso a um conhecimento universal, mas anular aquilo que era considerado um estigma segundo os padrões europeus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valendo-se deste estudo a respeito da estética de Lukács e da análise do conto “O verão feliz da senhora Forbes”, foi possível perceber a íntima relação da literatura com o contexto histórico sobre o qual ela reflete, constatando que ambos os contextos não devem ser tomados separadamente. A partir dessa compreensão, cumprimos a proposta de realizar uma análise dialógica do texto para o contexto, como orienta Chiampi (1980).

Além disso, o percurso histórico acerca das origens do discurso ideológico na América Latina, que enseja o conteúdo do livro *Doze contos peregrinos* e do conto analisado, nos permite observar a correspondência entre a narrativa e aquilo que Lukács chama de *hic et nunc* (aqui e agora) do momento histórico reinventado.

A partir disso, Santos (2018, p. 48-49) defende que “em todos os casos das autênticas obras de arte, as circunstâncias históricas são captadas e refletidas em forma de arte”. Assim, concluímos que o estudo da estética lukacsiana para a elucidação desta análise nos possibilita perceber o reflexo, no conto, das três categorias: singularidade, particularidade e universalidade. Estas são postas dialeticamente pelo real, e devem estar incorporadas à totalidade da obra de arte. Deste modo, a presente pesquisa nos permite afirmar que este é o caso no conto “O verão feliz da Senhora Forbes”, uma vez se constituir como uma narrativa importante para refletir e questionar a realidade que dá subsídios e valida a verossimilhança que o torna realista.

REFERÊNCIAS

CHIAMPI, Irleomar. **O realismo maravilhoso**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

COSTA, Adriane Vidal. O boom da literatura latino-americana, o exílio e a revolução cubana. **Dimensões**. Vol. 29. 2012. p. 133-164.

DIÓGENES, Lenha Aparecida da Silva. **György Lukács e Honoré de Balzac: um diálogo entre estética, literatura e formação humana**. 2019. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

DIÓGENES, Lenha Aparecida Silva; RABELO, Jackline; CARMO, Francisca Maurilene do. Trabalho e arte: uma reflexão sobre os fundamentos da estética marxista. In: RABELO, Jackline; SANTOS, Deribaldo; ARAÚJO, Adéle Cristina Braga (Org.). **Trabalho, estética e formação humana**. Fortaleza: EdUECE, 2019.

FREDERICO, Celso. **Lukács: um clássico do século XX**. São Paulo: Moderna, 1997.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Latino-americanos à procura de um lugar neste século**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Doze contos peregrinos**. 25.ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2014.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **A solidão da América Latina**. 1982. Disponível em: <http://thomasvconti.com.br/2014/discurso-de-gabriel-garcia-marquez-ao-receber-o-premio-nobel-de-literatura/>. Acesso em: 29. Jan. 2020.

LUKÁCS, Geog. **Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria Estética**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

LUKÁCS, Geog. **Prólogo da obra “Estética”**. In: VEDA, Miguel; COSTA, Gilmaisa; ALCÂNTARA, Norma (Org.). Anuário Lukács 2017. Prólogo da obra “Estética” São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

MAGALHÃES, Belmira. **A particularidade estética em Vidas Secas, de Graciliano Ramos**. 2.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 94-132.

REIS, Ricardo. O espaço da latino-americanidade. **Crítica Literária Latino Americana**, Lima, 1988, p. 25-37. Disponível em: www.jstor.org/. Acesso em: 06. Mar. 2020.

SANTOS, Deribaldo. **Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

VARGAS LLOSSA, Mário. **Dicionário amoroso da América Latina**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EPT: A IMPORTÂNCIA DE VALORIZAR PRÁTICAS QUE CONTEMPLAM A FORMAÇÃO OMNILATERAL DOS ESTUDANTES

Priscilla Ramos Figueiredo Cunha
Prefeitura Municipal de Itaboraí

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou por um longo percurso até que chegássemos a concepção de educação atual. Durante muitos anos o ensino técnico foi destinado aos estudantes oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo, enquanto as pessoas com melhores condições financeiras atingiam os níveis mais elevados de ensino. Nessa perspectiva, o ensino profissionalizante possuía um caráter manual, contemplando estudantes que seriam enviados precocemente ao mundo do trabalho.

Em contrapartida, as elites eram encaminhadas aos cursos que seriam responsáveis pela formação de dirigentes, uma formação propedêutica, que valorizava os aspectos intelectuais, uma vez que não teriam urgência em ingressar no mundo do trabalho, pois ao contrário dos mais pobres, não precisariam colaborar com o sustento de suas famílias.

Nessa perspectiva, Moura (2013) destaca que, historicamente, existe uma dualidade estrutural e que esta foi propositalmente imposta, visando a perpetuação das classes dominantes no poder. Assim, compreendemos como acontece essa divisão, na qual não há interesse em estimular as pessoas menos favorecidas a atingirem os níveis mais elevados do ensino, já que assim, é mais fácil manipulá-las e, conseqüentemente, explorá-las.

Dessa forma, percebemos a necessidade de uma educação que consiga romper com esse modelo dual estabelecido ao longo dos anos. Uma educação que contemple os sujeitos em suas múltiplas dimensões e proporcione uma formação emancipadora, que seja responsável por levar os estudantes a se perceberem enquanto parte da engrenagem que move a sociedade.

Nesse sentido, um olhar atento a formação dos professores que irão atuar na educação profissional e tecnológica é fundamental para que essa visão dual não seja perpetuada. De acordo com Freire (1996), precisamos priorizar

uma formação docente centrada na valorização de práticas que promovam a autonomia dos educandos e favoreçam um entendimento crítico acerca da sociedade em que estão inseridos.

OBJETIVOS

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste estudo constitui-se em realizar uma pesquisa bibliográfica, para refletir sobre a formação dos docentes que atuam na educação profissional e tecnológica. Como objetivos específicos pretendemos investigar, com base nos autores pesquisados, a importância da superação da fragmentação na formação dos professores, analisar as práticas educativas em consonância com a formação integral dos sujeitos, compreender o processo de fragmentação do ensino, aquele que fragmenta os saberes e não valoriza as múltiplas dimensões dos sujeitos e realizar um breve levantamento da literatura sobre a temática, visando ampliar as discussões acerca da necessidade da formação inicial e continuada de professores, de modo que contemplem a articulação teoria e prática, a práxis, superando a lógica do capital.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido através da metodologia qualitativa, de caráter bibliográfico. Esta abordagem nos possibilitou uma maior flexibilidade para explorar as teorias que embasam a Educação Profissional e Tecnológica, permitindo que pudéssemos transitar entre os autores e articular suas reflexões, de modo que os conceitos de omnilateralidade (FRIGOTTO, 1989), educação integral e o mundo do trabalho fossem discutidos a partir de diferentes pontos de vista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de professores no Brasil seguia a dualidade imposta pela sociedade burguesa. O cenário favorecia uma continuidade nos estudos para os chamados “intelectuais”, chegando estes ao nível Superior, enquanto aos professores que atuavam nas escolas para estudantes com menores condições financeiras era oferecida uma formação considerada inferior, baseada em atividades mais manuais.

Dessa forma, percebemos que a perpetuação do modelo dual de ensino era planejada desde a formação dos profissionais que atuavam nas escolas, de maneira que caberia aos formados por instituições superiores a educação

dos filhos da elite, enquanto as classes pobres continuariam sendo atendidas por pessoas preparadas para que os ensinasse ofícios baseados em atividades consideradas inferiores (SAVIANI, 2009).

Com o passar dos anos, muitas foram as discussões e hoje, há uma preocupação com a formação de professores que valorize uma educação emancipadora, que priorize um trabalho voltado para a autonomia dos estudantes. Entretanto, alguns desafios ainda se apresentam, especialmente, na fragmentação que ocorre na formação inicial destes professores. Nesse sentido, Soffner (2013), ressalta a importância de formações continuadas que contemplem as reais necessidades dos docentes.

O presente estudo realiza suas reflexões a respeito dos educadores atuantes na Educação Profissional e Tecnológica e, ao analisarmos a formação destes, podemos notar que ao ingressarem na Universidade, precisam se especializar em apenas uma disciplina, fato que por si só, já dificulta um trabalho interdisciplinar, que valorize a formação integral, conforme requer a atual visão de EPT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi refletir sobre a formação dos docentes em nosso país, iniciando pela análise da formação baseada em um modelo dual, que divide o ensino em classes, através do qual desde a formação, havia o grupo que seria preparado para atuar com os filhos dos dirigentes, enquanto outro grupo receberia uma formação destinada a preparação de sujeitos para trabalharem em funções mais manuais, consideradas inferiores.

Discorreremos sobre a fragmentação que caracteriza a formação dos professores no Brasil e como esta reflete em sua atuação enquanto educador, tendo em vista que trabalhar de forma a promover a educação integral dos estudantes se torna uma tarefa difícil, já que o próprio profissional não teve uma formação adequada.

Palavras-chave: formação de professores, educação profissional e tecnológica, formação integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer n.2 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 26/10/2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/758/531> Acesso em: 09/10/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: Gomez, Carlos M. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** *Educação Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, n. 1, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012. Disponível em: <http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf> Acesso em 30/09/2020.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 28/09/2020.

SEVERINO, J.A.; PIMENTA, S. G. Apresentação da coleção: docência em formação. In: LIBÂNEO, J.C.; OLIVERIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. (Org). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6 ed. São Paulo:

Cortez, 2008. p.13-22.

SOFFNER, Rosemary. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE/UNESCO, 2014. 79 p. Projeto 914BRZ1142.3 CNE/UNESCO, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15890-formacao-professores-educacao-profissional-produto-1-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14/10/2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar.** Porto Alegre: Editora ArtMed, 1998.

NEGACIONISMO E ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Marquele de Moura Santos
Secretaria Estadual de Educação - SEDUC
marquelesantos188@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um dos primeiros resultados de uma pesquisa, ainda em andamento, que tem como objetivo principal analisar os impactos do discurso negacionista frente ao ensino de Geografia no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil.

O interesse pela pesquisa surgiu da experiência da pesquisadora enquanto professora de geografia da educação básica durante o período da pandemia de covid-19. Após trabalhar conteúdos de geografia relacionados às características do planeta Terra, incluindo sua forma arredondada (mais precisamente um geóide), inclusive com a utilização de recursos audiovisuais para exibir várias imagens do nosso planeta, o que se verificou numa posterior atividade avaliativa é que alguns alunos continuaram afirmando que a Terra era “plana”, confrontando-se com tudo que fora trabalhado durante as aulas. Tal fato chamou a atenção desta pesquisadora sobre a questão do movimento terraplanista, bem como de outros aspectos do negacionismo verificados no decorrer do ano letivo de 2021, como o movimento antivacina.

A busca por respostas para as questões postas a partir do problema identificado conduziu-nos ao estudo sobre os procedimentos de pesquisa amparados no Materialismo Histórico e Dialético. A segunda etapa consistiu numa primeira aproximação com as discussões sobre o negacionismo que culminou com as primeiras sistematizações do nosso referencial teórico. A terceira etapa, que se refere ao estudo empírico, será realizada com alunos e professores do ensino médio da Escola Normal Oficial de Picos.

Apesar da pesquisa estar num estágio ainda inicial, podemos afirmar que se trata de tema bastante relevante, não só por se tratar de um problema cada vez mais presente nas salas de aulas e que tem produzido inquietação por parte de alunos e professores, mas por impactar a sociedade de um

modo geral, tendo em vista que a negação da ciência traz consequências para todos. Portanto, faz-se necessário compreender a quem e como interessa a disseminação de tais discursos.

OBJETIVOS

- Caracterizar o negacionismo, suas origens, crescimento e fortalecimento no Brasil durante a pandemia de Covid-19;
- Identificar os impactos do negacionismo no processo de produção do conhecimento;
- Compreender as reverberações do discurso negacionista no contexto da pandemia da Covid-19 no ensino de Geografia.

METODOLOGIA

Este trabalho pautou-se, inicialmente, numa rigorosa revisão de literatura acerca do conceito, origem e evolução do negacionismo no mundo e no Brasil, bem como suas reverberações sobre o ensino na educação básica, em particular sobre o ensino de geografia. No segundo momento buscamos aprofundar o estudo a base teórico-metodológica que ampara nossa investigação, o materialismo histórico dialético, entendido como “a forma capaz de reproduzir o movimento contraditório pelo qual os fenômenos aparecem como o inverso do que são em sua essência” (GRESPLAN, p.10, 2021).

Segundo Marx (2011), a sociedade é uma totalidade viva e, portanto, deve ser compreendida em suas múltiplas determinações e por isso o método de investigação adotado deve partir da realidade objetiva, para elevá-lo ao nível máximo de abstração, ao real concreto entendido como síntese de múltiplas determinações. O concreto é concreto porque sintetiza tudo que o faz ser como é, toma em totalidade todas as circunstâncias, determinações e mediações sociais, políticas, econômicas e culturais que faz ele adotar a aparência fenomênica que adota frente o mundo real.

É essa a perspectiva que norteará a terceira etapa deste trabalho, que consistirá na pesquisa empírica a ser realizada no *locus* escolhido como laboratório da prática docente e discente, a saber, as turmas de ensino médio da Escola Normal Oficial de Picos. Como instrumento de construção dos dados faremos uso de entrevistas semi-estruturadas e como técnica de análise utilizaremos a análise de conteúdo orientada por Bardin (2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O discurso negacionista tem se tornado cada vez mais frequente em nosso cotidiano. Opiniões que contrariam a ciência e pregam inverdades têm se tornado algo cada vez mais comum nos debates da internet bem como de grupos sociais, acadêmicos e políticos que permeiam a sociedade contemporânea. É cada vez mais comum nos depararmos com pessoas que fazem parte de grupos que criam teorias da conspiração em torno da negação de fatos históricos como a ditadura militar no Brasil, a existência do Holocausto, o racismo e o racismo estrutural, a eficácia de vacinas, a esfericidade da Terra, as mudanças climáticas, dentre outras.

Divergências de opiniões e debates é algo saudável e até desejado por quem entende o conhecimento como construção, como encadeamento de ideias a serem elaboradas, questionadas, debatidas, refutadas, mas acima de tudo fruto da busca, do estudo e da pesquisa honesta e consciente de quem está disposto a aprender, livre das amarras do obscurantismo. No entanto, não é isso que vem acontecendo. O que temos percebido é um ataque frontal ao conhecimento e aos intelectuais que se opõem ao obscurantismo.

A ciência geográfica, que tem por objeto de estudo o espaço geográfico, sendo este compreendido como resultado “de uma teia de ações complexas e contraditórias” entre sociedade e natureza (TRINDADE, 2020), tem sido alvo de ataques explícitos tanto quando ciência, quanto como componente curricular no âmbito da Educação Básica. É isso que podemos verificar tanto no texto final da BNCC, como na Lei n. 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio que, conforme Santos e Amorim (2021, p. 27), visam esvaziar os conteúdos científicos do ensino médio ao retirar a obrigatoriedade e diminuir a carga horária de disciplinas como História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Artes.

É importante lembrar que o processo de Reforma do Ensino Médio teve início no contexto marcado pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016 e pelo ressurgimento de manifestações e discursos extremistas que pregam o cerceamento das liberdades individuais, promovidos principalmente por setores da extrema direita que acusam os professores de doutrinarem os alunos com seus discursos esquerdistas. Um fato marcante desse período foi o surgimento do Movimento Escola Sem Partido, que ao usar o discurso de que lutam por um ensino neutro, tem buscado, na verdade, impor visões de mundo alinhadas com os esses grupos que unem pensamento conservador religioso e perspectiva política neoliberal. São eles que têm influenciado consideravelmente os rumos das reformas educacionais no Brasil nos últimos

anos, ao mesmo tempo em que contribuem para um clima de desconfiança no tocante ao conhecimento científico, como bem explicitam Santos e Amorim (2021, p. 34):

(...) Nesse contexto, as ciências e a filosofia passam a ser não apenas questionadas, mas atacadas. Teorias como darwinismo e marxismo são combatidas. Fatos históricos como a Ditadura Militar brasileira e fenômenos ambientais como o aquecimento global são negados. (...) Como resultado, temos o avanço do obscurantismo, o crescimento da ignorância e o adoecimento de professores em níveis cada vez mais alarmantes. (...)

Com base no exposto, podemos afirmar a partir de Vesentini (2009, p. 15) que a educação, bem como o ensino, possui duas dimensões, “ou seja, podem ser ao mesmo tempo instrumentos de dominação e de libertação” e justamente por isso a educação tem se constituído historicamente em espaço de disputas de poder. O autor afirma ainda, que o nosso sistema escolar não surgiu acidentalmente e que esse modelo de ensino com o qual nos deparamos reproduz os interesses de uma classe hegemônica em detrimento dos interesses das classes subalternas. Nesse sentido,

(...) O sistema escolar moderno não surgiu por acaso e muito menos foi pensado e iniciado a partir de baixo, dos interesses dos dominados ou dos excluídos. Ele foi construído por cima, pelo Estado instrumentalizado pela burguesia que se tornava a classe hegemônica, seja na forma clássica do empresariado, seja na forma das burocracias de Estados centralizadores. O sistema escolar, portanto, foi e ainda é funcional e até estratégico para a reprodução da sociedade capitalista ou moderna (...) (VESENTINI, 2009).

Convém ressaltar, portanto, que o modelo de educação predominante num determinado contexto histórico depende dos interesses político, econômico, social e cultural dos grupos dominantes, que além de imporem sua visão de mundo por meio da educação em sentido *estrito* (educação formal), também o fazem através do processo de aprendizagem que se dá no que Lukács (2013) denomina de educação em sentido lato. Por educação em sentido lato podemos entender aquela que ocorre nos mais diversos espaços sociais de aprendizagem, dentre eles podemos destacar a família, a religião, a política, os meios de comunicação, o que nos remete às mídias de modo geral, dentre elas as plataformas digitais. E tem sido através dessas plataformas digitais que temos observado o aumento substancial na propagação de mentiras, notícias distorcidas, *fake news* e de discursos negacionistas que tem afetado desde resultado de eleições (Brasil e EUA) até o ensino de conhecimentos científicos.

O negacionismo está para além de “um boato ou fake news pontual”, para Napolitano (2021) trata-se de “um sistema de crenças que, sistematicamente, nega o conhecimento científico, a crítica pertinente, as evidências empíricas, as premissas de um debate público racional, e tem uma rede organizada de desinformação”.

Constata-se que o discurso negacionista que já vinha ganhando força no Brasil deu um salto durante a pandemia de covid-19. Caponi (2020, p. 210) inicia seu estudo acerca do negacionismo científico propondo uma análise de questões epistemológicas que estejam diretamente ligadas a “uma crescente aceitação social do negacionismo científico e à desconsideração de argumentos racionais”, desde o terraplanismo, o criacionismo, a aversão à suposta ideologia de gênero e a rejeição às ciências humanas e sociais. Além das questões epistemológicas, propomos uma análise estrutural, pois, em cenário histórico marcado pelo avanço de forças conservadoras no Brasil e no mundo, faz-se necessário entender as relações capital e trabalho no contexto de crise estrutural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chamamos a atenção para o fato de a escola ser um território no qual as desigualdades sociais são reveladas, sobretudo a escola pública, objeto de nossa pesquisa e a pandemia de covid-19 ter aumentado, sobremaneira, essas desigualdades ao acelerar o uso das tecnologias na educação, deixando muitos estudantes à margem do processo por não terem acesso aos recursos tecnológicos ou à Internet de qualidade. Diante de um cenário de banalização da vida pelas autoridades brasileiras, viu-se um verdadeiro descaso com a saúde, às medidas de contenção ao novo coronavírus, às famílias de baixa renda, aos inúmeros educadores e aos milhões de estudantes da rede pública de ensino.

Diante do contexto de calamidade pública deflagrado pela pandemia de covid-19, observamos diversas mudanças que impactaram quase todos os setores da sociedade, culminando com a interrupção de várias atividades. A educação não ficou imune a esses impactos, tendo em vista a adoção de medidas sanitárias de distanciamento social, milhares de escolas em todo o país tiveram suas atividades interrompidas e milhões de estudantes tiveram que ficar em casa e os docentes tiveram que “(re)aprender seu ofício e (re)inventar suas formas de ensinar” (MILÉO *et all*, 2020, p. 91)

Diante dessa situação, podemos afirmar que estudar o discurso negacionista e seus impactos na educação de modo geral, e no ensino de Geografia de modo particular, é urgente e necessário. Afirmamos ainda, que não é qualquer teoria que dará conta dessa complexidade social, por isso a opção pelo materialismo

histórico dialético. Pensadores como Marx, Engels, Lukács e Mészáros (2008) podem contribuir de forma significativa para fortalecer uma contracorrente comprometida com a construção de um ensino que busque a superação do senso comum e tenha como horizonte a formação humana, ou seja, uma educação que vá para além dos limites do capital. Para Mészáros (2008, p. 48), somente uma educação em seu sentido mais amplo poderá promover uma mudança efetiva e transformadora da realidade, “proporcionando instrumentos de pressão que rompem a lógica mistificadora do capital”. O pensamento desse autor se faz urgente e relevante para o debate educacional atual, permeado pelo avanço de discursos ultraconservadores, com ataques aos direitos sociais, à cultura, à ciência e à educação como um todo, sobretudo no que se refere à educação formal pública que é ofertada aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm . Acesso em: 03 fev. 2022.

CAPONI, Sandra. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. Disponível em: <file:///C:/Users/Escol%C3%A1stica/Downloads/NEGACIONISMO%20E%20RAZ%C3%83O%20NEOLIBERAL.pdf> . Acesso em: 02 jan. 2022.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Livro II. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. O método da economia política. In: MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**. São Paulo: Boitempo, 2011a. p. 54-61.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

Miléo et all. Ensino Remoto Emergencial e o Isolamento Social: a precarização da escola pública e do trabalho docente. In: UCHOA, A. M.

C; SENA, I. P. F. S; GONÇALVES, M. E. S. (Org.). **Diálogos críticos**. v. 03: EAD, atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola? Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

SANTOS, Escolástica; AMORIM, Gorete. O caráter de classe da reforma do ensino médio. In: SANTOS, Escolástica; AMORIM, Gorete SANTOS, Pedro. **Política educacional, estado e capital**. Maceió: Coletivo Veredas, 2021.

TRINDADE, Gilmar Alves. Do conhecimento geográfico à geografia enquanto ciência: o sentido do ensino de geografia na formação dos sujeitos sociais. **RLAHIGE**, Ilhéus, v,1, n. 1, outubro de 2021. p. 226-246.

VESENTINI, José Williams. Educação e ensino da geografia: instrumentos de libertação e/ou de alienação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri *et all* (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NA ATUAÇÃO DOS THINK TANKS

Maria Escolástica de Moura Santos
Universidade Federal do Piauí
escol.santos@ufpi.edu.br

Ranielly da Silva dos Santos
ICV/Universidade Federal do Piauí

Maria Gorete Rodrigues Amorim
Universidade Federal de Alagoas

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a sistematização dos resultados da primeira etapa de uma pesquisa que consiste no estudo teórico sobre a crise estrutural do capital com base em Mészáros (2011) e uma criteriosa revisão de literatura sobre a atuação dos think tanks em nível internacional e no Brasil. Esta etapa teve como objetivo principal compreender o que são os *think tanks* e quais as táticas utilizadas no processo de propagação do pensamento neoliberal e seus impactos no campo educacional. Como objetivos específicos buscamos situar as políticas neoliberais no âmbito das medidas de ajustes da crise estrutural do capital; caracterizar o movimento de propagação dos think tanks; e relacionar os impactos dos movimentos de direita financiados pelos *think tanks* e suas reverberações no campo educacional.

Realizamos, ainda, estudo sobre os procedimentos de pesquisa para análise de Histórias em Quadrinhos amparados no Materialismo Histórico e Dialético, visto que a segunda etapa deste trabalho consistirá na análise de um Gibi de Maurício de Souza, intitulado “Turma da Mônica em: cidadania”, referendado pelo Instituto Liberal e financiado pelo Unibanco, Citibank, Shopping Eldorado, Metalac e Bradesco. Apesar de estarmos num estágio ainda inicial do processo de análise desse material, podemos afirmar que se trata de um documento de grande alcance social, nitidamente comprometimento com a disseminação das concepções neoliberais.

OBJETIVOS

- Situar as políticas neoliberais no âmbito das medidas de ajustes da crise estrutural do capital;
- Caracterizar o movimento de expansão de *think tanks*;
- Compreender a atuação dos think tanks no processo de propagação do pensamento neoliberal e seus impactos no campo educacional.

METODOLOGIA

Como afirmamos anteriormente, esta pesquisa está dividida em duas etapas. A primeira consiste em estudo teórico e revisão de literatura, cujos resultados encontram-se sistematizados aqui neste relatório. A segunda etapa refere-se à análise de um Gibi de Maurício de Souza intitulado “Turma da Mônica em: cidadania”. É importante enfatizar que este estudo tem como base teórico-metodológica o Materialismo Histórico e Dialético. Nessa perspectiva o ponto de partida para a análise de um problema será sempre o real, ou seja, as condições materiais postas pela realidade, de modo que a análise deverá sempre levar em consideração a relação entre subjetividade e objetividade, essência e aparência.

Para compreendermos a gênese ontológica do nosso problema de pesquisa, buscamos inicialmente realizar estudo teórico sobre a crise estrutural do capital com base em Mészáros (2011). Isso nos permitiu entender o neoliberalismo como política de ajuste do capital em crise.

Realizamos, ainda, uma criteriosa revisão de literatura acerca da organização e atuação dos *think tanks* em âmbito nacional e internacional, buscando elucidar suas relações com a atuação social de grandes corporações empresariais, sobretudo no âmbito da educação. Dentre os principais autores, destacamos as contribuições de Torres (2019), Mendes (2019), Caetano e Mendes (2020).

Para a realização da segunda etapa desta pesquisa, tomaremos como aparato teórico a “Ontologia do ser social”, de Lukács, além de textos de alguns apropriadores de referência. O estudo da categoria ideologia em Lukács (2018) será fundamental para compreendermos o processo de manipulação imposto pelos *think tanks* por meio das supostas ações neutras de intervenção social.

Tanto a discussão teórico-metodológica, quanto a revisão de literatura, serão fundamentais para efetivação da análise do referido gíbi, na qual tentaremos desvelar as ideologias postas. Além desse estudo, foi necessário buscarmos uma técnica de análise que desse conta das especificidades da história em quadrinhos. Dentre tantas, escolhemos a análise dialética, com

base em Viana (2016, p. 20), pois, tem como base teórica o materialismo histórico e dialético de Marx, entendido por nós como o método que melhor se aproxima do real na tentativa de apreendê-lo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa análise preliminar revelou que os *think tanks* estão entre as instituições que mais exercem influência no cenário político global, seja em nível interno ou externo, embora, segundo Costa (2017), o número de produções e publicações sobre a temática ainda seja muito tímida.

Trata-se de uma estrutura bastante complexa, organizada e abrangente, que vem se consolidando devido a uma longa trajetória iniciada ainda no século XX. De acordo com Pinheiro (2019), esse termo surgiu nos USA no contexto da Segunda Guerra mundial, como uma gíria militar e sua tradução literal seria “tanques de pensamento”, termo utilizado a partir de então para nomear instituições que já existiam bem antes dessa terminologia ser elaborada.

Para compreendermos como vem se dando a atuação dos *think tanks* no Brasil, é preciso entender o processo de estruturação de grandes empresas em forma de institutos e fundações amplamente comprometidos com o Capital. Conforme Teixeira (2011), entre os autores que estudam essa temática é mais comum haver um certo consenso sobre o papel desempenhado pelos *thinks tanks* do que sobre uma definição sucinta do que de fato representam.

No geral, são instituições comprometidas com a produção de conteúdos por meio de pesquisas e com sua ampla divulgação visando influenciar as instâncias de decisão no âmbito das políticas de Estado. Nesse sentido, realizam uma militância ideológica, com uma produção teórica voltada para questões de amplo interesse social, além de exercerem influência sobre grandes veículos de comunicação. Em sua maioria estão dedicadas às bandeiras do neoliberalismo, à defesa da privatização dos serviços públicos, da meritocracia, da flexibilização das leis trabalhistas, da lógica do mercado permeando todas as instâncias da vida social.

Não se trata apenas de modelar o pensamento e manipular a opinião pública, é mais do que isso. Conforme Pinheiro (2019, p. 60), o próprio papel dos *think tanks* sofreu modificação na virada do século XXI, de modo que “o investimento agressivo em publicidade, fizeram com que, além de ideias, tentem cooptar emoções através de mensagens que cativem o público a defender com eles suas causas”.

Esse caráter de trabalho dito sem fins lucrativos, bem como a suposta disposição para buscar soluções para problemas globais, como meio ambiente, saúde e educação, por exemplo, dentre outros aspectos, acabam por legitimar

sua atuação social e respaldar seu trânsito na grande mídia. Além disso, são organizações rigorosamente paramentadas com suporte tecnológico, pessoal qualificado, grande volume de recursos financeiros e fortes parcerias. Esses elementos contribuem diretamente no processo de disseminação de ideias que lhes conferem as condições necessárias para pressionar tanto o poder judiciário, quanto o legislativo (CAETANO E MENDES, 2020).

Sua atuação no campo educacional consiste em difundir ideologias alinhadas com as imposições do capital por intermédio de instituições privadas (Institutos, ONG's etc.) que, além de instituir um conjunto de encaminhamentos que orientam como deve ser desenvolvido o trabalho de todos que compõem a rede pública de ensino e limitar sua autonomia, ainda lucram consideravelmente com assessoria, venda de material didático, softwares, dentre outros. Criam um modelo que é amplamente articulado por diversos grupos empresariais e partidos políticos, em sua maioria conservadores no que se referem a valores morais, e, neoliberais no que se refere à economia.

Por tal motivo, a educação brasileira tem sido fortemente impactada, principalmente pelos três projetos mais comentados dos últimos anos, são eles, a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio, e o projeto Escola Sem Partido. Todos eles cumprem uma importante função ideológica para o capital e não por acaso foram amplamente defendidos pelos think tanks que militam no campo educacional.

Dentre suas práticas estão, realizar estudos, divulgar dados, estabelecer metas e pressionar o governo pelo seu cumprimento, de modo que devido ao apoio da mídia, à ideia de que defendem uma pauta neutra e se preocupam com o bem coletivo, com a qualidade da educação pública, conseguem inserir propostas que modificam a compreensão do que seja a educação pública, ao tempo em que impõem a lógica do mercado.

Essa atuação permeada pelo processo ideológico de disseminação e fortalecimento da lógica do mercado, por meio da ação dos *think tanks*, não abarca apenas a educação escolar, aquela que Lukács (2018) denomina de educação em sentido estrito, mas também a educação em sentido lato, ou seja, a educação que acontece no cotidiano, em todos os espaços, com ampla contribuição dos meios de comunicação e mídias sociais. Do mesmo modo, percebemos essa atuação no campo da cultura e da arte; à título de exemplificação, selecionamos de forma ilustrativa uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, do reconhecido cartunista e escritor Maurício de Sousa, publicada nos anos 1990 com o apoio do Instituto Liberal e patrocinado pelo Bradesco, Cintibank, Unibanco, Metalac e Shopping Eldorado.

Nessa história, ao discutir o que é cidadania, o bom cidadão e os principais problemas do Brasil, vai sendo inserida, por vezes de forma sutil e outras de modo mais escancarado, a defesa do Estado mínimo, a culpabilização dos serviços públicos pelo aumento da inflação e a ideia de que todos devem se articular, não para lutarem por igualdade, mas para trabalharem arduamente, independente das condições de trabalho e de vida, para construir um país forte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta que a compreensão mais aproximada possível, da atuação dos *think tanks* no processo de propagação do pensamento neoliberal e suas reverberações no campo educacional não somente desvelou a natureza de corporações empresariais que interferem diretamente na ação reformista do Estado com fins meramente lucrativos, mas também a natureza do próprio Estado burguês, metamorfoseado em neoliberal.

A ofensiva do capital sobre a educação é elevada à medida que a crise econômica é aprofundada, o que é constatável na ação reformista do Estado que, por um lado, assume cada vez mais o caráter mínimo para o social e, por outro lado, na ação privatista, o caráter máximo para o grande capital. Portanto, não é de modo algum estranho o estreitamento da relação público-privado, cada vez mais presente nas políticas educacionais implementadas pelo Estado, mais fortemente a partir dos anos de 1990.

Para além de situar as políticas neoliberais no âmbito das medidas de ajustes da crise estrutural do capital e caracterizar o movimento de propagação dos *think tanks*, bem como relacionar os impactos dos movimentos de direita financiados pelos think tanks e suas reverberações no campo educacional, este estudo resulta numa denúncia e, conseqüentemente, aponta para a necessidade de continuidade, visando não somente constatar formas de personificação do capital no campo educacional, mas fazer a devida crítica radical ao Estado neoliberal.

Os *think tanks*, independente dos significados que possam ser atribuídos ao termo, não passam de personificações do capital intrinsecamente aliado ao Estado. Por sua própria natureza o Estado serve, em primeira e última instância, ao capital, portanto a política educacional se encontra, em larga medida, determinada por interesses particulares da classe hegemônica, que se metamorfoseia de defensores da “Educação para Todos” e mantém o poder político, financeiro e ideológico sobre a classe trabalhadora.

Em suma, ainda que possamos reconhecer a luta travada em defesa de políticas públicas de Estado que garantam direitos à educação, saúde, etc., esbarramos na impossibilidade de cumprimento dessa agenda social por parte

do Estado. Portanto, compreender a ideologia e o poder dos think tanks sobre o Estado é, conseqüentemente, compreender que a luta é essencialmente de classes, que os interesses são antagônicos, não sendo possível consenso entre público e privado, entre empresariado e defesa da “Educação para Todos”.

REFERÊNCIAS

CAETANO, Maria Raquel; MENDES, Valdelaine da Rosa. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educar em revista**, v. 36, 2020, p. 1-17.

COSTA, Kátia Miriam. **Think tanks no mundo globalizado**. Observare - Observatório de Relações Exteriores. Universidade Autônoma de Lisboa. Revista Janus, 2017. Ed. Acomunicação mundializada. p. 110 a 111.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Livro 14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MENDES, Valdelaine. A influência dos think tanks na política educacional brasileira: menor autonomia pedagógica e maior precarização do trabalho, **VI Jornada Brasileira de Sociologia**, Modernidade e Sul Global outubro, 2019, Pelotas/RS.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. ed revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

PINHEIRO, Ana Cláudia. Pensando os think tanks: uma revisão da produção acadêmica brasileira. 2019. **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. Departamento de Sociologia e Ciências Políticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

TEIXEIRA, Tatiana. Os BRICS na visão dos principais think tanks norte-americanos. **Revista Carta Internacional**. Publicação da Associação Brasileira de Relações Internacionais. Vol. 6.N. 2. Julho-dezembro de 2011. Pg. 132 a 145. Disponível em <https://cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/viewFile/43/27> . Acesso em 13/08/2021.

TORRES, Michelângelo Marques. **Cidadania do capital?** A estratégia da intervenção social das corporações empresariais. São Paulo: Alameda, 2019.

VIANA, Nildo. Histórias em Quadrinhos e métodos de análise (Dossiê História em Quadrinhos: Criação, Estudos da Linguagem e usos na Educação). **Revista Temporis**. Cidade de Goiás; Anápolis. V. 16, n. 02, p. 41-60 de 469, número especial., 2016.

OS DESDOBRAMENTOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO E A INTENSIFICAÇÃO DA CRISE DA ESCOLA PÚBLICA: BREVES APONTAMENTOS

Layslândia de Souza Santos
Universidade Estadual do Ceará
layslandia.souza@aluno.uece.br

INTRODUÇÃO

A situação causada pela pandemia Covid-19 impactou fortemente todos os setores da sociedade, colapsando a saúde, aumentando o desemprego e pobreza, precarizando o trabalho docente e fragilizando a educação pública mediante a prática do chamado ‘ensino remoto’. Nesse contexto, os sistemas educacionais suspenderam as aulas presenciais e tiveram que reorganizar sua estrutura de acordo com as alternativas possíveis diante dos desafios. No Brasil, país que já enfrenta grandes problemas estruturais, físicos, pedagógicos e metodológicos, desenhou-se uma realidade ainda mais complicada no âmbito da educação pública.

Todas as modalidades de ensino tiveram de se adaptar e enfrentar os desafios impostos pela pandemia. Como solução para o fechamento das escolas, as redes de ensino foram orientadas pelos órgãos governamentais federais, estaduais e municipais a ofertar o que passou a ser chamado de ‘ensino remoto’. Esse modelo de ensino foi regulamentado no âmbito nacional pelo Parecer nº 5/2020, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 28 de abril de 2020, e trata da 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; e pelo Parecer nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020, que trata das Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.

OBJETIVOS

O presente trabalho reflete sobre os desdobramentos do ensino remoto na educação básica, desvelando como se expressam estes rebatimentos da pandemia COVID-19 durante este período de intensificação da precarização do ensino público.

METODOLOGIA

A nossa compreensão, análise e reflexão parte do entendimento do método marxista de ação e intervenção na realidade, que, por sua vez, dispõe do materialismo histórico-dialético. Este apresenta a possibilidade de compreender e analisar os fatos para além da aparência imediata do real, possibilitando, assim, uma relação entre o sujeito e objeto. Marx e Engels (2007) destacam que o método materialista histórico-dialético torna possível a construção do conhecimento e a intervenção no real, sendo um modo de interpretar o mundo e agir sobre ele. Podemos salientar que o materialismo histórico-dialético é o método de interpretação e ação sobre a realidade, na medida em que enxerga a existência dos seres humanos dentro de sua historicidade e de acordo com as relações materiais da sociedade humana. As ideias não possuem existência independente, elas partem das condições e funções materiais em que os seres humanos estão inseridos. O movimento histórico é dialético porque está associado às contradições e resoluções da humanidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Obviamente, os sistemas de ensino de educação pública não estavam preparados para enfrentar uma mudança tão emergencial. Não se constitui como novidade que o sistema público de ensino enfrenta diversos problemas que estão relacionados a sua estrutura e funcionamento, que abrangem desde os aspectos físicos até os metodológicos e pedagógicos. Esses entraves estruturais estão relacionados à existência e formação do complexo educacional dentro da sociedade capitalista.

Evidencia-se também que, segundo Sousa Júnior (2014), a escola enfrenta uma grave crise. Para ele, isso fica explícito diante de alguns fatores como: a desesperança dos filhos da classe trabalhadora em relação ao que a escola pode lhes oferecer; a existência de analfabetos escolarizados, isto é, indivíduos que acumularam anos de experiência escolar, mas que são incapazes de assumir uma postura reflexiva frente ao mundo ou na vida social como um todo; a precarização das condições do trabalho na escola, sejam estruturais, baixa remuneração salarial, aumento do número de horas de trabalho, contratos precários, instabilidade etc.; em sua relação com a crise econômica, do trabalho assalariado e dos Estados nacionais que ela pode ser compreendida em toda sua profundidade; a abertura do setor da educação aos agentes econômicos privados etc.

A situação do sistema educacional imposta pela pandemia agravou estas contradições que faziam parte da estrutura escolar. A precarização tecnológica das escolas, a desigualdade social a qual as crianças e jovens estão submetidos, o aprofundamento das diferenças entre a escola pública e privada, a disponibilidade de recursos pedagógicos e a formação insuficiente em relação às tecnologias educacionais para os professores já eram questões estruturais que faziam parte do cotidiano escolar.

Saviani (2020) afirma que o ensino remoto não pode equivaler ao ensino presencial, e que este se constitui como uma alternativa emergencial durante o período de pandemia. No entanto, alguns requisitos básicos ainda precisam ser devidamente cumpridos, como o acesso à internet para professores, estudantes de todos os alunos ao ambiente virtual, e, também, é necessário que “todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais” (SAVIANI, 2020, p. 6).

Com a limitação do acesso à tecnologia e a falta de formação para os docentes, o ensino remoto evidenciou o que Souza (2020) denomina de uma educação instrucionista, conteudista.

O ensino remoto transferiu o que já se fazia na sala de aula presencial e, em muitos casos, aflorou uma perspectiva de educação instrucionista, conteudista. Temos acompanhado crianças e adolescentes cansados por ficarem horas diante da tela do computador assistindo aulas e fazendo atividades. Neste tipo de ensino, que é utilizado em tempos de guerra, tragédias naturais ou emergência, o potencial das tecnologias digitais em rede é subutilizada, visto que as TICs, prioritariamente, são utilizadas para transmitir as informações através de aulas expositivas via ferramentas de webconferência ou videoaulas (SOUZA, 2020, p. 113).

O modelo de sociabilidade em que estamos inseridos tenta nos convencer que as benesses do capitalismo são disponíveis e acessíveis para todos. A globalização, por exemplo, que se coloca como solução à mundialização do capital, tencionando solucionar os problemas sociais da contemporaneidade, especialmente nos países pobres, se revela como uma falácia ideológica criada pelo capitalismo, que vivencia um momento profundo de crise, para transmitir a ideia de que todas as pessoas do mundo podem ter acesso ao que é produzido pela humanidade, desde produtos comerciais até cultura e arte. Porém, isso não se efetiva na prática, muito pelo contrário, há uma grande parcela de indivíduos que não usufruem dos benefícios do capital (Santos, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia causada pelo Coronavírus agudizou os grandes problemas sistêmicos e estruturais do capitalismo de tal forma que nem mesmo o Estado conseguiu “gerenciar” tal situação. Desemprego, violência, fome, miséria, sistemas de saúde colapsados e educação falidos e todas as falhas nas estruturas sociais evidenciam os malefícios de uma sociedade baseada na lógica do capital. Na contramão disso, temos os bilionários donos do capital lucrando ainda mais¹. Assim, a atual crise pandêmica gerou um intenso aprofundamento de todas as mazelas que a globalização e o neoliberalismo querem esconder, e que evidenciam seu caráter destrutivo, desigual, opressor e classista. No entanto, o sistema capitalista não consegue mais disfarçar os malefícios irreversíveis que causa para o mundo.

No campo da educação, as fragilidades do sistema tornaram explícita a fraude meritocrática, potencializando a desigualdade de classes, que incide diretamente na vida e aprendizado dos alunos da rede pública de ensino. Nesse contexto, ficou notória a mentira propagada pelo mito da globalização, e pudemos perceber o quanto as crianças e jovens filhos e filhas da classe trabalhadora não têm as condições necessárias para desenvolver sua formação².

Devemos, novamente, atentar-nos para um fato mencionado em outros momentos, ou seja, estes problemas que foram potencializados pela pandemia da Covid-19 já estavam na própria estrutura do sistema capitalista. Desemprego, violência, miséria, desigualdade de classes, raça e gênero são característica que fundamentam a sociedade regida pelo capital, e fomentam a crise humanitária que é endossada pelo próprio sistema metabólico do capitalismo. Estes elementos da sociedade de classes, agravados com a pandemia COVID-19, refletem diretamente na atual situação que as crianças das escolas públicas no Brasil estão enfrentando. Podemos inferir que os sistemas de educação pública não têm estrutura e nem suporte para oferecer uma educação de qualidade, ainda, nem mesmo os docentes têm formação para lidar com as novas demandas impostas pela presente conjuntura. Os impactos disso no desenvolvimento e formação das crianças só poderão ser constatados futuramente, mas, desde já, alertamos para a urgente necessidade de reconfiguração dos sistemas de ensino, para que, assim, possam haver condições mínimas para enfrentamento

1 Para mais informações sobre os lucros de bilionários no período da pandemia ver: <https://forbes.com.br/forbes-money/2020/12/bilionarios-do-mundo-ficam-us-19-trilhao-mais-ricos-em-2020/>.

2 Para mais informações sobre o assunto relacionado aos impactos da pandemia na educação escolar ver: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36069.

das consequências do ensino remoto, afim de que os prováveis prejuízos na formação das crianças que estão inseridas nas redes públicas de ensino sejam amenizados.

Concluimos, que as escolas públicas que queremos para o futuro não expressam essa prática pedagógica que desumaniza os sujeitos envolvidos com a educação e o conhecimento. Que a maior crise sanitária da contemporaneidade que colocou em risco a própria humanidade com milhares de mortes e doentes, seja uma lição para a valorização da ciência e do processo formativo das crianças, reafirmando a importância do trabalho docente em prol da educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

Decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. (2020). Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF. Recuperado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-legislativo-249090982>.

Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo.

SANTOS, Deribaldo. *Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado*. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SAVIANI, D. (2020). *As implicações da pandemia para a educação, segundo Dermeval Saviani*. Recuperado de <https://vermelho.org.br/2020/07/30/as-implicacoes-da-pandemia-para-aeducacao-segundo-dermeval-saviani/>.

Sousa Júnior, J. de. (2014). *A crise da escola*. Fortaleza: Imprensa Universitários.

SOUZA, E. P. de. (2020). Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, 17(30), 110-118. Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. doi: <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>.

REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS EDUCATIVOS NA COOPERATIVA DE BENEFICIAMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR DE FEIRA DE SANTANA - COOBAF/FS

José Raimundo Oliveira Lima
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
zeraimundo@uefs.br

Eduardo José Fernandes Nunes
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
eduardojosf2@gmail.com

Myrelle dos Santos Nascimento
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
myrelle.nascimento1998@gmail.com

RESUMO EXPANDIDO

Este trabalho objetiva fazer uma reflexão de como se dar a prática dos princípios cooperativistas na gestão da cooperativa popular a partir do acompanhamento da Cooperativa de Beneficiamento da Agricultura Familiar de Feira de Santana (COOBAF/FS) pela Incubadora de Iniciativas de Economia Popular e Solidária (IEPS), projeto de pesquisa e programa de extensão de mesmo nome. A elaboração de um Plano de Trabalho extensionista e outro para Iniciação Científica cercou-se de proposições a partir de rodas de conversas com um grupo de cooperados, especialmente, integrantes da diretoria, cujos temas geradores indicam: compreender como os cooperados entendem sua participação dentro da cooperativa, a relação dos dirigentes com os cooperados e identificar a distribuição de informação dentro da cooperativa. Refletimos sobre essa articulação temática com o intuito de elaborarmos um quadro com análise sobre a aplicação dos princípios na cooperativa COOBAF/FS, visando de alguma forma, a partir da pesquisa participante (FREIRE, 2005), subsidiar com informações ou instrumentos o seu trabalho de gestão.

Esta pesquisa é inegavelmente imbricada do trabalho extensionista realizado na IEPS, entretanto, falar em extensão universitária é falar em uma ação que coloca a universidade em contato com a sociedade, de maneira geral, em um diálogo direto com as comunidades, que vai além da formação

de profissionais para o mercado de trabalho ou para a produção cooperada, encaminha-se sob um processo educativo que por vezes o princípio cooperativo educação, formação e informação não contempla, ou não dar conta, ou porque, de alguma, forma não é pensado ou compatível com instituições educativas convencionais (universidades, por exemplo) a frente do processo. Neste trabalho percebemos o cooperativismo popular como prática extensionista, considerada como toda aquela ação ou diálogo para além de serviços que promove uma co-participação direta em uma comunidade, como os que oferecem serviços gratuitos de saúde, assessoria jurídica, contábil, econômica e assistência social, entre outros como assim sugere Nascimento (2013).

Com efeito, as ações das Incubadoras populares estão inscritas nos campos da extensão universitária e da pesquisa participante. Tais iniciativas tiveram início no fim da década de 1990, com uma expansão importante nos anos 2000 conforme observamos em nosso trabalho cotidiano. Essas experiências buscam desenvolver e consolidar metodologias de apoio e fomento aos grupos populares e solidários voltados à geração de trabalho e renda, assim como articulação social através da autogestão em contraposição à heterogestão (IEPS, 2011), bem como processos educativos de trabalho na perspectiva do trabalho/educação para o desenvolvimento comunitário. Trata-se da possibilidade de diálogo com populações, em geral, também distantes dos ambientes acadêmicos conforme nos indica Costa (2015).

A Incubadora de Iniciativas de Economia Solidária da Universidade Estadual de Feira de Santana (IEPS/UEFS) auxilia no desenvolvimento de projetos baseados na economia popular e solidária, os quais se desenvolvem através de ações educativas coletivas, participativas e democráticas, em especial, com base no cooperativismo como um dos seus elementos principais para o processo educativos de trabalho, característica central da economia popular e solidária (LIMA, 2016).

Observou-se a propósito das práticas realizadas juntamente a COOBAF/FS, que a gestão da cooperativa e suas ações estão de acordo com os sete princípios cooperativistas, embora com distorções em relação à educação de que se necessita (popular) e aquela que se atua impõe (educação bancária, cartilhesca, etc.), cujas leituras de mundo não são compatíveis, conforme nos apresenta Freire (2005). Ou seja, a pesquisa aponta que se deve buscar também uma maneira de motivar e envolver os participantes, inclusive, os estudantes (de graduação, pós-graduandos ou técnicos) a oportunidade de conhecerem melhor a sociedade cooperativa, pode-se aprender com ela e fazer-se seu partícipe. A extensão, então, alimenta e enriquece a pesquisa e o ensino no momento em que, entre outras situações, forma profissionais com

valores de ética, solidariedade, cidadania e desenvolvimento humano integral com orientação à uma leitura de mundo própria, à resolução dos problemas sociais reais vivenciados no cotidiano conforme nos indica Coelho(2010).

No âmbito da formação profissional e do sujeito político que somos é preciso estarmos atentos às diversas dimensões da vida a que estamos submetidos diuturnamente em relação às tipologias organizativas e sociais, atenção esta que nos reportam desde organizações publicas, privadas, sociais enquanto movimentos, bem como organizações civis sem fins lucrativos, ambiente em que dialogam as associações e cooperativas, conforme discute lima (2016).

Neste contexto, Pinho (1982) já argumentava que as cooperativas acarretam muitas dificuldades aos seus gestores, pois combinam os caracteres de associação e de empresa. Se estes priorizarem o aspecto associativo, correrão o risco de encontrar problemas na gestão financeira. Por outro lado, se considerarem apenas o aspecto empresarial, poderão distanciar-se dos cooperados e esquecer suas finalidades sociais. Assim, inferimos que uma situação ideal seria haver uma dialogo sincero entre as tipologias organizativas conduzidas de e por pessoas em busca de um equilíbrio organizativo.

Por serem organizações complexas do ponto de vista da gestão, desconhecer os valores e princípios básicos do cooperativismo pode, a curto e longo prazo, gerar conflitos entre sócios e dirigentes, prejudicar ou até mesmo colidir com os interesses e objetivos da entidade. No nosso caso ainda em processo de pesquisa esse paradoxo ainda não se apresenta como um problema fático. Compreende-se conforme nos sugere a referencia na sequencia que o cooperado que não possui conhecimento sobre seu objeto de trabalho não está instrumentalizado democraticamente para decidir (MENDES; HERNANDES; SILVA, 2015).

Nesta esteira, para Meireles (1981), os problemas enfrentados atualmente pelas cooperativas mostram-nos o desconhecimento sobre a noção de cooperativismo por parte de muitos associados e a falta de identidade destes com o movimento: “ o que a cooperativa está fazendo que eu não sei?”, “o que a cooperativa pode fazer por nós?”. São fala nesse tom observamos em algumas oportunidades em reuniões ampliadas ou rodas de conversa na nossa experiência (COOBAFS) em discussão.

As cooperativas segundo a Aliança Cooperativa Internacional - ACI (2008) são associações autônomas de pessoas unidas de forma voluntária para atender suas necessidades e aspirações econômicas, sociais e culturais em comum em uma empresa de propriedade coletiva e com gestão democrática.

Nesta linha, uma importante particularidade das cooperativas é o ato cooperativo. Somente através dele essas tipologias organizativas podem legitimar a relação cooperativista junto ao seu quadro social, com a finalidade de tornar vantajosa a participação econômica dos cooperados em algo que eles não teriam fora de uma cooperativa, uma vez que elas eliminam atravessadores, reduzem custos, customizam produtos e serviços, oferecem suporte às operações financeiras, além da possibilidade de ter tributação reduzida para e por esses atos (ARAÚJO; SILVA, 2010).

No Brasil, as cooperativas são muito relevantes no cenário agrícola segundo dados do Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), tais organizações respondem por, aproximadamente, 41% do Valor Bruto da Produção (VBP) agropecuária.

A Cooperativa de Beneficiamento da Agricultura Familiar de Feira de Santana- COOBAF/FS, objeto desse estudo é um exemplo de cooperativa popular de agricultura familiar que é integrada por produtores/as de diferentes comunidades rurais de Feira de Santana (entre as quais Lagoa Grande e Olhos D'Água da Formiga comunidade integradas ao processo de incubação na IEPS) e por antigas lideranças locais, nomes ligados às lutas sindicais dos trabalhadores rurais que vêm desde os anos de 1980. A COOBAF/FS nasceu com o propósito muito específico de adaptar as Associações Comunitárias da região às exigências que à época passam a ser feitas para as compras públicas de alimentos, por prefeituras, Estado e União, dentro dos Programas Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e de Aquisição de Alimentos (PAA) (PITA, 2020). Ressalte-se que estas políticas são desintegradas no tampão ou interrompidas por diversos motivos por parte do poder público, o que coloca esta Cooperativa em processo de resistência pela militância e processo educativo de trabalho, não mais necessariamente por compromissos socioeconômicos.

De maneira geral é perceptível que a ação coletiva é um grande facilitador para a viabilidade da Agricultura Familiar, no entanto grande percentual deste segmento não se encontra organizado em cooperativas ou outros empreendimentos coletivos e os que se encontram cooperativados enfrentam dificuldades (ZANCO; CORBARI; ALVES, 2019).

Com efeito, destacamos que as cooperativas são organizações fundamentadas nos princípios cooperativistas (Adesão Livre e Voluntária; Gestão Democrática; Participação Econômica; Autonomia e Independência; Educação, Formação e Informação; Intercooperação; Interesse pela Comunidade) e, por este motivo, operam em uma lógica distinta das demais sociedades, bem como estes as impulsionam à resistência em que pese os aspectos econômicos. As cooperativas movidas por estes princípios desempenham um importante papel

no contexto social, na medida em que atuam apoiando seu desenvolvimento, principalmente, das pequenas propriedades rurais, onde juntas reúnem forças para ganhar destaque e espaço na produção associada, nos arranjos produtivos, bem como no mercado competitivo (MORAES; SCHWAB, 2019).

Com base nisso, o incentivo para o fortalecimento dessas organizações é de suma importância para a economia local dos municípios e conseqüentemente do Brasil, em especial, porque se trata da inserção em uma outra economia, a economia popular e solidária, dimensão plural que articula-se com as feiras, as redes, os arranjos produtivos locais, entre outra perspectiva de cooperação, conforma (LIMA, 2016).

Ao longo do desenvolvimento desse estudo com a cooperativa feirense COOBAF/FS, parceira da IEPS-UEFS no processo de incubação, a intenção latente de trabalhar com diálogo, participação nos encontros da cooperativa, no período do covid 19, as medidas de distanciamentos foram adotadas, em outros momentos flexibilizadas tudo isso resultou em implicações sobre nossa vivência e, portanto, reflexões sobre cada princípio ficando mais claro para toda nossa equipe a necessidade de aproximação e integração mais imediata do princípio da educação, formação e informação. Se o distanciamento permanecer, ao que parece isso não vai acontecer, nosso plano poderá ser adaptado para o formato virtual utilizando ferramentas remotas para participar dos encontros da cooperativa, sem que aja prejuízos para as partes envolvidas no projeto de incubação em andamento na IEPS.

Com base no acompanhamento das ações e na dinâmica da cooperativa, realizar registros dessas ações e verificar se existe relação com os princípios cooperativistas foram os exercícios das ações mais freqüentes no processo de pesquisa em paralelo ao extensionista de incubação. Além disso, algumas entrevistas com os principais diretores e outros cooperados da COOBAF/FS fluíram com certa normalidade.

Fundamentando-se nas informações coletadas, visualiza-se o desenvolver de ferramenta (s) voltada(s) para o fortalecimento dos princípios cooperativistas junto a COOBAF/FS e sua atuação. Como a elaboração de um quadro com análise dos pontos fortes e fracos na aplicação dos princípios na cooperativa, fez-se uma comparação entre a teoria e a realidade das ações praticadas na cooperativa, obtendo-se bom entendimento sobre o envolvimento orgânico e político dos integrantes, o que se por um lado é muito positivo, por outro em um município de histórico coronelista e patrimonialista, observa-se pouco interesse em políticas públicas para esse perfil de entidade.

Ao observar como se dar a prática dos princípios cooperativistas na gestão da cooperativa popular a partir do acompanhamento da Cooperativa de Beneficiamento da Agricultura Familiar de Feira de Santana (COOBAF/FS) pela Incubadora de Iniciativas de Economia Popular e Solidária da UEFSIE (IEPS-UEFS), infere-se que propostas de incubação, tal qual este projeto vem desenvolvendo faz possível, devido ao trabalho desenvolvido pela Incubadora de Iniciativas de Economia Popular e Solidária da Universidade Estadual de Feira de Santana (IEPS/UEFS), a qual atua através de ações educativas coletivas, participativas e democráticas com a Comunidade desde o ano de 2008. O processo é possibilitado por meio de uma equipe de docentes capacitados e responsáveis por orientar os alunos de diferentes cursos, construindo em conjunto o diálogo e as discussões necessárias à realização das atividades propostas. Ademais, a Incubadora possui todo o suporte ideal que será preciso na realização do projeto, desde meios de transporte até os materiais a serem requeridos. Com efeito, verifica-se uma motivação a mais e uma relevante relação de confiança sendo construída entre a UEFS mediante a extensão e os integrantes e comunidades aonde está situada as ações da COOBAFS.

REFERÊNCIAS

ALIANÇA COOPERATIVA INTERNACIONAL (ACI). O que é uma cooperativa? Disponível em: <https://www.ocb.org.br/o-que-e-cooperativismo>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ARAÚJO, Elisson Alberto Tavares; SILVA, Wendel Alex Castro. Sociedades cooperativas e sua importância para o Brasil. **Revista Alcance**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 43-58, 5 abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4777/477748593004.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

COELHO, Hugo Ricardo da Palma. Para uma Universidade Socialmente Responsável. A Extensão Universitária como motor de Desenvolvimento Local. Estudo Exploratório da ITES – UFBA. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2010. Dissertação (Mestrado) em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais. Acesso em: 08 fev. 2022.

COSTA, Bianca Aparecida Lima. Economia solidária e o papel das incubadoras tecnológicas de cooperativas populares no Brasil: a experiência de extensão universitária da ITCP-UFV. *Revista ELO – Diálogos Em*

Extensão, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21284/elo.v2i2.20>. Acesso em: 08 fev. 2022.

IEPS-UEFS – INCUBADORA DE INICIATIVAS DA ECONOMIA POPULAR E SOLIDÁRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Carta de Princípios. Feira de Santana, 2011. Disponível em: <http://incubadorauefs.blogspot.com.br/p/carta-de-principios.html>. Acesso em: 25 nov. 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Sistema IBGE de Recuperação Automática: SIDRA. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 fev. 2022.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

LIMA, José Raimundo Oliveira. Economia Popular e Solidária e desenvolvimento local: relação protagonizada pela organicidade das iniciativas. *Otra economia*. Vol 1º, n 18, 2016.

MEIRELES, Plínio Augusto. Ações administrativas e participação especial em cooperativa agropecuária: um estudo de caso em Minas Gerais. Lavras: ESAL, 1981. 81 p. Dissertação (Mestrado em Administração). Disponível em: <https://llibrary.org/document/q7r9okry-dissertacao-acoess-administrativas-participacao-social-cooperativa-agropecuaria-gerais.html>. Acesso em: 08 fev. 2022.

MENDES, Simone Morobosi; HERNANDES, Tatiani Fernanda Pereira; SILVA, Ademir. Principais causas de insucesso e fechamento de cooperativas: estudo de caso na cooperativa agrícola da Fazenda Tietê. *Revista Eletrônica Organizações e Sociedade*, v. 4, n. 2, p. 34-43, 2015. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/ROS/article/view/163>. Acesso em: 08 fev. 2022.

MORAES, Jorge Luiz Amaral; SCHWAB, Patricia Ines. O papel do cooperativismo no fortalecimento da agricultura familiar. *Estudos do Cepe*, [S.L.], n. 49, p. 67-79, 5 jan. 2019. APESC - Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul. <http://dx.doi.org/10.17058/cepe.v0i49.13679>. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/13679-Texto%20do%20Artigo-58480-1-10-20190731%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/13679-Texto%20do%20Artigo-58480-1-10-20190731%20(1).pdf). Acesso em: 05 fev. 2022.

NASCIMENTO, Ives Romero Tavares do. Incubadoras de economia solidária e extensão universitária: possibilidades e inovação. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29435/1/Ives%20Romero%20Tavares.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

PITA, Flávia Almeida. “Com que roupa eu vou pro samba que você (não) me convidou?” Entre desventuras da personificação jurídica e insurgências das lutas pelo trabalho associado popular. Orientador: Carla Appollinario de Castro. 2020. 491 p. Tese (Doutora em Ciências Jurídicas e Sociais) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: http://anpocs.com/images/stories/CONCURSOS/2021/Teses_dissertacoes/37SD.pdf. Acesso em: 05 fev. 2022.

PINHO, Diva Benevides. O pensamento cooperativo e o cooperativismo brasileiro: Manual do cooperativismo. São Paulo: Brascoop/CNPq, v. 1, 1982. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_

ALHO DOCENTE E FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO – CRÍTICA

Denise Viana e Sousa
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
deniseviana97@gmail.com

Thaís Laina Pereira Lima
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
thaislainalima@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao falarmos da tríade Trabalho, Educação e Formação Humana, devemos levar em consideração a perspectiva teórica e a interpretação da realidade. Os estudos realizados na perspectiva histórico-crítica compreendem que o trabalho é uma categoria vital para a existência do ser humano e a educação, uma categoria fundada do trabalho (LUKÁCS, 2009), assim, a educação é imprescindível para a formação humana. Nesse sentido, o processo de formação humana como ressalta Lessa e Tonet (2011), transcende a lógica biológica, pois a constituição humana também é um processo histórico e social.

Pensando nisso, lançamos o nosso olhar investigativo para o trabalho do professor, visando a formação humana em consonância com a perspectiva histórico-crítica, tendo em vista um sistema que vai à contramão dessa visão, pois vivemos em uma sociedade capitalista. Contexto social de desigualdades econômicas e sociais evidenciados e intensificados na Pandemia de Covid-19, situação que explicitou ainda mais a crise que vivemos no âmbito educacional, como explica Frigotto (2021) e traz a urgência de uma prática docente que dialogue com uma formação humanizada.

Assim, levantamos a seguinte questão: como pensar no trabalho docente visando a formação humana na perspectiva histórico-crítica? Para isso, realizamos discussões referentes ao trabalho docente e formação humana através da perspectiva histórico-crítica.

OBJETIVO

Discutir o trabalho docente que visa a formação humana na perspectiva histórico-crítica.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto no trabalho realizamos uma pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2010, p. 30), “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Assim, consultamos os dados em livros acadêmicos e na plataforma do Google Acadêmico.

A pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem acerca do trabalho docente e formação humana em acordo com a perspectiva Histórico-Crítica, nos levou as obras de autores como Vigotski (2008); Lukács (2009); Lessa e Tonet (2011); Noronha (2010); Marx e Engels (1978); Enguita (1989); Politzer (1970); Mészáros (2005), dentre outros contribuem para a produção deste texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao pensarmos em um trabalho docente que contribua para a formação humana, devemos levar em consideração a concepção de formação humana aqui tratada. Nesse sentido, nos apropriamos de Vigotski (2008), que compreende que o desenvolvimento humano ocorre mediado pelas interações sociais, portanto, construído social e historicamente. Isto é, somos agentes ativos na transformação, as práticas que realizamos através do trabalho produzem o desenvolvimento da nossa consciência. Assim, é necessário considerarmos a práxis nesse processo.

Segundo Noronha (2010, p. 8), “[...] a *práxis* é uma categoria fundamental para a construção tanto de uma Teoria do Conhecimento quanto para a compreensão da Formação do Educador”. Logo, a práxis nos possibilita a apropriação do objeto construído e estudado, além de contribuir para o desenvolvimento humano, considerando que “[...] neste processo há um sujeito que se relaciona com o objeto construído e sendo ao mesmo tempo construído por este”. (NORONHA, 2010. p. 12).

Consideramos que para pensarmos em uma prática que vise a formação humana, é fundamental considerarmos a sociedade em que vivemos e em especial o sistema que estamos inseridos. Pois o sistema em questão contribui mais para o processo de desumanização do que de humanização (CARVALHO; MARQUES, TEIXEIRA, 2020). Na obra de Marx e Engels (1978) sobre a crítica da educação e do ensino, é destacada a divisão social do trabalho, que traz como consequência a separação de atividade intelectual e material, assim como o prazer e o trabalho, cabendo em partilha a indivíduos diferentes. Para os autores isso traz sérias complicações para o trabalhador, intensificando

a oposição riqueza e pobreza, além do próprio processo de alienação. Esse processo de alienação tem como intenção da classe dominante intensificar as relações de exploração e disparidades sociais, econômicas, culturais e políticas, tendo em vista que a classe dominante dispõe de toda a carga material e intelectual da sociedade, acumulando riquezas às custas da classe menos favorecida economicamente.

Essa questão nos leva a pensar no tipo de formação que recebemos, de forma específica na formação escolar visando a formação humana. Nos direcionando a dialogar com Enguita (1989), que ao discutir sobre a face oculta da escola traz questões que muitas vezes aparentemente não são perceptíveis por grande parte da sociedade. O autor destaca que a escola não é diferente de outras instituições como a fábrica, pois os indivíduos são formados para atuarem nas grandes fábricas, empresas. Trazendo a questão do papel de formação que a educação escolar possui, pois ao invés de formar indivíduos emancipados, forma indivíduos alienados, reflexo de nossa formação, tendo em vista que somos educados na lógica formal, não dialética (POLITZER, 1970). Destacamos ainda, que a lógica formal atende as necessidades do sistema capitalista, assim como visa a sua permanência e formação de indivíduos alienados, indo de encontro ao que compreendemos sobre um caminho para a formação humana.

No entanto, é ingenuidade pensar que a escola é responsável por todos os problemas sociais e nesse sentido, culpabilizar exclusivamente o trabalho docente. Lukács (2009), destaca que a educação não possui uma autonomia absoluta, justamente por ser um complexo social fundado da categoria trabalho, por isso sua autonomia é relativa, assim não podemos responsabilizar a educação, de forma específica a escola, os professores, alunos, por todos os problemas que são manifestados no contexto escolar e na sociedade. Porém, Mészáros (2005), ao discutir sobre uma educação para além do capital, ressalta a importância da autonomia relativa que a educação possui para buscar superar o sistema capitalista e assim visar uma educação que contribua para o processo de humanização do sujeito, superando a lógica formal.

Diante dessas contradições que permeiam o espaço escolar, evidenciamos as demandas que devem ser atendidas pelo trabalho docente no contexto escolar, para contribuir com o processo de humanização. Frigotto (2021), destaca a perda de autonomia docente; a sobrecarga de trabalho, os investimentos na educação por parte de organizações que visam lucro. Além disso, destaca no contexto de Pandemia de Covid-19, a defesa do ensino híbrido como forma de intensificar as relações de poder exercidas pela escola privada e retirar os recursos da educação pública.

No que se refere à organização de estratégias para efetivação de uma prática docente fundamentada na perspectiva histórico-crítica, Carvalho, Marques e Teixeira (2020), enfatizam que a escola deve ter compromisso com a verdade, bem como, deve ampliar às classes menos favorecidas economicamente o contato com o conhecimento produzido socialmente. Seguindo essa lógica, as referidas autoras apresentam as possibilidades de produção de pesquisas em acordo com a perspectiva histórico-crítica para discutir os contextos que envolvem a educação e os processos educativos e; suscitar a constituição de uma formação humana.

Explicamos, em acordo com Carvalho (2017), a necessidade de análise da realidade considerando a totalidade, que exige o entendimento das contradições e a busca por alcançar a essência das relações sociais e do objeto a ser analisado. Logo, o atendimento às demandas inseridas no trabalho docente e a organização de estratégias para realização de uma prática docente pautada na perspectiva histórico-crítica, passa pela compreensão das relações de totalidade que permeiam a realidade objetiva e subjetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, o estudo acerca do trabalho docente e formação humana na perspectiva histórico – crítica, deve considerar a práxis, visto que possibilita a transformação social. Nesse sentido, é urgente romper com as lógicas de alienação e desumanização presentes nos espaços sociais, dentre eles, o escolar.

A lógica dialética propõe nesse sentido, a compreensão da realidade a partir da historicidade, movimento, contradições e possibilidades de desenvolvimento (KOSIK, 2002). Compreensão que torna possível a análise das relações de desumanização ainda ligadas ao espaço escolar.

Com o direcionamento da perspectiva histórico-crítica, entendemos que as demandas que envolvem o trabalho docente devem superar a perda de autonomia docente, sobrecarga de trabalho e os investimentos por empresas privadas que tem como intenção, o lucro.

Explicitamos que as estratégias para a efetivação de uma prática docente voltada para a compreensão histórico-crítica devem contemplar o compromisso com a verdade, a participação social no processo de constituição e apropriação do conhecimento e a discussão e realização de pesquisas referentes a educação e formação humana.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, E. **A produção dialética do conhecimento**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017, p. 51-63.

CARVALHO, M. V. C.; MARQUES, E. S. A.; TEIXEIRA, C. S. M. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. In: CARVALHO, M. V. C.; MARQUES, E. S. A.; ARAÚJO, F. A. M. (org.). **Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise**. Teresina: EDUFPI, 2020, p. 23-51. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/x2d0z8qs0dy1hqp/Livro%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20FORMA>. Acesso em: 09 set. 2021.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: a educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, G. Entrevista com Gaudêncio Frigotto (outubro de 2020). In: AFFONSO, C. et al. (Org). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2021, p. 70-83.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KOSIK, **Dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa, Portugal: Moraes Editora, 1978. Disponível em: [file:///C:/Users/Maria/Downloads/94845590-Critica-da-Educacao-e-do-Ensino%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Maria/Downloads/94845590-Critica-da-Educacao-e-do-Ensino%20(1).pdf). Acesso em: 09 set. 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NORONHA, M. O. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**. Sorocaba, v. 12, p. 5-24, jul. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/176>. Acesso em: 09 set. 2021.

POLITZER, G.; et al. **Princípios e fundamentais de filosofia**. São Paulo: Hemus, 1970, p. 25-34.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

TRABALHO DOCENTE E GÊNERO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REVISÃO INTEGRATIVA

Vanessa Ramos Lourenço
UFF

Geilsa Soraia Cavalcanti Valente
UFF

Suellen Gomes Barbosa Assad
UFF

INTRODUÇÃO

As transformações sociais ao longo da história possibilitaram a entrada da mulher no mercado de trabalho formal. Um dos fenômenos históricos de inclusão do trabalho feminino em atividades com formação profissional foi o magistério. Entretanto, as mulheres acabaram acumulando múltiplas tarefas dentro e fora de casa, passando a ser responsáveis pelo sustento da família, acumulando atividades domésticas e os cuidados com os filhos (KERGOAT, 2010).

É fato que a presença feminina no trabalho remunerado ainda seja mais visto no campo do cuidado ou na educação, atividades menos valorizadas socialmente e conseqüentemente vistas como “trabalho de mulher” (MELO, et al. 2018).

Então, é possível afirmar que o trabalho feminino é historicamente atravessado por condições precárias, desvalorizado, denunciando a sobrecarga de atividades sofridas pelas mulheres nas sociedades em que vivem (SOUZA; MELO, 2018).

Neste contexto, desde a formação, a mulher docente encontra-se imersa no imaginário social o qual foi atribuído-a o “dom” de educar crianças, compactuando com a divisão do trabalho apenas pela condição de gênero. A profissão docente enfrenta uma expectativa social onde o trabalho profissional deve vir associado à presença de afeto, e ao mesmo tempo que atribui significado, torna invisível as práticas dessas profissionais. Soma-se o acúmulo do trabalho remunerado ao trabalho doméstico, podendo contribuir para o agravamento progressivo da saúde dessas mulheres (MOLINIER, 2014).

OBJETIVOS

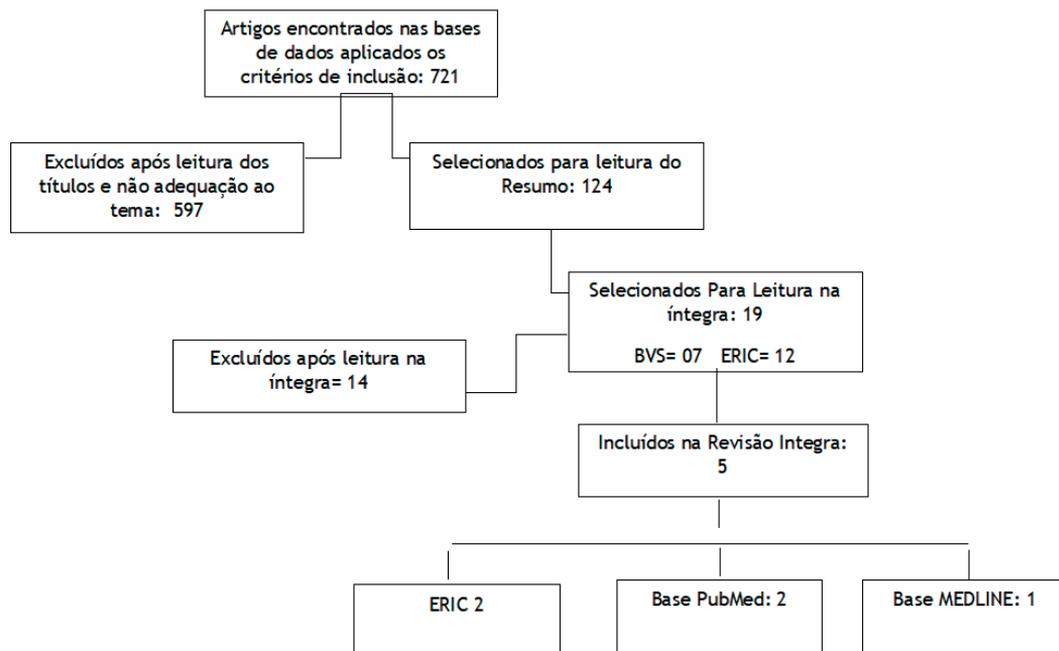
Apresentamos como objetivo deste estudo analisar publicações nacionais e internacionais que investigam o trabalho docente, o equilíbrio psicológico e a relação com a condição de gênero, através de uma revisão integrativa da literatura.

METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão integrativa da literatura que buscou identificar produções que tenham como problema de pesquisa a relação entre o equilíbrio psicológico dos docentes e sua condição de gênero. Utilizou-se na busca Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) com o tema “trabalho docente, gênero e saúde mental” e os booleanos “and”, “and not”, nas Bases de Dados BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) e ERIC (Education Resources Information Center), conforme critérios de inclusão que foram: publicações de todos os tipos, artigos contendo os descritores no título e/ou no resumo, ou similares ao tema, entre 2016 a 2021, realizados no período de novembro de 2021. E como critérios de exclusão: tema central que não fosse a saúde mental do docente, e artigos duplicados. Foram incluídos 124 estudos nacionais e internacionais, em inglês, português e espanhol, onde 19 foram escolhidos para a leitura na íntegra e 5 selecionados para discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No total foram encontradas 721 publicações, sendo BVS - 327 e na ERIC- 394 artigos, sendo a amostra final constituída por ERIC = 02, PUBMED =02 e MEDLINE=01, conforme fluxograma a seguir:



Fonte: As autoras (2021)

Após a leitura na íntegra dos principais artigos selecionados, foi possível identificar que: 40% discute a dificuldade da mulher no equilíbrio de tarefas entre a vida profissional e as atividades domésticas; 40% aponta o aumento da sobrecarga de tarefas femininas incluindo as profissionais e as de cuidado com a casa e com os filhos, como consequência da pandemia de COVID-19; e 20% estuda a comparação entre a saúde mental de homens e mulheres docentes, sob a perspectiva da questão de gênero.

Os achados apontam para o aumento da carga de tarefas femininas com a pandemia da COVID-19, sinalizando casos de desequilíbrio psicológico em decorrência do trabalho online e os cuidados com a família, enfrentando extensas horas laborativas e ainda as tarefas do lar. Alguns impactos da pandemia na vida dos docentes foram: a dificuldade em manter a rotina cotidiana, a extensa jornada de trabalho por conta das aulas online, e falta de equilíbrio entre a vida profissional e pessoal. Esses fatores podem desenvolver comportamentos como irritação, agressividade e estresse psicológico nesses docentes. O desequilíbrio psicológico da mulher docente foi evidenciado pela condição psicológica e emocional dessas mulheres e suas vivências no mundo do trabalho (MOLINIER, 2014).

Os estudos sugerem a valorização do trabalho feminino docente, a necessidade da diminuição da sobrecarga de tarefas das mulheres em relação aos homens, através da ampliação das redes de apoio e de políticas públicas que garantam o direito das mesmas, visando a melhoria da sua saúde mental sem distinção de gênero.

Segundo Antloga; Maia; Santos (2021), mesmo após a participação da mulher no trabalho remunerado e as mudanças nos modos de produção, elas ainda são estigmatizadas apenas por sua condição de gênero, em situação de desigualdade em relação aos homens.

Os resultados demonstram que a temática atual apresentada ainda é pouco estudada, e que necessita de novos estudos para a ampliação do conhecimento sobre a relação entre o trabalho docente, o equilíbrio psicológico e a condição de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sobrecarga de tarefas que a mulher docente enfrentava pré-pandemia do COVID-19 foi agravada pela múltipla jornada de trabalho diante do isolamento social e do trabalho on-line, onde além das novas demandas da profissão, ainda cabia os cuidados domésticos e com a família, corroborando com a noção da distribuição de tarefas pelo critério de gênero socialmente instituídos, e da carga mental que pode futuramente adoecer essas profissionais.

É necessário que se aprofundem as discussões sobre a questão de gênero e o trabalho docente feminino como forma de oferecer subsídios para a construção de estratégias de prevenção e promoção da qualidade de vida destas trabalhadoras da educação.

REFERÊNCIAS

ANTLOGA, C. S.; MAIA, M.; SANTOS, N. M. (orgs.). **Trabalho feminino: desafios e perspectivas no Brasil**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2021.

KERGOAT, D. Dinâmica e Consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos**. v. 29, n. 1, pp. 93-103, 2010.

MELO, L. F.; BERNARDO, J.; SILVA, T. C. et al. Fatores que Afetam a Saúde Docente: Estudo Introdutório em uma Escola de Educação Básica de São Paulo. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 19, n.4, p. 438-443, 2018. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2018v19n4p438-443>

MOLINIER, P. **O trabalho e a psique**. Uma introdução à Psicodinâmica do Trabalho. São Paulo: Paralelo 15, 2014.

SOUZA, A. R.; MELO, J.C. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil. **Inter-Ação**. Goiânia, v.43, n.3, p. 697-709, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.48977>

TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: UM OLHAR HISTÓRICO-CRÍTICO A PARTIR DE GRAMSCI

Bruno Jadson Jardelino Gomes
Universidade Federal do Ceará
brunojadson.14@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é constituído a partir da análise da categoria trabalho no seu sentido ontológico, sob a ótica da luta de classes. Neste sentido, na compreensão da formação humana, faz-se essencial ter à luz o processo de que o homem para poder existir, deve ocorrer, constantemente, uma transformação da natureza (tanto orgânica quanto inorgânica), uma vez que o trabalho consiste nessa permanente modificação, tendo como finalidade atender aos desejos humanos (TONET; LESSA, 2004).

Ademais, segundo Marx (2004), vale ressaltar que ao transformar a natureza, os homens se apropriam de algo e também se transformam, pois, a partir da idealização do objeto e de sua construção, eles aprendem uma nova função e poderão, assim, aprimorar seu conhecimento, ganhando, dessa forma, mais experiência cada vez que ele o objetiva. Nessa conjuntura, qual a contribuição de Gramsci para pensar o trabalho e a formação humana?

Nessa esteira, a educação liga-se diretamente ao trabalho por meio do conhecimento, estabelecendo, assim, uma relação sistemática e indissolúvel, uma vez que o trabalho caracteriza-se como a mediação entre o homem e a natureza, ao passo que a educação consiste em uma interseção entre o indivíduo e a sociedade (TONET; LESSA, 2004).

OBJETIVOS

A partir dos pressupostos históricos, filosóficos e epistemológicos elencados, a presente pesquisa desenha-se para perceber a contribuição de Gramsci para pensar o trabalho e a educação de maneira crítica e historicizada, a partir de uma leitura processual da realidade concreta.

METODOLOGIA

Quanto à metodologia utilizada no embasamento deste trabalho, fundamenta-se uma pesquisa de cunho bibliográfico (GIL, 2002) a partir da análise, interpretação e fichamentos de conceitos que dizem respeito à temática em questão, como Gramsci (1999), Marx (2004), Tonet e Lessa (2004). Além disso, a apropriação de fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético como uma lente, visando compreender criticamente a realidade histórico-concreta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Gramsci (1999) em seu contexto de perseguição, silenciamento e limitações objetivas e subjetivas — devido principalmente ao regime fascista instaurado na Itália e aos anos no cárcere, ambos durante o século XX — nos ajuda a perceber como todos esses processos estão diretamente imbricados por meio de um cordão umbilical chamado Estado, o qual há milênios corrobora ao contribuir com essa lógica de exploração dos subalternos.

Nessa conjuntura, observa-se que Gramsci (1999) traz inúmeras abordagens para se pensar a questão do trabalho e educação em seu tempo presente, ao passo que propôs que todos os homens [e mulheres] são filósofos, contrapondo-se, portanto, a uma visão elitista e meritocrática que apenas os que detêm de uma educação superior podem exercer a função de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1991).

Além disso, o autor sardo retoma os impactos do surgimento do Estado e seus reflexos no cotidiano. Diante disso, a própria concepção de hegemonia (GRAMSCI, 1999) vem para reafirmar essa perspectiva, onde a classe dominante passa a controlar os meios de produção, a educação e a cultura a seu favor e na garantia de suas prerrogativas historicamente impostas.

Nesse ínterim, Gramsci (1991) propõe a Escola Unitária como um modelo de educação que foge dessa perspectiva reprodutivista liberal da Itália do século XX (e que ainda se faz presente no Brasil, porém com uma outra roupagem), ao assegurar a defesa de uma educação reafirma a concepção de mundo que extrapole as barreiras da educação dita tradicional-tecnocrática e o rompimento da ideia que configura o ambiente escolar dividido entre caráter manual e intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, percebe-se que inúmeras são as contribuições de Gramsci para se pensar o trabalho, a educação e a formação humana, principalmente a partir de uma leitura crítica da realidade, em que se analisa o bloco histórico ao qual estamos inseridos, perpassando, portanto, a estrutura e a superestrutura.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **Introdução ao estudo da Filosofia**. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução a Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2004

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 1. ed. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.



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



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

04 a 06
MAIO
2022

MESA 1 TRABALHO, IDEOLOGIA E FORMAÇÃO HUMANA



Prof. Dr.
Sérgio Gianna
Universidade
de La Plata



Profa. Dra.
Gorete Amorim
UFAL



Profa. Dra.
Escolástica Santos
UFPI
Mediação



<https://abre.ai/ppged-ufpi-mesa1>

DIA 04/05/22
16:00 AS 18:00h