

EDUCAÇÃO

REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS

Organizadores

Maria Célia da Silva Gonçalves
Caio Tulio Olimpio Pereira da Costa
Mirian Raquel Nepomuceno de Oliveira



Editora Poisson

VOLUME

7

Maria Célia da Silva Gonçalves
Caio Tulio Olimpio Pereira da Costa
Mirian Raquel Nepomuceno de Oliveira
(Organizadores)

Educação: reflexões e experiências

Volume 7

1ª Edição

Belo Horizonte
Editora Poisson
2024

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
MSc. Davilson Eduardo Andrade

Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos

Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia

Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC

Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

MSc. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação: reflexões e experiências – Volume 7/ Organização:

Maria Célia da Silva Gonçalves, Mirian Raquel

Nepomuceno de Oliveira, Caio Tulio Olimpio

Pereira da Costa – Belo Horizonte– MG:

Editora Poisson, 2024

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5866-464-2

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1. Ensino 2. Educação I. Gonçalves, Maria Célia da Silva

II. Oliveira, Mirian Raquel Nepomuceno de III. Costa, Caio Tulio

Olimpio Pereira da IV. Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896



O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.

Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterado.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br

Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Prefácio

Em um mundo em constante transformação, a educação emerge como uma força vital, moldando o presente e esculpindo o futuro. "Educação: reflexões e experiências" surge como um farol, iluminando os caminhos que percorremos na busca pelo conhecimento e pela compreensão.

Nesta coletânea de artigos, mergulhamos em um oceano de reflexões profundas e experiências inspiradoras, navegando por um vasto território de ideias e práticas educacionais.

Cada artigo é uma peça do quebra-cabeça que é a educação, contribuindo para um retrato mais completo e multifacetado dessa jornada infindável. Desde os debates teóricos sobre os fundamentos da pedagogia até as narrativas vívidas das salas de aula, esses escritos nos convidam a refletir, questionar e imaginar novas possibilidades.

Ao folhear estas páginas, somos lembrados da importância da educação como agente de transformação, capaz de abrir portas, ampliar horizontes e forjar destinos. Neste livro, encontramos tanto as vozes experientes dos educadores veteranos quanto os sussurros promissores dos novos adeptos, todos unidos em um esforço comum de nutrir mentes, cultivar talentos e construir um mundo mais justo e próspero.

Que esta obra seja mais do que uma simples compilação de textos; que seja um convite à reflexão, à ação e à colaboração. Que seja um ponto de partida para novas conversas, novas descobertas e novos horizontes na grande aventura que é a busca pelo conhecimento e pela sabedoria.

Bem-vindos a "Educação: reflexões e experiências". Que esta jornada seja tão enriquecedora para você quanto foi para aqueles que a compartilharam conosco.

SUMÁRIO

Capítulo 1: É possível superar a exclusão nos espaços escolares? Algumas considerações sobre Centros de Educação de Jovens e Adultos..... 09

Luciana Bandeira Barcelos

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.01

Capítulo 2: A inclusão na Educação: desafios e práticas para o desenvolvimento de uma Escola Inclusiva 25

Max Roberto de Oliveira, André Junior Braga, Edmilson José da Silva, Marilda de Oliveira Martins

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.02

Capítulo 3: Avaliação escolar corruptível..... 34

Lúcia Regina Soares Melo, Sérgio Ricardo da Costa Simplicio, Francisco Francismar de Oliveira Souza

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.03

Capítulo 4: Direitos humanos, docência e educação: das correntezas que educam ... 46

Benicio Backes

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.04

Capítulo 5: A educação na sociedade burguesa: o lado escuro da lua..... 55

Oscar Edgardo Navarro Escobar

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.05

Capítulo 6: A criação dos grupos escolares no Paraná 65

Gabrielle Spoliante Coitinho Rubio, Vanessa Alves Bertolleti, Adriana Salvaterra

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.06

Capítulo 7: Educação, sustentabilidade, boas práticas e gestão democrática..... 85

Genilson Canavarro de Abreu

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.07

Capítulo 8: Revisão sistemática sobre ensino universal para a aprendizagem no Brasil no período de 2002-2018 98

Lúcia Regina Soares Melo, Sérgio Ricardo da Costa Simplicio, Kaliene Emanuely Aires Costa Viana

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.08

SUMÁRIO

Capítulo 9: Gestão Escolar e Leitura: a literatura como direito humano fundamental
..... 108

Bruna Nathália Salermo Souza, Vanessa Petró

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.09

Capítulo 10: A Base Nacional Comum Curricular e a adoção da Lei 10.639/2003 129

Luana Carla Bernardo, Luciana Marquesini Mongim, Pauliane Pimentel Rhodes Gonçalves, Sabrina Nolasco Carvalho de Paula

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.10

Capítulo 11: A importância estágio supervisionado na formação de professores nos cursos de licenciatura 140

Elifer Braga de Souza, Stefany Braga de Souza

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.11

Capítulo 12: Teoria e prática na formação inicial de professores de Matemática: um levantamento bibliográfico..... 146

Bruno Rodrigo Teixeira, Gabriela da Silva Oliveira Vitalino, Edilaine Regina dos Santos

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.12

Capítulo 13: Desenvolvimento profissional de educadores: desafios e estratégias contemporâneas 152

Max Roberto de Oliveira, André Júnior Braga, Edmilson José da Silva, Elifer Braga de Souza

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.13

Capítulo 14: Formas de nomeação do “bom professor” por meio de (re)categorizações
..... 160

Gisely Soares da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.14

Capítulo 15: Monitoria em anatomia humana: eu discente, eu monitor de anatomia humana - relato de experiências 177

João Cleber Theodoro de Andrade, Dyene Nascimento Campos, Emilly Quevedo Nunes, Isadora Calone Bitencourt, Julhya Raphaela Dias Messa, Julia de Souza Esteves, Orestes Zidanne Belmonte dos Santos

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.15

SUMÁRIO

Capítulo 16: A sociedade 5.0 e as transformações na educação..... 181

Alessandra dos Santos Simão, Júlio Candido Meirelles Junior, Camyla Delyz do Amaral Meirelles

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.16

Capítulo 17: Aprendizagem mediada pelas tecnologias: conectando saberes 188

Ellen Yoshie Sudo Lutif

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.17

Capítulo 18: Jogos educacionais no âmbito do ensino remoto de língua portuguesa 195

Ana Mércia Soares Benjamim, Ana Patrícia dos Santos Viana

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.18

Capítulo 19: Ambiente para desenvolvimento de jogos de seriação 201

Dierone César Foltran Junior, Elenice Parise Foltran, Jonathan de Matos

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.19

Capítulo 20: Ficção interativa: um olhar sobre o agenciamento de conteúdo..... 211

Thiago Berzoini

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.20

Capítulo 21: O papel crítico do revisor no uso das vírgulas..... 221

Kimberly Kristen Ribeiro Silva, Sandra Maria Leal Alves

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.21

Capítulo 22: Aspectos gramaticais da revisão de texto: algumas considerações 228

Sandra Maria Leal Alves

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.22

Capítulo 23: Metodologias ativas: aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem baseada em problemas..... 238

Lúcia Regina Soares Melo, Sérgio Ricardo da Costa Simplicio, Rita Célia Lopes Alves Melo

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.23

SUMÁRIO

Capítulo 24: A identidade musical na Educação Infantil na cidade de Jucurutu/RN - relato de experiência desenvolvido no IFRN, Campus Avançado Jucurutu 250

Jéssica Araújo Barbosa, Luciana Real Limeira

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.24

Capítulo 25: Vivências discentes e reflexão: bagagem emocional da infância e a influência na prática docente..... 260

Letícia Aparecida Maximino Santos, Lídia Vitória de Mello Marcílio, Maria Cristina Marcelino Bento, Pâmela Moraes Fernandes

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.25

Capítulo 26: Botânica na Educação Infantil: o trabalho sobre árvores com crianças pequenas em uma escola municipal em Campinas (São Paulo, Brasil)..... 280

Aline Tatiana Ribeiro Venerando, Fernando Manuel Seixas Guimarães, Fernando Santiago dos Santos

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.26

Capítulo 27: A literatura infantil e suas contribuições no processo de ensino aprendizagem 293

Francisca Marinete Pires Souza

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.27

Capítulo 28: Colonizar é mais do que negociar ovelhas: problematizando jogos de tabuleiro por uma ótica anticolonial..... 298

Caio Tulio Olimpio Pereira da Costa, Savyo Enrico Rodrigues Alves, José Antônio Loures Custódio

DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.28

Autores:..... 311

Capítulo 1

É possível superar a exclusão nos espaços escolares? Algumas considerações sobre Centros de Educação de Jovens e Adultos

Luciana Bandeira Barcelos

Resumo: Este artigo intenciona, a partir da reflexão sobre o modelo educacional vigente, cuja perspectiva parte do princípio de que todos deveriam ser capazes de aprender diante da correta aplicação de um único modelo escolar, desconsiderando a diversidade que é parte integrante da espécie humana, compreender os processos de inclusão e exclusão que ocorrem no interior da própria escola, como resultado da implementação deste modelo único, considerando possibilidades de enfrentamento e superação desses processos. Tem como foco principal experiência vivenciada em Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), escolas estaduais de oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos em modelo semipresencial, onde mudanças de concepção e de legislação vigente, aliadas à inquietações nascidas em seu interior, oriundas das relações humanas que nele se estabelecem, impulsionaram a diversificação de seu modo de atendimento, possibilitando a melhoria das condições de acesso, permanência, aprendizado e conclusão, contribuindo para a efetivação do direito à educação. O CEJA constitui um modo de atendimento ainda pouco conhecido, estigmatizado por ideias preconcebidas, oriundas da origem tecnicista, hierarquizada, da década de 1970. Na tentativa de melhor responder as necessidades de jovens e adultos que o frequentam, trava, na atualidade, um embate permanente pela reinvenção de suas práticas, e a busca por uma identidade, que seja reconhecida e valorizada como política pública adequada às necessidades presentes de jovens e adultos, sujeitos de direito à educação.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos, Centro de Educação de Jovens e Adultos; Processos de inclusão e exclusão escolar, Diversificação de práticas escolares.

1. INTRODUÇÃO

Diego não conhecia o mar. Um dia seu pai levou-o para que o descobrisse. Viajaram ao sul. Ele, o mar, estava do outro lado das altas dunas, esperando... Quando por fim o menino e o pai alcançaram aqueles cumes de areia, depois de muito caminhar, o mar estava diante de seus olhos. E foi tamanha a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo por causa da beleza. Quando finalmente conseguiu falar, trêmulo, balbuciante, pediu ao pai: me ajude a olhar. (Galeano, 2002, apud Horta, 2000, p.125).

A situação relatada na epígrafe, faz-me pensar na chegada do indivíduo à escola. Que expectativas, que esperanças, traz dentro de si, quando pela primeira vez adentra os muros desse espaço tão contraditório em si mesmo, tão cheio de significados e de esperanças, olha ao redor sem compreendê-lo e pede com um olhar ajuda para entendê-lo e nele inserir-se.

E nós profissionais da educação, figuras atuantes nesse espaço, nem sempre compreendemos esse olhar. Afinal não somos preparados para buscá-lo, habituados que estamos a desempenhar mecanicamente nosso papel de meros condutores desse indivíduo em sua trajetória escolar.

E ao não perceber esse olhar de encantamento, contribuímos ainda que inconscientemente, para destruir ainda na nascente, aquele que poderia representar o início de um verdadeiro processo de inclusão no ambiente escolar.

Ao limitarmos nossas ações a mera execução das diretrizes definidas pelo sistema no qual nossa escola se insere, um sistema que incentiva a inclusão e ao mesmo tempo propicia a exclusão, que efetiva, de acordo com o dizer de Freire (1997), “[a permanência] da ordem capitalista vigente, que inventou esta aberração: a miséria na fartura”.

Miséria aqui entendida como a privação do acesso à educação, compreendida não apenas como um bem social, mas essencialmente como um bem de direito humano, conforme descreve Bobbio (1992, p.5, *apud* Paiva, 2006, p.521):

[...] que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Hoje, em pleno século XXI, ainda debatemos questões que, de tão eloqüentes e até mesmo óbvias, deveriam ter sido superadas há muito tempo. Mas, vivemos tempos difíceis, em uma sociedade que aparentemente desaprendeu a civilidade, o respeito e reconhecimento do outro como legítimo outro, o que faz com que muitas vezes o óbvio precise ser dito.

Neste contexto, o direito do homem enquanto ser humano, que deveria ser algo intrínseco à existência da própria humanidade, por vezes é ignorado. Seu reconhecimento permanece como fruto de constantes lutas. Lutas historicamente travadas e que precisam ser lembradas a todo momento.

Como alerta Bobbio (1992), referindo-se aos direitos do homem: “para que um direito se faça prática, é preciso mais que a sua promulgação. Na sociedade em que vivemos hoje, mais do que promulgar direitos, precisamos protegê-los e reivindicar sua execução”.

Sendo a educação um fazer humano, reflete em seu interior os embates da sociedade da qual faz parte. Trata-se de questão estrutural, fruto de tensões e contradições que permeiam a sociedade.

Responsabilizar apenas o professor pelas dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, não responde a essas questões. Afinal, ele também é fruto, diria até mesmo vítima dessa educação. O modelo de formação de professores atualmente instituído não nos capacita, nem pedagógica nem humanamente, para dar conta da variedade de elementos que constituem o fazer educativo e perpassam o ambiente escolar.

De acordo com Glat e Nogueira (2003, p.23) “a formação clássica do professor [...] trouxe como corolário a existência de uma metodologia de ensino universal que seria comum a todas as épocas e a todas as sociedades.” Essa perspectiva parte do princípio de que todos deveriam ser capazes de aprender diante da correta aplicação dessa metodologia, esquecendo-se da diversidade que é parte integrante da espécie humana.

Diversidade que não pode ser abarcada em um único modelo. A essa diversidade, caracteristicamente humana, aliam-se as intencionalidades implícitas ao fazer educativo.

Educar não é um ato neutro, mas sim permeado por intenções que, antes mesmo de ter-se iniciado o ato educativo, já definem por antecipação suas diretrizes, sua conformação e seus objetivos. No dizer de Freire “não há educação sem objetivos, sem finalidades. É isto que fazendo - a diretiva, não permite sua neutralidade ou a neutralidade do educador.” (1997, p.119-120).

Nessa perspectiva, o ato de ensinar assume o papel de direcionador da formação do indivíduo enquanto ser capaz de atuar na sociedade em que vive. Se essa atuação terá caráter emancipatório ou reprodutor, passivo ou ativo, se sua atitude perante a sociedade será de submissão ou de reflexão e atuação consciente, os objetivos intrínsecos a ação educativa a ele aplicada e os resultados por ela obtidos é que o definirão.

O homem é um ser social e esse fato permeia todas as relações que estabelece com os outros. Não importa o tipo de sociedade a que pertencamos, o homem sempre desejará impor suas ideias aos demais. Afinal somos em grande parte seres egoístas, pensamos sempre em nosso bem-estar. A educação é um meio de propiciar essa imposição e a escola, um dos lugares determinados para executá-la.

Como afirma Dubet (2003, p.40):

A escola é meritocrática. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais. Os indivíduos devem, portanto, perceber-se como os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis. A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor!

Essa ótica esquece que os indivíduos, ainda que oriundos de uma mesma sociedade, quiçá de uma mesma classe social, não apresentam as mesmas características. Apesar de “humanos”, possuem diferentes vivências, habilidades e expectativas que não são respeitadas e em muitos casos sequer percebidas no ambiente escolar.

No entanto são submetidos a uma mesma prova de desempenho, onde ao fracassarem são responsabilizados por seu fracasso e inadequação a esse sistema. Fato esse entendido,

segundo Santos (2003, p.24) pelos indivíduos por ele afetados, não “como um fenômeno provocado pelo próprio sistema educacional e pela estrutura social da qual ele deriva”, mas “[...] como sendo resultado de suas opções, de suas limitações pessoais e/ou das limitações de suas famílias”.

É a lógica atroz de nossa sociedade, que responsabiliza o fracassado pelo fracasso, o violento pela violência, o pobre pela pobreza e assim por diante.

Podemos dizer ser este o resultado de uma educação alicerçada nos ideais da modernidade, que consagrou determinado tipo de conhecimento e o definiu como ideal, em detrimento de outros, considerados inadequados e, ao fazer isso, excluiu qualquer outra forma que a ele não se adapte.

Sob o discurso da cientificidade do conhecimento, da importância do método para poder conhecer, fragmentou e desarticulou o conhecimento, validou determinada parte e a impôs a toda uma sociedade.

Com o argumento de que era necessário sistematizar o saber para poder compreendê-lo, impôs na verdade um modo de vida destinado a favorecer apenas alguns.

Na verdade, mas do que uma “proposta científica” ou até mesmo “pedagógica” se trata de uma “proposta ideológica”. Cria-se uma escola que contribuirá para a reprodução das desigualdades sociais e para a manutenção do *status quo*, embora sob uma falsa aparência de laicidade e neutralidade.

De acordo com Dubet (2003, p.19) “não era a escola que era injusta, era antes de tudo a sociedade”. Bela maneira de isentarem-se ambas de suas responsabilidades.

Segundo Collares (*et al*, 1999, p.207) “do ponto de vista da ciência clássica, a educação – como formação intelectual_ forma os sujeitos transformando-os em seres a-históricos, racionais [...] Trata-se de negar a contingência da subjetividade para evitar o que ela supostamente seria: uma fonte de erros ou de perturbações”.

Essa afirmativa nega aquilo que o sujeito tem de mais importante: sua subjetividade, que o torna diferente de outro indivíduo e faz com que compreenda e interaja de forma diferente com o outro e com o conhecimento.

Ainda segundo Collares (1999), “um sujeito tornado objeto, porque desprovido do que lhe é constituinte: a subjetividade.”

Para poder perpetuar as desigualdades embora aparentemente contribuindo para eliminá-las, a escola desumaniza o sujeito, retirando dele sua subjetividade e tratando-o como objeto, perpetuando práticas excludentes, cristalizadas em seu interior. Afinal, um objeto por si só não traria perturbações ao espaço escolar, posto que mais facilmente excluído dele e nele.

Se não conseguimos olhar o indivíduo e percebê-lo como um sujeito ativo, capaz, pleno de direitos e de possibilidades, torna-se fácil ignorá-lo e a suas necessidades. Não conseguimos pôr em prática o que diz Horta (2000, p.125), referindo-se a uma professora que “... levada pelas asas da partilha, do diálogo, da aprendizagem, da troca, vê-se diante da imensidão deste rico, apaixonante e dolorido continente, aprendendo a olhar a realidade do lugar onde agora vive, descobrindo sua beleza, o canto da vida que brota porque não pode ser esmagado.”

Ao contrário, muitas vezes esmagamos ainda na nascente esse canto que brota de nossos estudantes, pois não conseguimos olhar além daquilo a que fomos condicionados. Não

entendemos que é preciso humanizar o sujeito, resgatando em nosso interior as características que, ainda creio serem inerentes aos seres humanos, mesmo que imbuídas do desejo de controle dos demais, como a solidariedade, a esperança e a capacidade de reinventar-se.

Para educar, segundo Horta (2000, p.129), é “preciso olhar a vida, trazendo-a para o interior da escola como referência permanente da ação educacional.” Ainda de acordo com a autora, é preciso “suscitar em sala de aula um encontro relacional e sensível com as realidades do ambiente, quer dizer, com as realidades que os/as estudantes/as percebem e nas quais sua existência se desenvolve”.

Este artigo intenciona, a partir da reflexão sobre o modelo educacional vigente, cuja perspectiva parte do princípio de que todos deveriam ser capazes de aprender diante da correta aplicação de um único modelo escolar, desconsiderando a diversidade que é parte integrante da espécie humana, compreender os processos de inclusão e exclusão que ocorrem no interior da própria escola, como resultado da implementação deste modelo único, considerando possibilidades de enfrentamento e superação desses processos.

Tem como foco principal experiência vivenciada em Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), escolas estaduais de oferta de modalidade Educação de Jovens e Adultos em modelo semipresencial, onde mudanças de concepção e de legislação vigente, aliada à inquietações nascidas em seu interior, oriundas das relações humanas que nele se estabelecem, impulsionaram a diversificação de seu modo de atendimento, possibilitando a melhoria das condições de acesso, permanência, aprendizado e conclusão, contribuindo para a efetivação do direito à educação.

O CEJA é um modo de atendimento ainda pouco conhecido, estigmatizado por ideias preconcebidas, oriundas da origem tecnicista, hierarquizada, da década de 1970. Na tentativa de melhor responder as necessidades de jovens e adultos trava, na atualidade, um embate permanente pela reinvenção de suas práticas, e por uma identidade, que seja reconhecida e valorizada como política pública adequada às necessidades presentes de jovens e adultos, sujeitos de direito à educação.

2. CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os CEJA são os antigos Centros de Estudos Supletivos (CES), unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), administradas em gestão compartilhada com a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro (SECTI/RJ), por intermédio da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ), e atendem estudantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos finais do ensino fundamental e ensino médio, nos níveis fundamental e médio, por meio de ensino semipresencial, com avanços sequenciados de módulos, sem caráter de seriação.

Historicamente constituído e compreendido como “escola de educação a distância”, por ser tratar de ensino semipresencial, o atendimento no CEJA se aproxima da modalidade educação a distância (EaD), embora ainda não se enquadre nas exigências requeridas para a modalidade EaD.

Constituem um modo de atendimento aos sujeitos da educação de jovens e adultos, instituído em nosso país na década de 1970, sob a égide da concepção de ensino supletivo então em vigor, com oferta em regime semipresencial, sem caráter de seriação.

Talvez a mais antiga política pública de atendimento exclusivo a sujeitos jovens e adultos ainda em curso no país, se mantém em funcionamento, sem interrupções, há mais de 50 anos, tensionando o sistema, em função de seu modo de funcionamento peculiar, invisibilizado na própria rede na qual se insere, tendo sobrevivido, muitas vezes pela sua própria invisibilidade, decorrente do desconhecimento e da pouca importância atribuída às políticas de atendimento a sujeitos da EJA no sistema a que pertence.

Com o passar do tempo e as sucessivas mudanças em curso, tanto de caráter legislativo quanto conceitual, entremeadas pelas contradições de seu cotidiano escolar, os CEJA, em sua maioria, gradativamente foram se modificando, e empreendem hoje uma busca permanente por um espaço escolar que não inclua apenas para excluir, ressignificando práticas instituídas e instaurando “novas” práticas.

Originalmente criados em uma perspectiva tecnicista, os CEJA ao longo dos anos empreenderam um caminhar de conquistas de novas maneiras de ensinar, implementando mudanças requeridas pela evolução da sociedade, que se refletiram na criação de novas leis e, principalmente pela própria necessidade interna de ele se reinventar.

Afinal, seu modelo inicial de atendimento não conseguiu atender as expectativas e solicitações de seu público-alvo, pois por ser tratar de uma “escola” que atende jovens e adultos, o diálogo que se estabelece entre os que nela interagem é pautado por contribuições de ambas as partes, porque “os homens são sábios, não pelo que lhes ensinam, mas por sua capacidade de negar o que lhes ensinam” (Fernandes *apud* Fiorentini, 2003, p. 307).

Os CEJA foram criados no início dos anos 1970, em plena ditadura militar, quando princípios como “conscientização e participação” (Soares, 1996), deixavam de fazer parte do ideário da educação de jovens e adultos, então impregnado pelo tecnicismo educacional, caracterizado pela excessiva centralização na metodologia, em detrimento da condição humana envolvida, das histórias de vida e dos percursos de formação de cada jovem e adulto e das relações que se estabeleciam nos ambientes escolares.

Pensava-se num ensino baseado em uma metodologia considerada ideal, segundo a qual todos, desde que essencialmente “normais” poderiam aprender aquilo que então era considerado necessário para atender as demandas da sociedade: capacitar a mão de obra necessária para ajudar a promover o “milagre econômico”. E a mão de obra disponível na época eram os jovens e adultos, daí terem sido contemplados na reforma educacional então empreendida.

Em 1971, conforme destacam Santos e Oliveira (2004), a Lei de ensino n. 5692/71, dedicava um capítulo ao ensino supletivo, estabelecendo como finalidade, no artigo 24: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. O artigo baseia-se em concepção em parte superada, pela atual de direito à educação para todos, e determinava períodos específicos para o aprendizado, caracterizando o ensino supletivo como modelo educacional que visava a suprir carências, repondo a escolarização não realizada na infância e juventude então considerados períodos adequados para este processo, sem a perspectiva de aprendizados ao longo de toda a vida.

Com a inserção do tecnicismo, considerado, conforme Santos e Oliveira (2004), “a solução definitiva e real para os problemas da educação”, centrado no modo de ensinar, na “aplicação da técnica correta”, que eliminaria a dificuldade apresentada, desconsiderando-se todos os demais aspectos que envolvem o ato educativo e o influenciam, esperava-se resolver o problema da educação brasileira, possibilitando o crescimento econômico e a inserção do Brasil no mercado capitalista mundial.

Assim, para implantar o modelo educacional proposto e atender as exigências previstas nos Acordos MEC/USAID, pelas quais o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira, o governo militar impõe alterações na Lei de Diretrizes e Bases n. 4024/61, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 5692/71, a fim de garantir que o programa fosse executado com êxito.

O modelo se desenha para todos os níveis educacionais e se reflete especialmente no ensino supletivo, cujos sujeitos constituíam a força de trabalho disponível e interessada do regime.

O fundamental da reforma, no dizer de Aranha (1996, p. 216):

[...] se acha no caráter tecnocrático [...] segundo o qual, os valores da eficiência e da produtividade se sobrepõem aos pedagógicos. Além disso, a alegada neutralidade técnica, que asseguraria a administração e o planejamento despolitizados, na verdade camufla e fortalece estruturas de poder, substituindo a participação democrática, fundamental em qualquer projeto humano, sobretudo pedagógico, pela decisão de poucos. Portanto essa reforma, aparentemente apolítica, foi de fato, política.

Mais uma vez, a escola é considerada apenas como um espaço de transmissão do conhecimento dominante e economicamente necessário naquele momento, desconsiderando-se as características pessoais dos indivíduos que integrariam a mesma.

Atendendo ao dispositivo legal, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propõe, em 1974, a implantação dos então denominados Centros de Estudos Supletivos (CES), considerados então a solução mais viável para sujeitos adultos, de modo a atender, ao mesmo tempo, “ao trinômio: tempo (rapidez de instalação), custo (aproveitamento de espaços ociosos) e efetividade (emprego de metodologias adequadas)” (Santos e Oliveira, 2004).

Buscava-se a inserção no espaço escolar de uma população há muito afastada do mesmo, não com a intenção de promover a sua real inclusão, mas sim seu aproveitamento no mercado de trabalho, de forma produtiva e eficiente.

A orientação metodológica do então CES, segundo Santos e Oliveira (2004, p.9) baseou-se em “módulos instrucionais e no estudo dirigido”, visando o atendimento individualizado por meio da autoinstrução, com o auxílio do que ficou conhecido como orientador de aprendizagem, que atendia estudantes em horários predeterminados.

Ainda de acordo com Santos e Oliveira (2004, p. 9) “orientador da aprendizagem seria, nessa concepção, o profissional designado para desempenhar a função de atender à clientela nas consultas marcadas”.

Por essa proposta, não havia frequência obrigatória, ficando as idas ao CES a critério do aluno e dos processos de ensino e aprendizagem em curso, que, segundo (Santos e Oliveira, 2004, p. 9) reduziam-se à “aprendizagem das instruções contidas nos módulos

instrucionais”, acentuando-se a certificação rápida, por pressão da sociedade e da necessidade implícita de o aluno “recuperar o tempo perdido”.

Criava-se um modelo contraditório em si mesmo, pois ao oportunizar um espaço de atendimento individual, que permitia ao professor a oportunidade de olhar individualmente o aluno, observando suas deficiências e necessidades, ao mesmo tempo exigia que esse professor, buscasse inseri-lo em um padrão previamente determinado, nem sempre adequado, que desconsiderava a trajetória anterior de cada um, sujeitos em maioria oriundos de formação escolar, parafraseando Souza (2000), “marcada por problemas de seletividade, descontinuidade e fraturas.”

Além disso, o material proposto para estudo dos estudantes, os chamados módulos, eram e ainda são, de difícil compreensão, visto que elaborados em um padrão mecanicista, organizado em forma e estudo dirigido, com respostas previamente determinadas, em que não se admitem variações, desconsiderando toda e qualquer contribuição que o jovem e adulto tenha a dar a partir de sua experiência de vida, de saberes construídos em sua vida prática, não tendo sentido nem significado para eles.

Junte-se a isso, sua permanente desatualização o que dificulta ainda mais o estudo dos estudantes.

O CEJA, então CES, se torna um espaço de permanente inclusão e exclusão dos sujeitos que a ele chegavam e nele não conseguiam permanecer e aprender, muito menos concluir o curso iniciado. Claro que há fatores externos que influenciam este processo, mas os fatores internos também têm sua parcela de responsabilidade.

Os idealizadores dos CEJA, porém não contaram com a imprevisibilidade da existência humana, sempre incontrolável e inconstante. No dizer de Freire (*apud* Matos, 2003, p. 277) “Nunca será demasiado falar em torno dos homens, como os únicos seres, entre os “inconclusos”, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmo como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade”.

Tal característica, presente não apenas nos jovens e adultos que buscavam o CEJA, mas também em seus professores, foi gradativamente provocando inquietações que levaram a questionamentos internos e a busca de um caminho alternativo para suas práticas institucionalizadas, visto que elas não eram suficientes para abarcar a gama de situações que se apresentavam.

3. INCLUSÃO E EXCLUSÃO: DUAS FACES DE UMA MESMA MOEDA?

Desde que a escola, do grego *scholé*, “espaço do ócio”, inicialmente destinada àqueles que não precisavam produzir sua própria existência, onde pessoas com melhor condição socioeconômica e, conseqüentemente, maior tempo livre, se reuniam para pensar e refletir, se expande, em função de demandas tecnológicas e do modo capitalista de produção, e se transforma em um espaço de transmissão do conhecimento, ainda que limitado, para uma parcela maior da população, surgem diversas contradições que vão permear as relações que se estabelecem neste espaço, entre os sujeitos que nele interagem e o conhecimento que se deseja transmitir.

Essa expansão e incorporação das classes populares, gestada sob a égide de uma suposta democratização do acesso, instaura a dualidade do modelo escolar, destinando a maior parte da população uma escola precária, voltada quase que unicamente à preparação para

o mercado de trabalho, e que desconsidera o modo de vida, os sonhos e a realidade dos sujeitos pertencentes à essa classe que compõe a maior parte da sociedade.

Com o passar do tempo, a entrada de uma parcela cada vez maior da sociedade nos espaços escolares, por exigência da própria sociedade, faz com que essa situação adquira contornos cada vez mais alarmantes.

A escola, ao ampliar a oportunidade de acesso, permite a entrada de uma parcela maior da população, que antes sequer conseguia conhecer esse espaço e, em alguns casos até tenta possibilitar sua permanência, porém não oportuniza seu aprendizado e conseqüente conclusão, a que podemos chamar de “sucesso escolar”, pois entende como sucesso apenas aquilo que ela pré-determinou, não considerando as contribuições oferecidas por essa população.

A escola, ainda hoje, continua a oferecer uma educação pautada em um “modelo dominante, centrado em um tipo de percepção estereotipada da realidade, claramente massificador e despersonalizante [...] um modelo que oferece uma percepção parcializada do que acontece” (Horta, 2000).

Um modelo que tenta homogeneizar pessoas essencialmente diferentes e que pretende obter uma adaptação do indivíduo à suas prerrogativas. Face ao insucesso diante desse modelo, responsabiliza o indivíduo por seu próprio fracasso e o afasta do espaço escolar ou torna-o alheio a ele.

Ao impor a todos uma mesma organização curricular e matriz pedagógica, a escola torna-se um fator de exclusão, pois o indivíduo, ao não conseguir adequar-se a esse modelo, tão distante daquilo que compreende o seu dia a dia, afasta-se totalmente do mesmo ou torna-se excluído dentro desse espaço. A escola, nesse sentido torna-se, no dizer de Bourdieu (1982, *apud*, Bueno, 2005, p.107) “elemento fundamental de legitimação da relação entre origem e destino social”.

Na verdade, a escola massificou-se e não se democratizou. Ela incorporou o sentido de direito à educação, mas o traduziu apenas como direito ao acesso, desconsiderando outras nuances que integram esse conceito, por mim compreendido como direito a acesso, permanência, aprendizado, conclusão e continuidade do processo escolar.

Ela permite o acesso, mas dificulta o aprendizado pela imposição de modelos e padrões pedagógicos dissociados do conhecimento dos estudantes, que nela não encontram sentido, nem significado, porém não busca maneiras de incentivar a “aventura da conquista da autonomia pessoal, a capacidade sempre arriscada, porém sempre apaixonante, de escolher, decidir, de ser uma pessoa original e criativa.” (Horta, 2000, p.131).

Talvez por que incentivar tais capacidades resulte em conflitos e na produção de questionamentos que a escola não deseja, ou não pode enfrentar.

Nas palavras de Dubet (2003, p.44) “a exclusão escolar é o resultado “normal” de uma escola democrática de massa, que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos”.

Na verdade, a escola tenta ensinar a muitos como se fossem um só, gerando no aluno a ausência da sensação de pertencimento a esse lugar. Ela tenta homogeneizar pessoas que em sua essência são heterogêneas.

Nessa perspectiva, há que se pensar em estratégias ao enfrentamento dessa realidade percebida, porém não reconhecida em nosso sistema educacional que, se nas últimas

décadas expandiu-se em direção as camadas populares, permitindo um maior acesso e a ampliação das oportunidades escolares, por outro lado, continua a perpetuar práticas de exclusão em seu interior.

Segundo Rizo (2011, p.18):

Incluir não seria só continuar ampliando nosso sistema, mas também é necessário desenvolver políticas de acesso e permanência [...] chegar aos marginalizados, o que representa impedir que a grande desigualdade de nosso país seja mantida. Se o Brasil vem nas últimas décadas tirando da marginalidade ao acesso escolar uma grande camada de seu povo, o processo de universalização do ensino deve vir acompanhado pela superação da estratificação educacional oriunda de condições de vida externas à escola.

Nossa escola é meritocrática, alicerçada em valores e conteúdos programados para serem trabalhados sem considerar as necessidades, origens e perspectivas dos que nela ingressam. Ela se massificou sem criar estratégias para atender a diversidade de sujeitos que recebe.

A escola não consegue se organizar e muito menos administrar um espaço pedagógico diversificado, em que seus integrantes possuem tempos diferenciados de aprendizagem, por isso ela hierarquiza, fragmenta, compartimentaliza e exclui, mesmo quando permite o acesso.

Não basta ampliar esse acesso, é preciso garantir ao indivíduo condições de permanência, aprendizado e sucesso no ambiente escolar, sucesso aqui entendido como consequência do respeito as suas condições originais de ingresso na escola e da oportunização de condições de crescimento individual, respeitadas as diferenças intrínsecas aos seres humanos.

“Dar mais a quem tem menos e não na mesma proporção a todos”, essa deveria ser a base de qualquer política educacional que se pretendesse implementar. Especialmente se esta política estiver voltada ao atendimento de sujeitos da educação de jovens e adultos, modalidade de ensino historicamente relegada a segundo plano, considerada como uma educação “menor” e de segunda classe.

É preciso que a escola supere o “modelo de racionalidade instrumental das ciências positivas.”, assumindo que o desenvolvimento humano implica em considerar-se “a pessoa em sua totalidade e, portanto, refere-se a suas funções intelectuais, afetivas, emocionais e corporais.” (Horta, 2000, p.130).

4. CEJA: MUDAM OS TEMPOS... MUDAM CONCEPÇÕES...MUDAM AS PRÁTICAS?

Somente em 1991, por meio do Parecer n. 97/91, foi aprovado o Plano de Estrutura e Funcionamento do CEJA no Rio de Janeiro, fato que, naquele momento, representou um avanço, ainda que pequeno, pois facilitava a criação de novos CEJA e acenava, ainda que timidamente, com a possibilidade de se atender a pequenos grupos de estudantes em uma unidade desse tipo.

Posteriormente, o Parecer foi complementado pela Resolução n. 3007/2006, por se encontrar, em muitos aspectos, defasado, devido às mudanças preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996, especialmente no tocante à

educação como direito de todos, diversamente da concepção compensatória que regia a legislação anterior do ensino supletivo.

Mudanças na sociedade e tendências pedagógicas do mundo atual forçam mudanças na educação brasileira e os CEJA a mudanças internas e à busca de nova identidade, na tentativa de superar o modelo educacional de sua criação, perpetuado por gerações de inadequação a propostas do sistema em que se insere.

Assim, os CEJA que até o advento da nova LDBEN privilegiavam somente atendimentos individualizados, a partir da nova Lei iniciaram um caminhar de conquista de novas formas de atendimento ao aluno, em que se reforçava a necessidade de modos mais coletivos, que oportunizassem um espaço de discussão e reflexão em torno dos problemas atuais, considerando-se modificações por que passa a sociedade e alterações de objetivos educacionais previstos na própria LDBEN.

Essas modificações possibilitaram o surgimento nos CEJA de pequenas tentativas de se superar o modelo originalmente proposto, o tradicional mecanismo “leva o módulo / estuda / faz a prova”, a partir do entendimento de que esse mecanismo não era suficiente para atender a diferente gama de estudantes que recebe diariamente.

Junte-se a isso, o fato de que a maior parte desses estudantes, não está preparada para lidar com os desafios inerentes a uma proposta de educação baseada no estudo individual, que requer organização e entendimento de uma lógica própria da educação semipresencial, que alia o estudo individual dos módulos a orientação do professor e a realização de avaliações, como requisito para o avanço acadêmico.

Tal fato, entendido pelo sistema e pelos estudantes como resultado de sai inadequação, faz com que muitos desistam logo após o início, pois não conseguem ver-se como parte desse sistema.

Estimula-se nos professores um novo olhar sobre esse aluno, entendendo que a inadaptação ao material proposto não significa incapacidade de aprender, ou inadequação ao modelo escolar, mas sim a necessidade de se buscar dentro desse modelo, um novo caminho, um novo olhar sobre o que vem a ser o educar.

Não basta apenas “estudar o módulo, tirar dúvidas e fazer provas”. É necessário o encontro com o outro, o momento de troca, da interação necessária ao processo de aprendizagem, que não pode limitar-se a reprodução de conteúdos historicamente construídos, de difícil apreensão por esse aluno.

Tarefa difícil, pois nós professores não fomos formados nessa perspectiva e nossos estudantes também não estão preparados para entendê-la. Superar a base de atendimento historicamente instituída não é tarefa fácil, pois muitas vezes ouvimos que esse não é o nosso papel, e que se o aluno ao consegue adaptar-se ao modelo, deve procurar a escola regular e estudar diariamente.

Porém, entendo se o modelo historicamente instituído não é suficiente para atender a gama de situações que enfrentamos, cabe a nós colocarmos toda a nossa capacidade de entendimento e intervirmos em nossas práticas.

De que adianta mantermos práticas dissociadas da realidade dos estudantes, se elas não os atendem? De que adianta permitir o acesso desse aluno se o mesmo em breve vai desistir? De que adianta continuar a reproduzir uma organização e matriz curricular que em sua essência já não atende, se é que algum dia atendeu, nossos estudantes?

Enquanto seres humanos capazes de pensar e de colocar nossa capacidade de atuação a favor de tantas coisas, por que não envidar esforços no sentido de tentar superar essas dificuldades que contribuem para a exclusão dentro do próprio espaço escolar?

Por que não buscar conhecer os diferentes saberes que cada jovem e adulto traz consigo ao chegar a um CEJA? E que melhor momento para efetivar tal conhecimento que o momento do encontro coletivo, da interação, da troca? Precisamos superar o que ainda caracteriza nossa escola hoje, pois segundo Freire (1997, p. 96-97), nós educadores, ainda:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

Em se tratando de jovens e adultos, sujeitos ativos na sociedade, ainda que não totalmente conscientes de seus direitos, essa perspectiva assume caráter fundamental para o desenvolvimento educacional.

Porém, a concepção compensatória de educação supletiva ainda permanece vigente, forjada no pensamento pedagógico de professores, gestores e sociedade, o que tem reduzido a educação de jovens e adultos pós 1996 a um “conjunto de intervenções que recuperem, em síntese, o tempo perdido. Concepção essa que supõe um ensino aligeirado, dadas as condições em que o aluno chega e o que busca.” (Souza, 2000).

Dessa forma, os CEJA seguem sendo vistos como locais de certificação imediata, amparados em modelos previamente traçados, aparentemente sem preocupação com a qualidade do ensino e com as necessidades dos estudantes.

O grande desafio enfrentado por cada profissional que atua e que acredita no trabalho que o CEJA desenvolve é o de mostrar à sociedade e ao sistema ao qual se vincula que apesar das dificuldades, o percurso construído por muitos professores e estudantes nesses espaços, tem sido muito diferente do que foi originalmente concebido e que, apesar de diferentes concepções e contradições que permeiam sua história, não há como retornar às origens, sem largos prejuízos aos estudantes.

Da origem ficaram elementos que comprovadamente fazem funcionar e atender de forma satisfatória as necessidades dos estudantes, pois segundo Rosso e Mafrá (2000, p. 51) “O novo não se origina do nada nem expressa uma visão sobre a qual devemos nos curvar incondicionalmente. Ele tem um passado e uma gênese.” Essa gênese deve ser analisada a fim de se entender a serviço de que ou de quem se encontra e quais seus reais objetivos e intenções, a fim de que se possa decidir acerca de sua apropriação ou não.

Atualmente, encontramos-nos na situação de reinventar o CEJA, buscando novos caminhos e estabelecendo a identidade diversa, que os tempos históricos e os sujeitos exigem sem, entretanto, lançar fora o que foi construído até agora.

Aprender a discutir e debater a própria origem e a própria escola, pensando sobre práticas institucionalizadas e avaliando-as sistematicamente é o desafio e o objetivo atual não só dos CEJA, mas de todas as escolas diante de um momento de transição e redefinição de papéis e de funções porque passa a sociedade.

Afinal, educar pressupõe, no dizer de Aguirre (1991 *apud* Nascimento, 2000, p. 123) “mudar as atitudes e as condutas. É atingir os estilos de vida, as convicções”.

Nesse cenário, as equipes gestoras e demais membros da comunidade escolar foram surpreendidos, em 2011, com a notícia de que a administração do CEJA, que cabia à SEEDUC/RJ, seria compartilhada com a SECTI/RJ, sob administração da Fundação CECIERJ, até então desconhecida para a maioria dos profissionais.

O compartilhamento de gestão, iniciado de fato em meados de 2011, tornou-se efetivo em 12 de dezembro do mesmo ano, por meio do Decreto n. 43.349, promulgado pelo então governador Sérgio Cabral.

Mesmo antes da publicação do Decreto que oficializou o compartilhamento da gestão, e das resoluções que o complementaram, foram realizadas, por equipes da Fundação CECIERJ, reuniões e visitas às unidades CEJA de todo o estado, buscando conhecer as escolas que deveriam administrar e para compreender seus modos de funcionamento. Desse modo, é possível afirmar que o processo de construção da Rede CEJA caminha há, pelo menos, treze anos e registram-se melhorias significativas em toda a rede.

Em meio a esta nova reformulação, o CEJA conseguiu resgatar algumas práticas desenvolvidas anteriormente, ressignificando-as e adicionando-as ao que então se implementava, definindo-se o tempo pedagógico da escola e oficializando-se práticas de atendimento coletivo e outras de cunho administrativo, em função do modo singular de funcionamento da escola, não mais se fazendo necessárias adaptações constantes.

Os profissionais dos CEJA seguem tentando compreender os processos de inclusão e exclusão que ocorrem em seu interior, e em permanente busca por alternativas a seus modos de atendimento, considerando possibilidades de enfrentamento e superação desses processos.

5. À GUIA DE CONCLUSÃO

É preciso garantir ao jovem e adulto não apenas a condição de acesso, hoje entendida como um direito, mas sim a condição de permanência e de sucesso. É necessário incluir sem excluir o que, em se tratando de jovens e adultos, significa respeitar-se suas especificidades e necessidades, entendendo que o conceito de Educação de Jovens e Adultos vai muito além da escolarização formal e se estende pela ideia do educar por toda a vida.

Educação ao longo da vida, de acordo com Haddad (2007, p.101), entende-se como “aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser.”

Considerando que somos “seres imaginativos, criativos, produtores de sentidos, significados e símbolos, capazes de fazer perguntas que vão além do estritamente físico, racional ou sentimental” (*ibidem*, 2009.p.14). Seres capazes de refletir sobre si mesmos e suas construções, seres incompletos, no dizer de Freire, 1997, *apud* Oliveira, 2009, p.6, “seres inconclusos”, uma educação que ainda hoje, tentar homogeneizar pessoas que em sua essência são diferentes, não é suficiente.

Ou seja, é preciso entender a escola não apenas como um espaço de homogeneização, de civilização alicerçada em um modelo pré-determinado, mas sim como um espaço onde se perceba o diferente em sua diferença e se oportunize ao mesmo as condições necessárias

ao seu crescimento. É no respeito à diversidade que caracteriza o ser humano que se encontra o sentido do aprender e do ensinar.

Faz-se necessário acreditar na capacidade que cada ser humano tem de aprender, ainda que coisas diferentes em tempos diferentes. Apostar naquilo que nosso aluno tem de positivo, não o caracterizar apenas por seus déficits, pelo que lhe falta, mas voltar o olhar para esse indivíduo em sua totalidade, buscando identificar o que construiu no seu percurso de vida. Este talvez seja um dos maiores desafios que a nossa educação enfrenta atualmente.

Considerando essa perspectiva, de apostar na capacidade de cada indivíduo, respeitar suas origens e percursos de formação e sua capacidade de aprender, como forma de garantir seu acesso, inclusão, permanência, aprendizado, conclusão, e porque não dizer, continuidade no percurso escolar, se for de seu interesse, é que se faz necessário repensar os rumos da educação e desse modelo escolar em particular.

A LDBEN, Lei 9394/1996, dispõe sobre a importância de atendimento a jovens e adultos com cursos adequados às necessidades e disponibilidades de estudo e, nesse aspecto, os CEJA, apesar de suas contradições de origem, ainda representam uma opção ao público, pela possibilidade de proporcionarem diferentes tipos de atendimento, conforme a necessidade específica de cada estudante.

Conforme Souza (2000), “diversas e complexas são as questões que atravessam os CEJA” e, muitas vezes, o desconhecimento acerca de seu funcionamento e as ideias equivocadas que se criaram acerca de seu papel são as causas das dificuldades enfrentadas por muitos estudantes.

Muitos chegam ao CEJA com a falsa ideia de que vão receber imediatamente um certificado, e de que não há controle sobre a participação. Outros se encontram despreparados para o estudo individual ou até mesmo coletivo, necessitando de trabalho intensivo de convencimento, conquista e recuperação da autoestima, necessárias a quem se propõe a retomar os estudos.

Alie-se a essas dificuldades, a falta de recursos físicos, humanos e materiais dos CEJA; a inadequação e insuficiência dos módulos; a ausência de capacitação direcionada aos docentes que nele atuam; a falta de infraestrutura adequada a uma escola de EJA e também de EaD e o desconhecimento geral dos órgãos administrativos acerca de peculiaridades e especificidades de um CEJA, que acabam por sobrecarregar a equipe gestora com solicitações e constantes pedidos de explicações sobre temas não concernentes aos CEJA, enquanto que outros, caros ao bom funcionamento administrativo e pedagógico não são sequer considerados.

Segundo Cavaco (1995, p. 158, *apud* Nacarato, 2003, p. 96):

Definem-se finalidades em política educativa que manifestam uma aparente visão holística, global e integrada dos problemas, mas regula-se e decide-se compartimentando, desagregando, gerando conflitos e entropias. Proclama-se uma escola humanista, capaz de satisfazer as aspirações individuais e de facilitar a autorrealização, mas o sistema opera, antes de tudo de forma a procurar satisfazer as necessidades econômico-sociais de formação e encaminhamento profissional e social.

Ou seja, apesar de o discurso preconizar uma concepção, na prática o que se concretiza é outra bem diferente. Os CEJA e seus problemas são praticamente ignorados pelo sistema

no qual se inserem e suas peculiaridades e especificidades, embora previstas em Lei, não são consideradas no dia a dia, o que inviabiliza muitas de suas iniciativas e faz com que aqueles que acreditam em suas possibilidades estejam em permanente embate com os que em princípio deveriam garantir a execução de suas propostas, a fim de promover a melhoria na educação de jovens e adultos e efetivar o que prevê a legislação em vigor.

Apesar disso, superando visões preconceituosas, por vezes presentes até mesmo nos profissionais que atuam nos CEJA, tem-se conseguido desenvolver junto a estudantes jovens e adultos privados de melhores condições de inserção na vida escolar como organizada nos sistemas de ensino brasileiros, alternativas aos processos de inclusão excludente promovidos no interior da escola, na busca pela efetivação do direito à educação.

Segundo Dubet (2003, p.29);

Quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui, apesar das políticas que visam a atenuar esse fenômeno. Nesse contexto, a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos estudantes.

Empreender ações em busca da superação desse paradoxo, incluir para excluir, ou incluir já excluindo, é o desafio imposto a nós educadores, pois precisamos compreender que:

O saber não é linear. Não se constrói como um prédio onde se deve começar pela base e acabar pelo teto [...] O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada. (Barth, 1993, p. 65-66 *apud* Fiorentini, 2003, p. 321-2).

REFERÊNCIAS

- [1] ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2003.
- [2] BUENO, José Geraldo Silveira. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, Denise Meyrelles de, BAPTISTA Claudio Roberto, VICTOR, Sonia Lopes (orgs). *Pesquisa e Educação Especial – mapeando produções*. Edufes, Espírito Santo, p. 105-123, 2005.
- [3] BRASIL. *Lei Federal de nº 9394/96* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.see.rj.gov.br>. Acesso em 23 jun.2007.
- [4] BRASIL. *Lei Federal de nº 5692/71*, de 11 de agosto de 1971, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 10 e 20 graus e dá outras providências. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em 23 jun.2007.
- [5] COLLARES, Cecília Azevedo Lima et.al. Educação Continuada: a política da descontinuidade, *In Educação e Sociedade*, ano XX, n.68, p.202-219, São Paulo,1999.
- [6] DUBET, François. A Escola e a exclusão. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.29-45, julho.2003.
- [7] FIORENTINI, Dario et. al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente – Professor(a) pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 307-335.
- [8] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- [9] GLAT, Rosana.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*. Vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27.2003.
- [10] HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira*

de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197-211, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: jul. 2017.

[11] HORTA, Maria Del Mar. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In CANDAU, Vera Maria. e SACAVINO, S. *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.125-139.

[12] LIMA, M. de L. R. de. *A qualificação do professor é uma questão de didática?* Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em ago.2024.

[13] MATOS, Junot Cornélio, Professor Reflexivo? Apontamentos para o Debate, In GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (orgs), *Cartografias do Trabalho Docente – Professor(a) Pesquisador (a)*, São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 277-306.

[14] NACARATO, Adair M *et al*. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia *et al* (orgs.). *Cartografias do trabalho docente – professor(a) pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 73-104.

[15] NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A., A Dimensão Política a Formação de Professores(as). In: CANDAU, Vera Maria & SACAVINOS. *Educar em direitos humanos, construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 115-139.

[16] PAIVA, Jane. *Direito à educação de jovens e adultos: Concepções e sentidos*. Disponível em <http://www.forumeja.org.br>. Acesso mai. 2021.

[17] PEREIRA, Wally *et al*. A Formação dos Formadores em Face dos Novos Conceitos da Produção no Contexto da Globalização. Disponível em <http://www.periodicoscapes.gov.br>. Acesso jun.2017.

[18] RIO DE JANEIRO. *Parecer n. 97/91, de 14 de março de 1991*. Aprova Plano de Estrutura e Funcionamento de Centros de Estudos Supletivos da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em <http://www.see.rj.gov.br>. Acesso em 23 jun. 2007.

[19] RIO DE JANEIRO. *Lei n. 4528, de 28 de março de 2005*. Estabelece as Diretrizes para a Organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.see.rj.gov.br>. Acesso em 23 jun. 2007.

[20] RIO DE JANEIRO. *Resolução SEE 3007/2006, de 17 de março de 2006*. Estabelece Critérios de Classificação dos Centros de Estudos Supletivos – CES, Núcleos Avançados de Estudos Supletivos e Unidades Escolares que ministram cursos sob a modalidade semi-indireta, da rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, para fins de fixação de pessoal e dá outras providências. Disponível em <http://www.see.rj.gov.br>. Acesso em 23 jun. 2007.

[21] RIZO, Gabriela. Uma reflexão sobre inclusão, pobreza e acesso ao sistema educacional no Brasil recente. In *Revista Teias*, v. 12, n. 24, p. 09-21, jan./abr. 2011.

[22] ROSSO, Ademir, MAFRA, Núbio. *Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modismo educacional*. Disponível em <http://www.periodicoscapes.gov.br>. Acesso em 19 ago. 2004.

[23] SANTOS, Edicleia Aparecida Alves dos, OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. *Caminhos e descaminhos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Disponível em <http://www.periodicoscapes.gov.br>. Acesso ago. 2014.

[24] SANTOS, Geovânia Lucia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA, in *Revista Brasileira de Educação*, set-dez, n.024, p. 107-125, São Paulo, 2003.

[25] SOARES, Leôncio José Gomes. *A Educação de Jovens e Adultos, momentos históricos e desafios atuais*. Disponível em <http://www.periodicoscapes.gov.br>. Acesso em 14 ago. 2004.

[26] SOUZA, Graça Helena Silva de. de *Centros de Estudos Supletivos - CES/RJ: tensões entre o instituído e o instituinte em uma escola semipresencial para jovens e adultos*. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso ago. 2014.

Capítulo 2

A inclusão na Educação: desafios e práticas para o desenvolvimento de uma Escola Inclusiva

Max Roberto de Oliveira

André Junior Braga

Edmílson José da Silva

Marilda de Oliveira Martins

Resumo: Este artigo analisa o tema da inclusão na educação, enfatizando os principais desafios enfrentados pelas instituições escolares e as práticas pedagógicas que contribuem para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. A partir de uma ampla revisão da literatura, discute-se a importância de políticas educacionais e metodologias de ensino que favoreçam a acessibilidade, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade no ambiente escolar. Além disso, examina-se como essas práticas inclusivas são fundamentais para garantir uma educação que atenda às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, origens ou condições sociais. O estudo visa promover uma reflexão crítica sobre o papel central da educação inclusiva na formação cidadã, na construção de um ambiente escolar mais democrático e na promoção da equidade social. Assim, contribui para um entendimento mais profundo das implicações e dos benefícios de práticas inclusivas no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Inclusão, Educação, Acessibilidade, Diversidade, Aprendizagem, Equidade, Cidadania.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação inclusiva tornou-se uma prioridade para políticas públicas e educacionais em diversos países, incluindo o Brasil. Esta abordagem busca assegurar que todos os alunos, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais ou culturais, tenham acesso igualitário à educação. Tal premissa é reforçada por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO, que promovem a educação inclusiva como um direito humano essencial. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 5).

No contexto brasileiro, a implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015, representa um avanço significativo na promoção dos direitos das pessoas com deficiência. A LBI destaca a importância da acessibilidade e da adaptação curricular para garantir a inclusão escolar. No entanto, apesar dos avanços na legislação, a realidade das escolas revela desafios constantes para a efetiva implementação de práticas inclusivas (Lima e Rocha, 2020).

A inclusão educacional não implica apenas a presença de alunos com deficiência em sala de aula regular, mas demanda uma reorganização pedagógica que valorize as potencialidades de cada estudante. Oliveira (2019) reforça que “a educação inclusiva requer a adaptação de práticas, métodos e atitudes que transformem o espaço escolar em um ambiente acolhedor e estimulante para todos” (p. 47). A presente pesquisa visa contribuir para o entendimento de como as práticas inclusivas são aplicadas e quais os principais obstáculos encontrados no contexto educacional brasileiro.

A educação inclusiva é um tema cada vez mais presente nas discussões sobre políticas educacionais em diversos países, especialmente no Brasil. Em um contexto de crescente valorização dos direitos humanos e respeito à diversidade, a inclusão de estudantes com necessidades variadas no sistema regular de ensino tornou-se um imperativo ético e social. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a educação inclusiva é essencial para garantir a equidade e promover a participação de todos em igualdade.

A Declaração de Salamanca (1994) é um dos documentos internacionais mais importantes sobre educação inclusiva, afirmando que “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, pág. 5). Esta diretriz orienta os sistemas educacionais a desenvolverem estratégias que assegurem a participação ativa e significativa de todos os alunos, especialmente aqueles que historicamente enfrentam barreiras ao aprendizado.

"No Brasil, a implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), representa um avanço significativo. A LBI garante o direito de pessoas com deficiência ao acesso e permanência nas escolas regulares e destaca a importância de adaptações que consideram como especificidades de cada aluno. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reforça o compromisso do Estado com uma educação equitativa, promovendo a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular, com apoio especializado sempre que necessário.

A efetivação da educação inclusiva, no entanto, exige transformações significativas nas práticas escolares e na formação dos profissionais de ensino. Os desafios incluem a necessidade de adaptação curricular e arquitetônica e a superação de preconceitos e resistências presentes na sociedade e no sistema educacional. De acordo com Lima e Rocha (2020), “a inclusão não se limita à inserção física do aluno na escola, mas envolve mudanças culturais e estruturais que possibilitam o aprendizado real e a participação do estudante com deficiência em igualdade de condições com os demais colegas.”

"Este artigo explora esses desafios e apresenta estratégias para a implementação de práticas inclusivas nas escolas brasileiras. A investigação realizada oferece um panorama das principais barreiras encontradas no cotidiano escolar e das políticas públicas elaboradas para promover uma educação inclusiva, equitativa e acessível, que garanta que todos os alunos, independentemente de suas características ou condições, têm acesso pleno às oportunidades.

2. REVISÃO DA LITERATURA

A inclusão educacional tem sido amplamente discutida por diversos estudiosos, que apontam para as implicações e os desafios de implementar práticas verdadeiramente inclusivas no ambiente escolar. Segundo Oliveira (2019), “a inclusão vai além da simples inserção de alunos com deficiência na sala de aula regular; ela envolve uma transformação cultural e estrutural nas instituições de ensino” (p. 45). Essa visão aponta para a necessidade de uma mudança profunda nas abordagens pedagógicas, reforçando que o conceito de inclusão precisa abranger tanto as dimensões estruturais quanto culturais das escolas.

Além disso, Ferreira (2021) destaca que a adaptação curricular é essencial para que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado significativo. Essa adaptação não se limita a modificar o conteúdo das disciplinas, mas inclui a adoção de metodologias de ensino diferenciadas, que considerem as necessidades individuais dos alunos. Ferreira também enfatiza a importância de uma formação continuada para os professores, com o objetivo de prepará-los para lidar com a diversidade em sala de aula. Esse preparo abrange, entre outras habilidades, a capacidade de implementar o Design Universal para Aprendizagem (DUA), uma abordagem que promove a flexibilidade nos modos de apresentação do conteúdo, na participação dos alunos e nas formas de avaliação.

Estudos mais recentes, como o de Martins e Santos (2022), indicam que a inclusão eficaz no ambiente educacional depende de políticas educacionais que incentivem a colaboração entre as escolas, as famílias e a comunidade. Essa perspectiva ressalta que a inclusão deve ser vista como um esforço coletivo, no qual a participação dos diferentes atores sociais contribui para criar um ambiente acolhedor e respeitoso para todos os alunos. A articulação com as famílias, por exemplo, permite que os professores compreendam melhor as necessidades de cada aluno e adaptem suas práticas pedagógicas de forma mais eficaz. A colaboração com a comunidade, por outro lado, pode envolver desde o apoio de especialistas externos, como psicopedagogos, até a criação de redes de apoio para estudantes com necessidades específicas.

A legislação brasileira também desempenha um papel fundamental nesse processo. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que o direito à educação deve ser assegurado em um ambiente acessível e inclusivo, garantindo que as instituições de ensino ofereçam as condições necessárias para a participação plena de todos os alunos.

Esta legislação reafirma o compromisso do país com a equidade educacional e inclui diretrizes específicas para a adaptação de ambientes e materiais didáticos. Além da Lei Brasileira de Inclusão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) também estabelece princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o que fortalece a necessidade de práticas inclusivas e acessíveis em todas as instituições de ensino.

Estudos de caso sobre a implementação de práticas inclusivas em diferentes contextos têm demonstrado a eficácia de políticas e metodologias inclusivas, mas também revelam os desafios que as escolas enfrentam. Barreiras como a falta de recursos, resistências culturais e a insuficiência de formação específica para os professores são frequentemente citadas. Para Martins e Santos (2022), a superação desses desafios exige um compromisso contínuo das instituições de ensino e dos gestores públicos, que devem investir na formação docente, na adaptação dos ambientes escolares e na criação de um currículo mais flexível.

Essas análises reforçam que a inclusão na educação não é uma prática isolada, mas um processo dinâmico que exige um esforço conjunto e o comprometimento de toda a sociedade. Ao incorporar a diversidade como um valor central, a educação inclusiva não só promove a equidade, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos com as diferenças, favorecendo uma cultura de paz e respeito mútuo.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é de caráter qualitativo, com enfoque em uma revisão sistemática da literatura sobre inclusão na educação. A pesquisa qualitativa foi escolhida por sua capacidade de permitir uma análise aprofundada das questões sociais e educacionais relacionadas à inclusão, possibilitando a compreensão das perspectivas, desafios e práticas presentes na literatura acadêmica e nos documentos legais. O objetivo principal foi identificar e sintetizar as informações que pudessem contribuir para uma visão abrangente e crítica sobre a implementação da educação inclusiva.

Para a seleção das fontes, foram utilizados critérios específicos que garantissem a relevância e a credibilidade dos materiais consultados. Foram selecionados artigos acadêmicos publicados nos últimos dez anos em revistas científicas indexadas, livros de referência na área de educação inclusiva e documentos legais, como leis e diretrizes brasileiras que tratam da acessibilidade e inclusão no contexto educacional. A busca bibliográfica foi realizada em bases de dados acadêmicas, incluindo Scielo, Google Scholar e ERIC, com o uso de palavras-chave como “educação inclusiva”, “acessibilidade”, “diversidade” e “políticas educacionais inclusivas.”

Durante o processo de análise, adotou-se uma abordagem de análise de conteúdo, que permite identificar temas recorrentes e categorizar as informações de forma sistemática. As informações coletadas foram organizadas em categorias temáticas que incluíam: (1) políticas públicas e legislação; (2) práticas pedagógicas inclusivas; (3) adaptação curricular e metodologias de ensino; e (4) formação e capacitação de professores. Essa categorização facilitou a análise crítica e permitiu uma reflexão sobre os pontos de convergência e divergência entre as fontes.

Além das perspectivas teóricas, a análise também considerou dados empíricos apresentados em estudos de caso, que forneceram insights práticos sobre como as instituições de ensino têm se adaptado para atender às demandas da inclusão. Essas

informações foram particularmente úteis para avaliar a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas e identificar os desafios enfrentados por escolas, professores e alunos no processo de implementação da inclusão.

A revisão de literatura buscou, assim, não apenas levantar as práticas e políticas existentes, mas também entender as lacunas e barreiras que ainda persistem no contexto educacional brasileiro. Com essa abordagem metodológica, o estudo espera contribuir para uma compreensão mais ampla e fundamentada da educação inclusiva, oferecendo subsídios para a discussão e o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas e equitativas.

4. DISCUSSÃO

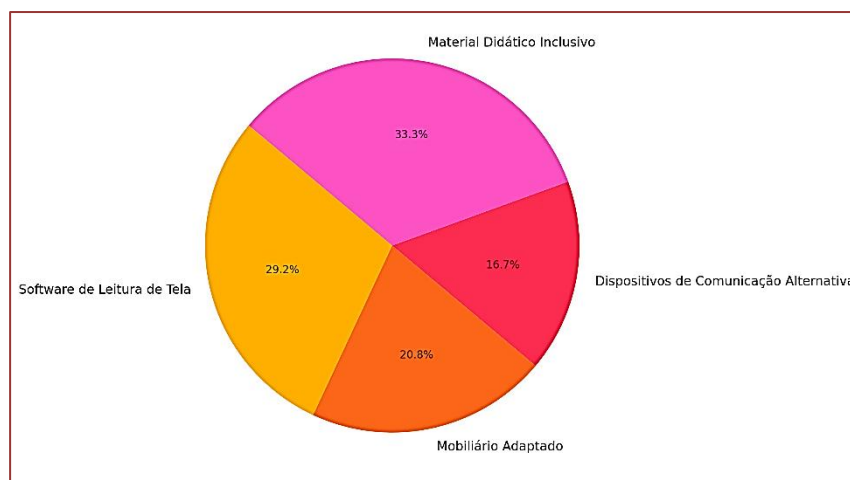
O sucesso da inclusão escolar depende de uma série de fatores interligados, que abrangem desde a formação adequada dos educadores até a adaptação da infraestrutura física e tecnológica das instituições. A formação dos professores continua sendo um dos principais desafios para a efetivação da inclusão.

Tabela 1: Recursos Tecnológicos e Assistivos Disponíveis nas Escolas

Recurso/Equipamento	Disponibilidade (%)	Tipos de Deficiências Atendidas
Software de Leitura de Tela	35	Deficiência Visual
Mobiliário Adaptado	25	Deficiência Física
Dispositivos de Comunicação Alternativa	20	Deficiência Intelectual e de Comunicação
Material Didático Inclusivo	40	Deficiências Múltiplas

Organizador: Oliveira, 2024.

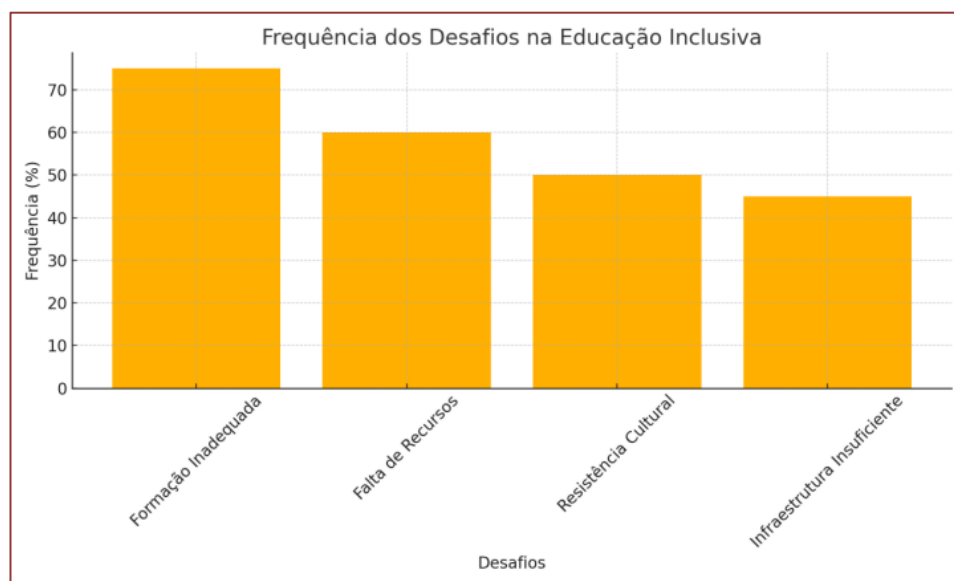
Muitos educadores, ao serem inseridos em ambientes inclusivos, enfrentam dificuldades devido à ausência de uma formação específica que os prepare para lidar com as diferentes necessidades educacionais especiais de seus alunos (Ferreira, 2021). Embora existam programas de formação continuada, eles nem sempre abordam de maneira suficiente as estratégias e metodologias que facilitam o aprendizado inclusivo, o que deixa os professores despreparados e sobrecarregados.

Gráfico 1: Disponibilidade de Recursos Assistivos nas Escolas

Organizador: Oliveira, 2024.

Além da formação docente, o aspecto cultural também desempenha um papel crucial no processo de inclusão. Conforme observado por Lima e Rocha (2020), “a resistência à mudança no ambiente escolar é um dos principais entraves para a implementação de uma educação inclusiva eficaz” (p. 113).

Esse tipo de resistência pode ser observado tanto em docentes quanto em gestores e até mesmo em famílias, que, por vezes, ainda possuem preconceitos ou desconhecimento em relação às necessidades dos alunos com deficiência. Superar essa barreira cultural demanda uma mudança de paradigma que passa pela sensibilização e pelo envolvimento de toda a comunidade escolar, incentivando uma visão mais empática e acolhedora em relação à diversidade.

Gráfico 2: Frequência dos Desafios na Educação Inclusiva

Organizador: Oliveira, 2024.

Outro aspecto crucial é a disponibilização de recursos tecnológicos e materiais adaptados. O uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela, dispositivos de comunicação alternativa e mobiliário adaptado, pode ampliar significativamente as possibilidades de aprendizado para alunos com deficiência. No entanto, a implementação dessas tecnologias nas escolas públicas brasileiras é limitada pela falta de investimentos. De acordo com estudos recentes, mais de 60% das escolas públicas ainda não dispõem de recursos suficientes para atender adequadamente às necessidades específicas dos alunos com deficiência (Martins e Santos, 2022). Esse dado revela uma discrepância entre a legislação, que garante o direito à acessibilidade, e a realidade prática das escolas, onde faltam não apenas equipamentos, mas também suporte técnico e pessoal capacitado para utilizá-los.

Tabela 2: Principais Desafios da Educação Inclusiva

Desafio	Descrição	Frequência (%)	Impacto Reportado
Formação Inadequada	Professores sem capacitação específica para lidar com necessidades especiais	75	Alto
Falta de Recursos	Ausência de tecnologias assistivas e materiais adaptados	60	Médio
Resistência Cultural	Preconceito e resistência a mudanças no ambiente escolar	50	Alto
Infraestrutura Insuficiente	Infraestrutura física das escolas inadequada para acessibilidade	45	Médio

Organizador: Oliveira, 2024.

A colaboração entre família e escola também se mostra essencial para o sucesso da inclusão. A participação ativa dos pais, em parceria com professores e outros profissionais da educação, contribui para a construção de uma rede de apoio sólida e constante, que facilita a superação de obstáculos e promove uma experiência educacional mais inclusiva e acolhedora para os alunos. Como apontado por Almeida (2021), essa parceria permite que as escolas compreendam melhor as necessidades individuais dos alunos e ajustem suas práticas pedagógicas de forma personalizada. A inclusão de familiares em reuniões pedagógicas e ações escolares não só facilita o acompanhamento constante das adaptações necessárias, mas também fortalece o engajamento dos alunos e das famílias no processo educacional, promovendo um ambiente de apoio mútuo.

Outro ponto de discussão relevante é o papel da política educacional e dos gestores públicos na promoção da inclusão escolar. Embora existam leis e diretrizes que garantem o direito à educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), muitos desafios persistem na implementação prática dessas políticas. A escassez de recursos, a falta de uma política de formação docente contínua e o despreparo de muitos gestores escolares para coordenar um ambiente inclusivo são barreiras que limitam o alcance dessas diretrizes. Nesse contexto, é essencial que os gestores públicos adotem uma postura mais proativa, alocando recursos financeiros e humanos adequados para apoiar as escolas no processo de inclusão. Iniciativas de formação de gestores e educadores para que compreendam as especificidades do ensino inclusivo são

indispensáveis para que as leis e políticas saiam do papel e façam uma diferença real na vida dos alunos.

Esses elementos evidenciam que, para que a inclusão seja realmente eficaz, é necessário um esforço conjunto e coordenado entre todas as partes envolvidas no processo educacional: professores, gestores, famílias, políticas públicas e a própria comunidade escolar. A inclusão não deve ser vista como uma adaptação pontual, mas como uma transformação profunda e contínua que busca criar um ambiente educacional onde a diversidade seja respeitada e valorizada, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas características ou condições, tenham acesso a uma educação de qualidade e a oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

5. CONCLUSÃO

A educação inclusiva, ao buscar valorizar e respeitar as diferenças, desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais equitativa e justa, onde todos possam ter oportunidades iguais de desenvolvimento e aprendizado. Entretanto, como demonstrado ao longo deste artigo, a efetivação dessa prática no ambiente escolar ainda enfrenta uma série de desafios. Entre os principais entraves estão a formação insuficiente dos profissionais da educação, a escassez de recursos adaptados e a resistência cultural e institucional a mudanças profundas no sistema educacional (Ferreira, 2021). Esses desafios indicam que a inclusão educacional exige mais do que ações pontuais: ela demanda uma transformação estrutural, política e cultural, que considere as especificidades de cada contexto escolar.

A necessidade de políticas públicas mais eficazes e de um maior investimento em infraestrutura é evidente para que as escolas possam oferecer um ambiente acessível e inclusivo para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou condições individuais. O fortalecimento das políticas de inclusão, como a alocação de verbas específicas para aquisição de tecnologias assistivas e materiais adaptados, representa um passo importante na superação das barreiras de acessibilidade que ainda persistem. Além disso, é essencial que essas políticas incentivem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e flexíveis, que sejam capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula.

Outro aspecto crucial para a implementação da inclusão é a capacitação contínua dos professores. A formação inicial, por si só, não é suficiente para atender às demandas de uma sala de aula inclusiva, que requer habilidades específicas e uma compreensão aprofundada das metodologias pedagógicas adaptadas. Nesse sentido, programas de formação continuada que contemplem práticas inclusivas, técnicas de adaptação curricular e o uso de recursos tecnológicos e assistivos devem ser incentivados. A formação precisa ir além dos aspectos técnicos, promovendo também uma sensibilização sobre o valor da diversidade e sobre o papel do educador como agente de inclusão e transformação social.

A inclusão, no entanto, não se limita ao espaço escolar, demandando a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo as famílias e a sociedade como um todo. Como discutido, a colaboração entre família e escola fortalece a rede de apoio necessária para o desenvolvimento pleno dos alunos e promove uma educação mais acolhedora e personalizada. Quando as famílias participam ativamente da vida escolar, elas ajudam a

construir uma visão mais positiva sobre a inclusão, contribuindo para o combate ao preconceito e à discriminação, que ainda são barreiras culturais significativas.

Espera-se que, com o fortalecimento das práticas inclusivas e o compromisso de todos os envolvidos, as escolas possam se tornar verdadeiros espaços de aprendizado, acolhimento e desenvolvimento para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. A implementação de uma educação inclusiva de qualidade requer, portanto, um compromisso coletivo e contínuo, que envolva educadores, gestores, políticas públicas e a comunidade em geral. Este estudo contribui para a reflexão sobre os passos necessários para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e convida a todos os envolvidos no processo educativo a repensarem suas práticas, suas posturas e suas responsabilidades. Ao avançar nesse caminho, estaremos promovendo não apenas a inclusão no contexto escolar, mas também a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e comprometida com os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, R. M. A formação de professores e os desafios da inclusão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. 45-58, 2021.
- [2] FERREIRA, S. C. *Inclusão escolar e adaptações curriculares*. São Paulo: Editora Educação Inclusiva, 2021.
- [3] LIMA, T. F.; ROCHA, L. C. Educação inclusiva e políticas públicas: um estudo de caso. *Educação em Revista*, v. 36, p. 108-120, 2020.
- [4] MARTINS, A. B.; SANTOS, M. P. A importância da comunidade escolar na inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 43, p. 67-82, 2022.
- [5] OLIVEIRA, L. M. *O desafio da inclusão na educação básica*. Rio de Janeiro: Editora Incluir, 2019.
- [6] OLIVEIRA, M. R. *Recursos Tecnológicos e Assistivos Disponíveis nas Escolas*. Rondonópolis, 2024.
- [7] OLIVEIRA, M. R. *Disponibilidade de Recursos Assistivos nas Escolas*. Rondonópolis, 2024.
- [8] OLIVEIRA, M. R. *Frequência dos Desafios na Educação Inclusiva*. Rondonópolis, 2024.
- [9] OLIVEIRA, M. R. *Principais Desafios da Educação Inclusiva*, 2024.
- [10] SILVA, J. A. *Educação inclusiva e o papel do professor*. Porto Alegre: Editora Inclusão, 2020.
- [11] UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.
- [12] BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- [13] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Capítulo 3

Avaliação escolar corruptível

Lúcia Regina Soares Melo

Sérgio Ricardo da Costa Simplicio

Francisco Francismar de Oliveira Souza

Resumo: Este artigo é uma pesquisa bibliográfica que visa refletir sobre avaliação e momentos em que a avaliação escolar não ocorre da melhor forma possível, ou seja, avaliando os conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas buscando formas para elevar níveis de aprovação estudantil. Para isso, tem-se como base os seguintes referenciais teóricos sobre avaliação escolar: Luckesi (1990, 1996, 2002, 2005, 2006), Hoffmann (2006) e Perrenoud (1999) com vista à superação das representações sociais, ou crenças, que subsidiam e permeiam tais fazeres pedagógicos.

Palavras-chave: Avaliação, Representações Sociais, Corrupção na Educação Básica.

1. INTRODUÇÃO

Iniciando as discussões, basta observar que nem todos estudantes são, de fato, estudantes, mas meros “contemplantes”, que são aqueles pseudoestudantes que esperam inertes serem aprovados pela corrupção docente que, por sua vez, é estimulada pelo próprio sistema “educacional” brasileiro, ainda um dos piores do mundo.

A corrupção social está tão arreigada nos sistemas de ensino que docentes e discentes sequer percebem que estão sendo corruptos. O professor pode ser corruptor, entre outras situações, quando “finge que ensina e o estudante finge que aprende”. Dessa forma, são moldadas relações intersubjetivas apáticas, que fazem com que discentes acreditem estarem estudando apenas por estarem em uma sala de aula. Assim, é possível observar, em escolas de Nível Básico, no Brasil, que, cada vez mais, a corrupção alcançou as instituições de ensino e o ideário popular.

A fila de emprego, muitas vezes quilométricas, traz, ao mesmo tempo, esperança e temor, porque mesmo os aplicantes mais bem preparados podem sentir-se inseguros face à multidão circundante. Tal aglomeração de concorrentes, ávidos por uma oportunidade de emprego remete à função escolar: preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para a sociedade moderna.

Moura (2024) destaca que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa média de desocupação em 2023 ficou em 7,8%. Essa taxa anual é a menor desde 2014, que marcou 7%. Mesmo com a redução, o desemprego assola milhares de brasileiros.

A educação hipocrática, ou seja, embuída de hipocrisia ainda sustenta, em nome da moralidade, discursos como “o importante é participar”. No entanto, embora Fernando Pessoa tenha razão e pensando positivamente, tudo vale à pena mesmo. Porém, na vida real, quem diria, em uma fila de emprego, a um indivíduo desempregado que “o importante é concorrer e participar do processo de seleção”? Além desse exemplo, quem lembra do segundo tripulante a chegar à lua? Ou ainda, quem registra patente por ser o segundo criador de um produto? Tudo é válido, desde que se aprenda algo, segundo Henry Ford.

Nesse contexto, as formas de ensinar e de avaliar, podem refletir positivamente, ou até mesmo, negativamente, para que aspirantes às vagas de emprego alcancem seus almejados cargos. Por exemplo, quando as escolas são permissivas e aprovam sem muitas exigências, os estudantes passam sem saber o que a sociedade julga ser necessário que saibam e, por isso, embora estejam com um diploma em mãos, não conseguem a vaga tão sonhada, porque “apenas participaram” do processo educativo, mas não desejaram e fizeram, em seu devido tempo, o necessário para que fossem os primeiros nas vagas de emprego.

Lamentavelmente, no atual sistema cartesiano de ensino, o que prevalece é a busca pela aprovação, mesmo que não haja aprendizagem suficiente para a promoção. Por isso, muitos estudantes buscam a obtenção de diplomas, independentemente de terem aprendido o suficiente, ou não, em cada etapa de ensino. E as consequências da aprendizagem facilitada surgem, inevitavelmente, quando o cidadão precisa apresentar os conhecimentos.

Sobre a busca por diplomas e por certificações, até mesmo para a progressão de um nível para outro, Perrenoud (1999) explica que são desejados pois legitimam o processo, segundo a visão da instituição fornecedora do documento. Além disso, a própria escola de

educação básica (que precisa aprovar para receber recursos governamentais e para ficar bem colocada em relação às “avaliações” institucionais) e a comunidade escolar (representada por pais, por estudantes e até mesmo por alguns educadores, cogitam que “passar de ano é mais importante que aprender”) primam pela promoção compulsória dos estudantes que, muitas vezes, chegam ao Ensino Médio sem ao menos saber ler a língua vernacular ou dominar as operações básicas em Matemática. Esses alunos oriundos de educação pública brasileira, por terem sido alvo de mecanismos compulsórios de aprovação, quer seja com base na lei, ou em interesses sociais e institucionais, ingressam no Ensino Médio sem alguns conhecimentos necessários, mesmo diante das tentativas de “Recuperação de Notas” (que ainda não é “Recuperação de Aprendizagens”, porque não há como recuperar bimestres ou, até mesmo, anos escolares, fazendo apenas exames) e da “Aprovação Facilitada” (por exemplo, quando fazem uma tarefa, ou trabalho, para substituir ou acrescentar notas), infelizmente, acabam desistindo da vida escolar por não terem os conhecimentos básicos.

Assim, com base nas reflexões de Luckesi (2002, 2006) sobre a necessidade de aprovação e da preocupação com a obtenção de boas notas, são feitas algumas reflexões para pesquisas ou discussões sobre o tema.

A educação básica pública feita, atualmente, sem prévia seleção de estudantes, por se julgar “democrática” em sua gestão, ainda não é democrática no que subsidia sua própria existência: relações de ensinar e de aprender. Com isso, é democrática na aceitação de todos os sujeitos, mas não lida coerentemente, com a diversidade que recebe e acredita que facilitar a provação e buscar meios para “recuperar notas”, sem que os estudantes realmente aprendam, é fazer inclusão. Sabe-se que instituições são inclusivas, não pela quantidade de estudantes que recebem em seus ambientes, mas, pela forma como esses estudantes saem de seus estabelecimentos, se estarão preparados, ou não, para o mercado de trabalho e para a real inserção social. Tal capacidade de educar é que define o caráter inclusivo de uma escola.

Porém, para que escolas públicas de educação básica sejam, realmente, inclusivas e bem-sucedidas, faz-se necessário buscar formas mais eficientes de ensinar, com a adoção de novas estratégias metodológicas, guiadas ao alcance de todos os estudantes, bem como, repensar as formas de avaliar os discentes, para que a inclusão seja efetiva e para que logrem com bom êxito no pós-médio, com o concorrido mundo do trabalho e com o ingresso em educação pública superior de qualidade.

2. DISCUSSÕES

A escola e a educação em massa são o caminho mais curto para um melhor advir, pois atuam diretamente sobre o pensamento da sociedade. As transformações decorrentes do âmbito social ocorrem mediante o paralelo entre a ruptura e a reconstrução do pensamento social, ou dos paradigmas, dos pré-conceitos e das preconcepções, porque o pensamento emoldura a ação e para que a escola se torne agente de transformação social, precisa romper, necessariamente, com essa barreira inicial imposta pelas representações sociais. Tal cisão exige bravura e tenacidade para se duelar com a incorporeidade de preconceitos inconcebíveis. Para Luckesi (2002, p. 76), as representações sociais podem ser definidas como:

Entendo que as representações sociais são modos inconscientes de compreender um determinado fenômeno ou uma determinada prática existencial, individual ou coletiva, que seexpressam por meio de falas

cotidianas, crenças, provérbios, modos de agir, que podem estar vinculados ao passado, ao presente ou ao futuro. São crenças ou práticas que, por si e aparentemente, não têm razão de ser, mas que se dão, se realizam e permanecem como um padrão de conduta dos indivíduos e/ou de coletividades, sem que se tenha de dar justificativas de por que elas são como são. Em síntese, são crenças inconscientes que se manifestam nas falas, nos chistes, nos discursos, nas piadas e, especialmente, na ação cotidiana. (Luckesi, 2002, p. 76).

Em suma, as representações sociais são o próprio pensamento social, ou as crenças sociais, que repercutem sobre os indivíduos tanto de forma consciente, como inconscientemente, sendo essa última, as mais difíceis de serem modificadas, por estarem intimamente atreladas na constituição dos seres. As representações sociais também remetem aos conceitos de “*habitus* e de capital cultural” de Passeron e Bourdieu, bem como ao “senso comum” de Antônio Gramsci (1978) e aos “arquetipos e inconsciente coletivo” do psicólogo Jung (2002).

Esses pré-conceitos, ou padrões psicoculturais assimilados como corretos, impactam severamente o fazer pedagógico, funcionando, inclusive, como “amarras” que dificultam tanto o processo de ensino, quanto o de aprendizagem. Exemplificando o impacto das representações sociais no processo de educacional e se a comunidade escolar, estando permeada e sendo desconhecadora desses entraves sociais, se opuser às novas práticas de ensino adotadas por uma instituição, existe então, um duplo bloqueio no processo, porque nem os professores poderão insistir na adoção de novos métodos, nem os estudantes coadunarão com as novas metodologias, porque não aprenderão a contragosto.

Assim, para que as transformações sociais sejam duradouras, devem surgir no âmago de seus indivíduos, ou seja, iniciarem-se no pensamento, para, só então, manifestarem-se na ação e na realização. Pois a mudança social é veraz quando se origina da força prospectiva do pensamento individual. Convergente à essa ideia, Marilena Chauí (2012) define a força prospectiva da imaginação como o poder de realização que a imaginação exerce no mundo físico. Estudos sobre o pensamento, ou a fé, ainda são poucos e embora Einstein já tenha descoberto que massa se converte em energia, ainda não experimentaram que o inverso também é possível.

A exemplo de pseudo-mudança, com interesse externo, está a aplicação de multas pelo poder público para o alcance de rápidas mudanças comportamentais em seus cidadãos e, nesses casos, as atitudes são impostas, porém, quando a mudança atitudinal é extrínseca aos indivíduos, ou seja, motivada por interesses externos, se constituem em ações ilegítimas e se diluem com o tempo. Já as transformações intrínsecas, ou seja, motivadas por interesses individuais, são as verdadeiras transformações sociais e se sustentam por mais tempo.

Por sorte, os campos mórficos não são monolíticos, ou seja, a sociedade é passível de mudanças. Essa ideia de “campos mórficos” é do biólogo Rupert Sheldrake (1993), que os define como um campo imaterial de influência que se transmite por ressonância mórfica e que são herdados pelo indivíduos-membro como padrões de conduta inconscientemente aceitos e perpetuados como uma memória coletiva.

As inovações pedagógicas iniciam-se com a imersão nos seres e na busca pelo entendimento e pelo resgate de suas origens, acepções e mensurações sobre como as

preconcepções docentes e sociais são refletidas sobre o fazer diário de educadores. Com isso, quando o docente se faz consciente do seu papel de impulsionador dos saltos evolucionais da ambiência cultural em que está inserido, a esperança de dias melhores é fortificada, bem como a plenitude e a agradabilidade da vida em conjunto torna-se alcançável.

Assim, a superação das representações sociais incutidas nos modos de ensinar e de aprender são basilares para o surgimento de novas visões pedagógicas. Para viabilizar, na prática pedagógica, propostas de avaliação com características híbridas, formativo-dialógica e hipertextuais, voltadas para a autoria e a coautoria dos sujeitos aprendentes e indo na direção das inovações no processo de ensino-aprendizagem, tem-se, a seguir, breve discussão teórica sobre “a avaliação da aprendizagem”, visto que, o estudo teórico traz sustentabilidade, motivação e embasamento para novas ações.

2.1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os atuais exames escolares, marcados pela centralidade do professor e pelo ensino simultâneo para muitos estudantes, originam-se das pedagogias cristãs do século XVI. Nessa vertente, o Padre Franca (1942) traz o conceito de *Ratio Studiorum*, no apêndice de “O método da pedagogia jesuítica” e o cristão protestante Comênio (2006), também contribui com a pedagogia, ao trazer o tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, na Didática Magna.

Nos primeiros métodos, vigorava o distanciamento entre professor e estudante, como perdura até os dias atuais. Uma das razões para explicar a distância entre métodos de ensino e evolução tecnológica, é o fato de a moldagem de instrumentos físicos, ainda que nanométricos, ser bem mais fácil e acessível que o alcance e a modificação de pensamentos, principalmente, se esses estiverem envelopados no vélocro das representações sociais, como fora explanado anteriormente. Além disso, embora alguns docentes e instituições de ensino, adotem posturas inovadoras, quanto aos métodos, essas atitudes ainda são pontuais.

Falar de “avaliação da aprendizagem” também é falar, indissociavelmente, da evolução dos diferentes métodos e metodologias de ensinagem, porque avaliar é parte indissociável do processo de partilha-aquisição do conhecimento (Hoffmann, 2006).

Santana *et al.* (2015) cita três tipos complementares de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Resumindo, a avaliação diagnóstica é feita antes mesmo do início do curso e visa identificar o nível em que os estudantes se encontram, seus conhecimentos prévios, suas visões sobre o mundo, objetivando situar o docente sobre como os discentes estão, a fim de indicar métodos e estratégias adequados; a avaliação formativa é o acompanhamento acerca da compreensão e do desempenho dos estudantes sobre os objetos de aprendizagem e a avaliação somativa, que realiza exames objetivos para quantificar o desempenho dos estudantes em conteúdos específicos. Tanto a avaliação formativa, quanto a somativa observam o desempenho, sendo que a formativa visa avaliar o processo e os envolvidos de forma a (re)direcioná-los às melhores práticas; já a avaliação quantitativa, geralmente, ocorre ao final do processo e objetiva classificar os sujeitos e extingue-se após a aplicação dos exames.

Sobre as denominações, Philippe Perrenoud (1999) explica que a avaliação somativa, também é chamada de avaliação classificatória, ou avaliação normativa. Sobre as avaliações diagnósticas e formativas, Jussara Hoffmann (2006), refere-se à avaliação

mediadora. Nesse dualismo de investigações, o que distingue as duas abordagens é a visibilidade, que é conferida, ou não, aos estudantes. Nas abordagens somativas, clássicas, avalia-se mais o potencial de memorização mecânica do conteúdo, independentemente dos sujeitos avaliados, e a pontuação é decrecida pelo erro, ou seja, calcula-se “a nota” do aluno subtraindo-se a pontuação de seus erros e padroniza-se que o “bom aluno” é o que consegue memorizar e reproduzir mais os conteúdos instituídos como importantes. Diferentemente, as abordagens mediadoras, objetivam a formação crítica dos sujeitos, que ganham visibilidade e passam a ser *taken into account*, ou seja, levados em consideração, no processo de ensino, não mais como lugar de despejo de conhecimento, mas como seres responsáveis por suas aprendizagens.

Nesse contexto, compreende-se que estudar é um ato de fé, porque se estuda para o futuro. Já Luckesi (2005, p. 102) vislumbra a avaliação como um ato de amor, no qual são considerados aspectos subjetivos: “O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)”.

2.2. CONCEITUADO “AVALIAÇÃO”

A avaliação é um momento de reflexão sobre a prática docente (Libâneo, 1994; Luckesi, 2006) que permite avaliar o próprio processo, para dar continuidade às práticas desenvolvidas, ou reorientá-las. Em decorrência desse pensamento, avaliar deixa de ser apenas a quantificação da memorização de conteúdos escolares pelos alunos e passa a ser a avaliação de todos os envolvidos, bem como:

Quando Bloom, nos anos 60, defende uma pedagogia do domínio (1972, 1976, 1979, 1988), introduziu um postulado totalmente diferente. Pelo menos no nível da escola obrigatória, ele dizia, “todo mundo pode aprender”: 80% dos alunos podem dominar 80% dos conhecimentos e das competências inscritos no programa, com a condição de organizar o ensino de maneira a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos claramente definidos. De imediato, a avaliação se tornava o instrumento privilegiado de uma *regulação contínua* das intervenções e das situações didáticas. Seu papel, na perspectiva de uma pedagogia de domínio (Huberman, 1988), não era mais criticar hierarquias, mas delimitar as aquisições e modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos. Assim nasceu, se não a própria idéia de *avaliação formativa*, desenvolvida originalmente por Scriven (1967) em relação aos programas, pelo menos sua transposição à pedagogia e às aprendizagens dos alunos. (Perrenoud, 1999, p. 14, grifos nossos).

Como descrito acima, com o surgimento da “avaliação formativa”, observa-se também a necessidade de práticas educacionais individualizadoras, que atentem à singularidade de cada estudante. Consonantemente, a educação além de buscar conhecer os estudantes, seus ritmos e modalidades de aprendizagem, deve apresentar “objetivos claramente definidos”, ou seja, quais os objetivos de vida de cada estudante e o que eles objetivam com a aprendizagem? Com isso, o ensino migrou de apenas “o quê” se ensina, para compreender o “para quem” e “para que” se ensina. Nesse novo modelo pedagógico, o estudante passou a ser visto e a ter existência. Com esse entendimento, o docente estaria apto a delimitar, claramente, quais seriam os objetivos com a aprendizagem.

Segundo Guerra (2003), a avaliação é um dos instrumentos viabilizadores da aprendizagem. Para isso, não basta ser menos punitiva e deixar de ser instrumento de coação, também precisa delimitar criteriosamente e claramente os aspectos a serem observados, além de integrar o planejamento pedagógico e ser coerente com todas as etapas do processo, tais como, seleção de conteúdos, valores, metodologia, objetivos e estratégias.

A seguir é apresentada uma tabela com o comparativo entre a avaliação mediadora dialógica e a avaliação somativa tradicional, com base nos teóricos em análise:

Tabela 01: Comparativo entre a avaliação somativa tradicional e a avaliação mediadora dialógica

Exames Somativos Tradicionais	Avaliação Mediadora Dialógica
Pontual	Processual
Exame específico de desempenho	Avalia o processo de desenvolvimento
Classificatória e excludente	Conciliadora e inclusiva
Meritocrata a priori	Mediadora ao mérito a posteriori
Objetiva, impessoal e específica	Subjetiva, humanizadora e total
Impositiva e controladora	Dialógica e participativa
Instrumento de coação	Instrumento de amorosidade
Autoritarismo	Cooperação
Descontextualizada	Realística e ato politizado
A-crítica	Crítica
Atividade mecânica	Atividade voluntária e consciente
Apatia	Afetividade
Conteudista	Pragmática e Holística
Origina-se das representações sociais	Crítica, consciente e inovativa
Centrada apenas no estudante	Professor e estudante são avaliados
Serve para pontuar com notas	Serve para avaliar o processo
Objetiva a aprovação-reprovação	Objetiva a aprendizagem

Dados da pesquisadora (2024).

A tabela acima contrapõe os exames somativos tradicionais, cuja abordagem é classificatória e controladora à avaliação dialógica, com perspectiva formativo-reguladora e interacional. Além dos aspectos observados acima, muitos outros poderiam ser listados, entre eles, a direcionalidade do ensino, que, no caso da avaliação somativa tradicional, é monodirecional e depositária, com a qual o conhecimento é transmitido do docente para o estudante, já a avaliação mediadora dialógica é fruto de construção conjunta e de reconhecimento da incompletude humana, sendo tanto o professor quanto o estudante responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Logo, a avaliação mediadora é bidirecional, porque o professor também aprende com o aluno.

Enquanto os exames são exíguos, limitantes e limitados à compreensão de certos conteúdos e são conclusos em si mesmos, as avaliação mediadora é permeada pelo contínuo movimento de avaliar e reavaliar o processo, segundo a qual, os estudantes são continuamente avaliados de forma mais abrangente e envolvente, além de propiciar a fruição da criatividade, e não apenas a repetição e a assimilação de conceitos, pois a avaliação mediadora dialógica potencializa a função heurística¹ da educação.

Outras constatações que não parecem tão óbvias, são elucidadas por Luckesi (2002, p. 84)

¹ Compreende-se “heurística” como arte e ciência da inventividade e da descoberta analítica dos fatos.

que salienta que avaliação só pode ser qualitativa e que embora as notas possam ser usadas para registrar a avaliação: “avaliação é diagnóstico que pode ser registrado em forma de nota, mas nota não é avaliação. (...) Avaliação, para ser constitutivamente avaliação, só pode ser qualitativa”. Em decorrência disso, segundo o autor, não existe avaliação quantitativa e etimologicamente, o verbo *valere* significa “dar valor a”, ou seja, qualificar algo.

Cotidianamente, a ideia de avaliar” está conjugada ao pensamento quantitativo e à atribuição de notas, entretanto, o filósofo da educação, Libâneo (1994, p. 125) salienta que avaliar é mais que “provas e atribuição de notas”, pois excede a mera mecanicidade do modelo bancário de educação, ao qual se opôs veemente, Freire (1974). Esse afirma que a educação bancária é fruto do modelo tradicional de ensino, no qual o professor se empodera autoritariamente do conhecimento e o deposita nos estudantes. Contrariamente, a esse modelo opressivo, arbitrário e niilista², o professor caicoense propõe a educação libertadora, segundo a qual, os estudantes são vistos como seres ativos, dotados de sentimentos e de conhecimentos prévios.

Caminhando para o ideal de “aprendizagem”, sem a preocupação com notas, no pensar de Luckesi (2002) a avaliação será efetiva e significativa quando priorizar a aprendizagem do educando, sem preocupação em mensurar, exatamente, o quanto o educando aprendeu. Ao encontro desse pensamento, Perrenoud (1999) compreende “avaliação” como um novo paradigma mediador na construção do currículo e na gestão da aprendizagem dos alunos, por isso, segundo o autor, o professor jamais deve sobrepor e supervalorizar o resultado de provas periódicas classificatórias em detrimento das suas observações diárias, diagnósticas.

2.3. CORRUPÇÃO NA AVALIAÇÃO ESCOLAR E A AUTOAVALIAÇÃO

Sobre a aprovação facilitada e sobre avaliações centradas em conteúdos, não em aprendizagens, Luckesi (1990, p.75) adota a seguinte posição em relação à aprendizagem escolar, afirmando que:

A aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E nas ocasiões onde se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para “melhorar” a nota do educando e, por isso, aprová-lo. (Luckesi, 1990, p.75, grifo nosso).

Ainda sobre a aprovação facilitada vigente em instituições públicas brasileiras, o autor salienta que tal proceder dificulta até mesmo na busca por avaliações mais coerentes, como é o caso da autoavaliação, pois: “autoavaliação do ponto de vista da aprendizagem escolar pode ser permissiva; nenhum aluno vai se auto-reprovar numa escola que está centrada na promoção; o mais comum é ele se autopromover” (Luckesi, 1996, p.7, grifo nosso). Por isso, não há unicidade quanto a resolução dos dilemas educacionais e representações sociais pétreas podem até dificultar as relações de ensinar-aprender, mas superar preconceções e buscar novos métodos de ensino e de avaliação surgem como

² O niilismo educacional, está imbricado no ensino tradicional, no qual estudantes são anulados do processo educacional e transformados em seres passivos, inertes, sem pensamento crítico, sem voz e sem movimento.

uma das soluções para os muitos dilemas educacionais ainda existentes. Luckesi (1996, p.07) em relação a autoavaliação considera que:

A autoavaliação um recurso fundamental de crescimento para todo ser humano. Um sujeito que não tenha autocrítica sobre si mesmo e suas ações nunca mudarão de posição. Todas as nossas condutas dependem de nossa autocrítica. Nessa perspectiva a autoavaliação é ótima. Todavia, na escola, ainda estamos para criar a cultura da autoavaliação, na medida em que o que nossos alunos conhecem é uma hetero-avaliação, usualmente, acrescida de autoritarismo. (Luckesi, 1996, p.07).

Entretanto, ter a prática de autoavaliação nas escolas, não é sinônimo que essa será uma avaliação coerente e o “remédio” para a problemática em questão, pois, quando se tem concepções somente classificatórias, responsabilizando o aluno pelo fracasso, poderemos ter avaliações de aprendizagem incoerentes. Luckesi (1986, p. 102 grifo nosso) traz que: “uma autoavaliação do ponto de vista da aprendizagem escolar pode ser permissiva; nenhum aluno vai se auto-reprovar numa escola que está centrada na promoção; o mais comum é ele se autopromover” (Luckesi, 1996, p.7). Ainda sobre a autoavaliação, Mizukami (1986, p. 102) afirma que a verdadeira avaliação “consiste na auto-avaliação ou avaliação mútua e permanente da prática educativa” entre professores e alunos.

Concernente à recuperação, Luckesi (2002) compreende o processo avaliativo como uma parceria entre professor e estudante, sendo esse um processo contínuo que se abstem de autoritarismos. Por isso, não é possível o professor relatar que “deu chances”, ou oportunidades, para o estudante passar, pois não se trata de uma terminalidade, ou uma construção pontual, mas do resultado de todo o processo.

Em suma, ninguém ensina ninguém, a aprendizagem é um processo pessoal e o verbo ensinar, deveria ser reflexivo, porque “ensinar presume aprender”, então, como dizer “eu ensino” outro ser? Embora o verbo “ensinar” seja usado, para designar procedimentos de partilha de conhecimento e de aprendizagem conjunta entre indivíduos, a decisão de “aprender, ou não” é um ato individual. Assim, o professor pode até apresentar conteúdos, ser um agente motivador e estimular para que os estudantes aprendam, mas obviamente, só aprende quem se propõe a aprender. Essa escolha individual, atrelada aos fatores biológicos, cognitivos e sociais, é o que define se o sujeito cognoscente será bem-sucedido, ou não. O verbo de ação para designar a ação do professor, deveria ser “eu professo, eu partilho, eu compartilho” e outras formas relativas ao seu fazer pedagógico.

Diante de tais explanações, sente-se que a terminologia “Avaliação da Aprendizagem” é incompleta e, hodiernamente, não se aplica mais, porque o estudante não é o único centro do processo educativo e até mesmo o termo “Avaliação do ensino-aprendizagem” já parece impreciso, pois esse último evidencia a correlação, por vezes, paradoxal entre ensinar e aprender. De forma similar à essa ideia de imprecisão, em 1994, Anastasiou e Alves (2005) cunharam cunhou a terminologia “ensinagem” em menção às complexas relações de ensino e para englobar “tanto a ação de ensinar quanto a de aprender” (Anastasiou; Alves, 2004, p.15).

Consequentemente, o novo substantivo excede os neologismos e sintetiza as novas tendências metodológicas e avaliativas. Assim, com base nas autoras supracitadas e acrescentando à exegese da terminologia, sugere-se a adoção dos termos “processos de ensinagem”, ou de “avaliação da ensinagem”, para designar as relações duplo-focais ou, de convergência dupla, entre professor e estudante, quando essas forem, de fato, centrada

em ambos os sujeitos cognoscentes, sem sobreposições conflituosas perceptíveis, ou imperceptíveis, de um, sobre o outro.

Sobre a questão linguística, Perrenoud (1999, p. 23) afirma que: “A avaliação não pode mudar em um sistema educacional que, no restante, permanece imóvel! (...) Ficar-se-ia tentando resolver o problema propondo uma mudança de vocabulário, distinguindo-se de um lado, (...) uma *avaliação formativa*, (...) e, de outro, uma *avaliação comparativa*.” Segundo o pensador, não basta teorizar sobre a educação, com classificações e novas terminologias, porque para mudar a avaliação, requer-se, concomitantemente e inevitavelmente, mudanças no sistema educacional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, apreende-se que as representações sociais não são monolíticas e, por isso, são passíveis de transformação dialógica, por serem construtos e reflexos sociais evolucionais. Semelhantemente, as formas de compartilhar o conhecimento e de avaliar o processo de ensinagem também o são.

Na ciência, não apenas em termos pedagógicos, discute-se o fato de o copo estar meio cheio/seco e atribui-se dualidades e paradigmas onde, o que existe, na verdade, são fatos complementares. A exemplo disso, discutiu-se na física até início do século XX, se a luz seria onda, ou seria partícula, até chegar Albert Einstein e apresentar o Efeito Fotoelétrico e os princípios da dualidade onda-partícula, por meio da constatação de que a luz tanto é onda mecânica, quanto partícula, ou pacotes de energia, denominados, por ele, de fótons.

Semelhantemente, ainda se discute, em educação, qual a melhor forma de avaliação, se por meio dos exames impessoais, objetivos e classificatórios, ou por meio das avaliações holísticas, subjetivas e mediadoras. Ambas as formas são válidas e apresentam pontos fortes e fracos, embora os debates sobre avaliações holísticas sejam mais recentes e adequados aos novos formatos de ensino. O importante é haver coerência para esperar que o estudante consiga trilhar seu próprio caminho rumo à uma aprendizagem significativa.

Além dessa questão, inclusão escolar não é permissividade, no entanto, muitos docentes adeptos às avaliações holísticas acreditam estarem sendo inclusivos ao aprovarem estudantes sem o devido merecimento, por exemplo, passando trabalhos, ou tarefas bem simples para que contemplantes recuperem notas bimestrais, ou até mesmo, anos letivos. Nesse caso, recuperam-se as notas, mas não se recupera a aprendizagem, mesmo havendo aprendizagem, essa pode não ser o suficiente para haver promoção. Tal aprovação com demérito, faz com que alunos passem para o próximo nível sem o devido saber e, por ventura, quando necessitarem recorrer aos conhecimentos que já deveriam ter aprendido, percebem que não aprenderam o suficiente, durante sua vida escolar.

Paralelamente aos exames de aptidões específicas estão as insurgentes avaliações holísticas diagnósticas, não porque seja melhor avaliar por diagnóstico ou por exames, mas porque a escola não é apenas fragmento “da” sociedade, mas motriz “para” as práticas sociais. Por essa razão, é inviável adotar apenas *modus operandis* diagnósticos e formativos, até porque, a sociedade permanece seletiva, classificatória, excludente e meritocrata. Logo, a escola não deve apenas refletir a sociedade, mas preparar os indivíduos para o mundo. A avaliação puramente formativa, orientada exclusivamente para a educação crítica libertadora, ainda é um contrassenso e enquanto a sociedade

preconizar a tecnicidade e a homogeneização dos saberes, dos costumes e dos seres, perdurará esse dualismo de acepções.

Para que mudanças metodológicas sejam mais rapidamente efetivadas, requer-se a adoção de políticas públicas, aliadas à formação docente, bem como, a conscientização em massa, orientadas para os novos métodos, em nível nacional. Com isso, a prática escolar viabilizará a consecução das emergentes teorias pedagógicas, diminuindo a discrepância e o distanciamento teórico-prático, além de retirar dos educadores inovadores o peso de sentirem-se, constantemente, nadando contra a correnteza.

Educadores transformadores, de acordo com Perrenoud (1999), almejam uma avaliação puramente formativa, no entanto, os que lutam pela vitória escolar, não precisam ficar decepcionados, nem escandalizados, pelo fato de o sistema educacional, bem como a avaliação, situarem-se entre duas lógicas. Afinal, ser bifacetário não é demérito, nem contrasenso, apenas reflete a própria sociedade, que se expressa enquanto cara e coroa.

REFERÊNCIAS

- [1] ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville, SC: Univille, 2005.
- [2] BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: editora da UFSC, p. 39-64, 2014.
- [3] CHAUI, M. **Iniciação à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.
- [4] COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**. 6. ed. Lisboa, Portugal: Fund. Calouste Gulbenkian, 2006.
- [5] FRANCA, L. **O método da pedagogia jesuítica**. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1942.
- [6] FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- [7] GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3 ed. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- [8] GUERRA, M. Á. S. **Uma seta no alvo: a avaliação como aprendizagem**. Porto: Asa, 2003. 126 p.
- [9] HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- [10] JUNG, C. G. **Os Arquétipos e o inconsciente coletivo**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- [11] LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- [12] LUCKESI C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**, 22. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- [13] LUCKESI __. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v.2, n.2, p.79-88, 2002.
- [14] LUCKESI, __. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.
- [15] LUCKESI, __. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.
- [16] LUCKESI, __. **Gestão do Currículo - Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola?** São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990.
- [17] MOURA, B. de F. **Taxa média de desemprego em 2023 é a menor desde 2014**. Agência Brasil, jan. 2024. Disponível em: < [44](https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2024-01/taxa-media-de-desemprego-em-2023-e-menor-desde-2014#:~:text=A%20s%C3%A9rie%20hist%C3%B3rica%20do%20IBGE,em%202021%2C%20pico%20da%20s%C3%A9rie.>. Acesso em: 07 nov. 2024.
[18] PERRENOUD, P. A avaliação entre duas lógicas. In: Perrenoud, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 9-23, 1999.

</div>
<div data-bbox=)

- [19] SANTANA, C. M. H., SANTOS L. C. L., COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. **Avaliação da aprendizagem e estratégias didáticas na EAD**: uma relação indissociável. 2015. Disponível em: <https://repositoral.cuaieed.unam.mx:84443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/4139/VE14.256.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 nov. 2024.
- [20] SHELDRAKE, R. **O Renascimento da Natureza**: o reflorestamento da ciência e de Deus. São Paulo: Cultrix, 1993.

Capítulo 4

Direitos humanos, docência e educação: das correntezas que educam¹

Benicio Backes

Resumo: Discussão sobre o envolvimento de estudantes universitários em trabalhos de ajuda humanitária desenvolvidos no âmbito da catástrofe climática que atingiu o Estado do Rio Grande do Sul, em maio de 2024. O texto tem como objetivo sinalizar para o papel da docência quanto à importância e quanto aos sentidos da “curricularização da extensão”, no âmbito dos Direitos Humanos. Elementos da Filosofia e da Educação situam teoricamente o tema em relação ao papel da docência nos espaços das universidades e embasam a análise de relatos de estudantes universitários quanto aos seus olhares/percepções no que tange ao envolvimento com os trabalhos de ajuda humanitária, evidenciando aprendizagens da extensão que se entrelaçam com os conteúdos desenvolvidos no Componente Curricular *Educação, Diversidade e Direitos Humanos*, em uma Universidade da Grande Porto Alegre/RS. A discussão desses dois aspectos ajuda a compreender o papel da docência, no âmbito dos Direitos Humanos, quanto à importância e aos sentidos da extensão em busca da construção e do fomento de sociedades mais inclusivas, plurais, democráticas e igualitárias.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Docência, Extensão.

¹ Versão revisada do trabalho apresentado em XI Seminário Internacional Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão: Políticas da diferença e reconstrução democrática. UCDB, Campo Grande/MS, 2024.

1. INTRODUÇÃO

Educação, ciência e cultura possivelmente foram temas que aguçaram ainda mais nossos interesses nesses inícios da década de 2020, em que experimentamos, em virtude das restrições impostas pela pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, em 2020-2021, e, mais recentemente, pelas perdas de diferentes ordens produzidas pela enxurrada causada por eventos climáticos catastróficos, outros sentidos e formas de produção de nossas existências. Ambos os temas se mostraram e se mostram ainda mais nucleares e cruciais para a era do conhecimento em que nos encontramos (Brandão, 2003).

Conhecer, entre outras potencialidades, permite a construção de possibilidades de compreensão do humano quanto a sua gentitude (Freire, 1997); quanto aos sentidos do seu viver consigo, com os outros, com o mundo como um todo. Gentitude que se engendra por meio de processos educativos capazes de ir além de uma capacitação instrumental específica – como processos que “desenvolve[m] nossa humanidade em nós” (Pinheiro, 2023, p. 24). Processos educativos, orientados por uma docência ética, atenta à curiosidade epistemológica discente e comprometida com o desenvolvimento de pessoas na sua inteireza, capazes de pensamento e de criação de si mesmas. E, nesse sentido, a imprevisibilidade humana, longe de ser algo a ser dominado e controlado o mais rapidamente possível como se procura(va) fazer, especialmente, no campo da ciência, a partir da modernidade, assume-se ainda mais como uma das condições que garante ao humano a possibilidade de (re)invenção de si mesmo.

A (re)invenção de si mesmo, entendendo o humano em sua relação com o outro, a sociedade e o mundo, nos campos do conhecimento, entre eles, o campo da produção do conhecimento universitário, pressupõe algumas condições que passam pela mediação docente capaz de colocar em relação não apenas os conhecimentos a serem (re)construídos em sala de aula, como, também, mobilizar a diversidade de sujeitos, epistemologias, cosmologias e culturas que se encontram em um espaço coletivo de aprendizagem. Daí a importância dos processos educativos fomentados nos espaços das salas de aula e, para além deles, nos espaços de extensão universitária. Espaços que se mostram também potencializadores de encontros com outro(s) como possibilidade de encontrar a si mesmo.

É nesses contextos que se trazem à discussão relatos de vivências de estudantes universitários quanto aos trabalhos de ajuda humanitária desenvolvidos no âmbito da catástrofe climática que atingiu o Estado do Rio Grande do Sul, em maio de 2024. Uma discussão que tem como objetivo sinalizar para o papel da docência em relação à importância e aos sentidos da “curricularização da extensão”, no âmbito dos Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, são feitas algumas incursões iniciais no campo da Filosofia e da Educação que situam o tema em discussão no que tange ao papel da docência nos espaços das universidades. Após, tece-se a análise de relatos de estudantes do Ensino Superior quanto aos seus olhares em relação ao envolvimento com os trabalhos de ajuda humanitária, evidenciando aprendizagens da extensão que se entrelaçam com os conteúdos desenvolvidos no Componente Curricular *Educação, Diversidade e Direitos Humanos*, em uma Universidade da Grande Porto Alegre. A discussão desses dois aspectos ajuda a compreender o papel da docência, no âmbito dos Direitos Humanos, quanto à importância e aos sentidos da extensão em busca da construção e do fomento de sociedades mais inclusivas, plurais, democráticas e igualitárias. É o que apontam as considerações finais.

2. DOCÊNCIA E UNIVERSIDADE

Em discussões no campo da docência, há diferentes autores/pensadores que nos orientam na perspectiva dos saberes e fazeres docentes. Para iniciar essa discussão em particular, cabe fazer uso de um pensar registrado por Freire (1997), quando de suas problematizações sobre os saberes necessários à prática educativa: “Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*” (Freire, 1997, p. 86, grifo do autor). Na perspectiva de ampliar o alcance dessa problematização, pode-se fazer uso, também, dos três conjuntos de questões propostas por Chauí (1999) quando de suas análises sobre as possibilidades da reflexão filosófica.

Por que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos e fazemos o que fazemos? [...] O que queremos pensar quando pensamos, o que queremos dizer quando falamos, o que queremos fazer quando agimos? [...] Para que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos, fazemos o que fazemos? (Chauí, 1999, p. 14-15).

São questões que, ao nos fazerem pensar sobre os motivos, as razões e as causas, sobre os conteúdos/sentidos e sobre as intenções/finalidades do que pensamos, dizemos e fazemos (Chauí, 1999), ajudam-nos a ampliar o pensamento sobre as questões importantes do dia a dia.

Cabe perguntar, então: que questões são essas que merecem, nesse momento, estar na ordem do dia? E como pensá-las de forma a ampliar nosso pensamento e a consequente compreensão sobre elas, ainda mais se partirmos do pressuposto de que o modo de pensar implica o modo de agir e vice-versa? E essa não é apenas mais uma questão retórica como alguns simplismos atuais pretendem nos fazer crer. Pelo nosso trabalho como educadores e educadoras, como professores e professoras, como pesquisadores e pesquisadoras em uma universidade, passamos a entender como as formas de pensar mantêm íntima relação com as formas de agir. Assim, quanto mais cientes do que pensamos, dos porquês e para quês, mais condições desenvolvemos para nos desafiar e mudar o que se mostra imperativo mudar, seja para cada um e para cada uma de nós, seja como universidade, seja como sociedade e/ou como humanidade das quais não somos apenas parte, como, também, as constituímos pela nossa forma de ser e estar nelas. Ou, então, pelo menos, mudar a forma como abordamos algumas das questões importantes do dia a dia, em se tratando de pensar a docência e a universidade.

Examinar essas questões, em uma perspectiva de desafios que se apresentam à docência na universidade, passa pela abertura à provocação: como docente, deixar-se provocar por olhares diferentes, por pensares diferentes, por práticas que se mostram diversas das nossas, por imaginários que podem soar estranhos... Um deixar-se provocar/irritar, de modo produtivo, por olhares, pensares, práticas e imaginários que não são necessariamente os nossos. Em outras palavras, lançar um olhar atento a tudo o que nos constitui, desafiar-nos quanto ao que acreditamos e, se assim o desejarmos, produzir mudanças. Nas palavras de Viviane Mosé (2021): “Se parece que estamos em pleno afogamento por um tsunami sem fim é porque ainda não entendemos que é o momento de erguer um pouco a cabeça, botar o nariz para fora e respirar”.

Vale destacar que esse dizer de Mosé (2021), acompanhado de uma ação que se requer urgente e vital – “erguer um pouco a cabeça, botar o nariz para fora e respirar” –, traduz-se em uma espécie de chamamento à responsabilidade quanto às perspectivas de

mudanças que desejamos, seja como indivíduos, seja como um coletivo, instituição e/ou sociedade. Na perspectiva da docência, isso passa, entre outras questões e ações, por um engajamento que se comprometa com uma aprendizagem de seus estudantes que faça sentido para suas vidas em uma perspectiva mais ampla, isto é, que ultrapasse as esferas da profissionalização estrita. Em outras palavras, uma aprendizagem em que se visualizem possíveis usos que o/a estudante conseguirá fazer de determinada interpretação de situação e/ou fenômeno, potencializando-o a enfrentar e guiar as novas/diferentes situações e fenômenos que passará a vivenciar no decorrer da sua existência humana. Daí a importância de uma docência ética, curiosa, responsável, inquieta, problematizadora, questionadora, orientada pelo olhar atento e pela escuta sensível (Freire, 1997). Assumir essas características no fazer docente contribui para orientar o olhar docente sobre as/os estudantes de hoje, entendendo-os como sujeitos em movimento, favorecendo uma prática pedagógica que se responsabiliza junto à/ao estudante e com a/o estudante pelo que poderá fazer do seu processo de desenvolvimento como pessoa, profissional e cidadão/ã.

Nesse movimento de “erguer um pouco a cabeça, botar o nariz para fora e respirar” (Mosé, 2021), situa-se a discussão específica quanto à “curricularização da extensão”, no âmbito dos Direitos Humanos. E, para situá-la teoricamente, trazem-se as três lições que Hermann (2020) entende como aprendizagens derivadas da pandemia de Covid-19, mediadas pela experiência. Para essa pensadora, a pandemia nos fez aprender por experiência – uma experiência na ótica de Gadamer, que prepara o discernimento (autoconhecimento) e a capacidade de ponderar (habilita juízos mais precisos) e amplia o horizonte interpretativo (abertura a novas experiências) (Hermann, 2020). As três lições que podemos ter aprendido com a pandemia são, também, três lições que aparecem como possíveis aprendizagens feitas por estudantes do Ensino Superior, quando dos relatos sobre trabalhos prestados aos atingidos pelas enchentes do Sul, compondo a carga horária do Componente Curricular *Educação, Diversidade e Direitos Humanos*:

- a) “O reconhecimento da vulnerabilidade da condição humana” (finitude humana) a qual “expõe, sobretudo, nossa dependência da interação humana” (Hermann, 2020, p. 1; 5);
- b) “A importância da verdade para enfrentar os problemas” e que a provisoriedade da verdade é diferente do “relativismo insustentável” (Hermann, 2020, p. 1; 6). Ou seja, a busca da verdade requer enfrentamento da realidade e dos fatos; requer, no âmbito da ciência, provas racionais que passam pelo crivo da crítica, da revisão e de consensos.
- c) “A solidariedade com o outro”: “somos vulneráveis e dependentes” (Hermann, 2021, p. 1; 7), ou seja, a vida é essencialmente cuidado, como ensina Boff (2000); há uma interdependência social a qual precisa de cuidados recíprocos para se manter produtiva. Daí a importância de uma ética do cuidado, a qual sugere uma questão que se coloca central: Como ser solidário e não colocar a vida do outro em risco? E, se entendemos a solidariedade “como a força de um sentimento que vincula os membros de uma sociedade”, produzindo “um sentimento de pertença”, o que requer cuidado e empatia pelo bem-estar do outro, há, então, a necessidade de uma educação atenta à sensibilidade, capaz de estimular “experiências solidárias” e “interpretar situações de vulnerabilidade em relação aos outros” (Hermann, 2020, p. 7).

3. APRENDIZAGENS MEDIADAS PELA EXPERIÊNCIA

A “curricularização da extensão”, como ficou conhecida a “creditação curricular” prevista na Resolução CNE nº7/2018 (Brasil, 2018), prevê horas de extensão na composição da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação. Cada Instituição de Ensino Superior tem autonomia no que toca à gestão dessas horas desde que seja garantido um percentual mínimo de 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil (Brasil, 2018, art. 4). É nesses contextos que se realizou a prática de horas de extensão em *Educação, Diversidade e Direitos Humanos*. Um componente curricular que é obrigatório em alguns cursos da Instituição e, em outros, é oferecido como optativo. Desse modo, as/os estudantes deste componente, como também foi neste primeiro semestre de 2024, são oriundos de diversos cursos e áreas do conhecimento, potencializando diferentes olhares e perspectivas no campo dos Direitos Humanos, pois “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (Boff, 1997, p. 9). São diferentes olhares e perspectivas que passam a ser elaborados no formato de um diário de campo e discutidos no Seminário de Práticas, nas últimas semanas do semestre letivo.

Os alunos, neste componente, podem escolher entre participar nos projetos de extensão propostos pela Universidade ou, então, participar de projetos que envolvem a defesa, a promoção e/ou o fortalecimentos dos direitos humanos em outros âmbitos como CRAS, CREAS... Com o componente alocado no primeiro semestre de 2024, em que a região onde fica a Universidade (Grande Porto Alegre) e boa parte do Estado do RS, foi atingida por fortes chuvas, com inundações históricas, abriu-se a possibilidade de os estudantes e as estudantes pensarem sua inserção (horas de extensão – creditação curricular) nos cenários de ajuda humanitária requerida pela proporção da catástrofe. Como amplamente difundido pelas mídias impressa, eletrônica e televisiva, em fins de abril e durante o mês de maio de 2024, o Estado do Rio Grande do Sul foi atingido por fortes chuvas, superando marcas históricas quanto à proporção das chuvas e da extensão da área atingida com inundações severas. Segundo o balanço da Defesa Civil do Estado, publicado em 08/07/24, foram 478 municípios atingidos de um total de 497; 2.398.255 pessoas afetadas, de um total de 11,3 milhões; 182 óbitos confirmados e 31 ainda desaparecidos (RS, 2024).

É nesses cenários que trinta e dois estudantes de *Educação, Diversidade e Direitos Humanos* se inseriram em uma prática de acolhida e apoio em abrigos, em campanhas de coleta de mantimentos, roupas, materiais de higiene e limpeza, em serviços de entrega de marmitas, de limpeza de casas, separação de medicamentos doados, entre outras ações. Para a discussão que segue, são trazidos elementos das falas de oito desses estudantes, de duas turmas deste componente, no primeiro semestre letivo de 2024, quando dos relatos sobre o vivido nessas incursões, no formato de seminário com cada uma das duas turmas. Teve-se o cuidado de evitar possíveis estigmatizações quanto aos tipos de compreensão que expressaram e, também, de garantir sua não-identificação, indicando-os com pseudônimos.

Vale mencionar que os fragmentos aqui trazidos se constituem em experiências que, carregadas de dor e sofrimento, passaram do senso moral, despertado em torno dos efeitos da catástrofe, para a consciência moral, que se traduziu em ações concretas diante do sentido/vivido e que, por sua vez, mobilizou diferentes aprendizagens.

A dolorosa experiência atinge profundamente não só o corpo, como também o espírito humano, tornando incontornáveis certas perguntas, mobilizando nossa capacidade de sentir e aprender, pois o pensamento

crítico não se detém, se lança em busca de possibilidades interpretativas (Hermann, 2020, p. 4).

Com esse olhar permeado por Hermann (2020), uma das aprendizagens que se pode verificar encontra-se no campo da inquietação e da conseqüente problematização da vulnerabilidade humana. Situações-limite, envolvendo perda, dor e sofrimento, potencializam questionamentos quanto à condição humana, tanto em uma perspectiva mais filosófica/antropológica como em uma perspectiva mais sociológica/política. A fala da estudante Agnes assume essa direção. É uma fala que, ao mesmo tempo em que aponta para a vulnerabilidade da condição humana frente a eventos climáticos extremos, critica a negligência por parte dos poderes públicos diante dessa condição (carência/ausência de prevenção, socorro e assistência adequadas). E com isso evidencia uma espécie de hiato que há entre o trabalho solidário por parte da organização comunitária e a urgência de uma resposta que se mostre contínua por parte do Estado. Em outras palavras, pela solidariedade, pode-se mitigar danos (Estudante Dionísia), mas sem a definição de políticas públicas voltadas à prevenção e à assistência contínuas, continuarão em aberto direitos humanos como o direito à vida e à segurança (vidas perdidas e em risco), o direito à moradia adequada (ocupações de áreas de risco), o direito à saúde (interrupções de atendimento e exposição a condições insalubres) e o direito a um meio ambiente saudável (degradação ambiental) (Estudante Clara), no caso de catástrofes climáticas severas.

Ainda nessa mesma direção do hiato entre a solidariedade imediata e a resposta do Estado a partir de políticas públicas que garantam os Direitos Humanos, também, em eventos climáticos severos e/ou de crise, além dos direitos acima já referidos, há outros que, igualmente, podem ser feridos/comprometidos: o direito à água e ao saneamento (contaminação das águas e comprometimento do saneamento), direito à educação (danos à infraestrutura, comprometendo o acesso à educação) e o direito ao trabalho e à renda (destruição de meios de subsistência associada a uma recuperação lenta de economias locais) (Estudante Ernestina).

Algumas das dúvidas/receios que permearam esse engajamento por parte das/os estudantes dialoga com a segunda aprendizagem como pensada por Hermann (2020): a necessidade de enfrentar os problemas a partir de um conhecimento que nos permita enfrentar a realidade dos fatos. A fala do estudante Gerson traz essa necessidade da seguinte forma: “A interação com a comunidade e a exposição à realidade dos direitos humanos levantou dúvidas sobre como efetivamente contribuir para mudanças duradouras”. Mudanças duradouras requerem estudo, compreensão e análise da situação a ser enfrentada a partir de “consensos científicos que podem indicar os melhores caminhos” (Hermann, 2020, p. 6). Requerem, ainda, planejamento técnico, estabelecimento de metas, estratégias e avaliações que permitam que as possíveis soluções possam resultar em respostas adequadas às necessidades e em vontade política, tanto por parte da cidadania em cobrar do Estado políticas públicas eficazes, como por parte do Estado, em promover essas políticas e garantir a alocação dos recursos (financeiros, humanos) que garantam sua efetivação. O encontro com a realidade, que a estudante Inês nomeia como “dar de cara com realidades distantes de nossas vidas [...], histórias reais”, potencializa esse conhecimento que se requer engajado em uma perspectiva cidadã, de forma a “assegurar que todos os indivíduos, independentemente de sua condição socioeconômica, possam viver com segurança e dignidade” (Estudante Inês).

Cabe assinalar ainda que conhecimentos produzidos a partir desses encontros com a realidade podem ter um potencial transformador que nos (re)aproxima e/ou nos (re)conecta como humanos interdependentes e que habitam “a grande Casa Comum para todos os humanos, incluindo a natureza inteira” (Boff, 2002, p. 27). Conhecimentos que nos fazem compreender, inclusive, que “toda vida humana supõe outras, que a geram, que a educam, que a acompanham, que cruzam com ela, que a perturbam, que a fortificam, contra as quais se apoia ou se opõe, se define ou se busca” (Comte-Sponville, 2009, p. 68).

E é nessa perspectiva que se visualiza a terceira aprendizagem como pensada por Hermann (2020): a solidariedade com o outro, a compreensão de que somos dependentes uns dos outros. É essa compreensão que favorece a empatia “para reconhecer as necessidades e sentimentos das pessoas afetadas” (Estudante Bernadete) e potencializa a “solidariedade no enfrentamento das adversidades” (Estudante Flavio). Ainda nessa direção do que foi possível aprender quanto à essa dimensão da vulnerabilidade humana e da necessidade de interdependência, tem-se o olhar do estudante Gerson, que aponta para uma espécie de tripé que se torna necessário considerar em se tratando de promover mudanças significativas, seja para mitigar consequências em catástrofes como a experienciada em maio, em grande parte do Rio Grande do Sul, seja como possibilidade de transformação de realidades: empatia, solidariedade e rede de apoio. Nas palavras do estudante Gerson:

Aprendi que a solidariedade, a empatia e a rede de apoio são fundamentais para promover mudanças significativas. A prática reforçou meu compromisso com a promoção dos direitos humanos e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Acredito que, através de ações contínuas e colaborativas, é possível transformar realidades e garantir um futuro melhor para todos (Estudante Gerson).

A empatia assume-se como espírito de abertura e de reconhecimento do outro. Reconhecer está para admitir, afirmar e se engajar solidariamente junto à luta pela afirmação dos direitos do outro, participando de redes de apoio já consolidadas e fomentando outras, voltadas à construção de uma justiça social e ecológica que dê conta da nossa condição humana como seres de relações sociais e seres de natureza (Oliveira, 2001). Olhando para algumas das consequências dos cenários atuais de aquecimento global – intensificado por insistirmos na manutenção de poluentes atmosféricos e contaminantes na água e no solo e por uma lógica de consumo baseada em descartáveis e na obsolescência programada de objetos –, percebe-se que há um “preço alto a se pagar” em relação a possíveis comodidades com as quais acena(va) a modernidade em termos de progresso, fartura e bem-estar. A catástrofe climática que atingiu grande parte do território gaúcho, em maio de 2024, é uma dessas consequências, como apontam diferentes pesquisadores, especialmente, se consideradas a frequência e a intensidade com que aconteceram (Rizzotto; Costa; Lobato, 2024). Assim, investir na nossa dupla condição humana, como seres sociais e seres de natureza, dada a “desconexão” com a natureza que marca nossa trajetória atual, passa pela possibilidade de reconstruí-la em uma perspectiva de sustentabilidade, e essa, especialmente, se olhada em relação às consequências que as populações gaúchas sofreram com a recente catástrofe climática, “requer um compromisso contínuo com o fortalecimento das comunidades e a defesa de seus direitos fundamentais” (Estudante Inês).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articular essas três lições – reconhecer a vulnerabilidade da condição humana, compreender o valor da verdade no enfrentamento dos problemas e a prática da solidariedade (Hermann, 2020) –, pensamos ser o que nos deve desafiar nestes tempos “tsunâmicos” (Mosé, 2021), em nossas práticas docentes universitárias, seja no âmbito da docência, da extensão, da pesquisa e/ou da gestão: compreender o alcance das interações humanas mediante a busca do verdadeiro que se produz e se tece com provas racionais que passam pela crítica, pela revisão e produção de consensos, na perspectiva de uma ética do cuidado (Boff, 2000), que se traduz em uma educação atenta à sensibilidade e à solidariedade com cada vida que compõe a Universidade, em particular, e com a vida humana, como um todo, de uma forma geral.

Essa é, também, o tipo de prática a ser fomentado junto às/aos estudantes, no Ensino Superior. Uma prática que se tece como possibilidade de aplicação dos conhecimentos construídos no componente curricular, atuando e refletindo sobre diferentes questões que envolvem o cotidiano das gentes, das pessoas, das comunidades com as quais se encontra próximo. E no caso específico do componente curricular *Educação, Diversidade e Direitos Humanos*, como discutido na seção anterior, com questões que envolvam os direitos humanos e sua construção cotidiana, junto a comunidades historicamente excluídas e/ou junto a demandas excepcionais de grupos ou comunidades, como as situações vividas pelos atingidos diretamente pela catástrofe climática, e que, também, se referem a acesso, garantia e manutenção dos direitos humanos.

Entrar em contato com diferentes tipos de situação experienciadas por comunidades historicamente excluídas, passado o momento inicial, às vezes, marcado por preconceitos, receios e dúvidas, potencializa, mediante momentos/práticas de reflexão e de discussão junto ao docente e colegas, a tomada de consciência da situação. Essa tomada de consciência, por sua vez, impulsiona a tomada de atitudes em prol de ações que venham ao encontro da resolução daquilo que nos afeta(ou), seja direta e/ou indiretamente. Em síntese, o movimento marcado pelas/los estudantes durante a prática realizada deu-se dentro destas etapas que compõem o movimento como um todo da curricularização da extensão: o despertar/confrontar-se com uma determinada realidade, identificando/diagnosticando-a em relação aos Direitos Humanos; mover-se na direção de contribuir para sua superação, encontrando diferentes formas/maneiras de ajudar/resolver, e refletir sobre o alcance de suas contribuições, avaliando a experiência à luz dos Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

- [1] BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- [2] BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- [3] BOFF, Leonardo. *O pescador ambicioso e o peixe encantado: a busca pela justa medida*. Petrópolis: Vozes, 2022 (p. 26-32).
- [4] BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.
- [5] BRASIL.MEC/CNC/CES. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. *Diário Oficial da*

União: seção 1, ed. 243, Brasília, DF, 2018, p. 49.

- [6] CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1999.
- [7] COMTE-SPONVILE, André. *A vida humana*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- [8] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- [9] HERMANN, Nadja. A aprendizagem da dor. *Educação & Realidade* [online]. 2020, v. 45, n. 4, e110033. Epub 11 jan. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236110033>>. Acesso em: 25 out. 2022.
- [10] MOSÉ, Viviane. É o caos. Entrevista a Isabelle Moreira Lima. [Conversas 4]. *Gama*, 21 fev. 2021. Disponível em: <<https://gamarevista.uol.com.br/semana/tempo-de-mudanca/viviane-mose-a-vida-e-sinonimo-de-mudanca-nao-ha-nada-fixo/>>. Acesso em: 25 out. 2022.
- [11] OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Desafios éticos da globalização*. São Paulo: Paulinas, 2001.
- [12] PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. 4. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- [13] RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon; COSTA, Ana Maria; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos da Costa. Crise climática e os novos desafios para os sistemas de saúde: o caso das enchentes no Rio Grande do Sul/Brasil. *Saúde em Debate* [online]. v. 48, n. 141. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2358-28982024141EDP> <https://doi.org/10.1590/2358-28982024141EDI>>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- [14] RS. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. *Defesa Civil atualiza balanço das enchentes no RS – 8/7, 9h*. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/defesa-civil-atualiza-balanco-das-enchentes-no-rs-8-7-9h>. Acesso em: 12 jul. 2024.

Capítulo 5

A educação na sociedade burguesa: o lado escuro da lua

Oscar Edgardo Navarro Escobar

Resumo: Este trabalho tomou como objeto de estudo, a educação burguesa e suas formas práticas de formação, desse modo, poderemos aproximar-nos a essa realidade que ainda está na penumbra. O mundo da educação encontra-se vinculado às relações econômicas que a tornam possível, portanto, é de vital importância trazer à luz essa fase que metaforicamente denominamos “o lado escuro da lua”, assim, pretendemos com esta contribuição teórica colocar em pauta a realidade que envolve essas atividades humanas. Também, acreditamos que qualquer escrita deve ter um propósito, esta não se ausenta dessa regra, aqui temos a intenção de compreender a forma como se organiza a sociedade e seus desdobramentos no processo educacional.

Palavras-chave: Educação, sociedade burguesa, mudança social.

“Quando vejo os limites que aprisionam as faculdades de ação e pesquisa do homem, e como toda atividade visa apenas a satisfazer nossas necessidades, que por sua vez não têm outro objetivo senão prolongar nossa miséria existencial: quando verifico que toda a tranquilidade em relação a certos pontos não passa de uma resignação sonhadora”.

Goethe (Os sofrimentos do jovem Werther).

Em Brasil, da mesma forma que os demais países que formam a América Latina, tem sua história orientada numa tentativa de igualar-se aos países capitalistas “desenvolvidos”, inicialmente a Europa e hoje os demais, sabemos que este processo se tem pautado por enormes retrocessos e em alguns casos sucessos. Todavia, a realidade a demonstrado que ainda há enormes desafios que estes países deveram enfrentar. Nesse sentido, a denominada globalização, integração, flexibilização nas relações de trabalho, competição de mercado, qualidade total, uberização, entre outros, ao contrário da literatura burguesa, são uma imposição das novas formas concretas de integração dentro de uma nova reorganização da economia mundial.

Os Estados nacionais se verão obrigados a adequar suas forças produtivas sociais a está nova demanda do capital financeiro, dessa forma, a instabilidade política se processou de inúmeras formas, inclusive se apostou em desestabilizar governos legitimamente escolhidos pela população, a mídia terá um papel decisivo nesta nova situação social de conflito. No Brasil o Estado democrático foi alterado com o objetivo de se adequar ao modelo exigido pela economia mundial, ao neoliberalismo, à livre concorrência, à democratização, à diminuição do Estado. Tornando evidente a implantação da política neoliberal de forma a que as estruturas necessárias ao capitalismo fossem inseridas nestes países em que interesses econômicos tencionassem a própria educação à esfera produtiva do capital.

Ao tomá-lo como objeto de estudo, a educação burguesa e suas formas práticas de formação poderemos aproximar-nos a essa realidade que ainda está na penumbra. O mundo da educação encontra-se vinculado às relações econômicas que a tornam possível, portanto, é de vital importância trazer à luz essa fase que metaforicamente denominamos “o lado escuro da lua”, assim, pretendemos com este trabalho possa contribuir para desenvolver posteriores trabalhos de pesquisa e produção de conhecimento científico. Também, acreditamos que qualquer escrita deve ter um propósito, está não se ausenta dessa regra, aqui temos a intenção de compreender as novas relações que estamos ver emergir e as velhas encontram inúmeras formas de manter-se e obrigar à maioria da sociedade a submeter-se a elas com o claro desígnio de uma realidade fadada ao fracasso de uma sociabilidade humana que insiste em reencontrar sua verdadeira natureza de solidariedade e bem estar comum. Eis nosso trabalho a seguir. Boa leitura.

1. PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO DEBATE

Qualquer investigação não é desinteressada, conseqüentemente, o que produz a necessidade de pesquisa, é o imperativo de responder a algumas questões que nos interpele a realidade na qual estamos inseridos. Assim sendo, somos estimulados a trazer para si, a própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, não é possível, compreender o presente sem compreender as suas raízes, o que implica o estado de sua gênese.

Muito já se escreveu sobre as crises das sociedades contemporâneas, crise bancária do sistema especulativo, crise na organização de trabalho, crise no sistema educativo, entre outras crises; como chegamos até este ponto? - de que forma desenvolvemos nossa sociabilidade humana para chegar até aqui? É necessário fazer uma digressão para entendermos o atual contexto, pois, nem sempre foi assim.

Se pudéssemos condensar alguns estudos científicos do desenvolvimento das sociedades teríamos que indicar que estas estão em pleno processo de mudanças, de transformações contínuas, portanto, hoje não é diferente das épocas que nos precedeu. Em dadas circunstâncias históricas, as relações sociais e as forças produtivas correspondentes, mesmo que anteriormente tenham contribuído para o desenvolvimento social, econômico e político, podem passar a exercer um papel totalmente distinto de outrora, isto é, essas relações de sociabilidade passam a frear ou dificultar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Tomemos alguns exemplos que ilustram nossa tese inicial. O mundo simbólico da religião nas sociedades tribais ou primitivas, representou uma forma inédita de elevação dos conhecimentos fragmentários e práticos da vida cotidiana a um nível racional e reflexivo em uma visão social de mundo que explicaria aquilo que ainda não podia ser racionalizado, foram as primeiras tentativas de uma representação cultural e de socialização de conhecimento primários e fundamentais que possibilitariam decifrar o desconhecido. Essa forma pelas quais as sociedades primitivas interpretavam o mundo, ainda me fosse mística, tiveram uma importância vital, pois, ao conseguir generalizar e universalizar esses conhecimentos empíricos obtidos na vivência de seu cotidiano, contribuíram para a formação, milênios após, da história e da filosofia ou, como diziam os gregos, amor ao conhecimento.

Essa pretérita generalização do conhecimento foi de suma importância para a versatilidade do pensamento social e da compreensão dos próprios indivíduos que faz parte da sociedade. No entanto, num determinado momento quando a sociedade estava fundamentada numa visão teocêntrica e um poder absolutista, quando a teologia definia o lugar que os indivíduos ocupariam nos espaços da sociabilidade humana, essa visão social de mundo terminou por se transformar num empecilho ao desenvolvimento humano; ela se revelou inadequada aos avanços que estavam inundando as inquietações dos indivíduos que representavam essa época.

Ao descobrirem que os indivíduos podiam modificar seu destino e que as dádivas divinas podiam ser alteradas e modificadas, abria-se um precedente inigualável para o homem. Uma outra referência que podemos advertir, é o capital. Resulta inegável seu papel original de transformador e revolucionário pois, ao romper os estreitos limites feudais de um poder absolutista, monárquico e autoritário, em uma possibilidade de democratizar as instituições sociais, em desfigurar substancialmente os sistemas de trabalho e educativos, alterou todo um sistema social que já não correspondia ao desenvolvimento dos seres coletivos. Contudo, principalmente nos meados do século XIX começou um processo irreversível e perigoso para a humanidade. O capital passa a impedir o desenvolvimento da sociabilidade humana todas as esferas da vida cotidiana, tornou-se uma força regressiva que interrompe o pleno desdobramento das potencialidades criativas dos indivíduos sociais, tanto no plano matéria quanto espiritual. Vejamos mais de perto estas questões levantadas até aqui.

2. SUA FASE REVOLUCIONÁRIA

Por certo, o sistema capitalista¹ não inventou a opressão e a exploração, antes dele, as sociedades procuraram novas formas de organizar-se, embora fossem reprimidas com ilimitada brutalidade, as mudanças aconteceram inexoravelmente, assim, a própria história entrega exemplos de superação e de profundos avanços nas manifestações da sociabilidade humana, parece plausível analisar a seguinte colocação:

As novas ideias, as novas atitudes diante do mundo e os novos espaços conquistados nesse período que chamamos Renascimento foram fundamentais para o advento do mundo contemporâneo que perdeu o muito que ainda havia de medieval nos séculos XIV, XV, e XVI, conservando e acentuando a importância da razão e das experiências que deram origem a um grande desenvolvimento científico nos séculos XVIII e XIX. No plano religioso, a Igreja foi perdendo a importância que tinha – as reformas religiosas consolidaram-se e houve fortes reações contra a interferência da religião nos assuntos humanos, surgindo outras formas de segurança que não advinham das crenças religiosas, mas sim das descobertas e do progresso material (Van Acker, 1992: 14).

E acima de tudo, a classe burguesa em ascensão encontra nos filósofos e nos cidadãos comuns uma força expressiva para defenderem a desvinculação do conhecimento dos preceitos dogmáticos e teológicos oficiais em detrimento de um saber que tenciona reexaminar as leis gerais sobre a sociedade. Este anseio crítico dirige-se, sobretudo à Igreja, principal detentora da autoridade, nomeadamente às suas hierarquias e privilégios sociais, procurando formas inéditas de derrubá-la ou modificá-la.

Ou seja, o conhecimento é, assim, despido de doutrinas religiosas e ascende a um patamar que coloca a liberdade, seja de expressão ou de governo, como uma necessidade a ser alcançada por todos os indivíduos, rejeitando abertamente a ideia de privilégios parciais e classistas. De fato, é um momento na qual se ampliam as críticas ao modelo de sociedade intolerante, está possui a centralização do poder mediante a coação dos indivíduos, não aceita pensamentos nem posições mais abrangentes, procura somente produzir resultados que sejam em defesa dos seus interesses, por isso, essas mudanças vão sempre incorporando e abrindo novos caminhos os custos, certamente, em alguns casos são pagos com vidas, lembrar a dolorosa peregrinação de Giordano Bruno que acabou sendo queimado pela santa Inquisição. O próprio cientista Galileo Galileu teve que negar seus conhecimentos para salvar a sua vida frente ao processo deflagrado pelo Tribunal da Santa Inquisição.

A história deste período é marcada por inúmeras diligências da parte das classes que tinham uma posição dominante na época. Um historiador e político do século XIX assim, expressa em seus escritos a passagem da sociedade medieval para a organização econômica do capital.

¹ “Na gênese histórica da formação da burguesia ou mercantilista, e na fase final do feudalismo, com a revolução comercial, com o sistema colonial e com o mercado mundial este segmento acaba emergindo, como força social revolucionária, ou associando-se ou opondo-se aos segmentos sociais dominantes. Isso ocorre, historicamente, tanto pelo cooptação política do *estamento comercial*, quanto pela negação – por parte da fração burguesa – das *instituições feudo-estamentais*. Nesse processo de realização do estamento comercial ele se afirma como burguesia comercial, depois financeira e, por fim, como capitalismo industrial” (Hirano, 2001, p. 7 grifos do autor).

A Revolução segue, no entanto, seu curso: à medida que se vê aparecer a cabeça do mostro, que sua fisionomia singular e terrível vai-se descobrindo; que após ter destruído as instituições políticas suprime as instituições civis e muda, em seguida, as leis, os usos, os costumes e até a língua; quando, após ter arruinado a estrutura do governo, mexe nos fundamentos da sociedade parece querer agredir até Deus; quando esta mesma Revolução expande-se rapidamente para fora com procedimentos desconhecidos, táticas novas, máximas mortíferas, opiniões “armadas”, (...) um poder espantoso que derruba as barreiras dos impérios, quebra as coroas, esmaga os povos e – coisa estranha! – chega ao mesmo tempo a ganha-los à sua causa (Tocqueville, 1982: 52).

Certamente, o autor descreve com extrema lucidez estes eventos que marcaram a passagem para a sociedade moderna, a classe burguesa terá um papel decisivo para dismantelar o poder do clero e da nobreza medieval², entretanto, uma vez não poder os próprios arautos das transformações sociais se assustam com tamanha adesão a essa mudanças que estão em curso, sabemos que estes eventos históricos levaram à população a aprofundar estas modificações, é neste ponto que a classe burguesa quebra e torna-se contrária daquilo que tinha acumulado em toda a sua trajetória de ascensão ao poder. Passa a negar todos seus aspectos revolucionários, inclusive, a própria produção de conhecimento sofre um profundo declínio e decadência, eis como um estudioso e refere a estes eventos:

A burguesia tomava consciência, com razão, de que todas as armas que havia forjado contra o feudalismo voltavam-se contra ela; que toda a cultura que havia produzido rebelava-se contra sua própria civilização; que todos os deuses que criara a haviam renegado (Lukács, 1982: 110).

Lukács referenda o pensamento de Marx para elaborar essa apreciação, estes excertos encontram-se na obra do Dezoito Brumário³, existe a partir desse momento uma ruptura histórica por parte da classe burguesa, não interessa mais a transformação, a emancipação em direção a uma sociedade solidaria e democrática, pelo contrário, pelas próprias contradições entre as relações sociais e as forças produtivas na qual se assentam na expropriação do trabalho alheio para venefícios estritamente particulares.

Historicamente não podemos ignorar que, a classe burguesa moderna trouxe um enorme desenvolvimento em todas as esferas da vida social, o intercambio e o dinamismo econômico destruíram a servidão e as atividades assentadas no trabalho artesanal, onde esta classe ascende ao poder destruiu as edílicas relações feudais, tornou o comércio cosmopolita. Na medida que desenvolve obrigatoriamente as forças produtivas força à sociedade a aderir aos ventos do comércio e proporcionar como única saída a venda da força de trabalho numa escala geral. Logo após esse intenso desenvolvimento e consolidação as contradições de classe não podem ser anestesiadas ou ignoradas. O século

² Quando a burguesia saiu da Idade Média, as burguesias em ascensão nas cidades constituíram nelas o elemento revolucionário. Tinham conquistado na organização feudal uma posição que já se havia tornado por demais acanhada para sua força de expansão. O desenvolvimento da classe média, da burguesia, tornava-se incompatível com a manutenção do sistema feudal: o sistema feudal devia, pois, ser destruído” (Engels, 2023: 31-32).

³ Nesta obra encontra-se uma análise minuciosa dos eventos que marcaram o golpe de estado levado a cabo pôr o sobrinho de Napoleão Bonaparte em 1851.

XIX inaugura uma reação humana organizada a modo de superar esta relação histórica de sociabilidade e de sistema de trabalho.

3. SUA FASE DE DECLÍNIO

O século XIX marca um reverso na história da humanidade, o início de problemas inéditos para os indivíduos dessa época. Seria ingênuo afirmar que os indivíduos são livres de escolherem as suas forças produtivas e as relações sociais correspondentes, pois, estas foram adquiridas e produzidas pelas atividades dos indivíduos anteriores, isto é, deixadas pelas gerações que antecederam às gerações mais novas. Assim, os instrumentos que os indivíduos utilizam para transformar a natureza e à própria sociedade são conquistas das gerações anteriores, estas servem de base para possibilitar às novas gerações prosseguir no curso da história e da sociabilidade humana. Portanto, suas relações de trabalho são o fundamento de todas as outras relações sociais.

O sistema do capital trouxe para a sociabilidade humana inúmeras contradições que estão na base de seu declínio. Haja em vista as crises comerciais e financeiras que, em ciclos cada vez mais frequentes, colocam em causa, efeitos cada vez mais profundos, a fundamentação de toda a sociedade burguesa, o desemprego torna-se mais persistente e contínuo, a redução dos salários dos trabalhadores e trabalhadoras chega a níveis penosos e afeta seu poder de consumo, a superprodução leva, contraditoriamente, a um estado de caos social, pois, as pessoas passam a não satisfazer suas necessidades básicas, os meios de subsistência tornam-se escassos e de difícil acesso. A riqueza criada em excesso não corresponde às relações sociais coletivas, há excesso de pecúlio, em outros tempos, esta realidade pareceria impossível. Portanto, nesta face de declínio da sociedade burguesa quase não encontra nenhum refúgio histórico. Eis como um historiador inglês se refere a estes eventos:

Como sabemos, na fase ascendente de seu desenvolvimento o sistema do capital era imensamente dinâmico e, em muitos aspectos, também positivo. Somente com o passar do tempo – que trouxe objetivamente consigo a intensificação dos antagonismos estruturais do sistema do capital – este se tornou uma força regressiva perigosa. (...) Sua máxima impiedosa segundo a qual *não há alternativa* é somente uma variante propagandística da negação geral da história correspondente à natureza recôndita do capital no estágio atual de nosso desenvolvimento histórico. Essa determinação do capital nem sempre se verificou, mas se tornou inalteravelmente presente (Mészáros, 2007: 25-26, grifos do autor).

O último cenário em corrigir os males sociais, que resultam da relação trabalho capitais, está sendo assegurado por reformas que agravam ainda mais o problema. Como se insere a educação neste cenário descrito acima? Sabemos que a sociedade define os sistemas escolares de cada época ou a cada momento histórico, Como não podia ser diferente, o sistema educativo, no período de ascensão da classe burguesa sofreu profundas transformações, a mais representativa foi tirar ela do campo teológico, se afirmaram métodos eficazes de ensino e aprendizado, a própria pedagogia dos jesuítas no processo da colonização a nível mundial foi amplamente utilizado para a docilização do trabalho compulsório ou, como afirma acertadamente Ponce (2015): “No terreno estritamente pedagógico, os jesuítas se esmeraram em dar aos seus colégios o mais brilhante verniz cultural possível” (Ponce, 2015: 145). Certamente, essa afirmação é inequívoca pois, eles

também foram colonizadores. Terão um papel fundamental de preparar mão de obra ao capital de forma a evitar a obstrução a seu desenvolvimento. Assim, a classe burguesa uma vez consolidada no poder, começa e rejeita e a distanciar-se, cada vez mais, dos valores que outrora defendera com verdadeiro afincamento. Eis aqui uma observação do período áureo da sociedade burguesa:

E, com o desenvolvimento do capitalismo, aparecerá o esforço da ideologia burguesa para afirmar o controle humano sobre o tempo, recuperando, de maneira laica, a teologia da história providencial, isto é, a imagem do bom tempo, ou seja, a ideologia do progresso. O surgimento da modernidade significa o advento social como social, do político como político e do histórico como histórico. (Chauí, 2006: 92).

Efetivamente, houve em todos os séculos e, até em plena idade Média, a contestação da classe, que nesse momento toma uma postura eminentemente revolucionária e progressista que, paralelo à literatura oficial, procura desmascarar os fundamentos do poder constituído, contribuindo decididamente para apontar a renovação de crenças, costumes, hábitos que elencavam a legitimação de uma realidade que já não correspondiam às necessidades do coletivo. Foi em meados do século XVIII (1750) que Diderot coordenava a distribuição de oito mil exemplares de textos, estes foram redigidos pelos denominados enciclopedistas⁴. Esta literatura abordava de uma forma simples, porém não menos complexa, temas do cotidiano da vida pública e privadas dos habitantes da época, indicava um cenário de profundas transformações que estavam em curso, sugeria o distanciamento de um pensar único e dogmático, abordava a necessidade da liberdade de pensamento, um pensar filosófico questionador e, sobretudo, distanciado da escolástica. Exaltava-se a dimensão econômica, política e social dessa nova forma de ser que se encontrava em ascensão. Pela conotação política, permitia chamar o homem comum a interessar-se pelo debate, principalmente, os cidadãos oprimidos pelas monarquias e aristocracias constituídas, opunham-se abertamente às prerrogativas do clero e da nobreza. Assim, essa classe nascida dos burgos elevou o conceito de liberdade a um patamar muito superior aos estreitos limites do mundo medieval. Há, porém, um limite histórico deste processo. Em meados do século XIX, marca-se o fim da idade de ouro da classe burguesa, este perdura até os dias de hoje. Em todos os campos e dimensões da vida social predomina a mera mercantilização da vida social, da educação, do lazer, da cultura, etc. Não existe um espaço em que o capital não esteja presente.

4. SUA FASE DE SUPERAÇÃO

Durante todas as vidas, Marx e Engels buscaram a lógica das transformações reais da sociedade capitalista, inúmeros de outros pensadores incursionaram nessas preocupações, mais fracassaram, somente eles conseguiram dar uma resposta científica e esses problemas das necessidades históricas de conversão. Assim, encontramos uma passagem que denota visivelmente o fio condutor desta descoberta, ela se encontra na obra de 1857, "Para a Crítica da Economia Política", aqui o autor, deixa entrever que o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais sempre, em cada

⁴ "A enciclopédia condessava 17 volumes e textos e 11 gravuras; possuía 160 colaboradores, entre eles destacava-se: Voltaire, Montesquieu, Rousseau, Quesnay, Condorcet, D'Alembert, Jaucourt e D'Holbach, entre outros. Alcançou tamanho prestígio que em 1759, foi censurado pelo Parlamento Francês e condenado pelo Papa Clemente XIII" (Escobar, 2015: 27).

momento da história, determina o máximo de consciência possível dos indivíduos dessa época, também, definem os costumes, valores, visões sociais de mundo, etc. Ou seja, são os limites objetivos (independente da vontade humana), tanto econômicos e sociais, quanto políticos, jurídicos, culturais, da evolução histórica que definem as fronteiras do saber e do conhecimento humano. Eis como ele se refere a esta descoberta.

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independente de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo que determina em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existente ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido (Marx, 1982, p. 25).

Nesta passagem, de forma notável, é possível compreender que as mudanças de sociabilidade humana são inevitáveis, porém, não é um processo espontâneo nem muito menos cândido. O rio da história demonstra que sempre foi um processo duradouro e penoso para a humanidade, por exemplo, no século XVIII foram duas grandes revoluções que mudaram o curso da história, a independência de América do Norte (1776) e a revolução burguesa de 1789. A primeira representa a culminação de uma luta que vinha sendo travada a séculos e permitiram acabar com o colonialismo britânico no solo da América do Norte, o segundo movimento representou a destruição dos alicerces do sistema feudal francês. Todavia, a primeira revolução que ultrapassara os fundamentos da sociedade burguesa aconteceu no limiar do século XX, em 1917 inicia-se a aurora de uma nova sociedade, em 1949 novamente irrompe a estrutura que anulará a expropriação do trabalho. Hoje nos encontramos num cenário histórico semelhante, o movimento do multilateralismo é o representante genuíno deste processo histórico.

É exatamente por essa razão que, em todas as esferas da vida social encontramos as contradições⁵ que pautam nosso cotidiano na sociedade burguesa atual, principalmente, no que se refere às crises de superprodução, à necessidade da procura por novos mercados, desestabilizando as democracias legitimamente constituídas, o desemprego crescente e persistentes por períodos cada vez mais longos, inclusive, aparece aspectos inéditos na economia especulativa, o advento do capital financeiro que descolado da economia real, sem qualquer vínculo com as atividades produtivas, gera dinheiro fictício, eletrônico que agravam a situação do coletivo, etc. São problemas evidentes e duradouros que evidenciam a necessidade de romper os estreitos limites da sociedade hodierna. A

⁵ Sabemos que a maior contradição da sociedade capitalista está vinculada ao caráter social da produção e a apropriação particular dos benefícios dessa produção, eis essa contradição que produz todas as desigualdades que a sociedade apresenta no campo econômico, cultural, educacional, político, educacional, entre outros.

educação por ser uma esfera da superestrutura, cada vez mais, requer uma significação de legitimação para poder negar aquilo que a história insiste em modificar:

Uma educação que se adeque às demandas da divisão social de trabalho na sociedade do capital, inevitavelmente, tende a tornar-se um mero reproduzidor do capital educacional, a alienação que surge desse processo procura escamotear as contradições que a sociedade apresenta, aceita e vê o trabalho intelectual e manual como naturais, essa visão social de mundo tende a legitimar que as desigualdades sociais são devido às potencialidades de cada um. Essa alienação não está interessada em descobrir os fundamentos que possibilitam a diferenciação entre os seres sociais, há uma fuga constante da realidade, é elaborado uma narrativa na qual se afirma que os seres humanos são aquilo que eles deveriam ser, não há possibilidade de construir uma análise que permita relacionar a sociedade como produtora da sociabilidade humana, logo, se ela está produzindo uma relação desigual, ela pode também produzir uma realidade na qual os indivíduos possam ter possibilidades semelhantes de realização, ainda mais, se os sujeitos que configuram uma determinada realidade, se acharem que ela é injusta, poderão modificá-la também.

Para superar essa situação, não basta a consciência sobre o que causa essa situação tão desfavorável à vida humana, é necessária uma prática social e coletiva que vise a alterar essa situação emuladora e contrária ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Se reconhece no pensamento o poder e o papel de organizar a vida humana; a consciência deve ter um papel analítico, mas também fazer nascer a possibilidade, na sua prática cotidiana, do novo, daquilo que melhor representa a racionalidade humana, o bem do coletivo. Estamos reconhecendo, sem dúvida nenhuma, que a mudança é possível quando a maioria da sociedade aponta uma realidade que atenda plenamente os interesses do coletivo. A força social capaz de executar essa possibilidade histórica é a classe social que produz toda a riqueza da sociedade, não é uma utopia, pelo contrário, há reconhecimento científico desse caminho que alguns povos já iniciaram.

Desde tempos antigos que os indivíduos sonhavam com uma organização social onde não existisse opressão, desigualdade, injustiça, etc. Os indivíduos inventaram inúmeros projetos para alcançar esses objetivos, porém, seus resultados o levaram ao pessimismo, ao desânimo extensivo, pois, perceberam que um soberano, um aristocrático, um nobre nunca apontava ao benefício coletivo. Nesse tempo essas esperanças eram irrealizáveis, falso, ilusivo. Sabemos que o modo de produção moderno nunca abandonará voluntariamente a arena histórica, assim, é necessário portanto empurrá-lo, tirá-lo da trajetória da ilusão do progresso social. sua análise será do assunto do próximo artigo.

5. ALGUMAS CONCLUSÕES

O estudo das sociedades, desde uma perspectiva histórica, requer, sobretudo, uma análise que leve em conta as condições materiais e reais na qual essa sociabilidade humana desenvolve seu cotidiano, todas as esferas que compõem essa relação estão unidas pela sua base produtiva, assim, é possível compreendermos que, elas são produto histórico de suas circunstâncias que as tornaram possível, nesse aspecto, por exemplo, as primeiras formas de organização humana que corresponde à infância da humanidade, isto é, as sociedades denominadas primitivas, independentemente da vontade das mesmas, ao começarem a produzir bens de consumo excedente, começaram a introduzir e desenvolver novas relações sociais que permitiram a sua própria superação. Isto é, na medida que o tempo avança, estas formas de sociabilidade que, ainda hoje existe num frágil cenário social, desenvolveram forças produtivas extraordinárias que permitiram e

impulsionaram novas formas de socialização humana, modificando e alterando todas as estruturas da sociedade de sua época.

De tal forma, procuramos que esta pequena digressão venha a incentivar novas discussões e análises sobre a relação humana vigente. Torna-se importante tomar como objeto de estudo nossa própria realidade a modo de contribuir com a superação ou conservação, pois, enquanto agentes históricos não podemos ficar indolentes com os problemas urgentes que demandam novas análises. Todavia, a educação é um produto da sociedade, está determinada e define os objetivos educacionais de cada época e pode influenciar o caminho que estamos construindo no devir. Por fim, sabemos que toda escrita possui uma intencionalidade, a nossa, é despertar as preocupações que foram elencadas nesta discussão preliminar e que está em curso. Nosso tempo é declínio, porém, também é o despertar da primavera e das esperanças da vida.

REFERENCIAS

- [1] CHAUI, Marilena. **Simulação e Poder**: uma análise da mídia. Editora: Fundação Percecu Abramo. São Paulo, 2006.
- [2] ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Tradução: Roberto Gold Korn. 3ª edição. Editora: Edipro, São Paulo, 2023.
- [3] ESCOBAR, Edgardo N. Escobar. **Sobre as Universidades**: das origens à contemporaneidade. Editora: Chiado. Lisboa, Portugal, 2015.
- [4] HIRANO, Sedi. **Política e Economia como Forma de Dominação**: o trabalho intelectual em Marx. In: Tempo Social; R. Social. USP. Vol. 13, nº 2. novembro, 2000. P.1-20.
- [5] LUKÁCS, G. **Sociologia**. Tradução: José Paulo Netto; Carlos Nelson Coutinho. Editora: Ática, São Paulo, 1982.
- [6] GOETHE, Von Johann W. **Os sofrimentos do Jovem Werther**. Tradução de Pietro Nassetti. 2ª edição. Editora: Martin Claret Ltda. São Paulo, 2012.
- [7] MARX, K. **Para a crítica da economia política**; Salário, preço e Lucro; O rendimento e suas fontes. Tradução: Edgar Malagodi ... [et al.]. São Paulo. Editora Abril Cultural, 1982.
- [8] MÉSZÁROS, István. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico**. Tradução: Ana Cotrim, Vera Cotrim. Editora: Boitempo, São Paulo, 2007.
- [9] TOCQUEVILLE, A. **O antigo regime e a revolução**. Trad. De Yvonne Jean. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2ª ed. 1982
- [10] VAN ACKER, M. T. Viana. **Renascimento e humanismo**: o homem e o mundo europeu do século XIV ao Século XVI. Editora, Atual. São Paulo: 1992.
- [11] PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 21 ed., São Paulo: Cortez, 2005.

Capítulo 6

A criação dos grupos escolares no Paraná

Gabrielle Spoliante Coitinho Rubio

Vanessa Alves Bertolleti

Adriana Salvaterra

Este trabalho pretende abordar a criação dos grupos escolares do Paraná percorrendo a seguinte estratégia expositiva: nos aproximaremos do contexto histórico da Proclamação da República no Brasil, discorreremos sobre a questão da educação nesse ambiente intelectual, apresentaremos o impacto do processo político nas transformações e implementações de um novo projeto educacional para o país e analisaremos de que maneira ele chega ao estado do Paraná, apresentando suas primeiras experiências. Nosso trabalho é amparado tanto em debates apoiados em pesquisas sobre o tema quanto em fontes primárias. A ideia central é contribuir para o debate com relação à criação dos grupos escolares no Paraná, momento tão importante para a história da educação.

Para se entender o contexto da emergência dos grupos escolares na república brasileira, faz sentido que retomemos, ainda que de passagem, o processo de Proclamação da República para situar como a educação estava colocada naquele contexto. Datada de 1889, a proclamação é decorrente da deterioração da então Monarquia estabelecida no Brasil, que começou a sofrer alguns desgastes e a provocar desgostos em grande parte da população. Os descontentamentos aconteciam em diferentes camadas da sociedade, como as elites, políticas, militares e classes populares, todos com críticas à monarquia (Ghiraldelli, 2012). Bases de apoio até ali, setores como igreja, exército e grandes proprietários também tinham seus motivos para ruptura, cada qual com sua razão específica colocada. A Igreja Católica estava descontente com a interferência que D. Pedro II fazia nas decisões eclesásticas, o exército não podia demonstrar qualquer insatisfação em relação à monarquia e os grandes proprietários, com a Lei Áurea que trouxe o fim da escravidão, também sinalizavam insatisfação. Além disso, a emergente classe média urbana buscava maior participação política também e não conseguia com o sistema monárquico e isto a atrapalhava em suas buscas de maior liberdade econômica (Paraná, 2021).

Diante disso, houve a ascensão das forças militares e deu-se início a uma revolta e a tomada do poder. No dia 15 de novembro de 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca, com as tropas republicanas, foi até o quartel-general em Campo de Santana, onde foi exigida a demissão do Visconde de Ouro da presidência do gabinete ministerial do Imperador (Paraná, 2021). Os republicanos realizaram uma sessão extraordinária na Câmara Municipal do Rio de Janeiro para formalizar a Proclamação da República, tornando-se então a primeira República Federativa Presidencialista a comando do então Marechal Deodoro da Fonseca, que se tornou o primeiro Presidente da República brasileira em um governo provisório (1889-1891) e responsável pela efetiva proclamação. Depois disso, a família real foi expulsa do país, voltando com seus bens para Lisboa, em Portugal (Brasil, 1889).

A República foi instaurada, mas ainda precisava ser consolidada, legitimada e institucionalizada. Era preciso preencher o vazio instaurado pelo antigo regime, que precisava se sobrepôr a um passado de longas décadas. Isso acarretou grandes mudanças para a política no Brasil, pois permitiu que houvesse um comando descentralizado, com base no modelo do federalismo. Nesse modelo, os entes federais têm autonomia política, administrativa, fiscal e financeira e participam da criação do governo central por meio de acordos federais. Com a presença de oligarquias que eram detentores de grande parte da economia do país, o poder político passou a ser dividido entre o presidente com a União, e os governantes com os Estados, juntamente com o pensamento da teoria positivista, a fim de trazer um série de soluções para acabar com a monarquia de uma vez por todas e consolidar a república em nome do progresso. Houve também a separação entre Igreja e

Estado. Esse modelo sugeria a inserção das classes sociais mais baixas na sociedade moderna (Paraná, 2021).

É importante contextualizar o momento histórico do Brasil, pois a partir destas alterações na política, o sistema educacional também ganha mudanças significativas. Nesse momento, houve duas preocupações: a primeira em quantidades de escolas que seriam necessárias que fossem abertas e depois na qualidade do ensino.

1. A EDUCAÇÃO DO BRASIL NO PERÍODO

Até ali, existiam pouquíssimas escolas primárias. De acordo com Romanelli (1986), em 1888, havia 250 mil alunos aproximadamente, para uma população de 14 milhões de habitantes. Não havia escolas suficientes e a educação popular não tinha devida atenção ao ensino, e era apenas introdutório. Uma das reformas feitas nesse primeiro momento da república de 1889-1930, foi realizada por intervenção de Benjamin Constant (1833-1891), que, de acordo com Lemos (1997, p. 67) foi:

Oficial do Exército brasileiro, professor de matemáticas em diversas escolas civis e militares, divulgador da filosofia positivista, organizador do movimento militar que depôs a Monarquia, membro do Governo Provisório republicano - como segundo vice-presidente e titular das pastas da Guerra e da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

Benjamin Constant, em 1890, apresentou então o conceito positivista, teoria esta que traz influência no campo da ciência e defende a ideia de que o conhecimento científico seria a única forma de conhecimento verdadeiro e a considera como um fator promotor do desenvolvimento social. No campo político, parte para a teoria que promove a cidadania progressiva. O positivismo é uma tendência filosófica que surgiu na França no início do século XIX. Os principais criadores do positivismo foram os pensadores August Comte e John Stuart Mill. Este movimento se destacou na Europa na segunda metade do século XIX e início do século XX, (Lacerda, 2009). As palavras "Ordem e Progresso" que aparecem na bandeira do Brasil, foram inspiradas na filosofia positivista, e influenciaram muitos dos intelectuais brasileiros no final do século XIX e início do século XX, dentre eles principalmente Benjamin Constant, que foi o precursor no país (Lemos, 1997).

Benjamin Constant foi nomeado chefe do Ministério da Educação Pública, Correios e Telégrafo, criada pelo decreto n. 346, a primeira secretaria desse nível a lidar com a educação, com a proposta na ordem e na ciência para o progresso social, conforme decreto n. 981.

O Generalissimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituído pelo Exército e Armada, em nome da Nação, resolve approvar para a Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal o regulamento que a este acompanha assignado pelo General de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretário de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos, que assim o faça executar. Palacio do Governo Provisorio, 8 de novembro de 1890, 2º da Republica. Manoel Deodoro da Fonseca. Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal, a que se refere o decreto desta data (Brasil, Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890).

Estabeleceu o que se conhece até hoje como, a educação laica separando a igreja da educação e a tornando pública e obrigatória. Prosseguindo com a organização dos anos escolares, em dois níveis, de 7 a 13 anos e o segundo de 13 a 15 e a formação do ensino superior reestruturado, a estruturação da educação parte do princípio de romper com o imperialismo e colocar o Brasil mais perto dos padrões utilizados nos outros países europeus e dos Estados Unidos.

Na primeira fase da república, a educação progrediu demasiadamente lenta, pois grande parte da população ainda era analfabeta, conforme Paiva (1973, p.95) aponta:

O censo de 1890 informava da existência de 85,21% de iletrados na população total (82,63%, excluídos os menores de 5 anos); o de 1900 encontrou 75,78% para os 20 Estados, baixando para 74,59% com a inclusão do Distrito Federal (69,63%, excluindo-se os menores de 5 anos).

De acordo com Paiva (1973), em 1908, foi anunciado no boletim comemorativo da exposição nacional que informava que havia aproximadamente 11 mil escolas elementares com quase 600 mil alunos, possuindo uma frequência inferior a 400 mil alunos pelo país. Ela alega que a mudança significativa viria a ser feita após a primeira guerra mundial. Um fator para que esses números fossem tão grandes é que grande parte da população ainda se encontrava na zona rural. Como a sua economia era em torno da agricultura, a educação não se mostrava necessária; já com a modernização nas cidades para a garantia dentro das fábricas, os operários buscavam por formação com o anseio de garantir mais oportunidades no meio de trabalho.

A escola pública passa a ser uma transformação social para a despedida do antigo regime e a preservação da nova república, assim desenvolvendo o caráter cívico patriota. Neste novo formato de organizar o ensino, partiam-se do princípio que a educação seria a solução dos problemas instaurados pela coroa (Ghiraldelli, 2012). Para ser possível uma análise do ensino neste período histórico, o estado de São Paulo tem importante participação nas realizações educacionais. Em virtude do grande desenvolvimento econômico ao qual o estado estava passando, foi requerido um projeto educacional que visasse corresponder a necessidade social e política. A Província de São Paulo era a mais bem desenvolvida, a elite se encontrava em grande peso lá, e a estruturação da educação teria de ser feita e reformas a serem efetivadas.

2. A CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES

As mudanças nesse período de Proclamação da República trouxeram para São Paulo a mudança no ensino público, com a formação e desenvolvimento de professores que precisavam passar pela escola normal, escola esta que era responsável por formar e licenciar professores, estender o período do ensino primário para oito anos, criar diferentes tipos de escolas e criar grupos escolares com base na formação e qualificação dos professores. No ensino educacional de São Paulo, conforme a reforma da instrução pública de 1892 (Lei nº 88, de 8 de setembro), ficou dividido em dois tipos de curso, preliminar e obrigatório para ambos os sexos e idades de 7 a 12, e o complementar para as idades posteriores a estas que estiverem aptos. Esse curso preliminar ficou presente em seis modalidades de escolas, intermédias, grupos escolares, provisórias, noturnas e

ambulantes. Onde houvesse de 20 a 40 alunos, ali seria constituída uma escola preliminar, sendo no máximo 40 alunos por escola (Palma Filho, 2005).

Fato importante a ser analisado era que o estado não providenciaria o local para essas escolas serem construídas. Realizavam apenas o pagamento dos professores. Grande parte dos grupos escolares foram então construídos em terrenos cedidos pela prefeitura e edificados pela comunidade - em grande parte, as elites locais. As escolas isoladas fazem parte da construção do grupo escolar, a partir das escolas isoladas que eram uma sala única de aula e com alunos com várias faixas etárias diferentes com somente um professor. Havia uma grande crítica a esse modelo, como sendo ineficaz e não moderno, porém continuou sendo aplicada ao longo do século XX na escolarização. As escolas isoladas e os grupos escolares eram os tipos principais de escolas primárias no estado de São Paulo. No documento de São Paulo Anuário de Ensino de 1910, o autor Oscar Thompson caracterizava a escola isolada da seguinte forma:

As escolas públicas regidas por um professor têm, entre nós, a denominação comum de escolas isoladas. Não são escolas graduadas como os grupos escolares, onde há perfeita divisão do trabalho e a dosagem do ensino é realizada de acordo com a idade e o desenvolvimento do aluno. São escolas que recebem alunos de idades e adiantamentos diversos, para serem educados todos pelo mesmo professor (São Paulo, 1910, p. 24).

Em 1894, o decreto 248 de São Paulo no capítulo X, dispunha sobre a criação dos grupos escolares onde houvesse a quantidade necessária da população, a existência de mais de uma escola isolada, seria realizado o agrupamento dessas escolas para que funcionassem no mesmo prédio. Essas escolas chamariam “Grupo Escolar” e cada grupo escolar seria formado por 4 a 10 escolas isoladas, com cursos preliminares do primeiro a quarto ano. O professor deveria ser formado pela escola normal e teria o tanto de professores que tivessem de escolas que forem reunidas. O grupo escolar possuiria um diretor com funções a zelar pela instituição e sua administração.

A criação dos grupos escolares traria um novo formato de educação, removendo a imagem das então escolas isoladas que não tinham um modelo de educação padronizado e seriado. Surgindo com a intenção de modernizar a educação e a estrutura escolar dentro no novo sistema republicano do Brasil, São Paulo possuía a intenção de estabelecer a educação com dois princípios, de acordo com Saviani (2011, p. 165).

a) a organização administrativa e pedagógica do sistema é como um todo, o que implicava a criação de órgão NS centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; b) A organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam de ensino de grande número de alunos, emergindo, assim a questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades escolares.

A partir da reunião das escolas isoladas, deram-se origem às classes, uma vez que não eram seriadas, passaram a ser séries anuais, e os grupos também ficaram conhecidos

como escolas graduadas, por agrupar os alunos de acordo com o grau ou série que estavam e a partir daí ia-se concluindo as séries e progredindo nos anos. A maioria dos estados adotou o modelo de agrupamento de escolas, que promoveu a introdução gradual do ensino simultâneo e contínuo, bem como a divisão e controle do trabalho docente, e o estabelecimento de um mecanismo de gestão e fiscalização escolar funcional e burocrático. Esses conceitos descrevem a inovação como uma organização pedagógica e administrativa complexa dentro de uma lógica científica e de acordo com uma estrutura de divisão de trabalho. A organização do ensino é baseada na classificação dos alunos, com planos de estudos, horários e dias letivos, o que resulta em um ensino com caráter e modelo unificados (Saviani, 2011).

O princípio pedagógico estabelecido e considerado pela escola normal que era aplicado então para os grupos escolares, partia da pedagogia tradicional. O ensino tradicional deve como finalidade universalizar o conhecimento entre a população com uma composição mais rígida e fechada à inovação. O aluno não é considerado um sujeito ativo no processo formação do conhecimento, mas que deve aprender com o professor, que é figura central no processo de ensino e aprendizado. No grupo escolar, os métodos pedagógicos e a unidade de ensino são consistentes em processos pedagógicos hipotéticos e modernos. A base pedagógica da Reforma de São Paulo são os princípios de simplicidade, progresso, memória e autoridade, baseados no poder dos professores e na recompensa e punição dos alunos (Saviani, 2011).

Saviani (2011) aponta seis características desta pedagogia tradicional que foi então aplicada: simplicidade, análise e progressividade. Um ensino que começa pelas coisas mais básicas, tendo noção da matéria aplicada, para que seja possível analisar e o aluno conseguir progredindo com os conhecimentos aplicados; formalismo, o ensino é lógico; memorização, o conhecimento do aluno parte do que ele consegue repetir do que o professor ensinou; autoridade, o professor demanda autoridade perante ao aluno, existe premiação e castigos; emulação, juntamente com a autoridade, este traz a ideia do dever; e intuição, ter uma inteligência sensível.

Os grupos escolares em São Paulo, foram se difundindo pelo estado. Foram projetados edifícios grandiosos que marcaram um avanço no conceito, organização e funcionamento da escola republicana. Esses grupos têm um diretor envolvido no dia a dia da escola, para proporcionar um avanço na administração dos grupos.

A expansão dos grupos escolares ocorre progressivamente no estado de São Paulo acompanhando o desenvolvimento urbano e atingindo crianças provenientes de vários setores sociais, especialmente das camadas populares. Em pouco tempo eles se tornaram o tipo predominante de escola primária sobrepujando a matrícula das escolas isoladas (Vidal, 2006, p. 20).

Os horários de início e término das aulas levavam em conta a pontualidade e a regularidade. Os espaços físicos são projetados para atender aos requisitos de higiene e bem-estar prescritos por médicos higienistas; salas de aula organizadas por séries.

Os grupos escolares, uma vez organizados, não exigem, em rigor, muitas visitas de inspeção, pois as respectivas classes estão constantemente sob as vistas do diretor. As escolas isoladas, porém, precisam estar, o mais constantemente possível, debaixo das vistas das autoridades escolares, não só para que aí se firmem os melhores métodos

de ensino, como para que este seja ministrado com proveito. Os professores, entregues a si mesmos, em regra, pouco fazem para um ensino profícuo (São Paulo, 1916, p. 15).

A construção dos grupos escolares, como símbolo de modernidade, faz parte do mundo urbano que estava sendo racionalizado. Foi onde a organização e concepção capitalista do trabalho foi implementada na educação. A unidade e a metodologia do ensino são alcançadas. Ainda que houvesse boa parte da população no campo, os grupos escolares foram formados nas cidades, geralmente em áreas centrais, em prédios construídos para os grupos escolares ou em prédios adaptados para embelezar e dar um ar moderno para a cidade. No campo ficaram ainda algumas das escolas isoladas, com uma turma e alunos de diferentes idades (Saviani, 2011).

[...] a educação republicana deveria possuir edifícios próprios especificamente construídos para finalidades educativas, materiais didáticos e mobiliário adequado, pessoal docente qualificado e modernos métodos pedagógicos. Desse modo, seu sucesso dependia da articulação de quatro fatores: (1) formação de professores inspirada por novos métodos pedagógicos; (2) em Escola Normal com uma Escola de Aplicação anexa; a (3) existência dos grupos escolares devidamente equipados; (4) vigilância e fiscalização do trabalho desenvolvido nas escolas. Havia, no entanto, grandes dificuldades – especialmente financeiras – para suprir e atender a este conjunto de condições e, como consequência, a disseminação do modelo paulista para outros lugares nas três primeiras décadas do regime republicano foi lenta. Depois de São Paulo, Paraná (1903), Minas Gerais (1906), Rio Grande do Norte (1908), Espírito Santo (1908), Santa Catarina (1911) e Paraíba (1916) são alguns dos Estados que instalaram grupos escolares (Ruckstadter, 2018, p. 406-407).

Saviani (2011) aponta que os grupos escolares desde 1892 foram se alastrando tanto no estado de São Paulo como em outros estados que seguiam o modelo de São Paulo, chegando no ano de 1910 na marca de 101 grupos, 24 na capital e 77 no interior. O primeiro grupo escolar de São Paulo, a escola modelo da Luz, e no interior, o primeiro grupo escolar foi alojado em Amparo, no ano de 1894. Nos anos seguintes, esse modelo de escola tão caracterizado se irradiou para outros municípios de São Paulo, e posteriormente difundiu-se nos demais estados brasileiros. O estado de Minas Gerais enviou um inspetor ao estado de São Paulo para conhecer a fundação dos grupos escolares e ficou impressionado com o modelo escolar e foi o que o fez ser defensor da implantação deste modelo no estado Minas Gerais. Em 1906, João Pinheiro assumiu a presidência do estado de Minas Gerais, instituiu pela lei n. 439 de 28 de setembro, que também seria organizado o ensino além de escolas isoladas, também por grupos escolares, promovendo então a reforma do ensino primário e normal do Estado (Minas Gerais, 1906).

Partindo então com esses dados históricos relatados por Saviani (2011), conseguimos chegar com uma listagem da criação dos grupos escolares pelos estados do Brasil. Na Paraíba, na assembleia legislativa em 1908 houve a primeira proposta sobre a implantação dos grupos escolares, mas só foi ser efetiva em 1916. Já no Rio Grande do Norte, em Natal, o primeiro grupo escolar já foi implantado em 1908, também neste mesmo ano foram criados em Vitória no Espírito Santo, conforme o decreto n. 166, Art. 1º

Fica criado um grupo escolar nesta capital, destinado a educar e instruir crianças de ambos os sexos, subordinado ao regulamento da escola modelo (Espírito Santo, 1908). Seguindo com as criações pelo Brasil conforme Saviani (2011) lista, em Santa Catarina é criado na cidade de Lages, cidade do governador vigente da época Vidal Ramos, que também deu ao primeiro grupo escolar seu nome em 1911. Em São Luís do Maranhão, em 1903 a 1905 foi se expandindo a criação dos grupos escolares pelas cidades do estado. Sergipe não foi diferente, em 1910 criou-se o Grupo escolar modelo, e inaugurado 1911 em Aracaju, sendo o primeiro de Sergipe. Na Bahia, há uma citação de grupos escolares na legislação desde 1895, mas a primeira a ser inaugurada provavelmente foi em 1908, e se efetivando e se espalhando pelo estado a partir de 1930. Com o decreto nº 258 Cuiabá, 20 de agosto de 1910 foi então criado dois Grupos Escolares na capital de Mato Grosso, constituídos pelas escolas que determina e dispõe sobre sua regulamentação.

Foco central deste artigo, o estado do Paraná foi o segundo a aplicar os grupos escolares, começando em Curitiba em 1903. O estado inseriu-se na lógica, descrita por Saviani da seguinte maneira:

Um modelo que foi sendo disseminado por todo o país, tendo conformado a organização pedagógica da escola elementar que se encontra em vigência, atualmente, nas quatro primeiras séries do que hoje se denomina ensino fundamental. Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem (Saviani 2011, p. 174).

Com essas mudanças, a educação primária produziu uma nova cultura escolar que se expandiu na sociedade brasileira e se tornou um conceito de escola no meio urbano que busca a modernidade. Com esse processo, os professores formados nas escolas normais ficaram mais aptos a ensinar de acordo com métodos considerados inovadores para a época, eram mais bem pagos e tinham materiais e condições de ensino, sendo mais qualificados do que os professores das escolas isoladas.

As reformas que criaram os grupos escolares também tiveram outros efeitos considerados positivos para a educação como os programas de formação continuada primária e de professores, a eliminação do ensino religioso, a ratificação da laicidade na escola pública, a adoção de uma abordagem intuitiva, uma série de elementos que firmavam o sinal de renovação da escola. Portanto os grupos escolares proporcionaram a construção da escola primária do Brasil, com a organização do tempo e espaço, com currículos ampliados com disciplinas baseadas em enciclopédias. Este novo modelo de educação foi então se espalhando pelo país, com grande aumento em números de escolas criadas e com isso o aumento do acesso ao ensino público pela população. Este ensino que possuiu uma nova sistematização que é conhecida até hoje no que se conhece como ensino fundamental seriado. Os grupos escolares foram símbolos de prestígio social, com características únicas, imprimindo um tipo de educação, escola e ensino, marcando a consolidação dos ideais de uma época.

3. A CRIAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO PARANÁ

Para compreendermos propriamente o estabelecimento dos grupos escolares do Paraná, faz sentido que entendamos a constituição deste como estado da federação. Ente

institucional relativamente recente, o estado do Paraná até 1853 não existia. O território paranaense nasce como Comarca de São Paulo, sendo a 5ª comarca. São Paulo, como província, não oferecia estrutura o suficiente para suprir as necessidades administrativas da região. Portanto, neste período, havia uma grande carência na educação com a falta de escolas e professores para que pudessem atender a população. A segurança também era precária e os serviços públicos também deixavam a desejar (Priori, 2012).

Observando o cenário, os anseios dos povoados eram de emancipação da província. Em busca da liberdade política, em 1811, houve então a primeira tentativa de emancipação do território paranaense, porém ainda não se acreditava que pudessem ter condições sociais e financeira para serem autônomos e precisavam de auxílio da província. Em uma segunda tentativa por autonomia, em 1821, com o movimento “conjura separatista” foi apresentada a vontade de emancipação para as autoridades paulistas, mas não conseguiu seu objetivo. Ainda assim, continuaram os pedidos, porém, sem retornos (Priori, 2012). A causa emancipatória do território paranaense passa a ter apoio de dois estados, Minas Gerais e Bahia, que queriam com essa emancipação o enfraquecimento político de São Paulo. Outro fator que influenciou foi a expansão da economia, que se desenvolveu com o extrativismo da erva-mate. Assim, em 1853, a então comarca, conseguiu emancipar-se politicamente, tornando-se estado.

A nova província recebe o nome de Paraná, nome derivado da palavra guarani que significa “semelhante ao mar”, pois é o nome do Rio Paraná, a maior hidrovia do Paraná. O primeiro presidente da nova província foi Zacarias de Góes e Vasconcellos, que foi importante para o desenvolvimento da nova província. Uma de suas medidas foi a implantação de educação pública primária do Paraná, que contribuía para a formação de mão de obra e auxílio aos estrangeiros que chegavam. A forte agricultura e a terra roxa fértil atraiu uma forte migração de povos, tanto de outros estados do país, como paulistas, mineiros, catarinenses, nordestinos, e também estrangeiros agricultores, originários da Suíça, Itália, Alemanha, Polônia, Ucrânia e Rússia, entre outros. Surge então decorrente da agricultura, no norte do Paraná, cidades como Jacarezinho, Cambará, Cornélio Procópio, Londrina, Maringá, Apucarana, Arapongas, Rolândia, Cianorte, etc. A capital do Paraná, já então cidade Curitiba desde 1693, tornou-se capital a partir do desmembramento do território paranaense do estado de São Paulo (Paraná, 2022).

Da segunda metade do século XIX até o início do século XX, os governantes do Paraná eram grandes fazendeiros, proprietários de fábricas e exportadores de erva-mate. Esse desenvolvimento político constitui-se a partir destes, com o crescimento da economia da baseada na erva-mate que estimulou o crescimento de novas facções das classes dominantes econômicas e políticas, indústrias e exportadoras (Magalhães, 2017).

No bojo deste processo, faz sentido situar a história da educação no Paraná faz parte do processo educacional do Brasil. Antes da separação de São Paulo em 1853, esta era caracterizada pela insuficiência de professores capacitados e as condições precárias para as escolas de ensino. Com sua formação como um novo estado emancipado, porém, a educação passa a ter outra importância. É importante ressaltar que o estado do Paraná enquanto comarca de São Paulo regia-se baseado em suas leis. Para isso, então, a educação seguia os princípios já mencionados anteriormente. A criação de escolas seguia os critérios populacionais, expressos nas categorias de cidades, vilas e povoados, exigindo um mínimo de 12 alunos. Para criar uma segunda escola na mesma cidade precisaria haver 60 alunos ou 40 alunas. Com o Paraná ascendido à condição de província, muitas escolas foram criadas por obrigação da lei, mas não se tinham professores suficientes e

capacitados. A falta de escolas, professores, material escolar e até mesmo prédios próprios dificulta severamente o andamento da educação (Oliveira, 1989).

O quadro da instrução pública em 1854 era precário. Havia um total de 604 alunos em escolas primárias públicas do sexo masculino, 60 em escolas particulares para o mesmo sexo e 258 alunas para uma população de 5.376 meninos e 4.709 meninas em idade escolar, o que significa que eram atendidos apenas 12,3% da população escolar masculina e 5,4% da feminina. Em relatório de 1854 o presidente da Província, Góes e Vasconcellos (Relatório oficial de 1854, p. 12) relatava o estado desfavorável da instrução pública: “Todas as corporações e funcionários, a quem ouvi acerca do estado da instrução na província, deram-me as mais desfavoráveis informações desse ramo do serviço público, e assim parece ser a vista de documentos que tive presentes”. Dizia ainda existirem 20 cadeiras masculinas e 08 femininas. (Miguel, 2006, P.40)

O Paraná como província precisou tomar parte dos problemas e propor uma solução. Essas preocupações precisaram levar em consideração a educação e como o novo governo poderia promulgar sua própria legislação, embora ainda fosse afetado pelas medidas em São Paulo.

Uma das exigências que se iniciam na educação começou pelos professores. Era necessário que passassem por um concurso, com “provas escritas, orais e práticas, com diferenças para escolas masculinas e femininas. Para a nomeação, os professores comprovavam idade mínima de 18 anos, conduta moral, capacidade profissional e professar a religião do Estado”. Mas ainda assim, existiam indicações para os cargos por meio de influências políticas (Miguel, 2006, P.40).

Pelo Regulamento de 08 de abril de 1857 do Paraná intitulado como “Regulamento de ordem geral para escolas da instrução primária, preparação, organização do professorado, condições e normas para o ensino particular, primário e secundário” é possível analisar toda a formação das diretrizes da educação nesse momento. Em seu primeiro capítulo, as condições e ordem em geral das escolas, que define o ensino primário na província e a criação de escolas públicas gratuita para todos, em seus artigos é possível analisar as normativas da escola da província, como as escolas separadas para o sexo masculino e para o sexo feminino. O ensino seria no período matutino e vespertino, o mesmo era simultâneo por classes; a divisão e programas de ensino era expedida pelo inspetor geral; era exigida dos alunos pelos professores a limpeza do corpo e vestuário; também eram registradas as faltas em um livro de chamada; dentro das escolas somente pessoas com permissão tinham acesso para entrar; dentre vários artigos que vão definindo os fazeres dentro da instituição de ensino, no capítulo dois, aborda-se as condições da admissão e matrículas dos alunos, que excluía a possibilidade de matrícula para aqueles “1º Os meninos que sofrem moléstias contagiosas e mentais, 2º os não vacinados, 3º os escravos, 4º os menores de 5 anos e os maiores de 15, 5º os que houverem sido expulsos completamente” (Paraná, 1857).

Para que os alunos pudessem se graduar era realizado exames de habilitação, os monitores que fossem aprovados e mostrassem habilidades para ensinar, poderiam ser designados a inspetor geral, alunos aprovados possuíam um título para que fossem admitidos nas aulas superiores. Isto determinava uma suceder de estágios que iam desde os monitores até os professores, os monitores das escolas após prestarem exames e sendo aprovados tornavam-se alunos-mestres com contrato assinado para permanecer no

magistério público, estes alunos-mestres depois de um novo exame de aptidão e prática de um ano poderiam se tornar professores adjuntos e com mais dois anos de estudo prestariam exame de habilitação para professor.

Como resultado, a oferta escolar continuava a responder às demandas políticas e a formação de professores era precária. A intenção da escola normal não veio a atender as demandas, e as contratações ainda aconteciam por meio de concurso e a efetivação poderia ser por exames de habilitação. Neste período então provincial era notado que a educação ficou estagnada, e um dos fatores a serem observados era o desinteresse da própria população, que não entendia a educação como sendo necessária.

O baixo índice de matrículas e de frequência tinha como motivo principal a própria falta de interesse da população pela questão da instrução, que não era vista como necessária. Também agravava o quadro, a pobreza em que vivia a maior parcela dos paranaenses, que não tinha como vestir seus filhos para que frequentassem a escola, e as dificuldades de locomoção provocada pelas grandes distâncias e falta de estradas. Além disso, as crianças ajudavam os pais nas lavouras permanecendo durante meses, afastadas das escolas, o que em muitos casos acabava levando à evasão escolar. Outros fatores para a evasão eram os castigos, não tolerados por alunos e seus pais e a visão de que eram suficientes as noções básicas de leitura, escrita e cálculo, como será detalhado posteriormente (Miguel, 2006, P.41).

Já com o início da República, em 1889, o Paraná deixou de ser uma província e passou para a categoria de um dos estados membros dos Estados Unidos do Brasil, iniciando o período republicano. A política educacional do governo do Paraná na primeira república, originalmente, era uma continuação das medidas tomadas no período político anterior como província. Os pensamentos em torno da educação, porém, começam a ser outros. A primeira regulamentação da organização da instrução pública do Estado do Paraná foi promulgada logo no início, o Decreto nº 31, de 29 de janeiro de 1890, documento este que expressava determinações para o ensino fundamental, institutos do Paraná e Escola de Professores. Realizando medidas para a sistematização e implantação da educação básica em âmbito nacional e obrigatória. Nesse contexto, a educação já passa a ser vista como necessária para a formação de cidadãos e imigrantes, e para a preparação de trabalhadores para novas relações sociais. Várias leis foram promulgadas nos primeiros momentos da república, decretos e regulamentos decisivos para a organização e o desenvolvimento Educação pública (Melo; Machado, 2010).

Algumas mudanças foram iniciadas em escolas e tentativas foram feitas para introduzir procedimentos metodológicos modernos desde o grupo escolar. Assim como em São Paulo, a educação passa por mudanças que começaram com a introdução do ensino gradual. As escolas passam a ter professores e alunos de diferentes idades e a serem reunidas em uma única escola com uma direção, cada escola que antes era isolada se transforma em série, e são administradas por um professor. As escolas agrupadas formam então os grupos escolares. Esses grupos escolares são implementados para dar aos alunos o mesmo nível de aprendizagem e, assim, melhor desempenho escolar (Oliveira, 2006).

A expansão da escolarização no estado do Paraná começa devido à demanda por educação no território paranaense.

A educação era compreendida como algo importante e necessário ao processo social. A fundação das escolas, pelo estado, também foi visada

no decorrer do século XX. Propagar a educação era meta de um projeto civilizatório e de modernização da sociedade em prol de seu desenvolvimento. No Paraná, Curitiba foi a cidade que mais contemplou a construção de prédios escolares e, conseqüentemente a expansão de maiores condições e acesso ao ensino (Melo; Machado, 2010, p. 253).

No Paraná, durante a Primeira República, 36 edifícios destinados à instrução primária foram construídos. [...] grande número dessas escolas [foram fundadas] na capital do Estado, 22% do total. Curitiba ganhou, no período, oito edifícios projetados e construídos como escolas primárias, enquanto as demais cidades, quando contempladas, receberam apenas um. [...] São curitibanos o primeiro e o último grupo escolar da Primeira República, o Dr. Xavier da Silva e o D. Pedro II. Eles podem ser considerados marcos referenciais da arquitetura escolar e do processo de constituição e disseminação de escolas públicas no Paraná. O primeiro iniciou o processo, dentro da concepção de graduação do ensino; o segundo materializou a sua consolidação, já amadurecida pelo percurso de 25 anos (Castro, 2009. p. 142 Apud Melo; Machado, 2010, p. 253, 254).

O primeiro Grupo Escolar do estado do Paraná foi o Dr. Xavier da Silva, construído em Curitiba, em 1903. Ao lado da do Ginásio Paranaense e da Escola Normal em Curitiba.

Apesar de encontrarmos defesa semelhante da organização dos grupos escolares em mensagens de governo subseqüentes, a expansão dessas instituições pelo Paraná na primeira década do século XX se fez de maneira lenta e gradual. Na capital, depois da instalação do primeiro grupo, foram instalados o Grupo Escolar Cruz Machado (1906) e o Grupo Escolar Professor Cleto (1908). No interior, o Grupo Escolar Vicente Machado, em Castro (1904), o Grupo Escolar Jesuíno Marcondes, em Palmeira (1907). Apenas na década seguinte é que o ritmo de expansão dos grupos acelera um pouco. A falta de professores qualificados era apontada como um dos impeditivos para a expansão do número de escolas. [...] embora houvesse no discurso a intenção de construir grupos nas principais vilas e cidades (Paraná, 1910), as dificuldades vivenciadas no interior e em locais distantes levavam o governo a usar do recurso da subvenção às escolas particulares para ampliar o atendimento à população em idade escolar (Paraná, 1911). (Ruckstadter, 2018, p. 408-409).

Além da falta de professores qualificados pelas escolas normais para assumir o cargo, a recusa de professores em assumir regente no interior do estado, isto passaria a ser um dos problemas recorrentes. Nesse período, desde a implantação das primeiras escolas no estado do Paraná (1903), o modelo de ensino público não foi totalmente definido, e até mesmo documentos oficiais reconhecem a escassez de escolas no sistema e no estado. Os grupos paranaenses não são comparáveis aos de São Paulo, pois por muito tempo eram grupos menores, nos quais os professores assumiam múltiplas funções e, em alguns casos, apenas as turmas eram reunidas no mesmo prédio.

Havia a necessidade de mais recursos para as escolas e mais formação dos docentes, eram necessárias políticas de efetivação para que houvesse a obrigatoriedade das matrículas escolares e permanência escolar. Estes investimentos foram mais notórios no Paraná nas

primeiras décadas da república, e quanto mais a rede escolar se expandia, mais havia redirecionamento de verbas para o estado (Melo; Machado, 2010).

Na educação, especialmente a partir de 1920, a necessidade de capacitação da mão de obra se tornou evidente.

O primeiro Regulamento da Instrução Pública no Paraná, aprovado em 1890, já trazia algumas inovações no elenco de matérias, substituindo o tradicional ensino religioso pelo ensino de moral e civismo resultante da concepção republicana que desvinculava as relações entre Estado e Igreja. Assim definia o art. 14: O ensino da moral é destinado a completar, consolidar e enobrecer todos os outros ensinamentos da escola. O professor [...] deverá inculcar no espírito das crianças [...] noções essenciais de moralidade humana comum a todas as doutrinas e necessárias a todos os homens civilizados. É interdita a discussão sobre seitas ou dogmas religiosos e recomendada a maior atenção ao desenvolvimento moral dos meninos, de modo a formar e aperfeiçoar o caráter de cada um (PR. Decreto nº 31/1890). (Oliveira, 2006, P. 3).

De acordo com a publicação da inspeção geral do ensino de 1921, “programas dos grupos escolares do Paraná” aprovado pelo Excmo. Sr. Dr. Secretário Geral Marins Alves de Camargo, é aprovado de acordo com a Lei nº 199 de 9 de abril de 1920, um programa de ensino para os grupos escolares do estado. É possível ter acesso às matérias que foram distribuídas pelos anos escolares. Nota-se que as matérias se repetiam ao longo dos anos, estas que serão listadas na tabela abaixo:

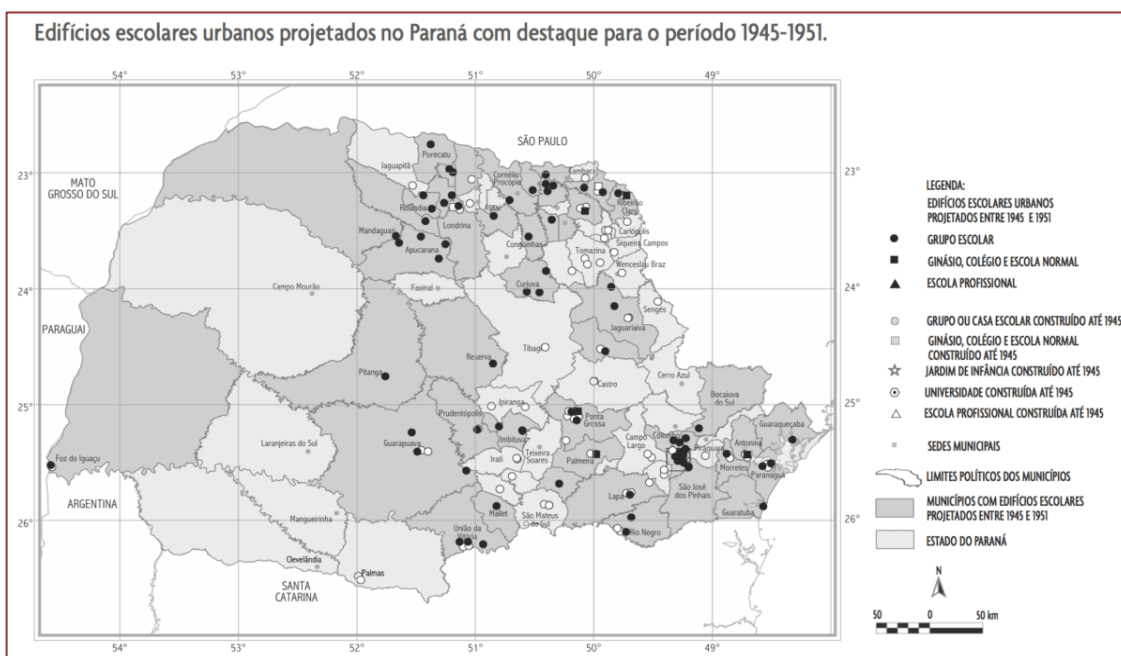
Tabela 1- Programas dos grupos escolares do Paraná 1920

Anos escolares	Matérias
1º ano	Leitura, linguagem oral, linguagem escrita, garrigaphia, arithimetica, geometria, geografia, história da pátria, instrução moral e cívica, ciencias physicas e naturaes- hygiene, musica, desenho, trabalho manual, exercícius gymnasticos.
2º ano	Leituras, linguagem oral, linguagem escrita, garrigaphia, arithimetica, geometria, geografia, história do Brasil, educação moral e cívica, ciencias physicas e naturaes- hygiene, musica, desenho, trabalho manual e gymnastica.
3º ano	Leituras, linguagem oral, linguagem escrita, garrigaphia, arithimetica, geometria, geografia, história do Brasil, educação moral e cívica, educação domestica, ciencias physicas e naturaes- hygiene, musica, desenho, trabalho manual e gymnastica.
4º ano	Leituras, linguagem oral, linguagem escrita, garrigaphia, arithimetica, geometria, geografia, história do Brasil, educação moral e cívica, educação domestica, ciencias physicas e naturaes- hygiene, musica, desenho, trabalho manual e gymnastica.

Fonte: Curitiba, Programa dos grupos escolares do estado do Paraná, 1921.

Ao decorrer dos anos, São Paulo se aprimorou no desenvolvimento dos grupos escolares. O Paraná foi o segundo estado a promover a reforma educacional e também o início da formação dos grupos escolares. O estado ainda era pouco povoado e possuía a produção econômica baseada principalmente na agricultura, cuja base se desenvolveu muito no comércio de mate. No entanto, as mudanças socioculturais produziram muitas mudanças, até chegar ao ensino, levando a uma série de reformas, a começar pela demanda de ensino e a expansão da educação escolar no estado do Paraná. Devido à expansão dos Grupos Escolares no Paraná, muitas cidades foram destacadas e marcadas pelas construções das instituições escolares. Abaixo, segue a imagem 1 um mapa do estado e a tabela 1 que traz alguns dos grupos criados no estado do Paraná de 1902 a 1962, conforme acervo disponibilizado no site Memória urbana de Elizabeth Amorim de Castro e Zulmara Clara Sauner Posse, 2013-2022, do estado do Paraná:

Imagem 1: Escolas, projetadas e construídas entre os anos de 1853 e 1955



Fonte: acervo site Memoria urbana de Elizabeth Amorim de Castro e Zulmara Clara Sauner Posse, 2022, do estado do Paraná.

Tabela 2- Grupos escolares no Paraná

Grupo escolar	Cidade	Ano
Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva	Curitiba	1902
Casa Escolar Vicente Machado	Castro	1904
Grupo Escolar Cruz Machado	Curitiba	1906
Grupo Escolar Dr. Claudino dos Santos	Ipiranga	1906
Grupo Escolar Jesuíno Marcondes	Palmeira	1908
Grupo Escolar Dias da Rocha	Araucária	1911
Grupo Escolar Macedo Soares	Campo Largo	1911
Grupo Escolar Conselheiro Zacarias	Curitiba	1911
Grupo Escolar Dezenove de Dezembro	Curitiba	1911
Grupo Escolar Presidente Pedrosa	Curitiba	1911
Grupo Escolar Professor Brandão	Curitiba	1911
Grupo Escolar Professor Cleto	Curitiba	1911
Grupo Escolar Rio Branco	Curitiba	1911
Grupo Escolar Barão de Antonina	Rio Negro	1911
Grupo Escolar Visconde de Guarapuava	Guarapuava	1912
Grupo Escolar Dr. Valle	Imbituva	1912
Grupo Escolar Custódio Raposo	Jacarezinho	1912
Grupo Escolar Izabel Branco	Jaguariaíva	1912
Grupo Escolar Manoel Eufrásio	Piraquara	1912
Grupo Escolar Senador Correia	Ponta Grossa	1912
Grupo Escolar Silveira da Motta	São José dos Pinhais	1912
Grupo Escolar Barão de Capanema	Prudentópolis	1914
Grupo Escolar Professor Serapião	União da Vitória	1917
Grupo Escolar Telêmaco Borba	Tibagi	1918
Grupo Escolar D. Pedro II	Curitiba	1925
Grupo Escolar de Ribeirão Claro	Ribeirão Claro	1925
Grupo Escolar de Carlópolis	Carlópolis	1926
Grupo Escolar de Cambará	Cambará	1926
Grupo Escolar Pirai Mirim	Pirai do Sul	1926
Grupo Escolar de São Mateus	São Mateus do Sul	1926
Grupo Escolar de Tomazina	Ibaiti	1927
Grupo Escolar de Santo Antônio da Platina	Santo Antônio da Platina	1927
Grupo Escolar da Colônia Mineira	Siqueira Campos	1927
Grupo Escolar Caetano Munhoz da Rocha	Foz do Iguaçu	1928
Grupo Escolar Vicente Machado	Castro	1934
Grupo Escolar General Ozório	Ponta Grossa	1934
Grupo Escolar Júlio Teodorico	Ponta Grossa	1934
Grupo Escolar Rocha Pombo	Antonina	1935
Grupo Escolar de Barra Bonita	Ibaiti	1935
Grupo Escolar Hugo Simas	Londrina	1935
Grupo Escolar Professor Colares	Ponta Grossa	1935
Grupo Escolar de Quatiguá	Quatiguá	1935

Tabela 3- Grupos escolares no Paraná (continuação)

Grupo escolar	Cidade	Ano
Grupo Escolar de Sengés	Sengés	1935
Grupo Escolar de Ibiporã	Ibiporã	1935
Grupo Escolar de Jaboti	Jaboti	1935
Grupo Escolar de Pinhalão	Pinhalão	1935
Grupo Escolar de Sertanópolis	Sertanópolis	1935
Grupo Escolar de Wenceslau Braz	Wenceslau Braz	1935
Grupo Escolar de Contenda	Lapa	1936
Grupo Escolar Jesuíno Marcondes	Palmeira	1936
Grupo Escolar Macedo Soares	Campo Largo	1936
Grupo Escolar de Nova Rússia ou Amálio Pinheiro	Ponta Grossa	1936
Grupo Escolar Dias da Rocha	Araucária	1938
Grupo Escolar Duque de Caxias	Irati	1939
Grupo Escolar de Palmas	Palmas	1940
Grupo Escolar Estados Unidos da América	Paranaguá	1940
Grupo Escolar Barão de Antonina	Rio Negro	1940
Grupo Escolar de União da Vitória	União da Vitória	1940
Grupo Escolar Francisco Carneiro Martins	Guarapuava	1940
Grupo Escolar de São Mateus do Sul	São Mateus do Sul	1940
Grupo Escolar Professor Júlio César	Rebouças	1941
Grupo Escolar Manuel Moreira de Campos	Guarapuava	1941
Grupo Escolar do Cajuru	Curitiba	1942
Grupo Escolar de Arapongas	Arapongas	1943
Grupo Escolar Ingá	Andirá	1943
Grupo Escolar de Jaguariaíva	Jaguariaíva	1944
Grupo Escolar Júlia Wanderley	Curitiba	1946
Grupo Escolar Lysimaco Ferreira da Costa	Curitiba	1946
Grupo Escolar de Jaguapitã	Jaguapitã	1946
Grupo Escolar Leandro Manoel da Costa	Piraí do Sul	1946
Grupo Escolar Ayrton Senna da Silva	Almirante Tamandaré	1947
Grupo Escolar de Arapoti	Arapoti	1947
Grupo Escolar de Assaí	Assaí	1947
Grupo Escolar Cel. Dias Batista	Bocaiúva do Sul	1947
Grupo Escolar José de Alencar	Curiúva	1947
Grupo Escolar da Estação da Vila Setti	Jacarezinho	1947
Grupo Escolar Miguel Schleder	Morretes	1947
Grupo Escolar de Porto Vitória	Porto Vitória	1947
Grupo Escolar Brasília de Araújo	Bela Vista do Paraíso	1948
Grupo Escolar de Congonhinhas	Congonhinhas	1948
Grupo Escolar Cristo Rei	Curitiba	1948
Grupo Escolar do Bacacheri	Curitiba	1948
Grupo Escolar de Guaraqueçaba	Guaraqueçaba	1948

Tabela 4- Grupos escolares no Paraná (continuação)

Grupo escolar	Cidade	Ano
Grupo Escolar de Guaratuba	Guaratuba	1948
Grupo Escolar Franco do Vale	Imbituva	1948
Grupo Escolar de Inácio Martins	Inácio Martins	1948
Grupo Escolar de Itambaracá	Itambaracá	1948
Grupo Escolar de Londrina	Londrina	1948
Grupo Escolar Nicolau Copérnico	Mallet	1948
Grupo Escolar de Mandaguari	Mandaguari	1948
Grupo Escolar de Araruva	Marilândia do Sul	1948
Grupo Escolar Meneleu de Almeida Torres	Ponta Grossa	1948
Grupo Escolar Rui Barbosa	Porecatu	1948
Grupo Escolar Barão de Capanema	Prudentópolis	1948
Grupo Escolar Cel. Rogério Borba	Reserva	1948
Grupo Escolar Ribeirão do Pinhal	Ribeirão do Pinhal	1948
Grupo Escolar Cel. Alfredo da Almeida	Rio Negro	1948
Grupo Escolar Visconde Túlio de Franca	União da Vitória	1948
Grupo Escolar Dom Bosco	Almirante Tamandaré	1948
Grupo Escolar de Correia de Freitas	Apucarana	1948
Grupo Escolar Gaspar Veloso	Arapoti	1948
Grupo Escolar Cristovão Colombo	Colombo	1948
Grupo Escolar Alto Cabral	Curitiba	1948
Grupo Escolar Visconde de Guarapuava	Guarapuava	1948
Grupo Escolar Miguel Dias	Joaquim Távora	1948
Grupo Escolar Professor Becker e Silva	Ponta Grossa	1948
Grupo Escolar de São Martinho	Rolândia	1948
Grupo Escolar de Barro Preto	São José dos Pinhais	1948
Grupo Escolar de São José dos Pinhais	São José dos Pinhais	1948
Grupo Escolar de Apucarana	Apucarana	1949
Grupo Escolar Olavo Bilac	Cambé	1949
Grupo Escolar Souza Naves	Rolândia	1949
Grupo Escolar Barigüi do Seminário	Curitiba	1950
Grupo Escolar da Vila Hauer	Curitiba	1950
Grupo Escolar Anita Aldeti Pacheco	Curiúva	1950
Grupo Escolar Porto de Cima	Morretes	1950
Grupo Escolar da Costeira	Paranaguá	1950
Grupo Escolar Cônego Braga	Paula Freitas	1950
Grupo Escolar do Boqueirão	Curitiba	1950
Grupo Escolar do Novo Mundo	Curitiba	1950
Grupo Escolar de Alexandra	Paranaguá	1950
Grupo Escolar São Nicolau	Curitiba	1951
Grupo Escolar da Vila São Pedro	Jacarezinho	1951

Tabela 5- Grupos escolares no Paraná (continuação)

Grupo escolar	Cidade	Ano
Grupo Escolar de Patrimônio de Espírito Santo	Londrina	1951
Grupo Escolar Heloísa Infante Martins Ribeiro	Santo Antônio da Platina	1951
2º Grupo Escolar de Apucarana	Apucarana	1952
Grupo Escolar de Fernandes Pinheiro	Fernandes Pinheiro	1952
Grupo Escolar Manoel Pedro	Lapa	1952
Grupo Escolar de Selva	Londrina	1952
Grupo Escolar Machado de Assis	Lupionópolis	1952
Grupo Escolar de Restinga	Rio Negro	1952
Grupo Escolar de Santo Antônio da Platina	Santo Antônio da Platina	1952
Grupo Escolar de São José da Boa Vista	São José da Boa Vista	1952
Grupo Escolar Astolpho Macedo de Souza	União da Vitória	1952
3º Grupo Escolar de Cornélio Procópio	Cornélio Procópio	1952
Grupo Escolar Dario Velozo	Mallet	1952
Grupo Escolar Monte Real	Santo Antônio da Platina	1952
Grupo Escolar do Centenário do Sul	Sertanópolis	1952
Grupo Escolar Professora Maria Arminda	Antonina	1953
Grupo Escolar Nóbrega da Cunha	Bandeirantes	1953
Grupo Escolar João Carlos de Faria	Cornélio Procópio	1953
Grupo Escolar Barão do Rio Branco	Curitiba	1953
Grupo Escolar da Vila Guaira	Curitiba	1954
Grupo Escolar Paula Gomes	Curitiba	1954
Grupo Escolar Santo Antônio do Barracão	Japira	1954
9º Grupo Escolar Presidente Vargas	Bela Vista do Paraíso	1955
Grupo Escolar David Carneiro	Palmeira	1955
Grupo Escolar Prieto Martinez	Curitiba	1955
Grupo Escolar de Vila Rubim	Cambará	1956
Grupo Escolar Hildebrando de Araújo	Curitiba	1956
Grupo Escolar Antônio Tupy Pinheiro	Porto Amazonas	1956
Grupo Escolar Ouvidor Pires Pardini	Faxinal	1958
Grupo Escolar Rio Claro	Mallet	1959
Grupo Escolar Tiradentes	Curitiba	1962
Grupo Escolar Francisco Ramos	Imbituva	1945

Fonte: Elaborado pela autora baseado no acervo site Memória urbana de Elizabeth Amorim de Castro e Zulmara Clara Sauner Posse, 2022, do estado do Paraná.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de criação dos grupos escolares no Paraná expressa um importante capítulo no desenvolvimento do próprio estado, bem como na história da Educação no país. Constituinte de um movimento que lhe antecede sobre o qual ele é determinado, a emergência dos grupos escolares no Paraná são também, por si mesmo, um objeto rico que nos ajuda a contar a história daquele povo. Isso significa dizer que ainda que seja

precedido e influenciado fortemente pelos ditames da política nacional, sua expressão também é expressão de um povo que tentou constituir uma vida melhor e dar voz aos anseios dos grupos envolvidos naquele espaço.

Desta feita, é importante ressaltar que estudar o movimento de criação dos grupos escolares no Paraná é ainda uma agenda de pesquisa inconclusa. Sua multiplicidade, sua variedade e seu relativo ostracismo diante do interesse de pesquisadores sobre o tema são um constante convite para que pesquisadores interessados em objetos próximos aos anseios de sua gente se debruçam sobre ele.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL, **DECRETO Nº 1, DE 15 DE NOVEMBRO DE 1889**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d0001.htm acesso em 08 de novembro de 2022.
- [2] BRASIL, **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em 08 novembro 2022.
- [3] CÉFALO, Matheus Luiz de Souza. **A Escola Normal de São Paulo na transição do Império para a República (1880-1890)**. ANPUH-SP, s.d. Disponível em https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1600384981_ARQUIVO_a01ba5354964e10bb0f9da9bab2fc902.pdf acesso em 11 de maio de 2022.
- [4] ESPÍRITO SANTO, **Decreto n. 166, 05 setembros de 1908**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123697> acesso em 15 de setembro.
- [5] GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Introdução à educação escolar brasileira. História, Política E Filosofia Da Educação**. 2001. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Introdu-Edu-Bra.pdf Acesso em 15 de maio de 2022.
- [7] LACERDA Gustavo Biscaia de Augusto. **Comte e o "positivismo" redescobertos**. Revista de Sociologia e Política [online]. 2009, v. 17, n. 34, p. 319-343. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/wNFWrdJ7j3G4GZwgzJF4V4C/?lang=pt#> Acesso em 08 novembro 2022
- [8] LEMOS, Renato Luís do Couto Neto e. **Benjamin Constant: Biografia e Explicação Histórica**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 19, 1997.
- [9] MAGALHÃES, Marion Brepohl de. **Paraná: política e governo**. 2. ed. eletrôn. Curitiba: Sociedade de Amigos do Museu Paranaense, 2017. 122 p. (Coleção História do Paraná).
- [10] MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A organização da instrução pública no estado do paraná no início da república: o decreto nº 31 de 29 janeiro de 1890**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n38, p.248-260, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639703> Acesso em 01 de setembro de 2022.
- [11] MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Doretea. **Coletânea da documentação educacional Paranaense no Período de 1854 a 1889**. Brasília-DF, 2004. P.445.
- [12] MINAS GERAIS. **Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906**. Collecções das leis e decretos do Estado de Minas Gerais. Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1906. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/236255> acesso em 12 de setembro de 2022.
- [13] OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. **As escolas primarias no Paraná: estudo retrospectivo de 1827 a 1928**. Educar, Curitiba. 1989. P. 43-58.
- [14] PALMA FILHO, João Cardoso. **A república e a Educação no Brasil: Primeira república (1889-1930)**. Cadernos de Formação, História da Educação, 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. p. 49-60. 2005.

- [15] PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.
- [16] PARANÁ, Seção Judiciária do Paraná. **HOJE É DIA D... 15 DE NOVEMBRO DIA DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA**. Edição nº 27, nov de 2021. Disponível em: <https://www.jfpr.jus.br/wp-content/uploads/2021/11/15-de-novembro-Dia-da-Proclamacao-da-Republica.pdf> acesso em 02 de junho de 2022.
- [17] PARANÁ, Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **A ORIGEM DO PODER LEGISLATIVO PARANAENSE**. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/assembleia/historia> acesso em 10 de outubro de 2022.
- [18] PARANÁ, Secretaria do Desenvolvimento Sustentável e do Turismo. **História do Paraná**. Disponível em: <https://www.paranaturismo.pr.gov.br/Turista/Pagina/Historia-do-Parana> acesso em 10 de outubro de 2022.
- [19] PRIORI, A., et al. **História do Paraná: séculos XIX e XX** [online]. Maringá: Eduem, P.235. 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/k4vrh> acesso em 29 de agosto de 2022.
- [20] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- [21] RUCKSTADTER, Flávio Martins. **GRUPOS ESCOLARES NO NORTE PIONEIRO DO PARANÁ (1910-1971)**. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.2, p.401-419, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8652349/18197/40375> acesso em 09 de setembro de 2022.
- [22] SÃO PAULO. Anuário do estado de São Paulo. **Diretoria geral da instrução pública**. São Paulo, SP: Arquivo Público do estado de São Paulo. 1910. Disponível em: <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/singlepage/index.php?pubcod=10030058&parte=1> acesso em 04 de novembro em 2022.
- [23] SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- [24] VIDAL, Diana. **GRUPOS ESCOLARES: CULTURA ESCOLAR PRIMÁRIA E ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, P. 149. 2006.

Capítulo 7

Educação, sustentabilidade, boas práticas e gestão democrática

Genilson Canavarro de Abreu

Resumo: A relação entre educação e sustentabilidade é essencial para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, promovendo práticas educativas que incentivem a preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável. Este estudo objetivou investigar a integração de práticas sustentáveis e gestão democrática nas instituições de ensino, analisando seus desafios e benefícios. A metodologia adotada envolveu revisão bibliográfica de estudos recentes, explorando casos de sucesso e os obstáculos enfrentados pelas escolas. Os resultados indicaram que iniciativas como hortas escolares, compostagem e projetos de reciclagem são eficazes na conscientização de alunos e comunidades, mas enfrentam barreiras como falta de recursos e resistência cultural. Conclui-se que a educação para a sustentabilidade, aliada à gestão democrática, pode transformar o ambiente escolar, impactando positivamente tanto o desempenho acadêmico quanto o engajamento social e ambiental, além de preparar indivíduos para os desafios globais.

Palavras-chave: educação, gestão democrática, práticas sustentáveis, sustentabilidade, transformação social.

1. INTRODUÇÃO

A importância da educação para o desenvolvimento sustentável é indiscutível, uma vez que a formação de cidadãos conscientes e responsáveis é fundamental para a preservação do meio ambiente e a promoção de práticas sustentáveis. A educação ambiental deve ser incorporada de forma transversal no currículo escolar, desde os primeiros anos de ensino, a fim de sensibilizar os alunos para a importância da conservação dos recursos naturais e do respeito ao meio ambiente (Silva, 2015).

A relação entre gestão democrática e educação sustentável é fundamental para garantir a participação ativa de toda a comunidade escolar na tomada de decisões relacionadas às políticas educacionais e ambientais. A democratização das instâncias decisórias contribui para o fortalecimento da consciência coletiva em torno da importância da sustentabilidade e para a implementação de práticas mais eficazes nesse sentido (Müller, 2016).

Os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na promoção da sustentabilidade são diversos, incluindo a falta de recursos financeiros, a resistência de alguns setores da sociedade em adotar práticas mais responsáveis e as dificuldades em conciliar as demandas educacionais com as questões ambientais. Superar esses obstáculos requer um esforço conjunto por parte dos gestores escolares, dos professores, dos alunos e das famílias (Bazanini, Marques, Junior, 2024).

A formação continuada dos profissionais da educação em relação à sustentabilidade é imprescindível para garantir que eles possuam as competências necessárias para abordar essa temática de forma eficaz em sala de aula. O desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a criatividade e o trabalho em equipe pode impactar positivamente o processo educativo, preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI (Haiduck, 2020).

As experiências bem-sucedidas de escolas que adotaram práticas sustentáveis e gestão democrática demonstram os benefícios observados tanto para o meio ambiente quanto para o desenvolvimento integral dos estudantes. O envolvimento ativo da comunidade escolar, aliado à implementação de projetos inovadores e à valorização da diversidade cultural, contribui para criar um ambiente propício ao aprendizado significativo e à construção de valores éticos (Silva, Brabo, 2017).

As perspectivas futuras para a integração da educação, sustentabilidade, boas práticas e gestão democrática nas instituições de ensino apontam para a necessidade de superar os desafios existentes por meio do fortalecimento das parcerias entre escola, família, comunidade e poder público. Caminhos possíveis incluem o incentivo à pesquisa científica sobre temas relacionados à sustentabilidade, a criação de redes colaborativas entre escolas comprometidas com essa causa e o estabelecimento de políticas públicas mais eficazes nesse sentido (Neves, 2022).

2. EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE

A promoção da sustentabilidade por meio da educação é de extrema importância para a conscientização e mudança de comportamento em prol do meio ambiente. A educação ambiental nas escolas pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis, capazes de adotar práticas sustentáveis em seu cotidiano. O conhecimento sobre questões ambientais e a importância da preservação dos

recursos naturais são fundamentais para garantir um futuro mais equilibrado e saudável para as próximas gerações (Gudes, Araujo Amaral, 2022).

As boas práticas de sustentabilidade que podem ser implementadas nas instituições de ensino incluem a redução do consumo de energia, o uso de materiais recicláveis e a promoção de hábitos sustentáveis entre alunos e funcionários. A adoção dessas práticas não apenas contribui para a preservação do meio ambiente, mas também sensibiliza a comunidade escolar sobre a importância da sustentabilidade em todas as esferas da vida (Molina, Pereira, 2021).

A relação entre gestão democrática e sustentabilidade na educação é essencial para garantir decisões mais conscientes e participativas. A participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo alunos, professores, pais e funcionários, pode promover uma cultura organizacional mais sustentável e colaborativa. A gestão democrática permite que as decisões sejam tomadas de forma coletiva, levando em consideração os interesses e necessidades de todos os envolvidos (Soares, 2021).

A inclusão da temática da sustentabilidade no currículo escolar é fundamental para que os estudantes desenvolvam competências relacionadas à preservação do meio ambiente e à construção de uma sociedade mais justa e equilibrada. Ao abordar questões ambientais de forma transversal em todas as disciplinas, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias práticas e buscar soluções criativas para os desafios ambientais enfrentados atualmente (Bazanini, Marques, Junior, 2024).

Os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na promoção da sustentabilidade são diversos, incluindo a falta de recursos financeiros, a resistência à mudança e a falta de formação dos profissionais da educação nessa área. Para superar esses obstáculos, é necessário investir em capacitação profissional, incentivar parcerias com organizações externas e buscar alternativas criativas para implementar práticas sustentáveis no ambiente escolar (Soares, 2021).

As parcerias entre escolas, comunidade e setor privado são essenciais para promover práticas sustentáveis de forma efetiva. A colaboração entre diferentes atores pode potencializar os esforços em prol do desenvolvimento sustentável, possibilitando a troca de experiências, recursos e conhecimentos. Ao envolver a comunidade local e o setor privado nas iniciativas educacionais voltadas para a sustentabilidade, é possível ampliar o impacto positivo dessas ações (Molina, Pereira, 2021).

Exemplos concretos de projetos educacionais que integram educação, sustentabilidade, boas práticas e gestão democrática demonstram como essas iniciativas podem impactar positivamente não apenas o ambiente escolar, mas também toda a sociedade. Projetos como hortas escolares orgânicas, campanhas de reciclagem e feiras eco-friendly são exemplos bem-sucedidos de como é possível promover uma cultura sustentável por meio da educação. Essas iniciativas inspiram mudanças reais no comportamento das pessoas e contribuem para a construção de um futuro mais sustentável para todos (Müller, 2016).

2.1. SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A integração da sustentabilidade no contexto educacional é de extrema importância para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Ao promover a reflexão sobre as questões ambientais, sociais e econômicas, as instituições de ensino contribuem para o desenvolvimento de indivíduos capazes de tomar decisões éticas e sustentáveis em suas

vidas pessoais e profissionais. Além disso, a educação para a sustentabilidade estimula o senso de pertencimento à comunidade global, incentivando a cooperação e a solidariedade entre os diferentes atores sociais (Vieira, Vidal, 2019).

As boas práticas sustentáveis que podem ser adotadas nas instituições de ensino incluem medidas como a redução do consumo de energia e água, o incentivo à reciclagem e a promoção de uma alimentação saudável e sustentável. Essas ações não apenas contribuem para a preservação do meio ambiente, mas também sensibilizam os alunos para a importância da adoção de hábitos mais sustentáveis em seu cotidiano. Dessa forma, as escolas se tornam espaços educativos que promovem valores como responsabilidade ambiental e respeito à biodiversidade (Gudes, Araujo Amaral, 2022).

A gestão democrática nas escolas é fundamental para garantir a participação efetiva de toda a comunidade escolar na tomada de decisões relacionadas à promoção da sustentabilidade. Envolvendo alunos, professores, funcionários e pais no planejamento e execução de projetos sustentáveis, as instituições de ensino fortalecem os laços de colaboração e coletividade dentro da comunidade escolar. Além disso, a gestão democrática contribui para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos e para o exercício da cidadania ativa (Neves, 2022).

Os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na implementação de práticas sustentáveis são diversos, incluindo a falta de recursos financeiros e a resistência à mudança por parte de alguns membros da comunidade escolar. Para superar esses obstáculos, é necessário promover um diálogo aberto e transparente entre todos os envolvidos no processo educativo, buscando soluções criativas e inovadoras que possam viabilizar a incorporação da sustentabilidade na rotina escolar (Silva, 2015).

Os benefícios da educação para a sustentabilidade vão além da preservação do meio ambiente, impactando também o desenvolvimento social e econômico das comunidades. Ao estimular o pensamento crítico dos alunos em relação às questões ambientais e sociais, as escolas contribuem para a formação de indivíduos mais engajados e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Dessa forma, a educação para a sustentabilidade se torna uma ferramenta poderosa para promover transformações positivas na realidade local e global (Haiduck, 2020).

A formação dos professores em temas relacionados à sustentabilidade é essencial para que possam incorporar esses conceitos em suas práticas pedagógicas. Por meio de cursos, workshops e capacitações específicas, os educadores adquirem conhecimentos teóricos e práticos que os habilitam a abordar questões ambientais com seus alunos de forma interdisciplinar e contextualizada. Assim, os professores se tornam agentes multiplicadores da educação para a sustentabilidade dentro das escolas (Silva, Brabo, 2017).

A necessidade de políticas públicas que incentivem e apoiem as escolas na promoção da sustentabilidade é premente para garantir que essas iniciativas sejam efetivas e duradouras. A disponibilização de recursos financeiros, materiais didáticos adequados e programas de capacitação contínua são fundamentais para que as instituições educacionais consigam desenvolver projetos significativos nessa área. Além disso, é importante que as políticas públicas estejam alinhadas com os princípios da gestão democrática, garantindo a participação ativa da comunidade escolar na definição das diretrizes educacionais relacionadas à sustentabilidade (Silva, Brabo, 2017).

2.2. O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS

A inclusão da educação ambiental de forma transversal no currículo escolar é essencial para que os estudantes desenvolvam uma visão holística da sustentabilidade. Integrar essa temática às diversas disciplinas e atividades pedagógicas permite que os alunos compreendam a interdependência entre os seres humanos, os ecossistemas e as questões socioambientais, preparando-os para enfrentar os desafios do século XXI (Soares, 2021).

A necessidade de parcerias entre escola, família e comunidade para fortalecer as práticas sustentáveis é evidente, pois envolver todos os atores sociais na promoção da sustentabilidade é fundamental para garantir resultados efetivos. A colaboração entre esses diferentes segmentos da sociedade contribui para a construção de um ambiente escolar mais sustentável e engajado com as questões ambientais locais e globais (Gudes, Araujo Amaral, 2022).

A gestão democrática na escola é um princípio fundamental para promover práticas sustentáveis, pois garante a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões e na implementação de projetos ambientais. Ao envolver alunos, professores, funcionários e pais nas discussões sobre sustentabilidade, a escola fortalece sua atuação como agente transformador da realidade socioambiental (Haiduck, 2020).

Fomentar uma cultura organizacional voltada para a sustentabilidade na escola é essencial para promover valores éticos e cidadãos que orientem as práticas educativas rumo à construção de um mundo mais justo e equilibrado. Valorizar a diversidade, promover o diálogo interdisciplinar e incentivar o respeito ao meio ambiente são aspectos fundamentais para consolidar uma cultura institucional comprometida com a promoção da sustentabilidade (Silva, 2015).

2.3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA DE CONSCIENTIZAÇÃO

A educação ambiental é fundamental para promover a conscientização sobre a importância da sustentabilidade e das boas práticas ambientais. Por meio dela, é possível sensibilizar as pessoas para os impactos de suas ações no meio ambiente e incentivá-las a adotar comportamentos mais responsáveis. Além disso, a educação ambiental contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às questões ambientais, estimulando a reflexão e o engajamento em ações que visam a preservação do meio ambiente (Müller, 2016).

Ao empoderar os cidadãos por meio da educação ambiental, é possível fortalecer a gestão democrática ao permitir que eles participem ativamente na tomada de decisões relacionadas ao meio ambiente. Com conhecimento e informação, as pessoas se tornam mais capacitadas para exigir políticas públicas mais sustentáveis e participar de processos decisórios que impactam diretamente o meio ambiente. Dessa forma, a educação ambiental se torna uma ferramenta essencial para promover uma gestão democrática e participativa (Vieira, Vidal, 2019).

No entanto, a implementação da educação ambiental enfrenta diversos desafios nas escolas e na sociedade em geral. A falta de recursos financeiros, a resistência de alguns setores da sociedade e a falta de capacitação dos educadores são apenas alguns dos obstáculos que precisam ser superados para alcançar resultados efetivos. É necessário investir em formação continuada dos professores, estruturação de projetos pedagógicos

e parcerias com instituições especializadas para garantir o sucesso da educação ambiental (Haiduck, 2020).

Para garantir que os princípios de sustentabilidade sejam incorporados em todas as disciplinas, é fundamental integrar a educação ambiental de forma transversal em todos os níveis de ensino. Dessa forma, os alunos podem compreender como as questões ambientais estão interligadas com outras áreas do conhecimento e desenvolver uma visão holística sobre o tema. A transversalidade da educação ambiental permite que os princípios de sustentabilidade sejam disseminados de maneira ampla e integrada no currículo escolar (Molina, Pereira, 2021).

Existem diversos exemplos práticos de projetos educacionais que utilizam a educação ambiental como ferramenta de conscientização, gerando impactos positivos na comunidade e no meio ambiente. Iniciativas como hortas escolares, reciclagem de resíduos, campanhas de conscientização sobre consumo consciente e visitas técnicas a áreas protegidas são apenas alguns exemplos do potencial transformador da educação ambiental. Esses projetos demonstram como é possível engajar os alunos e a comunidade em práticas sustentáveis por meio da educação (Neves, 2022).

A importância das parcerias entre instituições educacionais, governamentais e organizações da sociedade civil também deve ser destacada na promoção da educação ambiental. A colaboração entre diferentes atores é essencial para fortalecer as iniciativas educacionais, ampliar o alcance das atividades e promover uma cultura de sustentabilidade mais abrangente na sociedade. As parcerias permitem compartilhar recursos, conhecimentos e experiências para potencializar os resultados da educação ambiental (Müller, 2016).

Por fim, é importante ressaltar como a educação ambiental pode influenciar diretamente as práticas cotidianas das pessoas, levando-as a adotarem comportamentos mais sustentáveis em relação ao meio ambiente. Ao promover mudanças nos hábitos individuais e coletivos, a educação ambiental contribui para reduzir o impacto negativo das atividades humanas no planeta (Silva, 2015).

3. BOAS PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NO AMBIENTE ESCOLAR

A importância de envolver toda a comunidade escolar nas práticas sustentáveis é fundamental para promover uma cultura de responsabilidade ambiental e social. Alunos, professores, funcionários e pais devem ser engajados em ações que visem à preservação do meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável da escola. A participação de todos os membros da comunidade escolar é essencial para garantir o sucesso das iniciativas sustentáveis e para promover a conscientização sobre a importância dessas práticas no dia a dia (Gudes, Araujo Amaral, 2022).

A implementação de projetos educativos que abordem temas como reciclagem, consumo consciente e preservação do meio ambiente é uma estratégia eficaz para sensibilizar os alunos em relação às questões ambientais. Esses projetos podem envolver atividades práticas, palestras, debates e visitas a locais relacionados à sustentabilidade. Ao integrar esses temas ao currículo escolar, os estudantes têm a oportunidade de adquirir conhecimentos e habilidades que contribuam para a construção de um futuro mais sustentável (Silva, Brabo, 2017).

A criação de espaços verdes dentro da escola, como hortas e jardins, é uma maneira eficaz de estimular o contato dos alunos com a natureza e promover a educação ambiental de forma prática e concreta. Esses espaços podem servir não apenas como ambientes de aprendizagem, mas também como locais de convivência e lazer, proporcionando momentos de relaxamento e conexão com o meio ambiente (Vieira, Vidal, 2019).

A promoção de campanhas de conscientização sobre a importância da sustentabilidade, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, é essencial para disseminar valores e práticas sustentáveis na comunidade. A realização de atividades educativas, palestras, workshops e eventos temáticos pode contribuir para sensibilizar os indivíduos sobre as questões ambientais e incentivá-los a adotar comportamentos mais sustentáveis em seu cotidiano (Soares, 2021).

A realização de parcerias com empresas e instituições locais é uma estratégia importante para desenvolver projetos sustentáveis na escola. Essas parcerias podem proporcionar recursos financeiros, materiais ou técnicos que viabilizem a implementação de iniciativas voltadas para a promoção da sustentabilidade no ambiente escolar. Além disso, as parcerias permitem ampliar o alcance das ações sustentáveis e fortalecer os vínculos entre a escola e a comunidade (Bazanini, Marques, Junior, 2024).

A inclusão da temática da sustentabilidade em todas as disciplinas do currículo escolar, de forma interdisciplinar, é fundamental para garantir que os alunos adquiram conhecimentos sobre questões ambientais em diferentes áreas do conhecimento. Ao integrar a sustentabilidade ao ensino das diversas disciplinas, os estudantes têm a oportunidade de compreender as interações entre os aspectos sociais, econômicos e ambientais da sustentabilidade (Soares, 2021).

A formação contínua dos profissionais da educação em relação às boas práticas sustentáveis é essencial para que possam atuar como multiplicadores desses conhecimentos junto aos alunos. Os educadores devem ser capacitados para abordar temas relacionados à sustentabilidade em suas práticas pedagógicas e para promover atividades educativas que estimulem o engajamento dos estudantes em questões ambientais. A formação contínua dos profissionais da educação contribui para fortalecer as iniciativas sustentáveis no ambiente escolar e para fomentar uma cultura de responsabilidade socioambiental na comunidade educativa (Silva, Brabo, 2017).

3.1. RECICLAGEM: CONCEITOS E MELHORIAS NAS ESCOLAS

A reciclagem é uma prática educativa fundamental nas escolas, pois contribui para a conscientização dos alunos sobre a importância da preservação do meio ambiente. Ao promover a separação e destinação correta dos resíduos recicláveis, as instituições de ensino incentivam a reflexão sobre o impacto das atividades humanas no planeta e estimulam atitudes sustentáveis desde cedo. Além disso, a reciclagem nas escolas pode ser um meio eficaz de envolver os estudantes em ações concretas de cuidado com o meio ambiente, tornando-os agentes de transformação em suas comunidades (Molina, Pereira, 2021).

Para facilitar a implementação da reciclagem nas escolas, é necessário realizar melhorias estruturais que favoreçam a separação adequada dos resíduos. A instalação de lixeiras específicas em todas as salas de aula e espaços comuns é essencial para incentivar a prática da coleta seletiva e garantir que os materiais recicláveis sejam corretamente encaminhados para a reciclagem. Além disso, é importante promover campanhas de

sensibilização e capacitação para professores, funcionários e alunos, visando criar uma cultura sustentável dentro da escola (Gudes, Araujo Amaral, 2022).

A inclusão da reciclagem no currículo escolar é outra medida fundamental para integrar essa prática ao cotidiano dos estudantes. Ao inserir atividades práticas relacionadas à separação de resíduos e à reutilização de materiais nas disciplinas existentes, as escolas proporcionam aos alunos uma formação mais completa e engajada com questões ambientais. Dessa forma, a reciclagem se torna parte integrante do processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e responsáveis (Neves, 2022).

Incentivar a participação ativa dos estudantes na coleta seletiva e na conscientização dos colegas é essencial para fortalecer as práticas sustentáveis dentro da comunidade escolar. Ao envolver os alunos em projetos de reciclagem e estimular sua atuação como multiplicadores dessas boas práticas, as escolas promovem um ambiente colaborativo e engajado com questões ambientais. Os estudantes se tornam protagonistas na promoção da sustentabilidade dentro da instituição de ensino, influenciando positivamente seus pares e ampliando o alcance das iniciativas ambientais (Müller, 2016).

Os benefícios da reciclagem para o meio ambiente e para a comunidade escolar são inúmeros. Além de contribuir para a redução da quantidade de resíduos enviados aos lixões e para a preservação dos recursos naturais, a reciclagem também pode gerar renda por meio da venda dos materiais recicláveis coletados nas escolas. Essa prática não apenas promove uma gestão mais eficiente dos resíduos como também estimula uma economia circular baseada na reutilização e no reaproveitamento de recursos (Vieira, Vidal, 2019).

No entanto, as escolas enfrentam diversos desafios na implementação de programas de reciclagem, como a falta de estrutura adequada e o desconhecimento por parte dos gestores e professores sobre o tema. Para superar essas barreiras, é fundamental investir em capacitação profissional, infraestrutura adequada e planejamento estratégico voltado para a promoção da sustentabilidade dentro das instituições de ensino. Somente assim será possível garantir o sucesso das iniciativas de reciclagem nas escolas (Bazanini, Marques, Junior, 2024).

Para fortalecer as práticas de reciclagem nas escolas, é importante estabelecer parcerias entre as instituições educacionais, empresas locais e órgãos públicos. A colaboração entre diferentes setores da sociedade pode potencializar os esforços em prol da sustentabilidade ambiental, ampliando o impacto positivo das iniciativas de reciclagem nas comunidades onde as escolas estão inseridas. Por meio dessas parcerias estratégicas, é possível compartilhar conhecimentos, recursos e experiências que beneficiam não apenas as instituições educacionais mas toda a sociedade (Haiduck, 2020).

3.2. COMPOSTAGEM COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUSTENTÁVEL

A compostagem é uma ferramenta eficaz para ensinar aos estudantes sobre o ciclo dos nutrientes e a importância da reciclagem de resíduos orgânicos. Por meio desse processo, os alunos podem compreender como os resíduos se transformam em matéria orgânica rica em nutrientes essenciais para as plantas, contribuindo para o desenvolvimento de hortas escolares sustentáveis. Dessa forma, a compostagem não apenas promove a conscientização ambiental, mas também estimula a prática da agricultura urbana e o consumo de alimentos saudáveis produzidos localmente (Müller, 2016).

Os benefícios da compostagem vão além da educação ambiental, impactando diretamente na redução de resíduos enviados para aterros sanitários e na produção de adubo orgânico para hortas escolares. Ao adotar essa prática sustentável, as escolas contribuem para a diminuição da quantidade de lixo gerado e para a promoção da agricultura urbana, fortalecendo assim a autonomia alimentar das comunidades locais. Além disso, o uso do composto orgânico produzido na própria escola pode melhorar a qualidade do solo e aumentar a produtividade das plantações (Silva, Brabo, 2017).

A interdisciplinaridade é uma característica marcante da compostagem como prática pedagógica, possibilitando a integração de conteúdos de diversas áreas do conhecimento. Através desse tema transversal, os professores podem abordar conceitos científicos relacionados à decomposição de matéria orgânica, realizar cálculos matemáticos sobre taxas de decomposição e analisar aspectos geográficos ligados à gestão de resíduos sólidos. Além disso, atividades como relatos escritos sobre o processo de compostagem podem enriquecer as habilidades linguísticas dos alunos (Molina, Pereira, 2021).

A prática da compostagem estimula o senso de responsabilidade e cuidado com o meio ambiente nos alunos, contribuindo para formar cidadãos mais conscientes e engajados com questões socioambientais. Ao participarem ativamente do processo de compostagem, os estudantes desenvolvem valores como cooperação, solidariedade e respeito pela natureza, tornando-se agentes ativos na construção de um futuro mais sustentável. Dessa forma, a compostagem não apenas fornece conhecimentos teóricos sobre ecologia, mas também promove atitudes éticas e comportamentos responsáveis em relação ao meio ambiente (Vieira, Vidal, 2019).

É fundamental envolver toda a comunidade escolar no projeto de compostagem para garantir sua efetividade e continuidade ao longo do tempo. A participação dos professores no planejamento das atividades pedagógicas relacionadas à compostagem é essencial para integrar esse tema ao currículo escolar e promover sua articulação com outros conteúdos curriculares. Além disso, é importante sensibilizar os funcionários da escola quanto à separação correta dos resíduos orgânicos e mobilizar os pais dos alunos para apoiarem as iniciativas sustentáveis desenvolvidas na instituição (Bazanini, Marques, Junior, 2024).

As escolas enfrentam diversos desafios na implementação da compostagem como prática pedagógica, incluindo falta de estrutura adequada e resistência por parte dos envolvidos. A ausência de espaços destinados à compostagem e a falta de equipamentos adequados podem dificultar a realização das atividades propostas, comprometendo assim o sucesso do projeto. Além disso, algumas pessoas podem manifestar resistência às mudanças necessárias para adotar práticas mais sustentáveis, exigindo um trabalho contínuo de sensibilização e mobilização por parte da equipe gestora da escola (Silva, 2015).

A compostagem como prática pedagógica e sustentável apresenta inúmeras vantagens educacionais e ambientais que contribuem significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos e para a promoção da sustentabilidade nas instituições educacionais. Ao adotarem essa abordagem inovadora no ensino-aprendizagem, as escolas têm a oportunidade única de formar cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com um futuro mais justo e equilibrado em termos socioambientais. Portanto, investir na implementação da compostagem nas escolas é um passo importante rumo à construção de uma sociedade mais consciente e engajada com as questões globais relacionadas à preservação do planeta Terra (Gudes, Araujo Amaral, 2022).

3.3. HORTAS ESCOLARES: BENEFÍCIOS EDUCACIONAIS E AMBIENTAIS

As hortas escolares representam uma ferramenta educacional valiosa, proporcionando aos alunos a oportunidade de aprender sobre o ciclo de vida das plantas, desde a sementeira até a colheita. Além disso, as hortas escolares promovem a importância da alimentação saudável, incentivando hábitos alimentares mais equilibrados e conscientes. Através do cultivo e cuidado das plantas, os estudantes também desenvolvem valores como responsabilidade e trabalho em equipe, uma vez que é necessário colaborar para garantir o bom funcionamento da horta (Soares, 2021).

A relação entre as hortas escolares e a educação ambiental é fundamental para sensibilizar os alunos sobre a importância da preservação do meio ambiente e do uso sustentável dos recursos naturais. Ao vivenciarem na prática os processos de plantio, rega e adubação, os estudantes compreendem a interdependência entre seres vivos e o ambiente em que vivem. Dessa forma, as hortas escolares se tornam um espaço privilegiado para discutir questões ambientais e estimular atitudes mais conscientes em relação ao meio ambiente (Haiduck, 2020).

A interdisciplinaridade proporcionada pelas hortas escolares é um dos seus principais benefícios educacionais. Através do cultivo das plantas, os alunos têm a oportunidade de integrar conteúdos de diversas áreas do conhecimento, como ciências (biologia), matemática (cálculos de medidas e proporções), geografia (clima e tipos de solo) e até mesmo artes (desenho das plantas). Essa abordagem multidisciplinar enriquece o processo de aprendizagem dos estudantes, tornando-o mais significativo e contextualizado (Neves, 2022).

As hortas escolares estimulam o senso de responsabilidade e cuidado com o meio ambiente nos alunos, contribuindo para formar cidadãos mais conscientes e engajados com questões ambientais. Ao se envolverem no cultivo das plantas e na manutenção da horta, os estudantes desenvolvem habilidades práticas e emocionais importantes, como paciência, dedicação e respeito pela natureza. Essa experiência prática fortalece o vínculo dos alunos com o meio ambiente e os prepara para enfrentar desafios futuros relacionados à sustentabilidade (Silva, 2015).

A participação ativa dos alunos na gestão e manutenção das hortas escolares é essencial para garantir o sucesso desse projeto educacional. Ao envolver os estudantes nas decisões sobre o cultivo das plantas, organização do espaço da horta e distribuição dos alimentos produzidos, as escolas incentivam a autonomia, protagonismo e cooperação entre os alunos. Além disso, essa participação direta contribui para o desenvolvimento de habilidades práticas importantes para a vida adulta (Gudes, Araujo Amaral, 2022).

No entanto, as escolas enfrentam diversos desafios na implementação e manutenção de hortas escolares. A falta de recursos financeiros para adquirir materiais necessários para o cultivo das plantas, a escassez de espaço adequado dentro da instituição de ensino e a ausência de conhecimento técnico sobre agricultura são alguns dos obstáculos enfrentados pelas escolas. Para superar esses desafios, é fundamental que as instituições contem com apoio financeiro externo, parcerias com organizações locais especializadas em agricultura urbana e capacitação contínua dos professores envolvidos no projeto (Müller, 2016).

Diante desses desafios enfrentados pelas escolas na implementação de hortas escolares, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas que incentivem e apoiem essa prática educacional. É fundamental que governos municipais, estaduais ou federais criem

programas específicos de incentivo às hortas escolares, oferecendo recursos financeiros para sua implantação e manutenção. Além disso, é importante promover capacitações periódicas para professores interessados em desenvolver projetos de educação ambiental por meio das hortas escolares. Somente assim será possível ampliar o alcance dessa prática educacional tão benéfica para os alunos e para o meio ambiente (Neves, 2022).

4. GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUSTENTABILIDADE

A participação da comunidade escolar na gestão democrática é de extrema importância para promover a inclusão de diferentes perspectivas e experiências. Ao envolver pais, alunos, professores e funcionários nas decisões da instituição de ensino, é possível garantir que as necessidades e interesses de todos os envolvidos sejam considerados. A diversidade de opiniões contribui para a construção de um ambiente mais democrático e plural, onde as decisões são tomadas de forma coletiva e transparente (Haiduck, 2020).

A relação entre a gestão democrática e a promoção da sustentabilidade nas instituições de ensino é fundamental para incentivar práticas ambientalmente responsáveis. Através da participação ativa da comunidade escolar, é possível implementar medidas sustentáveis, como a redução do consumo de energia, o uso racional dos recursos naturais e a adoção de políticas de reciclagem. Dessa forma, as escolas podem contribuir para a preservação do meio ambiente e para a conscientização dos alunos sobre a importância da sustentabilidade (Vieira, Vidal, 2019).

Os desafios enfrentados na implementação de uma gestão democrática efetiva são diversos e incluem resistências por parte de alguns membros da comunidade escolar, falta de capacitação dos gestores e barreiras culturais. Para superar esses obstáculos, é necessário investir em formação continuada dos gestores escolares, desenvolvendo habilidades de diálogo, negociação e liderança participativa. Além disso, é importante criar espaços de debate e reflexão sobre os princípios da gestão democrática e sua relação com a sustentabilidade (Silva, Brabo, 2017).

As boas práticas de gestão democrática e sustentável em escolas ao redor do mundo são exemplos inspiradores que podem servir como referência para outras instituições. Projetos inovadores que envolvem a comunidade escolar na tomada de decisões, promovem a educação ambiental e incentivam o engajamento cívico são fundamentais para transformar as escolas em espaços mais democráticos e sustentáveis. Essas iniciativas demonstram que é possível conciliar eficiência administrativa com valores éticos e sociais (Bazanini, Marques, Junior, 2024).

A importância da transparência e prestação de contas na gestão democrática não pode ser subestimada. Garantir que as decisões tomadas coletivamente sejam transparentes e justificadas contribui para legitimar o processo decisório e fortalecer a confiança da comunidade escolar nas lideranças institucionais. A prestação de contas também permite avaliar o impacto das políticas adotadas, identificar possíveis falhas ou melhorias necessárias e promover uma cultura organizacional baseada na responsabilidade compartilhada (Soares, 2021).

Os benefícios da integração entre educação, sustentabilidade, boas práticas e gestão democrática são vastos e impactam diretamente no desenvolvimento integral dos estudantes. Ao promover uma abordagem holística que considera não apenas o aspecto acadêmico, mas também o social, emocional e ambiental dos alunos, as escolas contribuem para formar cidadãos mais conscientes, críticos e engajados com questões

globais. Além disso, essa integração favorece a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável no longo prazo (Silva, 2015).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios enfrentados na implementação de práticas educacionais que promovam a sustentabilidade e a gestão democrática nas instituições de ensino são diversos. Entre eles, destacam-se a resistência à mudança, a falta de recursos financeiros e materiais adequados, e a necessidade de capacitação dos profissionais da educação. Além disso, é preciso superar barreiras culturais e institucionais que muitas vezes dificultam a adoção de novas abordagens pedagógicas e administrativas.

Para incentivar a participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões e na promoção de boas práticas ambientais, é necessário adotar estratégias que valorizem o diálogo, o trabalho em equipe e o respeito mútuo. A criação de espaços participativos, como conselhos escolares e comitês ambientais, pode ser uma forma eficaz de envolver alunos, professores, pais e funcionários na gestão da escola e na implementação de projetos sustentáveis.

A formação continuada dos profissionais da educação é essencial para que possam atuar de forma efetiva na promoção da sustentabilidade e da gestão democrática. Os educadores devem estar atualizados sobre as melhores práticas pedagógicas e ambientais, além de desenvolver habilidades de liderança, comunicação e trabalho em equipe. A formação continuada também deve incluir reflexões sobre valores éticos, responsabilidade socioambiental e direitos humanos.

Os benefícios da adoção de práticas sustentáveis nas escolas vão além do aspecto ambiental. Estudos mostram que escolas sustentáveis têm melhor desempenho acadêmico, reduzem custos operacionais, promovem a saúde dos alunos e contribuem para o desenvolvimento econômico local. Além disso, ao adotar medidas sustentáveis, as escolas podem se tornar referências positivas em suas comunidades, inspirando outras instituições a seguirem seu exemplo.

O engajamento dos estudantes no processo de construção de uma cultura escolar voltada para a sustentabilidade e a gestão democrática é fundamental para garantir o sucesso das iniciativas educacionais nessa área. Os alunos devem ser incentivados a participar ativamente das atividades escolares, propor ideias inovadoras e assumir responsabilidades dentro da comunidade escolar. O protagonismo juvenil é uma ferramenta poderosa para promover mudanças positivas no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

As perspectivas futuras para a educação são promissoras, considerando a crescente demanda por uma formação que contemple valores como responsabilidade socioambiental e participação cidadã. À medida que mais escolas adotam práticas sustentáveis e gestões democráticas eficientes, espera-se que haja uma transformação significativa no sistema educacional como um todo. O desafio agora é consolidar essas mudanças e garantir que elas sejam duradouras, contribuindo para um mundo mais justo, equitativo e sustentável para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

- [1] BAZANINI, R.; MARQUES, L.; JUNIOR, C. M. Gestão estratégica e gestão social: suas interações, boas práticas e lacunas nas organizações de apoio a refugiados. *Revista Científica Hermes*, 2024. Disponível em: <https://revistahermes.com.br/index.php/hermes1/article/view/705>. Acesso em: 6 dez. 2024.
- [2] GODES, M. Q.; ARAÚJO AMARAL, E. K. Paulo Freire e a gestão democrática da educação. 2022. Disponível em: <https://books.google.com/books?hl=en> HYPERLINK "https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=VVKjEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA80&dq=Educa%C3%A7%C3%A3o,+sustentabilidade,+boas+pr%C3%A1ticas+e+gest%C3%A3o+democr%C3%A1tica.+na+pos+doutorado+em+Educa%C3%A7%C3%A3o&ots=FAw9kbHtH2&sig=vbEabHfMzUqZoE2Q0jepO2ng6i0"& Acesso em: 6 dez. 2024.
- [3] HAIDUCK, C. L. C. ... de Educação em dois municípios sul-mato-grossenses, no contexto do Plano de Ações Articuladas: implicações para a gestão democrática da Educação. 2020. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1035351-carmen-ligia.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2024.
- [4] MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R. A práxis de egressos (os) da LEdoC UnB na gestão das escolas do campo: caminhos para resistência à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12965>. Acesso em: 6 dez. 2024.
- [5] MÜLLER, A. Princípios de boas práticas de gestão escolar a partir de uma escola da região metropolitana de Porto Alegre. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/725>. Acesso em: 6 dez. 2024.
- [6] NEVES, E. L. Games e gamificação: possibilidades de (boas) práticas na educação básica no cenário pós-março de 2020. 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/1195>. Acesso em: 6 dez. 2024.
- [7] SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de "ideologia de gênero". *Revista de Política e Gestão da Educação*, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10173>. Acesso em: 6 dez. 2024.
- [8] SILVA, N. F. O Plano Municipal de Educação de Dourados, MS: 2015-2025: desafios e perspectivas à implementação da gestão democrática da educação. 2019. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/DISSERTA%C3%87%C3%83O-NILSON%20FRANCISCO%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2024.
- [9] SOARES, G. L. Gestão democrática: as implicações da relação público-privada na educação em Ji-Paraná-Rondônia (2015-2019). 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4096>. Acesso em: 6 dez. 2024.
- [10] VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. *Revista Eletrônica de Educação*, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-71992019000100011> HYPERLINK "http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-71992019000100011&script=sci_arttext"& HYPERLINK "http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-71992019000100011&script=sci_arttext"script=sci_arttext. Acesso em: 6 dez. 2024.

Capítulo 8

Revisão sistemática sobre ensino universal para a aprendizagem no Brasil no período de 2002-2018

Lúcia Regina Soares Melo

Sérgio Ricardo da Costa Simplício

Kaliene Emanuely Aíres Costa Viana

Resumo: Este trabalho busca explorar produções acadêmicas brasileiras acerca do Ensino Universal para a Aprendizagem (UDL) entre os anos de 2002 e 2018, objetivando estabelecer relações conceituais e pragmáticas sobre a utilização desta forma de ensino com vistas à diversidade estudantil e à inclusão de estudantes com dificuldade de aprendizagem. Para isso, como referenciais teóricos tem-se, Prais e Rosa (2014, 2017), Nunes e Madureira (2015), Zerbato e Mendes (2018) e Mazucato (2018). Metodologicamente, esta revisão sistemática classifica-se como pesquisa bibliográfica qualitativa e exploratória. Os aspectos relativos à UDL pontuados foram: contribuições conceituais e contribuições para práticas inclusivas. Por fim, compreende-se que práticas orientadas para o Ensino Universal, em todos os níveis de ensino, precisam ser propiciadas e disseminadas, porque possibilitam o acesso e a motivação para o conhecimento aos múltiplos perfis de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Universal para a Aprendizagem, inclusão, diversidade, revisão sistemática.

1. INTRODUÇÃO

Na escola, assim como na vida, é bem difícil agradar a todos. Com base nessa constatação, indaga-se: como elaborar uma aula que agrade a todos os estudantes? Ou ainda, que tal, assistir aulas interessantes, motivadoras e com potencial de efetivar a aprendizagem? Tais questionamentos podem ser sanados com a utilização do *Universal Design for Learning* (UDL), ou, em português, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Esse modelo de ensino, ou metodologia resolve os questionamentos iniciais deste trabalho, que costumam inquietar estudantes e professores, em todo o mundo, e o mais interessante nessa metodologia de ensino é exatamente a ideia de que o docente não pode alcançar a integralidade de seus estudantes usando apenas um método de ensino, pois não existe universalidade no ato de ensinar, afinal, cada sala de aula é uma instância particular, por isso, o docente precisa ter em vista a diversidade para qual se propõe a ensinar.

Outro fator a ser considerado nas relações de ensino-aprendizagem, é que em meio à multiplicidade populacional, que se reflete nas salas de aula, além de cada ser humano apresentar suas particularidades, como gostos, orientações, tendências e afinidades específicas, ainda existem os seres humanos com dificuldades específicas para a realização de determinadas tarefas, afinal, o funcionamento cerebral (pensamento) de cada ser vivo é único e cada indivíduo costuma estimular mais algumas regiões cerebrais, que outras. Por isso, cada ser apresenta diferentes talentos e aptidões e o sujeito deveria ser valorizado pelas habilidades que possui, e não, discriminado por não se assemelhar ao que a maioria das pessoas é, ou consegue fazer.

Com isso, surge outra questão ao se estudar o Ensino Universal para a Aprendizagem: a inclusão em sala de aula. Um erro bem comum ao se pensar em “sala de aula inclusiva” é relacioná-la exclusivamente aos estudantes ditos “especiais”. No entanto, as salas de aulas deveriam ser inclusivas, sim, mas “para todos” os estudantes. Quantos alunos chegam no Ensino Médio sem saber sequer ler e desistem por não conseguirem compreender, ou acompanhar, o que está sendo ministrado nas salas de aulas, de escolas e de sociedades que almejam a homogeneidade? Isso é inclusão?

É comum, em escolas públicas brasileiras, estudantes sem laudos de especialistas comprovando suas deficiências, e inúmeros outros que mesmo não sendo considerados “especiais”, também possuem algumas necessidades específicas. Esses estudantes, podem ter sido vítimas da aprovação compulsória que vigora, há décadas, no sistema educacional brasileiro, no qual professores e escolas de Educação Básica são avaliados numericamente com vistas na quantidade de estudantes matriculados e aprovados. Tal educação, estimula a aprovação de seus aprendizes sem o devido merecimento. Fato esse que acarreta, por exemplo, em alunos classificados como “normais” e que chegam no Ensino Médio, sem conseguir ler ou compreender operações matemáticas básicas, por terem sido aprovados, continuamente, desde a Educação Infantil.

Para que se alcance o ideal de salas de aula inclusivas, tem-se a seguinte pergunta investigativa: o que é o Ensino Universal para a Aprendizagem e como adotar práticas pedagógicas inclusivas em DUA? Como metodologia, utiliza-se a revisão sistemática e pontua-se os seguintes aspectos relativos à UDL: contribuições conceituais e contribuições para práticas inclusivas, para que se chegue ao entendimento do que é e de como surgiram os princípios em UDL, de como foram as primeiras atuações nesse formato e de como a utilização dessa metodologia reflete em ensino-aprendizagem com inclusão educacional.

2. METODOLOGIA

Seguindo a classificação proposta por Gonçalves (2011), as pesquisas classificam-se segundo: objetivos, fontes de informação, procedimento de coleta e natureza dos dados. Mediante esta tipologia, esta pesquisa classifica-se, respectivamente, em: “Exploratória”, quanto aos objetivos; “Bibliográfica”, quanto às fontes de informação e quanto aos procedimentos de coleta e “Qualitativa”, quanto à natureza dos dados.

Mais detalhadamente, este trabalho é categorizado como pesquisa exploratória, porquanto na visão de Severino (2010, p. 123), “busca levantar informações sobre um determinado objeto [...] Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa”, pois visa compreender os fenômenos. Entende-se, portanto, que na pesquisa exploratória, o pesquisador busca compreender o “o quê” das coisas, vislumbrando seus significados e construindo conceitos acerca dos objetos cognoscentes, com base em pesquisas teóricas produzidas sobre o assunto. Daí o entendimento de que a pesquisa exploratória se caracteriza pela passividade do pesquisador, já que este procura informações pré-existentes sobre os fatos e temas investigados.

O mesmo não ocorre na pesquisa explicativa, em virtude de esta presumir atitudes de maior impacto e atuação direta do cientista concernentes ao objeto de estudo. Em suma, tem-se que a pesquisa exploratória busca o conhecido e já existente sobre o objeto de estudo; ao passo que a pesquisa explicativa demanda atuação direta do pesquisador sobre o que se investiga para se entender “o porquê” dos fenômenos e alcançar o entendimento dos mesmos, além de se constituir na propositura de novos saberes sobre o objeto do conhecimento. Assim, esta pesquisa almeja conhecer as percepções e usos da UDL, no Brasil, sem a pretensão inicial de trazer novos construtos sobre a temática.

A fonte de informação e os procedimentos de coleta são do tipo “Bibliográfica”, uma vez que estão atrelados à busca de dados, ou de informações em livros, periódicos e outras fontes de publicação do conhecimento científico. Para Mazucato (2018, p. 66), “a pesquisa bibliográfica é a principal forma de investigação e obtenção de conhecimento”, por relacionar-se à leitura e à interpretação textual, presentes ao longo de toda a jornada acadêmica do pesquisador. Outras observações, ao se fazer a pesquisa bibliográfica, apontadas no livro do autor supracitado, são: assimilação de conteúdo dos textos pesquisados e transmissão aos leitores, para que se mantenha a essência do que os autores lidos objetivam expressar; observação não apenas de partes isoladas do texto, e sim, ter em visão sua completude; necessidade de que se mantenha a integralidade do texto e acuidade nas citações autorais.

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Fachin (2006 *apud* Mazucato, 2018) distingue pesquisa bibliográfica primária de pesquisa bibliográfica secundária. Sendo que na pesquisa bibliográfica primária, o pesquisador angaria definições, conceptualizações e entendimentos basilares sobre a temática investigada para, só então, exaurir as fontes e alcançar a etapa secundária da pesquisa, alcançando abstrações e compreensões mais profundas.

Entretanto, enfatiza-se que este trabalho, por ser notoriamente teórico, não coleta dados com participantes, contemplando apenas a busca por informações textuais previamente disponíveis. Porém, seguindo a classificação de Golsalves (2011), concernente à natureza dos dados, assume-se que este artigo seria uma pesquisa “qualitativa”, por abranger dados de ordem predominantemente textual, centralizado não na objetividade ou na subjetividade de partícipes, ou da própria produção textual, mas no caráter informativo dos referenciais teóricos utilizados como fontes de informação. Ou seja, neste artigo há

correspondência, ou equidade, entre os dados coletados e as fontes de informações consultadas.

As fontes de busca utilizadas foram os portais o Google Acadêmico; do Portal de Periódicos da Capes; a *Web of Science*, base de dados multidisciplinar de grande impacto e com indexação; o *OneFile*, base das revistas mais importantes do mundo; *SCOPUS* (Elsevier), outra base científica revisada e indexada de reconhecimento mundial; *PsycINFO* editada pela American Psychological Association, com reconhecimento em psicologia da educação e ERIC (*U. S. Department of Education*), departamento precursor dos estudos em UDL.

Ao todo, foram 26 materiais coletados sobre a temática, 10 textos analisados mediante leitura de estudo e 16 textos com leituras *scanning* e *skimming* e obtidos com os seguintes descritores: Desenho Universal para a Aprendizagem, prática inclusiva, diferenciação curricular e leitura sistemática. Sobre o emprego de textos disponibilizados pela rede mundial de computadores, Kauark *et al.* (2010, p. 67) observa que a: “Internet não chega a ser uma técnica de pesquisa. É um recurso, uma ferramenta para coleta de dados.” Por isso, o autor salienta que se mantenha a fidedignidade das fontes pesquisadas. Além disso, faz-se necessário a utilização de sites com o rigor científico.

Quanto aos tipos de leitura, Marconi e Lakatos (2003) sumarizam algumas distinções sobre os modos de ler, são eles: *scanning*, *skimming*, leitura de significado, leitura de estudo ou informativa e leitura crítica. Explicando as leituras resumidamente, “*scanning*” é a leitura com foco em palavras chave; “*skimming*” foca na essência geral do texto e na leitura de alguns parágrafos; a “leitura de significado” é a leitura completa do texto, visando o entendimento; a “leitura de estudo” compreende a leitura e releituras do mesmo texto, além de pormenorizar termos e expressões, buscando uma compreensão mais aguçada e a “leitura crítica” que objetiva a formação de opiniões e de pareceres, ou pontos de vista, sobre o texto lido, bem como fazer analogias com outros textos lidos.

Apreende-se que a “revisão sistemática” é sinônimo de “pesquisa bibliográfica”, havendo entre elas brandas distinções, porquanto a revisão sistemática é a finalidade, ou objetivo da produção escrita, enquanto que a pesquisa bibliográfica é o meio, ou instrumento viabilizador, para a revisão sistemática e todas as outras tipologias de pesquisa. Outra distinção entre os conceitos acima, refere-se à expectativa da produção textual, uma vez que se espera mais detalhamento na pesquisa cujo termo seja “revisão sistemática” que da “pesquisa bibliográfica”, embora ambas designem o mesmo tipo de produção acadêmica.

Trazendo definições, a revisão sistemática é aquela cujo procedimento de coleta de dados e de busca por fontes de informação estão restritos à pesquisa bibliográfica, sendo a revisão sistemática a mais simples e, ao mesmo tempo, a mais importante, por servir de base para todas as outras pesquisas científicas. Conforme Sampaio e Mancini (2007), Prais e Rosa (2017) e Bock *et al.* (2018), a revisão sistemática é a metodologia de pesquisa utilizada para sintetizar e analisar produções científicas.

Inter-relacionando os conceitos anteriores, Mazucato (2018, p.66) propõe sobre a pesquisa bibliográfica que: “espera-se uma leitura atenta e sistematizada acompanhada de resenhas, anotações e fichamentos que, por sua vez, servirão de subsídios e de fundamentação teórica para a pesquisa”. Nesse entendimento, as classificações anteriores coincidem quanto ao fato de terem seus *modus operandis* idênticos, pois são feitos da mesma forma, mediante a “leitura de estudo” explicada, anteriormente, por Marconi e Lakatos (2003).

Finalizando, Mazucato (2018) lembra que os motivos pelos quais os métodos e as técnicas são escolhidos, devem ser evidenciados na Metodologia. Fazendo jus às recomendações do autor, a escolha dos métodos de pesquisa esclarecidos acima, motiva-se pelo fato de a simples busca pelo conhecimento pedagógico ser basilar para as transformações nas relações de ensino-aprendizagem.

3. DISCUSSÕES

A revisão sistemática apresenta como resultados a própria descrição e análise das produções científicas Bock *et al.* (2018) e Prais e Rosa (2017). Neste trabalho, os aspectos investigados relativos à UDL pontuados foram: contribuições conceituais e contribuições para práticas inclusivas, apresentados a seguir:

3.1. CONTRIBUIÇÕES CONCEITUAIS SOBRE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

O conceito de *Universal Design* (UD), ou Desenho Universal (DU), origina-se na Arquitetura (Correia; Correia, 2005), sendo concebido por Ronald Mace, o arquiteto diretor do Centro sobre o Desenho Universal da *North Carolina State University* (NCSU), em 1997, o qual relaciona à ideia de acessibilidade e reporta aos produtos e às construções de ambientes que sirvam para o maior número de usuários, com a comodidade de serem usados sem a necessidade de adaptações (Correia; Correia, 2005; Katz, 2013; Mcghie-Richmond; Sung, 2013 e Zhong, 2012).

Assim como as construções trazem o conceito de usabilidade e de conforto para todos, a educação fez uso do termo para, pedagogicamente, reportar-se ao “*Universal Design for Learning*” (UDL), ou Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), metodologia criada para designar um conjunto de princípios e de técnicas universais de ensino. Assim como na arquitetura, este método prima pela educação eficaz “com todos” e “para todos” os estudantes, sem fazer acepção de particularidades ou de diferentes graus de dificuldade. Além disso, este método desmistifica o pensamento em vigor de que existem “sobreposições metodológicas”, ou seja, que existem métodos melhores que outros, pois o UDL, propõe a “conjunção metodológica”, na qual diferentes metodologias se complementam para alcançar a aprendizagem, para os diferentes alunos.

Este método foi criado por Meyer, Rose e Gordon (2002), em 1999, objetivando promover a aprendizagem para o maior número possível de estudantes. O Centro para Tecnologia Especial Aplicada, ou *Center for Applied Special Technology* (Cast) define *Universal Design for Learning* da seguinte forma: “O desenho universal para a aprendizagem é uma estrutura para melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todas as pessoas com base em insights científicos sobre como os humanos aprendem” (Cast, 2013, tradução nossa).

Bock *et al.* (2018) rompem com a ideia de “adaptação curricular” para estudantes com deficiência de aprendizagem, onde os profissionais fazem dois planejamentos distintos, um para a turma e outro, para os especiais. O autor também observa a necessidade de as ferramentas tecnológicas serem utilizadas por toda a turma, não apenas por estudantes com deficiência. Para atender o direito de todos à educação e, em virtude da heterogeneidade nas salas de aula, Pletsch *et al.* (2017), se posicionam sobre a diferenciação curricular afirmando que:

Sobre a diversificação curricular uma das possibilidades indicadas nas pesquisas tem sido a elaboração do planejamento educacional individualizado (PEI) de forma colaborativa entre os professores das turmas comuns de ensino com os professores do atendimento educacional especializado. A ideia do PEI tem sido incorporada nos discursos e nas práticas docentes como um dos caminhos para efetivar a inclusão escolar. (Pletsch *et al.*, 2017, p. 275).

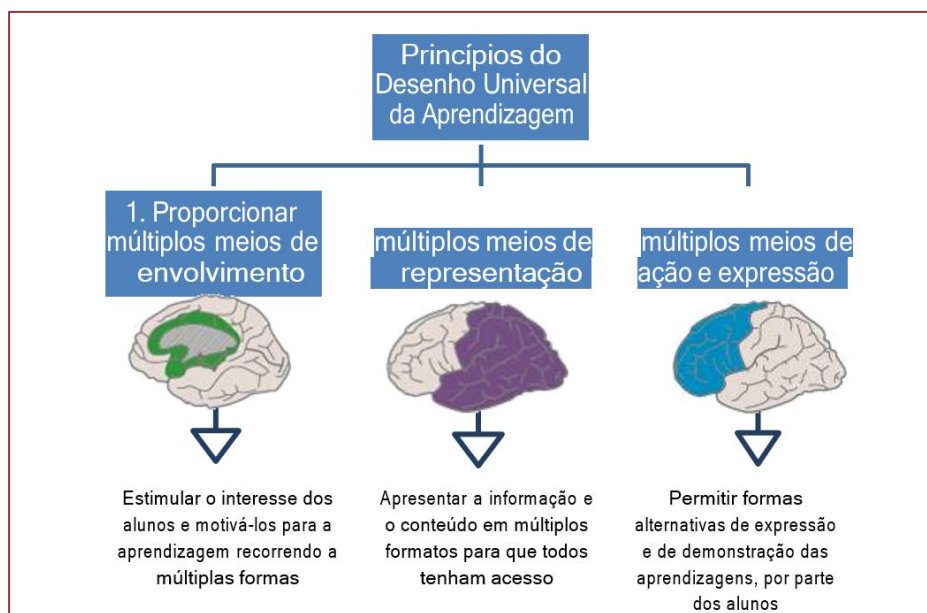
Os autores acima, entendem o ensino personalizado como uma tendência mundial, na qual o planejamento observa às necessidades estudantis específicas e é feito em conjunto com a equipe escolar, tendo em vista os princípios da UDL, no qual refuta a adaptação curricular, mas apresenta o mesmo conteúdo de diferentes modos, pois reconhece que cada sujeito é único e que responde de diferentes formas às oportunidades pedagógicas que lhes são ofertadas.

Cast (2011) reporta-se aos princípios do desenho universal, aplicados à UDL, entre eles, o de flexibilidade, que no caso da educação, aplica-se ao currículo e à produção das aulas, das atividades e das avaliações. O conceito de “flexibilidade” aproxima-se ao de “individualidades”, pois no método universal, não basta o “Plano A”, afinal nem todos os estudantes são “A” também. Com isso, esse método rompe com o atual paradigma de ensino, que preconiza a construção de currículos únicos, com livros padronizados, planos de aula único, avaliações únicas etc.

Este método também inova quanto à mudança no foco de ensino que, atualmente, orienta-se para os interesses institucionais e para as tendências dos docentes; já no método universal, considera-se os gostos, formas de aprendizagens e particularidades dos estudantes. Nesse sentido, o ensino é focalizado nos estudantes, que passam a ter visibilidade e nesse formato de ensino o docente “retira sua venda” e passa a ensinar de “olhos abertos”, uma vez, que passa a considerar quem são seus estudantes e como aprendem, antes de planejar as aulas.

São princípios do UDL, segundo Cast (2011): ensino flexível viabilizados pela oferta de diferentes formas de ensinar o mesmo assunto; permissão para o estudante se expressar e se engajar na aula de diferentes formas; diferentes formatos de avaliação; possibilidade de os estudantes formular seu currículo; universalização do ensino; Bersch (2012), Galvão Filho (2013), Navarro *et al.* (2016) Prais e Rosa (2017) e Bock *et al.* (2018) vossam que o planejamento de aulas deve ter como base o interesse da maioria dos alunos; ensino para a necessidade de cada estudante e não apenas para seguir currículos pré-definidos; utilização das tecnologias educacionais como potencializadoras das aprendizagens.

Sobre o princípio da assistividade tecnológica, Prais e Rosa (2017, p. 418) observam que a utilização de tecnologias: “potencializa a aprendizagem dos alunos, e não somente um grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência”. Tal abordagem também considera o funcionamento cerebral para explicar como ocorre a aprendizagem nos seres humanos, mecanismo esse que é expresso pelo Cast (2011):

Figura 01 - Mecanismos de Aprendizagem em observância no UDL

Princípios básicos do UDL, adaptado do National Center on Universal Design for Learning, 2014.

Cast (2011) diferencia os princípios básicos da UDL, explicando que o primeiro princípio relaciona-se à afetividade e à motivação estudantil para a aprendizagem, devendo o professor diversificar os mecanismos e formas de motivação para a aprendizagem; o segundo princípio remete ao próprio conhecimento e nas diferentes formas de apresentação dos conteúdos teóricos; o terceiro princípio relaciona-se às respostas estudantis diante do conhecimento adquirido e as suas manifestações e expressões durante às aulas, ou a posteriori, quando são avaliados ou estimulados a participarem ou interagirem da aula como preferirem.

3.2. PRÁTICAS INCLUSIVAS EM UDL

Sobre inclusão e no contexto da educação universal, vale esclarecer que educação inclusiva e a educação especial não são sinônimos e que o UDL se aplica a todos os estudantes, independentemente de possuírem deficiência, dificuldade de aprendizagem ou transtornos comportamentais (Baglieri *et al.*, 2011, Johnson-Harris). Sobre escola acolhedoras, Bock *et al.* (2018) salientam que:

A incorporação do DUA nos documentos legais da educação geral contrapõe-se ao modelo da inclusão a partir de legislações específicas. A proposta de uma escola acolhedora das diferentes expressões do humano distingue-se daquela que emite rótulos para a inclusão a partir de diagnósticos, ou seja, um modelo educacional com ações para as minorias no qual ainda se evidencia o discurso do “aluno da inclusão”. Reflexo disso são as ações segregadas, e muitas delas insuficientes, para o desenvolvimento de qualquer estudante. (Bock *et al.*, 2018, p. 149)

Com isso, a escola inclusiva se contrapõe à inclusão de fato, quando se pauta em laudos biomédicos e em pareceres de estudantes “com deficiência”, pois desde o momento que a

instituição de ensino categoriza determinados estudantes como “especiais”, já está seccionando e segregando pessoas, ainda que adotem ações isoladas e estejam sob o rótulo de “escolas inclusivas”. Nesse contexto, Silva *et al.* (2017) acompanham a angústia de professores do ensino regular visando o alcance da aprendizagem para estudantes com deficiência.

A princípio, as práticas inclusivas começaram a ser discutidas, no Brasil, na década de 90, mediante a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Zerbato (2018) observa que a responsabilidade sobre a inclusão recai sobre o professor da sala de aula regular, que deve reconhecer a diversidade existente em sala de aula. Sondermann e Albernaz (2013) também defendem novas práticas de ensino com respeito à diversidade, para alcançar o que Sondermann, Albernaz e Baldo (2013, p.300) chamam de ‘pedagogia acessível’.

Sobre a flexibilização das formas de ensino, Sondermann *et al.* (2014, p. 2566), sugerem que o conteúdo pode ser apresentado de diferentes formas, como “texto, áudio, imagem e vídeo”. Além de ter domínio de conteúdo, Sondermann e Albernaz (2013, p.06) requerem que o professor detenha “conhecimento pedagógico e tecnológico, bem como orientações sobre a Educação Inclusiva”.

Concluindo, Nunes e Madureira (2015, p. 130) entendem que a inclusão é perspectivada tanto como meta social, como princípio educacional fundamental, por garantir aos estudantes em vulnerabilidade, excluídos ou com Necessidades Educativas Especiais (NEE) a possibilidade de aprendizagem em contexto de ensino regular.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas precisam reconhecer a diversidade social, que abarca, para superar a homogeneidade que tanto relutam em manter em seus sistemas educacionais: com aulas homogêneas planejadas para os estudantes considerados “padrões ou modelos” de estudantes; continuar adotando unidades curriculares únicas, onde o mesmo assunto é visto, simultaneamente, por todos os estudantes, como se atendesse às necessidades estudantis de todos os alunos, ou fosse interessante para todos eles e continuar excluindo os estudantes, com ou sem necessidades especiais, porque “incluir não é matricular e aprovar” como hodiernamente ocorre, porém, incluir verdadeiramente, ou de fato, é “permitir que todos os estudantes realmente aprendam”.

Outro fator característico das escolas excludentes é “continuar buscando a própria homogeneidade social”. A cultura ocidental é homogeneizante, por exemplo, com a moda, que lança padrões a serem seguidos, ou praticamente imposto à sociedade; com a alimentação, que foi possibilitada pela indústria, e cada vez mais, se come identicamente, ao se comprar os mesmos produtos; com os bens de consumo estimulados pela a mídia, quando determinado produto se torna um objeto de consumo, todos querem obtê-lo e com o próprio ideal social que, há alguns séculos era controlado pela Igreja Católica Apostólica Romana, e agora, o controle ideológico é feito pela mídia. Além desses, muitos outros exemplos de como a nossa sociedade padroniza as expectativas sobre os indivíduos e homogeneiza produtos, hábitos, costumes e até mesmo o pensamento social.

Tal pensamento é corroborado por Rossato e Leonardo (2011, p. 2), para os quais: “a sociedade, de modo geral, enfrenta enormes dificuldades para lidar com o que é diferente, isto é, com tudo aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais”. Diante disso, compreende-se o porquê de vigorar o preconceito e a exclusão com o diferente, ou especial, pois a própria sociedade valoriza o idêntico e a semelhança. Resumindo, a escola

almeja a inclusão, mas continua excludente e objetiva a motivação, mas continua desestimulando os estudantes, quando vislumbra seus próprios interesses, enquanto “transmissora de conhecimento”. É preciso uma mudança no entendimento de que “o estudante precisa acompanhar a escola” para a ideia de que “a escola precisa acompanhar o estudante”. Quando esse último começar a acontecer nas instituições de ensino, será possível falar em “educação inclusiva”.

REFERÊNCIAS

- [1] BAGLIERI, S. et al. [Re]claiming “Inclusive Education” toward cohesion in educational reform: disability studies unravels the myth of the normal child. **Teachers College Record**, v. 113, p. 2122-2154, 2011.
- [2] BERSCH, R. Introdução à tecnologia assistiva. **Assistiva – Tecnologia e Educação**. Porto Alegre: CEDI, 2012.
- [3] BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. *Rer. Bras. Ed. Esp., Marília*, v. 24, n.1, p. 143-160, jan./mar., 2018.
- [4] CAST. **About Universal Design for Learning**. 2013. Disponível em: <<http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl>>. Acesso em: 11 nov. 2024.
- [5] CAST. **Universal Design for Learning Guidelines Version 2.0**: desenho universal para a aprendizagem. Wakefield, MA: Author, 2011. Disponível em: <http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_2.0_Portuguese.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024
- [6] CORREIA, S.; CORREIA, P. Acessibilidade e desenho universal. In: CORREIA, S.; CORREIA, P. **Educação especial**: diferenciação do conceito à prática. Porto: Gailivro, 2005. p.29- 50.
- [7] GALVÃO FILHO, T.A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Rev. Entreideias Educ. Cultura Soc.**, v.2, n.1, p.25-42, 2013.
- [8] GONSALVES, E. P. **Conversa sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas: Alínea, 2011.
- [9] JOHNSON-HARRIS, K. M.; MUNDSCHEK, N. A. Working effectively with students with BD in a general education classroom: the case for Universal Design for Learning. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, v. 87, n. 4, p. 168-174, 2014.
- [10] KATZ, J. The three block model of Universal Design for Learning (UDL): engaging students in inclusive education. **Canadian Journal of Education**, v. 36, n. 1, p. 153-194, 2013.
- [11] KAUARK, F. da S. *et al.* **Metodologia da Pesquisa**: um guia prático. Itabuna/Bahia: Ed. Via Litterarum, 2010.
- [12] MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- [13] MAZUCATO, T. (Org.) **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.
- [14] MCGHIE-RICHMOND, D.; SUNG, A. N. Applying Universal Design for Learning to Instructional Lesson Planning. **International Journal of Whole Schooling**, v. 9, n. 1, p. 43-57, 2013.
- [15] MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal Design for Learning (UDL)**. Estados Unidos: CAST, 2002.
- [16] NATIONAL CENTER ON UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING. **Princípios básicos em UDL**. 2014. Disponível em: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice>. Acesso em: 11 nov. 2024.
- [17] NAVARRO, S. B. et al. Developing teachers’ competences for designing inclusive learning experiences. **Educational Technology & Society**, v. 19, n. 1, p. 17-27, 2016.
- [18] NUNES, C., MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas

inclusivas. Da investigação às Práticas, v. 5, n.2, p. 126-143, 2015.

[19] PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. De; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Academia*, v., n., p. 264-281, 2017.

[20] PRAIS, J. L. de S.; ROSA, V. F. da. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human*, Londrina, v. 18, n. 4, p. 414-423, 2017.

[21] ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.17, n.1, Marília, jan./abril, 2011.

[22] SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev Bras.Fisioter**, v.11, n.1, p.83-89, 2007.

[23] SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. ed. 23. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

[24] SILVA, V.; GOMES, M.; SOUZA, R. Desenho Universal para a Aprendizagem, Acessibilidade Web, Usabilidade no e-Learning e Usabilidade Pedagógica. **R Est. Inv. Psico. y Educ.**, v. Extr., n.13, a. 13-288, 2017.

[25] SONDERMANN, D.C.V.; ALBERNAZ, J.M. O Universal Design for Learning - Design Universal para Aprendizagem na criação de materiais instrucionais para a modalidade à distância: possibilidades e reflexões a partir da Educação Inclusiva. **Rev. Papers**, v.4, n.1, 2013.

[26] SONDERMANN, D.V.C. *et al.* Universal design for learning como proposta à heterogeneidade dos alunos da educação a distância. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E E-LEARNING. Lisboa, 2014.

[27] SONDERMANN, D.V.C.; ALBERNAZ, J.M.; BALDO, Y.P. Em busca da educação inclusiva na educação a distância: reflexões e possibilidades por meio do Universal Design for Learning. **Nuevas Ideas Inform. Educ.**, TISE 2013.

[28] UNESCO. **Declaração de Salamanca e princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

[29] ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abril-jun., 2018.

[30] ZHONG, Y. Universal Design for Learning (UDL) in Library Instruction. **College and Undergraduate Libraries**, Bakersfield, v. 19, n. 1, p. 33-45, 2012.

Capítulo 9

Gestão Escolar e Leitura: a literatura como direito humano fundamental

Bruna Nathália Salermo Souza

Vanessa Petró

Resumo: Este artigo tem como intuito trazer para discussão a leitura como um direito humano fundamental e a relação que esse direito possui com a gestão escolar, uma vez que é essencialmente na escola que os leitores são formados. Para analisar as diversas relações que se estabelecem entre a literatura e a escola é importante refletir não apenas como essa relação ocorre na sala de aula, mas também como isso se dá na gestão escolar, que é a equipe que coordena e cria condições para que o trabalho em sala de aula seja realizado. A abordagem de pesquisa escolhida foi a qualitativa, assim como a técnica utilizada foi a pesquisa bibliográfica. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com os diretores das escolas estaduais da cidade escolhida. A análise das entrevistas foi feita a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). O texto aborda a articulação entre conceitos teóricos e entrevistas com gestores de escolas, revelando a diversidade de formações e experiências dos entrevistados. Destaca-se a mudança na legislação para a seleção de gestores, além de relatos sobre a falta de opções para esses cargos e a dificuldade em conciliar funções administrativas e pedagógicas. Discute-se também o papel da gestão na promoção da leitura e literatura na escola, destacando iniciativas e desafios enfrentados pelos gestores nesse contexto, além de abordar programas de formação continuada para professores. No entanto, ressalta-se a falta de profissionais especializados nas bibliotecas das escolas, apesar da existência de espaços físicos dedicados à leitura.

Palavras-chave: escolarização, gestão escolar, leitura, literatura.

1. INTRODUÇÃO

À medida que o acesso à educação aumentou significativamente nas últimas décadas e cada vez mais a vida social e atividades profissionais se tornaram dependentes da modalidade escrita da língua, conceitos de alfabetização, letramentos, multiletramentos, entre outros da área, acabam por se tornar mais e mais presentes nas produções acadêmicas que se debruçam sobre os estudos das linguagens e Literatura.

Entretanto os resultados alcançados pelos estudantes da educação básica em avaliações como o ENEM¹ e PISA², além dos índices divulgados em pesquisas feitas por instituições como o IBGE³ e INAF⁴, demonstram que apesar dos vários avanços no sentido de diagnosticar e refletir sobre o baixo domínio da modalidade escrita por parte dos estudantes, estamos ainda longe de solucionar essas dificuldades.

A última edição do PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, cujos resultados foram divulgados em 2022, demonstra que não houve alteração significativa nos níveis de leitura dos estudantes brasileiros em relação ao levantamento anterior, realizado em 2018. Os resultados têm se mantido estáveis, sem alterações significativas, desde o levantamento de 2009 que já indicava que 50% dos estudantes brasileiros não possuem o nível básico de leitura, o mínimo necessário para o exercício da cidadania. Já na última edição do INAF, realizada em 2018, os níveis também se mantiveram mais ou menos estáveis. Entre 2001 e 2018 o índice de brasileiros analfabetos teve redução significativa, de 12% para 8%, embora os números de leitores proficientes tenham se mantido quase no mesmo percentual durante todo esse período, isto é, de 12%, sofrendo uma redução em 2015, que foi recuperado já na edição seguinte.

São várias os questionamento a respeito deste cenário e autores como Regina Zilberman (2009), Magda Soares (2011), Marisa Lajolo (1993, 2018), Antônio Cândido (2011) e Paulo Freire (1988) escreveram diversas obras que abordam reflexões sobre inúmeras questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de escrita, leitura, letramento e literatura na educação básica.

Muitos estudiosos, alguns já citados, e profissionais da área costumam atribuir um caráter formador à Literatura. Neste primeiro momento, ultrapassando as questões pedagógicas envolvidas, consideremos que a leitura é base para a construção do sujeito e sua devida atuação enquanto cidadão atuante na sociedade da qual faz parte. Desta forma, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, é primordial invocar o conceito de educação construído por Paulo Freire (1986) na obra *Educação como prática da liberdade* e possibilitar que os sujeitos tenham acesso a uma educação libertadora, que permita-os ultrapassar os níveis básicos de leitura e atingir os mais altos níveis de proficiência e fruição.

Enquanto professora de Língua Portuguesa e Literatura da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul, muito me incomoda os pesos completamente diferentes que são dados a essas duas disciplinas que deveriam completar-se: a Literatura e a Língua Portuguesa. Embora a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, apresente ambas as disciplinas de maneira entrelaçada, a literatura complementando e dando sentido ao estudo semântico e sintático, é válido considerar, no entanto, que, no final de 2021, a

¹ Exame Nacional do Ensino Médio.

² Programa Internacional de Avaliação dos Alunos.

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

⁴ Indicador do Alfabetismo Funcional.

Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul propôs o aumento da carga horária de Língua Portuguesa de três para cinco períodos semanais, mantendo um único período semanal de Literatura⁵. Isto, por si só, ajuda a ilustrar o quanto esse entrelaçamento entre as duas disciplinas, proposto na BNCC, não necessariamente reflete na prática cotidiana. Na busca por mitigar as defasagens de aprendizagens sofridas pelos estudantes durante o período de fechamento das escolas devido à pandemia de Covid-19⁶, buscou-se um plano para este momento: o aumento das cargas horárias apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Uma vez que comecei a estudar sobre gestão escolar enquanto discente da pós-graduação, passei a me questionar a respeito de vários aspectos da gestão escolar ligados ao ensino da leitura e literatura. Foi a partir da vivência enquanto docente da educação básica e ao longo das várias leituras propostas na especialização em gestão escolar que surgiram algumas indagações a respeito da real valorização da leitura literária nas escolas.

É comum que os gestores tenham o discurso pronto sobre a importância da leitura e escrita, sobre como os alunos possuem defasagem nestes aspectos e várias outras queixas cotidianas, mas, para além disso, cabe questionar como isso se dá na prática e não apenas no discurso. As equipes gestoras consideram a importância da leitura, da compreensão e da fruição literária como importantes conhecimentos a serem construídos? Em caso afirmativo, como isso está presente no cotidiano das instituições?

Paulo Freire, no livro *A Importância do Ato de Ler* (1998), afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”; portanto, defino como objetivo geral da pesquisa compreender como as equipes gestoras das escolas estaduais analisadas percebem a leitura literária dentro do espaço escolar e se, de alguma forma, fomentam-na nas ações concretas. Dentro disso, também é objetivo descobrir como acontece a composição das equipes gestoras, analisar a função de cada membro da equipe nas atividades pedagógicas e administrativas da escola e investigar como ocorre [nos casos em que houver] a formação dos gestores e professores para a leitura literária no cotidiano escolar.

Para formar um cidadão bem preparado para exercer sua cidadania, é importante oferecer uma educação de qualidade, na qual o conhecimento literário desempenha um papel significativo, sendo parte integrante desse processo. Conforme mencionado acima, vários indicadores de qualidade da educação básica, sejam nacionais ou internacionais, indicam uma alta defasagem dos estudantes em relação à leitura. Diante do aumento do acesso à educação e da crescente dependência da vida social e profissional da modalidade escrita, a literatura emerge como um componente essencial, embora muitas vezes negligenciado, no processo educacional. Enquanto indicadores apontam para defasagens significativas na leitura entre os estudantes, é crucial questionar a efetiva promoção da leitura literária nas escolas.

A pesquisa visa compreender como as equipes gestoras percebem e fomentam a leitura literária, além de analisar a composição e as práticas dessas equipes, incluindo a formação de gestores e professores. Assim, reconhecendo o papel fundamental da leitura

⁵ Informação disponível na Portaria Nº 163/2021 da Secretaria de Educação do Rio Grande do sul, publicada em 6 de agosto de 2021.

⁶ Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), a Covid-19 é uma doença infecciosa, a qual foi colocada na situação de Pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2020, sendo contida em 2022, mas que até hoje afeta a população mundial. Fonte: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

literária na formação de cidadãos críticos e participativos, destaca-se a necessidade de uma abordagem educacional que valorize não apenas o domínio técnico, mas também a apreciação estética e interpretativa proporcionada pela leitura literária.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE AS PRÁTICAS LITERÁRIAS NA ESCOLA

Ao abordarmos qualquer prática dentro da escola, devemos fazê-la a partir de uma perspectiva pedagógica, isto é, que diz respeito às várias instâncias dentro e fora das escolas. As políticas educacionais e currículos se constroem a partir de inúmeros documentos, normativas e planos que definem o que deve ser ensinado em sala de aula, não sendo possível colocar toda a responsabilidade em cima dos professores, embora, é claro, todo educador tenha uma parcela importante sobre respeito dos processos de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular, promulgada em dezembro de 2018, é o documento oficial que orienta as políticas educacionais para a educação básica desde as diretrizes gerais quanto às específicas. Rogério Tílio ainda no prefácio da obra *A BNCC e o ensino de línguas e literatura* (Gerhardt, Amorin (orgs.), 2018) traça um panorama a respeito da elaboração deste documento e apresenta a linha do tempo da implementação da Base desde 2014 quando o Plano Nacional de Educação é regulamentado até a homologação do documento para a etapa do Ensino Médio pelo então ministro da Educação.

A construção deste importante documento se deu em várias etapas, ao longo de quatro anos, em que a primeira parte foi realizada de maneira coletiva por meio de conferências e seminários. Conforme o documento foi sendo elaborado e reelaborado, a participação coletiva se deu unicamente por meio da colaboração entre o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

No Rio Grande do Sul há também o Referencial Curricular Gaúcho, homologado também em dezembro de 2018. O Referencial serviu como norteador dos currículos das escolas do Estado desde o ano letivo de 2019, pois já foi lançado seguindo as diretrizes da BNCC.

Cada escola conta ainda com seu Plano Político-Pedagógico, que José Carlos Libâneo aponta como:

a concretização do processo de planejamento. Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. (Libâneo, 2018, p. 126).

Todas as ações didáticas e pedagógicas dos professores devem estar fundamentadas nestes documentos, ou seja, nenhuma prática pedagógica pode ser tomada “do nada”. Toda decisão pedagógica docente deve estar fundamentada em políticas educacionais já estabelecidas.

Apesar de tanto a BNCC quanto o Referencial Gaúcho proporem inúmeras mudanças em relação ao ensino da Literatura na escola, prevendo as formações e capacitações para os profissionais da educação, o que é possível notar no cotidiano é que as orientações

contidas nesses documentos não necessariamente se concretizam ante os processos de ensino-aprendizagem escolar. As razões a serem apontadas são inúmeras e vão desde uma educação ainda pautada em uma perspectiva tradicional, que abre poucas possibilidades para a integração da disciplina Literatura com outras disciplinas e áreas do conhecimento, até o, em muitos casos, despreparo dos profissionais para implementar estas mudanças.

Magda Soares, ao escrever sobre a relação entre leitura literária e democracia⁷ cultural, considera duas perspectivas a respeito do acesso à leitura literária:

entendido este como a possibilidade de leitura e o direito à leitura uma condição para uma plena democracia cultural, porque desta faz parte, ou desta deve fazer parte, uma distribuição equitativa das possibilidades de leitura e do direito à leitura. Uma segunda perspectiva, assumida do ponto de vista da formação do indivíduo, vê a leitura como instrumento de promoção da democracia cultural – a leitura tem o poder de democratizar o ser humano em suas relações com o cultural. (2008, p. 20).

Edcleberton de Andrade Modesto e Izandra Alves (2022), ao discutirem sobre a leitura literária na escola, apontam que “falta tempo e apoio para a leitura. Falta colocar a leitura como centro do ensino na escola”. É neste sentido que se apresenta o conceito mencionado por Jorge Larrosa (2011 *apud* Modesto; Alves, 2022, p.87) de literaturização da escola. Mesmo que as políticas educacionais e currículos passem por inúmeras mudanças, o ensino de literatura nas escolas continua ligado unicamente à disciplina Literatura e a leitura de textos (literários ou não) escolarizados, bem como à fragmentação dos saberes literários por meio do estudo apenas dos períodos literários e autores; e não dos textos literários que fazem parte do interesse e realidade dos estudantes. “Literaturizar a escola, significa, então, colocar o texto literário no centro dos debates, das ações pedagógicas, do aprender” (Modesto; Alves, 2022, p.87) e não como apenas mais uma disciplina obrigatória do currículo.

É na realidade do cotidiano, longe dos documentos e referenciais norteadores, na prática da sala de aula, que os desafios se apresentam e dificultam o desenvolvimento de uma Literatura como aliada da humanização e democratização cultural e não como instrumento de padronização do estudo de textos escritos.

2.2. A LITERATURA E A ESCOLA

Conceituar Literatura não é uma tarefa simples e estanque. Diversos são os autores e autoras que se debruçam sobre essa difícil tarefa ao longo das décadas e ainda hoje não parece haver um consenso sobre o tema.

Marisa Lajolo dedica o livro “*Literatura: ontem, hoje amanhã*” quase que inteiramente à tarefa de conceituar e discutir a Literatura e o texto literário. De acordo com a própria autora, não é fácil responder “o que é literatura” exatamente porque há várias respostas. Aquilo que foi considerado literatura quando se fundaram as primeiras escolas no território brasileiro não é o mesmo que se adequa ao conceito adotado nas escolas brasileiras do séc. XXI. Lajolo (2018, p. 34) escreve que “cada época e, em cada

⁷ A autora define democracia no “sentido de distribuição equitativa e bens materiais e simbólicos” (2008, p.17).

época, cada grupo social tem sua resposta, sua definição. Respostas e definições – vê-se logo – para uso interno”.

Antonio Candido ao escrever sobre a Literatura e Direitos Humanos, indica que “a função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica ainda o papel contraditório, mas humanizador” (2011, p. 178). A literatura apresenta, pelo menos, três faces, das quais me permito focar em duas: na literatura como forma de expressão e forma de conhecimento.

Por meio da literatura é possível conhecer a ideologia, os hábitos e as visões de mundo de indivíduos e civilização. Um leitor morador do interior do estado do Rio Grande do Sul, por meio da leitura literária, pode ter acesso à forma de pensar e ver o mundo de um outro habitante de algum lugar remoto no Reino Unido, sem que, para isso, eles precisem se comunicar diretamente. A literatura abre um mundo de possibilidades.

Complementar a isso, a literatura também é uma importante forma de conhecimento, desde os conhecimentos buscados conscientemente até a incorporação de conhecimentos inconscientes. Somos moldados por tudo aquilo que nos cerca, e se a literatura faz parte disso ela é parte fundamental dessas construções.

Ainda de acordo com Candido, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (2011, p. 182).

Lajolo (2018, p. 47) escreve que a “literatura pode ser entendida como resultado do uso especial da linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome”. A literatura permite, portanto, a aproximação entre o real e o imaginário, entre os símbolos e os seres simbolizados. Ela não nega um em detrimento do outro, tudo se complementa e se integra, formando um emaranhado de palavras, símbolos, significados que representam a literatura em determinado momento sócio-histórico.

Sendo a escola o local primordialmente responsável pela alfabetização e letramento dos cidadãos da sociedade ocidental no séc. XXI, é neste ambiente que sujeitos têm seus encontros iniciais com a literatura. Sabe-se que comumente as crianças conhecem a literatura oralizada logo na primeira infância, com as histórias para dormir, os livros infantis e as canções de ninar, mas é na escola que o processo mecânico de alfabetização e letramento ocorre.

Regina Zilberman (1993, p. 11) aponta que “as afinidades entre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda”. Sendo a educação um direito humano, é compreensível e justificável que sejam designados espaços adequados para que as práticas educativas ocorram, daí as escolas. Portanto, a tarefa de educar está intrinsecamente ligada à alfabetização e letramento.

Zilberman (1993, p. 17), na obra *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*, aponta que:

Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. [...] o real torna-se um código, com suas leis, e a revelação destas, ainda que de forma primitiva e incipiente, traduz uma modalidade de leitura que assegura a primazia de um sujeito, e de sua capacidade de racionalização, sobre o todo que o rodeia.

Assim como Paulo Freire, que afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Zilberman traduz a ação de ler como algo indissociável do mundo. Não é possível, pois, que seja formado um leitor proficiente sem dar a ele possibilidade de compreender e interpretar o contexto no qual está inserido.

É nesse processo de compreender a própria realidade que a Literatura surge como uma importante aliada humanizadora. Como anteriormente citado, a Literatura permite a descoberta de si e do mundo.

Portanto, sendo a escola base para uma sociedade letrada, consciente e humanizada, ela tem forte responsabilidade com a literatura. Como então isso é feito?

O *status* da escola mudou muito ao longo do tempo, de forma que atualmente falar em “escolarização” dos textos literários, a depender do círculo, pode ser entendido até mesmo como algo depreciativo. Rildo Cosson, ao abordar a literatura escolarizada, escreve que:

estamos diante da falência do ensino de literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza (Cosson, 2021, p. 23).

Neste sentido, falar em textos escolarizados é, muitas vezes, falar em textos que, para caberem na quota de xerox ou nas páginas de um livro didático, são mutilados e subvertidos.

Não estou aqui propondo-me a invalidar e deslegitimar a relevância destes textos, uma vez que os textos didáticos possuem inegável valor e são necessários em alguns momentos, mas não se trata apenas de ler, mas também *do que ler*.

Todo texto é escrito por alguém, para alguém, com alguma intenção, mas quem, dentro das escolas – além dos professores – dedica-se a avaliar e selecionar a importância e relevância das leituras literárias oferecidas – ou não – aos estudantes? Há algum acompanhamento das leituras que estão sendo oferecidas aos estudantes e qual o papel e organização da equipe diretiva das instituições em relação a isto?

Em março de 2024 ocorreu um caso emblemático no que diz respeito ao questionamento de quem “dedica-se a avaliar a selecionar as leituras literárias oferecidas?”. De acordo com informações divulgadas no jornal Diário Gaúcho, Janaína Venzon, então diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Alves de Oliveira no Rio Grande do Sul, publicou um vídeo nas redes sociais retirando exemplares do livro *O Averso da Pele*, de Jeferson Tenório, da biblioteca da escola. A diretora criticava “os vocabulários de tão baixo nível” presentes no livro. Posteriormente o vídeo foi apagado, mas a polêmica já estava instaurada e reverberou em outros estados do país nas semanas seguintes, como Paraná, Goiás e Mato Grosso do Sul, que determinaram o recolhimento dos exemplares do livro recebido de acordo com o portal de notícias G1, do setor de jornalismo da Organizações Globo.

A 6ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul corroborou com o posicionamento da educadora ao enviar o Ofício de gabinete da 6ª CRE, Nº 58/2024 em que sinalizaram para que os livros “não sejam disponibilizados nas bibliotecas e aos estudantes, até segunda ordem” e salientou “que os exemplares são distribuídos diretamente pelo Órgão Federal, não passando por análise das Coordenadorias”. No dia

seguinte a Secretaria de Educação do RS enviou nota à imprensa e informou que não orientou a retirada do livro *O Averso da Pele* de bibliotecas da rede estadual de ensino e que qualquer livro do PNLD deve ocorrer dentro de um contexto pedagógico, sob orientação e supervisão da equipe pedagógica e dos professores”.

Toda essa discussão e troca de responsabilidade entre a direção, a Coordenadoria Regional e a Secretaria da educação servem para ilustrar os questionamentos sobre quem e como acompanha (se é que isso ocorre) as leituras literárias propostas nas instituições escolares. Toda polêmica ocorreu por meio das mídias sociais, mas deixa claro o quanto estas questões ainda estão longe de serem respondidas.

2.3. AS FUNÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES

Para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra de maneira satisfatória é necessário que haja condições para tal. Sejam condições estruturais quanto pedagógicas. As condições físicas são um tópico profundo que não me proponho a explorar neste artigo, mas parte das condições pedagógicas perpassam pelas pessoas que compõem a gestão de cada instituição.

José Carlos Libâneo (2018, p. 88), na obra *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*, diz que “a organização e os processos de gestão, incluindo a direção, assumem diferentes significados conforme a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos”. Aqui, entretanto, proponho escrever sobre as funções práticas de cada um dos membros da gestão escolar que compõem as equipes diretivas das escolas a serem entrevistadas.

A figura do diretor escolar apresenta-se, na literatura, frequentemente como uma figura de centralização das atividades de organização e gerenciamento das atividades pedagógicas, organizacionais e burocráticas das escolas. Na obra *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (2018, p. 107) que Libâneo estabelece que:

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais elementos do corpo técnico-administrativo e do corpo de especialistas. Atende às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade.

No mesmo caminho encontra-se Celso Vasconcellos que, na obra *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*, avalia que o trabalho pedagógico da equipe gestora (direção e equipe diretiva) gira em torno da integração e articulação dos segmentos internos e externos da escola, contudo sua grande tarefa é “fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo” (Vasconcellos, 2019, p. 88).

Na Rede Estadual do Rio Grande do Sul, de acordo com a legislação vigente, a Lei ordinária Nº 16088, de 10 de janeiro de 2024, só têm direito à vice-direção as escolas com mais de 100 estudantes. Escolas que não têm vice-direção contam apenas com o cargo da direção e, em escolas com número superior a 100 estudantes, a quantidade de vice-diretores fica atrelada ao número de matrículas.

Já a figura da coordenação escolar não aparece na legislação a respeito das eleições escolares, embora sejam figuras importantes que compõem as equipes gestoras das

escolas. Assim sendo, não é possível saber quais são os critérios ou atribuições legais do cargo.

Os escritos produzidos a respeito, porém, estabelece que é o coordenador pedagógico que presta assistência pedagógica e didática aos professores para um melhor processo de ensino e de aprendizagem dentro das escolas. É este profissional que:

coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Outra atribuição do coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e com a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola, à comunicação das avaliações dos alunos e à interpretação feita delas. (Libâneo, 2017, p. 109).

Cabe então à coordenação pedagógica a mediação entre o trabalho pedagógico dos professores e aquilo que Vasconcellos (2019) chama de “pedagogia institucional”, que diz respeito não diretamente à tarefa de ensino em si, mas a todas as questões burocráticas de uma instituição. “Seu papel é, pois, mediador (Vasconcellos, 2019, p. 131)”.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Abordagem da pesquisa escolhida foi a qualitativa, pois de acordo com Ludke e André (1986, p. 27) a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados ao se buscar o contato direto do “pesquisador com a situação a ser pesquisada”. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica para a parte de revisão da literatura sobre o tema.

A entrevista semiestruturada foi escolhida como técnica de coleta de dados, por se tratar de uma abordagem abrangente em que cada sujeito entrevistado pode expor seu ponto de vista de maneira clara e com os detalhes que julgar pertinentes.

Mais do que outros instrumentos de pesquisa que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, [...], na entrevista a relação que se cria é de interação [...]. Especialista em entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (Ludke; André, 1986, p. 33-34).

Já a análise das entrevistas foi realizada por meio da análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2016, p. 37) “é um conjunto de técnicas de análise de comunicações”. Não é, portanto, um único instrumento, mas de um “leque de apetrechos”, marcados por diferentes formas e adaptável conforme os objetivos das análises do campo das comunicações.

É dentro do campo da análise de conteúdo que se situam as análises de entrevistas. Uma vez que entrevistas semiestruturadas ou não estruturadas tratam-se de um material qualitativo, há diversas formas de realizá-las, classificá-las e analisá-las; necessário é,

porém, que sejam devidamente registradas. Ainda de acordo com Bardin (2016, p. 93) “Entrevistas não diretas [...] ou entrevistas semidiretas (também chamadas com plano, com guia, com esquema, focalizadas, semiestruturadas) [...]: seja qual for o caso, devem ser registradas e integralmente transcritas.”

3.1. OS ENTREVISTADOS

A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu a partir de especificidades das instituições a serem analisadas. Foram realizadas oito entrevistas, uma com cada diretor de uma das escolas estaduais da cidade.

Todas as entrevistas foram realizadas no primeiro trimestre de 2023 e ocorreram nas dependências das respectivas instituições, bem como foram gravadas por meio de voz.

Para adequada coleta e análise dos dados, todos os entrevistados receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual permitiam a gravação da entrevista e o tratamento das informações conforme os objetivos nele descritos, bem como recebiam informações básicas sobre a pesquisa.

Uma vez definido que os objetos de pesquisa seriam as escolas estaduais do perímetro urbano de uma das maiores cidades da região da Serra Gaúcha, no interior do Rio Grande do Sul, fez-se necessário buscar uma forma de padronizar as entrevistas.

Dadas as particularidades das escolas estaduais da cidade, nem todas possuem a mesma estrutura e turnos de funcionamento, bem como a equipe diretiva-pedagógica também não é padronizada. O único sujeito presente em todas as escolas é a figura do diretor, razão pela qual foram escolhidos como entrevistados. Outro motivo pelo qual se deve a escolha da entrevista ser realizada com os diretores de cada instituição está relacionado ao fato de que são eles quem respondem pela gestão das escolas e um dos objetivos do presente trabalho é exatamente compreender qual é o papel da gestão escolar e como ela ocorre.

3.2. O ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

O roteiro das entrevistas foi organizado por meio de cinco eixos: o perfil do entrevistado e a trajetória acadêmica, a trajetória profissional, a equipe gestora e a formação dos professores, as concepções sobre leitura literária e os aspectos práticos a respeito da escola, bem como a aquisição dos livros pela escola.

Primeiramente, buscou-se remontar a trajetória de cada gestor por meio de questionamentos acerca da formação acadêmica de cada um. Em seguida, os questionamentos passaram a ser a respeito da trajetória profissional de cada um, desde há quanto tempo cada um faz parte do quadro gestor da instituição até às atribuições de cada cargo.

Importante salientar que todas as entrevistas ocorreram somente com diretores e diretoras de cada instituição, uma vez que a realidade de cada instituição faz com que cada equipe gestora seja composta de maneira diferente uma das outras; exceto a figura da direção, que está presente em todas as instituições.

Uma parte das entrevistas focou especificamente na composição da equipe gestora e em como cada equipe se organiza nos turnos de funcionamento das escolas, além de diversos aspectos ligados à formação dos professores que atuam em cada instituição.

Por fim, as entrevistas relacionam-se às questões ligadas à leitura por meio do reconhecimento da percepção de cada sujeito em relação à leitura e às ações cotidianas da escola em relação às leituras – uma vez verificado que todas as escolas possuem biblioteca. Couberam, ainda, os questionamentos acerca do processo de aquisição dos livros literários.

4. 4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste tópico busca-se articular os conceitos teóricos já apresentados às entrevistas realizadas com cada gestor. Para melhor organização da análise, uma vez que foram realizadas oito entrevistas, cada entrevistado será citado pela palavra “gestor” seguida de letras em ordem alfabética.

Foram entrevistados dois gestores homens, entre 44 e 45 anos e seis gestoras mulheres, entre 42 e 55 anos. Os tamanhos das escolas variam bastante, bem como a realidade na qual cada uma está inserida. A menor escola possui cerca de 200 estudantes distribuídos em dois turnos, já a maior possui cerca de 1300 distribuídos em três turnos.

A formação de cada gestor entrevistado foi descrita na tabela 1, apresentada abaixo:

Quadro 1 – Dados sobre a formação dos gestores entrevistados

Gestor/ gestora	Graduação	Instituição e ano	Pós-graduação	Instituição e ano
A	Licenciatura em Física	Unisinos (1997-2003)	Ensino de Física	Unisinos (2009-2010)
B	Licenciatura em Matemática	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003)	Ensino de Matemática e Gestão Escolar (ano não citado)	Uniassevi (2005) e Unopar (2011)
C	Pedagogia	Instituição não citada. 2013	Psicopedagogia, Leitura lúdica e Gestão e Orientação Escolar	Faveni (2016 –2017)
D	Pedagogia	Unisinos (1999)	Supervisão Escolar	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004)
E	Pedagogia	Universidade de Caxias do Sul (1993)	Psicopedagogia clínica	Univille (2003)
F	Licenciatura em Letras	Universidade de Caxias do Sul (2001)	Gestão e Supervisão Escolar	CNEC e Pró-Minas (2022)
G	Licenciatura em Educação Física	Universidade de Passo Fundo (1992)	Gestão Escolar	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007)
H	Licenciatura em Ciências	Universidade de Passo Fundo (1998)	Ensino de Ciências e Orientação Escolar	UNIVATES (2001) CesgranRio (2015)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Os gestores D e F possuíam formação docente anterior à graduação e iniciaram a trajetória docente com o curso de Magistério há mais de 20 anos.

Conforme descrito na tabela, a maior parte dos entrevistados possui formação em Gestão Escolar. Os entrevistados A, B, C, D e E buscaram esta formação apenas após terem entrado em equipes gestoras, enquanto os gestores F, G e H buscaram essa formação anteriormente ao ingresso como gestor, demonstrando o quanto participar da gestão escolar não necessariamente fazia parte dos planos dos gestores.

Cabe salientar, no entanto, que em todas as entrevistas foram citadas as formações obrigatórias fornecidas pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) no início de cada novo ciclo de Gestão. É necessário que cada nova – ou não – equipe gestora participe destas formações, que ocorrem de formas diferentes a cada novo ciclo. Embora apenas o entrevistado A tenha se aprofundado no assunto, todos o citaram, mesmo que brevemente, e o site da SEDUC forneceu maiores informações a respeito da formação oferecida em 2022.

De acordo com as informações disponibilizadas e os relatos do gestor A, foi oferecido o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar a todos os gestores da rede estadual. Este curso ocorre de maneira híbrida por meio de uma parceria da Secretaria de Educação com a UERGS⁸. Esta pós-graduação fez parte do III Circuito do Programa de Formação de Gestores Escolares, realizado no 2º trimestre de 2022, cujo proposta era trabalhar e desenvolver, de acordo com informações encontradas no site da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, “as quatro dimensões (Dimensão Pedagógica, Dimensão Político-Institucional, Dimensão Administrativo-financeiro e Dimensão Pessoal e Relacional) de forma interdisciplinar”. Não foi possível, no entanto, averiguar informações mais profundas sobre o conteúdo desta formação, uma vez que o acesso às informações foi bastante limitado no site da Secretaria de Educação.

O entrevistado A é o que está há menos tempo atuando na gestão de uma instituição, uma vez que iniciou nesta área em 2021. Já o entrevistado E, embora tenha se tornado diretor também em 2021, já fez parte de várias outras equipes gestoras ao longo dos últimos vinte anos, cumprindo funções de coordenação, supervisão e vice-direção.

Quando questionados sobre o motivo pelo qual houve esse interesse na gestão escolar, chama atenção a quantidade reduzida de relatos a respeito da gestão ter sido uma busca na trajetória profissional.

O gestor B e o gestor H foram os únicos que alegaram terem buscado participar da gestão escolar. O gestor B disse ter buscado trabalhar com a gestão como um “desafio de vida. O desafio de não ficar só na mesmice. Eu acredito que a gente possa fazer um bom trabalho como professor, mas estando na frente é um desafio. Queria saber como era”. Neste sentido, cabe a reflexão: o que seria a “mesmice” da docência? Como seria possível notar que em algum momento a docência se apresente como algo estanque e não como uma profissão que apresenta desafios diários na vida dos docentes?

O gestor H faz parte da gestão escolar há 11 anos, sempre na mesma escola, embora em funções diferentes. A contou que:

as coisas foram acontecendo. Recebi o convite para ser vice quando eu nunca esperava, fazia três meses que estava na escola. E eu aceitei como um desafio. Já tinha seis de regência e pensei assim ‘a regência eu já domino’ e acabei aceitando. Depois de dois anos e meio que estive na vice-direção No momento não teve colegas, enfim, que se manifestaram e as coisas foram acontecendo. Fui apontada na possibilidade de assumir a gestão e acabei ficando mais três mandatos de três anos.

Nas outras entrevistas, no entanto, as respostas variaram pouco em relação ao início da trajetória gestora de cada um. O entrevistado C, ao ser questionado sobre sua motivação a respeito da gestão, foi incisivo ao questionar “quer a sinceridade?”. Ao

⁸ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

receber uma afirmativa, ele explicou que sua trajetória na gestão começou pela “falta de opção da escola”. O gestor A afirmou algo semelhante ao afirmar que “não estava nos meus planos [a gestão], mas como não tinha muitas opções na escola que queriam [a função]”. Novamente, foi neste ponto que ficou claro o quanto a gestão escolar foi quase que imposta a estes profissionais e não necessariamente algo que fizesse parte das aspirações profissionais no longo prazo. Uma vez que a legislação estabelece regras sobre quem são os profissionais que podem exercer cargos de gestão, as opções frequentemente mostram-se limitadas.

A Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público foi alterada em 2012 pela Lei nº 13.990, de 15 de maio de 2012. Era nestas duas leis que constavam as diretrizes que norteavam as eleições dos diretores e vice-diretores das escolas públicas estaduais.

O artigo 20 da Lei nº 13.990 estabelecia que:

Poderá concorrer à função de Diretor ou de Vice-Diretor(es) todo membro do Magistério Público Estadual ou servidor, em exercício no estabelecimento de ensino, devendo integrar uma chapa e preencher os seguintes requisitos:

- I. possuir curso superior na área de Educação;
- II. ser estável no serviço público estadual;
- III. concordar expressamente com a sua candidatura;
- IV. ter, no mínimo, três anos de efetivo exercício no Magistério Público Estadual ou no serviço público estadual;
- V. comprometer-se a frequentar curso para qualificação do exercício da função que vier a ser convocado após indicado;
- VI. apresentar plano de ação para implementação na comunidade, abordando, no mínimo, os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola;
- VII. estar em dia com as obrigações eleitorais;
- VIII. não estar, nos cinco anos anteriores à data do registro da chapa, sofrendo efeitos de sentença penal condenatória;
- IX. não ter sido condenado em processo disciplinar administrativo em órgão integrante da Administração Pública Direta ou Indireta, nos cinco anos anteriores à data do registro da chapa;
- X. não estar concorrendo a um terceiro mandato consecutivo na mesma ou em outra unidade escolar; e
- XI. não ocupar cargo eletivo regido pela Justiça Eleitoral, em qualquer nível. (Rio Grande do Sul, 2012, p. 3-4).

Cabe salientar que, conforme citado anteriormente, as entrevistas para o presente trabalho foram realizadas no primeiro trimestre de 2023, período em que ocorreu uma importante alteração na legislação a respeito da escolha dos gestores das escolas estaduais durante a escrita do presente artigo. A Lei ordinária nº 16.088, de 10 de janeiro de 2024, introduziu algumas novidades a respeito da candidatura para os cargos de gestão, como a obrigatoriedade de um curso de formação de 60 horas e a realização de uma prova de conhecimentos específicos. A análise a seguir trata, portanto, da

realidade nas quais cada gestor estava inserido na época das entrevistas, sem levar em conta as atuais diretrizes.

Embora fossem dez requisitos para que fosse possível concorrer à função de direção nas escolas estaduais, ficou evidente durante as entrevistas que os três principais requisitos que limitavam as opções de educadores para a composição das chapas eram os requisitos II, III e X.

De acordo com o gestor C, no ano em que ela assumiu a gestão havia na escola apenas quatro pessoas que poderiam assumir a função e “por sorteio, assim, sabe, indiretamente, ‘vai tu’”.

Embora sempre com tom bem humorado, o relato da falta de docentes que possam assumir a gestão foi recorrente durante as entrevistas. O gestor G fez relato semelhante ao gestor C ao afirmar que “a gestão da escola caiu no meu colo e tive que assumir”. O gestor contou que sequer fazia parte do quadro docente da instituição, mas que, devido ao afastamento da gestora da escola na época e à falta de interesse dos poucos professores do quadro que poderiam assumir a função na escola, foi necessário buscar alguém de fora e ela fazia parte do CPM⁹ da instituição enquanto mãe de aluno. Foi a partir dessa tênue ligação com a instituição que ele ingressou já como diretor.

Levando em consideração que os diretores entrevistados estavam na direção há tempos diferentes, sendo que alguns estavam em seu primeiro ano de gestão, é possível compreender as diferentes percepções que cada um tem sob suas atribuições, mesmo que todos se encontrem no mesmo cargo de direção.

Por exemplo, o entrevistado A coloca que o papel da gestão é “dar as condições para que os professores consigam fazer o seu trabalho na sala de aula e os alunos aprenderem a se desenvolverem”. Já o entrevistado B informa que a sua função como gestora se refere à parte financeira da escola, mas que responde pelos setores, não executa os trabalhos em si, mas dá a “assinatura final”.

Boa parte dos entrevistados, a exemplo do B, C e E, também colocam a parte financeira como sua principal função, mas mantêm suas obrigações na parte pedagógica e de recursos humanos, ocupando todos os espaços da gestão da escola.

Quanto ao papel pedagógico da gestão e se há ações feitas nesse sentido, todos responderam que, sim, a gestão tem um papel pedagógico, mas as ações em si não foram citadas. O entrevistado A, por exemplo, foi um dos poucos que citou ações concretas. Para ele, a direção não pode ser autônoma, ela precisa do professor para realizar as ações na escola. Como exemplo, ele colocou a separação e coleta de resíduos na escola e o papel dos professores juntamente da gestão.

Por sua vez, o entrevistado B cita a importância da gestão durante a Pandemia de Covid-19, onde foi a gestão da escola que fez o intermédio para que os professores utilizassem as plataformas digitais para as aulas. Assim como o entrevistado B, outros colocaram que a pandemia foi um dos dificultadores do trabalho na relação entre gestores e professores. Para o C, que também colocou a pandemia como dificultador das ações, a equipe diretiva, desde a pandemia, mantém a relação com as famílias através do aplicativo *WhatsApp*, pois, mesmo após a pandemia, escolheram por manter as famílias próximas do que está sendo feito na escola e também, quando necessário falar algo sobre os estudantes, que a gestão faça esse contato.

⁹ Conselho de Pais e Mestres.

O entrevistado A associa a gestão à liderança, desde a parte burocrática até ser o caminho para que as ideias dos professores possam ser realizadas e até mesmo servir de intermediário para conflitos. "A direção dá as condições para as coisas acontecerem, mas ela não tem contato com o aluno, ela [gestão] dá as condições para o professor". Pode-se pensar que, por ser alguém novo no espaço de gestão, novas ideias façam parte desse caminho. O entrevistado H corrobora, ele informa que a gestão tenta abrir um espaço para a coordenação pedagógica, incentivando e motivando os professores, dando oportunidades de projetos que vão além do "básico". Esse "básico" pode ser considerado muitas coisas, mas, a exemplo da sua fala, vamos pensar no além da sala de aula como espaço para estudo. Durante a entrevista, ele cita que na escola em que é gestor, incentiva diversos projetos para além da sala de aula, os quais envolvem estudantes e professores.

Em outras entrevistas, a exemplo dos entrevistados D e E, o papel pedagógico foi ligado apenas ao comportamento dos estudantes. O entrevistado D coloca que o papel pedagógico é auxiliar o estudante na questão da disciplina comportamental, especialmente pós pandemia. "Ele [aluno] não tem problema em enfrentar o professor".

Para o E, o gestor precisa estar em sala de aula também, mas para mostrar as regras e limites que existem. Não cita ações específicas de gestão, apenas intervenções de comportamento e limitador dos estudantes (pós-pandemia).

Ao ouvir sobre a que o papel pedagógico se refere, há ainda algo muito ligado ao que antes era considerado pedagógico e papel da educação. Como Charlot (2020) bem coloca, dentro do discurso pedagógico tradicional, a função da educação é construir os comportamentos individuais. Quando a função pedagógica é associada apenas ao quesito comportamental, de colocar o sujeito estudante em seu "devido lugar", percebe-se então, as ligações entre a pedagogia tradicional e os discursos ainda proferidos dentro das escolas.

Pensar nas diferentes respostas leva a reflexão de como cada um enxerga o papel da gestão. Como Vitor Henrique Paro em *Gestão Democrática da Escola Pública* coloca,

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (Paro, 2016, p. 15).

Isso também mostra-se necessário quando, ao questionar a função não da gestão como grupo, mas de cada diretor, sendo relacionados às funções financeiras, de recursos humanos e até mesmo de gerenciamento, como em uma empresa. O entrevistado D, por exemplo, informou que a sua função é de gerenciamento. Ele associa a gestão a algo mais como industrial, distribuindo as demandas entre os servidores, mas associa também à parte financeira e Recursos Humanos.

Por outro lado, como na fala do entrevistado F, o gestor precisa ter uma equipe, que não deve se responsabilizar por tudo. É quem precisa dar condições aos alunos para estudarem e aos professores para trabalharem. Fazer com que a estrutura física, como o laboratório, a Internet ou a atualização do catálogo da biblioteca. Essa é a base para que os outros membros da escola consigam fazer o seu papel também. Ele também

associa o coração da escola ao pedagógico, mas que sem o estrutural (espaço físico), o pedagógico não funciona. O entrevistado F coloca que as ações pedagógicas também são voltadas à parte física da escola e ao suporte para as supervisoras trabalharem, pois essas, em suas posições na gestão, têm o papel de auxiliar diretamente os professores que estão em sala de aula. Enquanto que o entrevistado G foi o único a comentar sobre estar mais atento aos alunos, ao seu bem estar, como o encaminhamento para a AEE, por exemplo, embora ele e outros apontaram que realizam o contato com a família para fazer acompanhamentos dos estudantes.

Para o entrevistado H, o maior desafio da sua posição na direção é dar conta da diversidade e dos anseios dos professores. Pode parecer, em um primeiro momento, que há divergências entre a gestão e os professores. Mas, também, vê-se que na escola há espaço para que os docentes coloquem seus pontos de vista, seus anseios e o que desejam para esse espaço. Assim como para o entrevistado G é necessário ter uma visão completa da escola, desde a parte pedagógica, física e financeira. Ainda, ele informa que realiza a parte financeira por ter realizado essa função antes, mas a pedagógica divide com outras pessoas.

A partir da definição do papel pedagógico e das funções exercidas pelos gestores, assim como a sua visão a partir do papel de diretores, inicia-se uma forma de pensar mais afinada sobre a importância da literatura na escola. Podemos refletir sobre porque o “pensar o pedagógico” é importante para “pensar o literário” e a leitura. Bom, a literatura dentro da escola, é também pedagogizada. Magda Soares em "A escolarização da literatura infantil e juvenil" fala que:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de ‘saberes escolares’, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas. (Soares, 2023, p. 20).

Por isso, os gestores também têm um papel importante para falar sobre a Literatura e leitura na escola, como quando pensamos na questão da relação dos estudantes com as humanidades e o que os leva a serem leitores de fato, até a estrutura que a escola proporciona a estes e aos professores para que a disciplina Literatura seja, para além de uma disciplina de poucos créditos, algo que faça parte da estrutura desse ambiente.

Falar sobre a importância da leitura na escola e qual o peso que se dá a ela são perguntas básicas que podem auxiliar a traçar o caminho sobre a real importância e o papel que tem a Literatura na escola, para além dos momentos na disciplina de português e/ou literatura.

Os entrevistados, quando questionados sobre a importância da leitura e da literatura, colocam que ela é essencial, indispensável, pois desperta o gosto pela leitura nos estudantes, enriquece o vocabulário – “se tu não sabe ler, não sabe interpretar, vai ter uma grande dificuldade de ler o mundo”, conforme o entrevistado A. Mas, dentre as respostas aos questionamentos, a associação à literatura foi sempre do sujeito individual e do livro, sem falar muito sobre a importância da mediação de leitura, e como fazer com que, para além de disponibilizar livros e tempo para a leitura na escola, crie-se leitores.

À gestão, que deve ter o papel de perceber as necessidades do lado de fora da sala de aula, com base nos relatos dos gestores ouvidos, ainda há muitas falhas em ter a

literatura como parte do currículo das escolas. Os gestores E e F, por exemplo, colocam a leitura literária como algo importante e base da escola, mas também falam sobre o seu não envolvimento em projetos de leitura, ou, até mesmo, como tais projetos não existem nas escolas. O tom mais pesaroso nesses momentos revela que o questionamento sobre o tema demonstra uma necessidade de se voltar a pensar o espaço da escola para leitura além da sala de aula e das aulas de língua portuguesa.

Quando questionados sobre a diferença entre leitura e leitura literária, a maioria diferenciava como a leitura informativa e a leitura de livros literários. Mas o entrevistado B colocou a literatura sendo apenas os clássicos, citando Machado de Assis e Agatha Christie, colocando esses como livros com "conteúdo" e criticando os livros escritos por *youtubers*, por exemplo, e biografias, por particularmente não gostar delas. Esse pensamento é algo comum em ambientes escolares e fora deles, pois há uma crítica nos livros mais comuns e sem o status de cânone. Há também falas sobre o papel dos professores de língua portuguesa para incentivar a leitura pelos estudantes, como se esse fosse o papel somente destes, e a escola fica com a responsabilidade de manter o acervo de livros.

Mas há também uma nova leitura do papel da literatura na escola, como no caso do entrevistado E, que colocou que a leitura, por si, só tende a ser prazerosa (informativa); entretanto, a literatura exige mais do estudante, que ele busque mais do contexto, o que o escritor gostaria de informar e o contexto histórico em que a obra foi escrita. Para o entrevistado, a leitura literária não se limita ao livro, é necessário um contexto para ela existir. Maria do Rosário Mortatti Magnani em *Leitura, literatura e escola* (2019) coloca que a leitura não é isolada de quem lê e de quem escreve, mas é preciso compreender o signo linguístico no contexto social, pois a literatura é o encontro entre o leitor e o texto, dentro de um contexto social e histórico.

A gestão e a escola precisam fazer parte do contexto de leitura, o papel não pode ser limitado às aulas de português e literatura. Mas, como a escola pode fazer isso? Por meio de projetos voltados à leitura na escola, no contexto em que os estudantes estão inseridos. Foram poucas as respostas onde os gestores se mostraram realmente conhecedores dos projetos que existem. Por exemplo, o gestor A citou o projeto Pizza Literária, a gestora B falou sobre a sacola literária, onde os estudantes das séries iniciais levam os livros para casa, a D fala sobre o projeto Quebra-cabeças. Além disso, a maioria realiza a retirada de livros, mesmo que as escolas não tenham profissionais na biblioteca, assim como a leitura inicial antes de iniciar as aulas. Mas, podemos considerar minutos iniciais de leitura como um projeto voltado a criar leitores? Annie Rouxel traz no capítulo "Aspectos metodológicos do ensino da literatura" em *Leitura de literatura na escola* Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas. O paradoxo da leitura literária em sala decorre de que lugar de estudos e de aquisição de saberes, ela, de fato, não é apenas mais uma leitura (Rouxel, 2013, p. 20).

Então, há sim uma falha quando, mesmo separando momentos diários para leitura, a leitura não se torna "algo mais". Uma aventura, como quando permanece no texto, sem contexto, sem comunicação, sem incentivar o estudante a seguir a leitura para além daqueles 10 ou 15 minutos na escola.

Quanto ao incentivo da gestão para iniciativas a projetos literários, a maioria informa que a gestão incentiva os professores de português, por meio da aquisição de livros e do diálogo com os professores. Todavia, o gestor A, com mais sinceridade, informa que a gestão não tem iniciativas concretas, mas busca dar suporte aos professores, sabe que precisam melhorar, pois há poucas tentativas do envolvimento da gestão com projetos de leitura literária na escola.

Este relato vai ao encontro do que Paro (2015, p. 20) escreve ao falar sobre como a figura do diretor escolar fica, muitas vezes, restrita a de um administrador da instituição, alguém que coordena e estimula as atividades administrativas e pedagógicas, mas não necessariamente tem conhecimento sobre elas integralmente, afinal “ele é considerado o responsável último pela administração escolar”.

Ao questionar sobre programas de formação continuada e sobre questões ligadas à leitura, os entrevistados A e E não souberam informar se existem, enquanto que os outros apontaram o “Aprende Mais”. Porém, apenas na entrevista do gestor C que informou mais especificamente, colocando que pela secretaria de educação pelos ciclos de formação. Através da gestão também participam dessas formações, as quais fazem o fomento literário e depois ao conteúdo em si (disciplina). Acha bem satisfatório, e todos os professores fazem mesmo não concordando com todo o conteúdo da formação.

As formações citadas pelos entrevistados, chamadas “Aprende Mais”, foram ofertadas aos professores de Língua Portuguesa e aos Supervisores Escolares por meio de ciclos bimestrais. De acordo com o site da Secretaria da Educação,

As formações do Aprende Mais visam a ampliar o conhecimento dos profissionais da Educação com vistas a organização do planejamento de práticas pedagógicas voltadas a recuperação e aceleração das aprendizagens dos estudantes da Rede Pública Estadual do RS, por meio de estratégias metodológicas, que favoreçam o protagonismo dos estudantes, permitindo que desenvolvam as competências e habilidades que se apresentaram frágeis nas avaliações diagnósticas de 2021 e 2022. (SEDUC, 2021).

Essas formações buscavam oferecer repertório, reflexões e possibilidades para que os professores da rede estadual auxiliassem na recuperação e aceleração da aprendizagem dos estudantes que tanto foram prejudicados pelo ensino remoto do período inicial da pandemia de Covid-19. Em escolas em que não havia a supervisão escolar, diretor, vice-diretor ou orientador escolar estiveram elencados como público-alvo da formação; ou seja, apenas um representante da gestão escolar teve acesso direto à formação e ao que nela foi proposto.

Outro ponto abordado nas entrevistas foi a respeito dos espaços físicos das instituições. O espaço físico da escola também faz parte do pensar a leitura e Literatura. Por ser algo quase universal no mundo da educação, uma biblioteca física é fundamental, o que foi confirmado em todas as escolas dos entrevistados. Porém, por mais que haja um acervo, não há profissionais habilitados nestes ambientes. A responsabilidade para retirada dos livros recai então sobre os docentes da língua portuguesa, que auxiliam os estudantes a retirarem os livros nas bibliotecas, assim como tem o papel de passar para a gestão títulos que percebem ser importantes para futuras aquisições.

O entrevistado C, por exemplo, informa que não há profissional na biblioteca, mas a vice-diretora do turno da manhã realiza as retiradas, auxiliando os professores. Nessa escola não há bibliotecário desde 2019, pois a profissional que estava antes, estava em delimitação de função, e logo depois se aposentou. O entrevistado E informa que há uma professora realocada na biblioteca, formada em educação física, pois não pode mais exercer a sua função e foi realocada. Já o entrevistado A, informou que pela CRE, ainda não fizeram o envio de outro profissional, pois a prioridade é para professores que estão na sala de aula.

A BNCC, na área de linguagens no Ensino Médio, põe em foco a:

ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (Brasil, 2018, p. 470).

Como, porém, seria possível estabelecer um adequado processo de ensino-aprendizagem sobre a “apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas” se os estudantes sequer têm acesso aos livros físicos da escola adequadamente? Magda Soares definiu que a leitura literária “além de ser condição para uma plena democracia cultural, [...] é também instrumento de democratização do ser humano, isto é, tem o potencial de democratizar o ser humano” (2008, p. 31).

Todas as escolas nas quais os diretores foram entrevistados apresentam algum nível de deficiência em relação ao acesso à leitura literária. Alguns mais, outros menos, mas ficou clara a falta de acesso aos livros que gerem interesse nos estudantes, a falta de uma estrutura adequada, a falta de funcionários e de verbas. Como então esperar que a escola promova uma consistente democracia cultural se lhe falta o básico?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão das produções acadêmicas a respeito do letramento e leitura literária, foi possível destacar o caráter humanizador e formador da Literatura. Não é possível que a escola forme cidadãos plenamente capazes de exercer sua cidadania sem que antes forme estudantes com letramento literário e sem promover democracia cultural.

Soares (2004, p. 23) escreveu que “este é um país de livros caros para uma população em sua maioria pobre”, e é neste contexto que a escola tem um papel primordial a desempenhar no sentido de possibilitar aos seus estudantes acesso ao saber literário e, para isso, aos textos literários.

As entrevistas revelaram um cenário precarizado no que diz respeito às bibliotecas das escolas estaduais da cidade. Os gestores, embora cientes dos problemas, pouco conseguem fazer a respeito. Não busco aqui culpar os gestores ou os professores pela falta de estrutura adequada às bibliotecas das escolas, tampouco o problema é isoladamente da Coordenadoria Regional de Educação. O problema é sistêmico e não atinge apenas uma ou outra escola.

De alguma forma, todos os gestores entrevistados demonstraram estar cientes do papel importante da gestão escolar em relação à leitura literária, mas nem todos realizam

ações concretas para exercer este papel. Conforme apontado, são inúmeras as dificuldades relacionadas à própria escolha desses diretores de fazerem parte da gestão de uma escola e, portanto, seria impossível culpá-los por uma estrutura precarizada e formações insuficientes.

Essa distorção e descaracterização do texto literário, embora comum e, em certo ponto, justificada no sentido da precariedade do acesso a livros literários nas instituições analisadas, acaba por não possibilitar a formação de um aluno leitor que consiga compreender a si e ao mundo a partir da leitura. Perde-se, por questões estruturais e burocráticas, o caráter humanizador e democrático que é a leitura literária.

Neste cenário, mostra-se necessário não apenas possibilitar mais acesso às leituras literárias, mas também que haja mais formações para professores e equipes diretivas a respeito da importância da Literatura no cotidiano escolar. Não apenas a Literatura enquanto uma disciplina do currículo ou o aumento da oferta de textos literários nas aulas, pois isto não basta, mas, retomo aqui um conceito de Jorge Larrosa (2011), no sentido de literaturizar a escola, tornar o texto literário o centro das ações de ensino e aprendizagem desenvolvidas nas instituições de ensino.

Faz-se urgente, portanto, rever a forma como as bibliotecas [não] são utilizadas nas escolas, a forma como a literatura fica restrita a poucas horas semanais na sala de aula e fazer compreender o ensino da Literatura como um direito humano (CANDIDO, 2011) e não como mais uma das obrigações escolares. Negar aos estudantes o acesso a um processo de ensino-aprendizagem que inclua um adequado tratamento ao texto literário é, nas palavras de Ana Maria Machado (2001, p. 20), “uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão. Não combina com quem pretende ser democrático”.

REFERÊNCIAS

- [1] AGUIAR, Vera Teixeira de.; ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. 11ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.
- [2] BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto. São Paulo: edições 70, 2016.
- [3] BRASIL. INAF: Alfabetismo no Brasil. Disponível em em: <<https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>> Acesso em: 24 fev. 2024.
- [4] BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Notas sobre o Brasil no Pisa 2022*. Brasília, DF: Inep, 2023.
- [5] BRASIL. PISA: O que é o PISA? Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-qu-e-e-o-pisa/21206> Acesso em: 24 fev. 2024.
- [6] BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- [7] CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2011.
- [8] CHARLOT, Bernard. *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. Tradução: Sandra Pina. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- [9] COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- [10] FEITOSA, Larissa. 'O Averso da Pele': Governo manda recolher das escolas de Goiás livro que fala sobre racismo e violência. 07 mar. 2024. G1, Goiás. Disponível em: <<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2024/03/07/o-avesso-da-pele-governo-m-anda-recolher-das-escolas-de-goias-livro-que-fala-sobre-racismo-e-violencia.ghtml>> Acesso em: 18 abr. 2024.
- [11] FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

- [12] FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.
- [13] GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIN, Marcel Alvaro de (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- [14] INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Fomento à leitura e acesso ao livro*. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas/>> Acesso em: 25 out. 2021.
- [15] LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Heccus, 2014.
- [16] LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- [17] MACHADO, Ana Maria *Texturas: sobre a leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- [18] MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7ª ed. São Paulo: Atlas. 2010
- [19] MODESTO, Edcleberton de Andrade; ALVES, Izandra Alves. *A literaturização da escola a partir de uma experiência com Machado de Assis no Ensino Básico*. Linha D'Água: São Paulo, v. 35, n. 01, p. 81-95, jan.-abr. 2022 DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v35i1p81-95>
- [20] PANCOT, Bruno; VALLE, Karine Dalla. *Secretaria de Educação do RS suspende orientação de retirar "O Averso da Pele" de bibliotecas de escolas na região de Santa Cruz do Sul*. 03 de março 2024. Diário Gaúcho. Disponível em: <<https://diariogaucha.clicrbs.com.br/dia-a-dia/noticia/2024/03/secretaria-de-edu-cacao-do-rs-suspende-orientacao-de-retirar-o-avesso-da-pele-de-bibliotecas-de-escolas-na-regiao-de-santa-cruz-do-sul-cltc7p9zt003z0191flgswgb2.html>> Acesso em: 19 abr. 2024.
- [21] PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da educação pública*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- [22] PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.
- [23] RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria da educação do rio grande do sul. Busca de escolas. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/busca_escolas.jsp>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- [24] RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 13.990, de 15 de maio de 2012*. Introdz modificações na Lei n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Porto Alegre: Palácio Piratini, 2012.
- [25] RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 16.086, de 10 de janeiro de 2024*. Institui o Marco Legal da Educação Gaúcha, com o objetivo de promover a melhoria sistêmica da qualidade do ensino, em regime de colaboração com os municípios. Porto Alegre: Palácio Piratini, 2024.
- [26] RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 16.088, de 10 de janeiro de 2024*. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências. Porto Alegre, Palácio do Piratini, 2024.
- [27] RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. *III Circuito do Programa de Formação de Gestores Escolares*. Disponível em <<https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Page/portalseduc/IIICircuitodoPrograma deFormacaodeGestoresEscolares1>> Acesso em: 25 abr. 2023.
- [28] ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.
- [29] SANTA CRUZ DO SUL. 6ª Coordenadoria Regional de Educação. OFÍCIO GAB/6ªCRE/Nº 58/2024 de 1º de Março de 2024. Disponível em: <<https://f001.backblazeb2.com/file/sul21site/wp-content/uploads/2024/03/Oficio-Livros-Literarios.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- [30] SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- [31] SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- [32] SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2008, p. 17-32.
- [33] VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 16ª ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

Capítulo 10

A Base Nacional Comum Curricular e a adoção da Lei 10.639/2003

Luana Carla Bernardo

Luciana Marquesini Mongim

Pauliane Pimentel Rhodes Gonçalves

Sabrina Nolasco Carvalho de Paula

Resumo: Propõe-se realizar análise a respeito das relações étnico-raciais a partir da Lei 10.639/2003 – a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências – e sua adoção na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): i) Apresentar a Lei 10.639; ii) identificar a inserção da Lei 10.639 na BNCC; iii) Salientar a função escolar adotada na BNCC, assim a compreensão de currículo à luz da pedagogia histórico-crítica pautada no materialismo histórico dialético.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003, Currículo, Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Não considerar os aspectos históricos numa abordagem, seja qual for, é distorcê-la irremediavelmente, essa constatação é proveniente de Mészáros (2021) ao fazer crítica contundente ao Estado. Embora o objeto de estudo do referido autor fosse aspecto determinado da política, sua constatação é fulcral ao tratarmos da questão negra no Brasil – mais especificamente do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino do país – na BNCC e, por isso, retomar a história da Lei 10.639/03, suas nuances e seu reflexo na composição curricular se faz necessário.

Para tanto, os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético são arcabouço necessário para elevar a compreensão do real de maneira que este possa, também, comportar possibilidades de transformação. Pois, independente da consciência do ser humano, a realidade foi e é constituída sob a influência de inúmeros aspectos que agem de forma contraditória. Retomar a história é uma forma de permitir e possibilitar aproximações ao conhecimento do passado para compreender o presente e traçar estratégias para o futuro, porém tal tarefa requer posicionamento, concepção de mundo e da própria história.

Ao considerarmos que “a história de todas as sociedades até os nossos dias atuais não foi senão a história da luta de classe” (Marx; Engels, 1986, p.12) e a materialidade do mundo cognoscível é permeado pela mesma, não se pode desconsiderar que as conquistas empreendidas pela luta negra no Brasil são marcadas pelo vinco escravocrata e que, a partir da organização do povo negro no país, foram alcançadas conquistas relevantes, neste caso, na educação. Sendo assim, abordaremos a historicidade da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, sua abordagem na BNCC e as contradições que perpassam a inclusão da referida Lei no documento curricular e que perpassam a compreensão do que é currículo e escola sob a ótica da pedagogia histórico-crítica.

2. A LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Os fatos históricos nos permitem entender que a promulgação da Lei 10.639 atende a reivindicação das organizações negras e do movimento negro que lutou pelo combate ao racismo no sistema educacional. Tendo como referência as contribuições de estudos de Gomes (2017) e Nascimento (1978) destacamos as ações centrais dessa luta com base no objetivo desse tópico que é apresentar a Lei 10.639 e sua influência na luta pela inclusão no currículo escolar.

Um dos marcos desse processo foi na década de 1930, onde associações como a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944, atuaram promovendo alfabetização de seus participantes, se afirmando como grupo, cujo direito ao ensino deveria ser respeitado. O período histórico foi marcado pela renovação educacional, cujo maior objetivo era contribuir para harmonizar os interesses individuais com os coletivos, de modo que todos os cidadãos, independente das condições socioeconômicas, fossem contemplados (Saviani, 2013). Mas, foi entre 1948 e 1950 que o TEN publicou reivindicações quanto ao conteúdo curricular, dentre as quais a construção de uma imagem positiva do negro por meio do ensino e da cultura, algo até então renegado no ensino que se pautava num conteúdo curricular de grande influência branca, europeia. Havia entre a militância negra a percepção de que o currículo como estava posto, perpetuava a discriminação racial, por isso, buscavam reestruturar a escola, o ensino, o

currículo, de forma que indicasse democracia racial. Nas palavras de Abdias do Nascimento, intelectual negro e fundador do TEN:

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. [...] Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (Nascimento, 1978, p.95).

Sem se isentarem da luta por um currículo que contemplasse a negritude do país, na década de 1960, com o início da ditadura militar, as questões raciais foram excluídas dos princípios que orientavam a educação no país por da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4024/61. O momento histórico era marcado pela crise da escola nova e a articulação da pedagogia tecnicista, pedagogia de caráter técnico para atender as demandas do mercado que ascendia mundialmente. A formação dos indivíduos era vista como um mecanismo de mobilidade vertical para trabalhadores e suas famílias, sem contemplar, portanto, os negros, pois estes eram vistos como inferiores e não dignos de ascensão social (Saviani, 2013; Gomes, 2017).

No entanto, em 1978, como resposta à discriminação racial presente na sociedade brasileira, bem como, as denúncias de racismo no período da ditadura militar, diversas organizações do movimento negro se uniram de maneira inédita e fundaram o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), que mais tarde, em 1979, passou a se chamar Movimento Negro Unificado (MNU). “Essa organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo” (Gomes, 2017, p.32). De acordo com Carlos Hasenbalg (1986) um dos pontos reivindicados pelo MNU no que se refere à educação foi a “Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.” (Hasenbalg, 1987, p. 82).

Em 1983 foi apresentado um projeto de Lei nº 1332/1983 para tratar de ações compensatórias para a população negra no país. Vejamos as solicitações para o campo educacional:

[...] Art. 8º Ministério da Educação e Cultura, bem como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conjuntamente com representantes das entidades negras e com intelectuais negros comprovadamente engajados no estudo das matérias, estudarão e implementarão modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis (primário, secundário, superior e de pós-graduação) no sentido de: I - Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e político) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição. (Brasil, 1983).

A década de 1980, seguida do início dos anos de 1990, foram anos marcados pelas mobilizações no âmbito educacional com organização de vários profissionais da educação, criação e fortalecimento de sindicatos, surgimento de associações e demais movimentos. *A Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, ocorrida

em 20 de novembro de 1995 em Brasília, foi um deles. A reivindicação da marcha consistiu na defesa da superação do racismo e da desigualdade étnico-racial por meio de ações como o monitoramento do racismo em livros didáticos, manuais escolares e programas educativos administrados pelo governo federal, dado o caráter estereotipado e preconceituoso presente nesses materiais. Gradativamente, nos anos seguintes essas demandas foram sendo assentadas (Santos, 2005; Gomes, 2017).

Marcada pela necessidade de minimizar as reivindicações e lutas da década de 1980, a década seguinte destacou-se pela adequação das lutas, dentre elas a do povo negro, à lógica neoliberal em ascensão. Foi, então, promulgada a Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, na qual dispõe na Sessão I a orientação sobre o ensino da História do Brasil. Limitado ao inciso 4º do artigo 26, a lei dispõe: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996).

No entanto, dadas as pressões dos movimentos negros e suas articulações políticas, novas reivindicações surgiram para elaboração de uma lei específica para tratar de um currículo que contemplasse a negritude do país. Projetos que exigiam a inclusão e/ou a obrigatoriedade da inclusão da História da África e do Negro no Brasil no currículo escolar. Até que o Projeto de Lei 259/1999¹, que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão curricular da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", foi transformado na Lei Ordinária 10.639/2003². Essa lei alterou a LDBEN 9.394/1996 para incluir artigos específicos sobre o ensino da cultura africana e história da cultura afro-brasileira, tal como o 26-A:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A promulgação da Lei 10.639 atende a reivindicação das organizações negras que lutaram pelo combate ao racismo em todas as esferas, entre elas, no sistema educacional. Foi uma maneira de reconhecer as injustiças cometidas contra os negros no Brasil, de dar visibilidade as significativas contribuições da população negra para a história do nosso país. Porém, a materialização da Lei não, necessariamente, é suficiente para fazer frente a uma educação de cunho segregacionista. Concordamos com Gomes (2017) ao ponderar sobre a implementação de leis relacionadas à temática: “o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre correspondem à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram” (p. 36). Nesse sentido, a autora destaca algumas ações do governo brasileiro em prol da implementação da referida lei, como: o parecer do

¹ Projeto de autoria da deputada Esther Grossi (PT/RS) e do deputado Ben-hur Ferreira (PT/MS).

² Essa lei foi alterada em 2008 para incluir a cultura indígena sob o número 11.645/2008.

Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 03 de março de 2004 e a resolução nº 01 de junho do mesmo ano, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana; o Plano Nacional para Implementação das Diretrizes (2009); a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), no ano de 2008, e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), no ano de 2010 e 2014; e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Dentre essas ações a que mais se aprofunda no conteúdo estabelecido na lei 10.639/2003 foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, algumas das suas determinações se destacam, como: a abrangência do ensino de História Afro-Brasileira incluindo a dos quilombos, especialmente Palmares, e as contribuições das comunidades negras em diversas áreas, com destaque para associações culturais, educativas e religiosas, além de grupos do Movimento Negro; a abordagem da história africana irá articular-se com a história dos afrodescendentes no Brasil, com destaque para a figura dos anciãos, as civilizações núbias e egípcias, suas contribuições no desenvolvimento da humanidade, assim como os reinos africanos antes das invasões europeias, o tráfico e escravidão na perspectiva dos escravizados e as lutas pela independência nos países africanos; o ensino de cultura africana incluirá as contribuições do Egito para a ciência e filosofia, as antigas universidades africanas do século XVI, e as tecnologias e produções científicas, artísticas e políticas trazidas e desenvolvidas pelos africanos; o ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira levará em conta a participação de personalidades negras na construção do Brasil, bem como sua atuação nas diversas áreas do conhecimento (criação tecnológica e artística, de luta social) (Brasil, 2004).

Após a elaboração dos documentos relacionados, em 2018 o Brasil aprovou uma base curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento que normatiza a educação brasileira. Por ser o último e maior documento de referência da educação pressupõe-se que seja o mais avançado no que tange às conquistas dos negros no que se refere à educação. Para melhor compreender se há ou não avanço dessa questão na BNCC, dedicaremos o próximo tópico questões importantes para elucidação dessa questão.

3. INSERÇÃO DA LEI 10.639/03 NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC insere a Lei 10.639/03, porém não a reconhece como um dos marcos legais e históricos utilizados para a elaboração da base, tal como demais marcos citados e reconhecidos e que são citados na construção do documento, os quais se resumem às legislações educacionais básicas, como a LDB, lei 9394/96, a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2010, e a lei 13.415/17 (que altera a LDB e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral). Pressupondo que a BNCC é um documento nacional e de referência, o reconhecimento à conquista histórica do povo negro no Brasil faz-se necessária a utilização da Lei 10.639/03 no documento como algo imprescindível.

As referências à Lei 10.639/09 inclusas ao longo do documento são identificadas apenas em dois momentos, na introdução e na abertura do subcapítulo de história dos anos finais. No primeiro momento, na seção 'BNCC e Currículos', a Lei 10.369/09 é citada como tema transversal e dá autonomia às escolas para incorporar na proposta pedagógica o que preconiza o instrumento jurídico, no entanto, a obrigatoriedade dessa tarefa não comparece na BNCC, se colocando de forma isenta ao que prevê a legislação:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008) (Brasil, 2017).

No subcapítulo de história, no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, a Lei é citada para justificar a valorização da história da África como forma de, especialmente, considerar os saberes produzidos pela população afro-brasileira durante a escravidão e, equivocadamente, coloca apenas os processos de inclusão e exclusão dessa população durante os séculos XIX e XX como objeto de conhecimento a serem explorados pela disciplina de história. Aqui cabe ressaltar que, conforme a Lei 10.639/03 o ensino da história e cultura africana, assim como afro-brasileira devem perpassar todo o currículo escolar, não se restringindo apenas à disciplina de história, mas às diversas áreas de conhecimento. Nesse sentido, estabelece que os conteúdos deverão ser “[...] ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”

A abordagem presente na BNCC reflete, na verdade, um projeto político de esvaziamento do ensino. Nessa direção, como adverte Fanon (2021), a compreensão do racismo, na sua totalidade, tem relação profunda com a base econômica e isso inclui necessariamente a educação. Para o sistema político-econômico capitalista é fundamental que o povo negro não se reconheça, além disso, apagar sua história e/ou garantir que esta seja contada com caráter de inferioridade é essencial. Assim, restringir o que prevê a legislação é mecanismo utilizado para limitar a formação e reconhecimento do povo negro como partícipe da construção histórica. Ademais, a BNCC não advoga a tarefa precípua de atendimento Lei 10.639/09 e suas alterações na medida em que deixa a cargo da autonomia das Secretarias de Educação e das escolas tal tarefa; não se responsabiliza enquanto normativa nacional.

Mais uma evidência de que a BNCC não está articulada com a conquista legal do povo negro é a ausência do desenvolvimento da própria temática no documento. Com 595 páginas, a base cita palavras ligadas a uma educação antirracista, como preconceito e equidade, além do próprio racismo, todas de forma desarticulada e pontual, sempre ligadas às competências e à inclusão social numa perspectiva mercadológica. Ou seja, possui o intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores individualizados, ao modelo de sociedade decorrente da organização do processo produtivo (Saviani, 2013), a fim de aumentar a eficiência no processo de trabalho e a valorização do capital. Tal como afirma Gonçalves (2020, p. 97), “[...] a exaltação da individualidade, embrenhada na lógica acelerada do cotidiano, em um contexto social em que submerge o humano e sobressai a mercadoria, tornou-se forma elementar das relações”. Assim, garantir que o povo negro não se reconheça como grupo social, cujas particularidades foram e são subjugadas e apagadas, torna-se estruturante para manutenção sistêmica. E, para a burguesia, a qual administra tal sistema, é necessário desfazer qualquer possibilidade de formação de caráter coletivo para que não se tornem entraves do sistema (Silva, 2018).

De modo que essa lógica não fique tão evidente e que o caráter fetichizado³ do assunto seja garantido no âmbito social, a BNCC pontua o racismo no âmbito do mercado de trabalho em detrimento da formação humana, assim, reduz o conhecimento escolar ao conhecimento pragmático, explora a capacidade humana de se adaptar às mais diversas realidades sociais precárias de vida, mascara as diferenças sociais por meio da exaltação das diferenças culturais e busca camuflar as diferenças de classe de modo a inferiorizar ainda mais o povo negro.

O modo como a BNCC tratar das questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais no âmbito da Lei 10.639/2003, negligencia a temática em um país racista desde sua fundação e que ainda preserva desigualdades⁴. Em todas as etapas da educação básica, incluindo o Ensino Fundamental, a BNCC priorizou um ensino consoante à ideologia capitalista, baseando-se na pedagogia das competências. Segundo Saviani (2013), essa pedagogia que referencia o documento advoga o aprimoramento dos indivíduos para o mercado de trabalho, escasso e precário que está ligado às reformas educacionais que emergiram em novos formatos, principalmente a partir dos anos de 1990⁵. As reformas, contudo, são produto das propostas de organismos internacionais de cunho econômico, dentre eles o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, com propósito de crescimento e recuperação econômica do Brasil⁶ nos moldes e intenções capitalistas⁷.

Então, nessa perspectiva economicista, a exclusão do povo negro se insere como grupo social lançado à margem da sociedade, pois não faz parte da burguesia que, historicamente, subjugou esse grupo social. De tal modo, uma base curricular por competências se torna uma ferramenta importante e estratégica para garantir a permanência e adaptação do indivíduo às necessidades do processo produtivo (Saviani, 2008), neste caso, dos negros. Adequar uma educação que se paute em conformação, ofuscamento da história e que sustente o apaziguamento das lutas sociais empreendidas pelo povo negro na construção social é fundamental para o modelo social vigente (Gomes, 2007).

Então, ao optar pela pedagogia das competências e articulá-la para favorecer os ditames da sociedade capitalista, evidencia-se uma das maiores fragilidades da BNCC em relação à aplicação da Lei 10.639/03: o reducionismo das questões étnico-raciais, pois não as incorpora para referenciar o ensino no âmbito nacional e dar possibilidades reais de emancipação humana e, portanto, também ao povo negro nas diversas instâncias sociais a partir da apropriação do conhecimento. Além disso, como a Lei 10.639/2003 define legalmente as orientações específicas para a mudança social frente ao racismo institucional, incluindo o sistema educativo, a BNCC não deveria preteri-la, ou seja, apenas citá-la, mas destrinchar os conteúdos propostos na legislação, caso contrário, cai na ilegalidade. Ao fazer isso, a BNCC também nega a participação do negro na construção da identidade do povo brasileiro, marginalizando as contribuições do Movimento Negro na luta pela inclusão de sua relevância histórica e cultural, da África, dos africanos e dos afro-brasileiros nos conteúdos escolares (Gomes, 2017).

³ Se refere ao místico, que oculta o verdadeiro significado (Marx, 2013).

⁴ O racismo atinge diretamente a vida das pessoas negras, desde sua condição financeira nos primeiros anos de vida, o ambiente de ensino, as oportunidades no âmbito do trabalho e relações sociais, por exemplo. Cf. Desigualdade trava desenvolvimento social e econômico do Brasil, aponta debate. SENADO. Senado Notícias. Brasília, mai. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/05/23/desigualdade-trava-desenvolvimento-social-e-economico-do-brasil-aponta-debate>. Acesso em: 14 out. 2024.

⁵ A LDBEN e suas alterações, por exemplo, são representativas dessa lógica. Cf. Saviani (2009).

⁶ Cf. Sader e Gentili (2003).

⁷ Cf. Sader e Gentili (2003).

Ademais, ao negar participação dos trabalhadores, o que inclui o povo negro, a BNCC banaliza a função da escola, pois ao não incluir criticidade da problemática social que envolve a maior parte da população brasileira, que é de descendência africana, acaba por desqualificar instituição fundamental e necessária para disseminação do conhecimento. Nesse sentido a base curricular não prima por ser instrumento de libertação, pois não oferta possibilidade, por meio de democrático acesso ao conhecimento e possibilidades críticas, de diminuir as desigualdades produzidas na sociedade que reproduz o racismo institucional e estrutural. Afinal, é condição necessária de emancipação, não só ocultar, mas destruir possibilidades de aquisição de conhecimento que permitam que o povo negro se reconheça e tenha leitura crítica sobre as relações de opressão. Tal como assevera Fanon (2021, p.10) ao considerar como o sistema capitalista prima por:

[...] destruir os seus sistemas de referência [do povo negro]. A expropriação, o despojamento [sic], a razia [sic], o assassinio objetivo, desdobram-se numa pilhagem dos esquemas culturais ou, pelo menos, condicionam essa pilhagem. O panorama social é desestruturado, os valores ridicularizados, esmagados, esvaziados.

A fim de melhor compreender a função da escola e o que se entende por currículo e desqualificação destes pela BNCC ao não desenvolver a inclusão da Lei 10.639/03, dedicaremos o próximo tópico.

4. FUNÇÃO DA ESCOLA E DO CURRÍCULO COMO FERRAMENTAS NECESSÁRIAS PARA CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03

A BNCC considera a escola como um espaço de acolhimento democrático, cuja função é desenvolver atitudes, capacidades e valores: “[...] a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a: [...] proporcionar uma cultura favorável ao **desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores** [...] (Brasil, 2018, p. 466, grifo nosso). Embora o documento advogue questões tão fundamentais e que, aparentemente, endossaa possibilidade de atendimento ao que propõe a Lei 10.639/03, por exemplo o respeito a luta dos negros no Brasil, em essência, se distancia do que advoga. O que está implícito na proposta e é base estruturante da pedagogia que referencia a base curricular; é a necessidade de que o aluno aprenda por intermédio da sua realidade, tal como se apresenta, sem aprofundamento, proporcionando identificação e adaptação de suas habilidades para melhorar suas atividades dentro do universo vivido (Duarte, 2020). No entanto, para compreensão da realidade imediata, é necessário a apropriação de sua essência, sua historicidade, complexidade e estrutura e isso só é possível por meio do conhecimento socializado na escola (Moraes, 2020). Sem conteúdo e sem socialização deste, não há escola! Se a escola não contempla sua principal função, qual seja, socializar o conhecimento, então torna-se esvaziada, pois não contemplará a possibilidade de ultrapassar a compreensão do imediato e cotidiano de modo a contribuir para a emancipação do povo negro.

Na contramão do que propõe a BNCC, Saviani (2011) indica ser função da escola identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido ao longo da história pela humanidade, reconhecer as condições de sua produção e compreender suas principais manifestações. Cabe, portanto e conforme o autor, à escola converter o saber objetivo em saber escolar, de maneira que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; prover os meios necessários para que os alunos não

apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção (Saviani, 2011). Isso implica reconhecer, necessariamente, as diversas contribuições históricas e indispensáveis para a formação humana, incluindo, portanto, os negros que, assolados pela opressão de classe, foram partícipes diretos da construção das conquistas humanas. Assim como a organização do povo negro para suas conquistas históricas. Ou seja, o conteúdo de ensino necessário para chegar ao que propõe o fragmento da BNCC – desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores – e que incidem diretamente na construção de uma sociedade antirracista e democrática, não é apresentado pela BNCC. De tal modo, a escola é descaracterizada da sua principal função e o currículo que está incluso nesta, descomprometido com o povo negro.

Ao mencionarmos o termo “conteúdo”, ou “contéudo de ensino”, nos referimos ao entendimento que se assimila ao verbo compreender, significa, de forma ampla, determinar as possibilidades de descrição e antecipação do que os objetos comportam ou significam (BOBBIO, 1998). Além disso, Martins e Lavoura (2018, p. 230) afirmam que, na perspectiva materialista histórico-dialética e na esfera educacional, conteúdo refere-se à “[...] expressão unitária do conjunto de propriedades que qualifica um determinado objeto ou fenômeno [...]”, sendo tais propriedades o que de mais elaborado já foi produzido. Saviani (2011, p. 17) propõe definir currículo como “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”. Para o autor, o currículo é considerado como o próprio funcionamento da instituição escolar, a qual desempenha a função de transmitir-assimilar o saber sistematizado de maneira que tal saber seja dosado e sequenciado para que o povo negro possa dominá-lo e fazer valer suas conquistas históricas. Então, uma base nacional que seja comum no âmbito curricular e comprometida com o atendimento da Lei 10.639/03, cumpriria função importante no ensino do país, pois a partir de uma base referenciada e comprometida com igualdade racial, assim como o reconhecimento dos conteúdos produzidos pelo povo negro a serem socializados no processo de ensino seria contributo importante na construção de uma sociedade igualitária, antirracista. O intuito do documento seria, conforme Saviani (2020), “propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”, no seu mais alto grau de completude.

Ao mencionar “saber sistematizado” e “acesso ao saber elaborado”, Saviani (2020, 2011) se refere ao acesso e domínio do conhecimento, de modo que seja possível compreender a realidade para além da aparência de um caos irreduzível. Ao defender a inserção da Lei 10.639/2003, de fato e orgânica na BNCC, nos referimos a necessidade de garantir arcabouço, não só teórico, mas também prático para o povo negro. No entanto, pergunta-se: Onde estão, na BNCC, os conteúdos referentes ao grupo social que esteve na base produtiva de toda a riqueza humana, os negros? Onde estão os conteúdos a serem inclusos conforme o que propõe a Lei 10.639/03?

O que se verifica na BNCC é a intencionalidade do encarceramento do pensamento negro ao que a vida cotidiana, exaurida e esvaziada pelo modo de vida capitalista, lhe apresenta. Mais uma evidência de que a base não advoga uma formação crítica do indivíduo de forma romântica: “[...] uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de **imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas.**” (Brasil, 2018, p. 482, grifo nosso). Tem-se, portanto o esvaziamento da escola e do currículo como um todo, além do adestramento e apaziguamento do povo negro para manter-se na condição de submissão e explorado.

A atual BNCC não cumpre sua função, de modo geral, nega o conhecimento científico, o que inclui a historicidade do povo negro no país e fora dele, sua cultura, assim como suas

contribuições e influências em solo brasileiro. No artigo 26 da Lei 10.639/03 o artigo 26 determina que “todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, assim como “luta do negro no Brasil, a Cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”, trata-se da reparação histórica de socialização do conhecimento do povo negro no país, historicamente excluída dos currículos escolares (Fanon, 2021). O discurso da BNCC consiste na defesa de uma sociedade justa, igualitária e democrática; porém, em essência, a BNCC é transpassada pela luta de classes, que contempla a opressão e exclusão pela cor da pele, pautando-se pelo ocultamento das reais determinações históricas que atuam sobre o desenvolvimento do gênero humano, na formação social da humanização da pessoa e, portanto, a favor da perpetuação da sociedade que coloca à margem o povo negro (Malanchen et al. 2020).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história, sob a exclusão social, discriminação e todo tipo de violência do povo negro, o Brasil passou por períodos de acirramento na disputa por direitos no que tange, especificamente, ao reconhecimento desse grupo na sociedade. No âmbito educacional, na década de 1990, dada a possibilidade de renovação educacional ao mesmo tempo em que eram atendidos os ditames mercadológicos, o povo negro angariou forças para que no currículo escolar fosse contemplado conteúdos referentes aos negros no país. O estabelecimento da Lei 10.639/2003 deu possibilidade de abrangência do ensino de História Afro-Brasileira incluindo a historicidade dos quilombos, as contribuições das comunidades negras, as associações culturais, educativas e religiosas, além das inúmeras lutas do Movimento Negro no país.

Embora a reivindicação do povo negro tenha como fruto a elaboração da Lei 10.639/2003, esta não foi suficiente para minimizar os problemas de exclusão dos conteúdos negros no que se refere ao acesso ao conhecimento. A BNCC, posteriormente elaborada à Lei e fruto do interesse do mercado para formar mão de obra barata, mascara a socialização do conhecimento proposto na legislação. Além disso, tal como afirma Fanon (2021) a respeito da sociedade, a adequação da ideologia contida no modelo social – o que inclui a educação associada às relações econômicas – se apresenta de forma perfeita para a elite branca.

Ao mascarar o cumprimento legislativo, dando a ele impressão de cumprimento, a BNCC também desvirtua seu real objetivo, qual seja a de ser uma base de cunho nacional e curricular em sua completude, pois não contempla demais conhecimentos científicos necessário para atender o processo formativo da classe trabalhadora como um todo. Sem distinção de currículo, função da escola e organização dos conteúdos, a BNCC cai no engodo da igualdade social e preza pela exclusão de quem guarda na pele a expropriação de sua dignidade e reconhecimento como humano partícipe da construção histórica.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 jan. 2023.

[2] BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei n.º 1.332**, de 1983. Disponível em: http://www.abdias.com.br/atuacao_parlamentar/atuacao_parlamentar.htm. Acesso em 29 de junho de 2024.

- [3] BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm.
- [4] BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 259**, de 1999. Disponível em: <https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD20MAR1999.pdf#page=232>.
- [5] BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf.
- [6] DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 31-46.
- [7] FANON, Frantz Omar. **Racismo e cultura**. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021. Disponível em: <https://terrasemamos.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/04/frantz-fanon-racismo-e-cultura.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.
- [8] GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- [9] HASENBALG, Carlos. **O Negro nas Véspera do Centenário**. Estudos Afro Asiáticos (13): 79-86, 1987.
- [10] MARX, K.; ENGELS, L. **Manifesto do Partido Comunista 1848**. 6. ed. São Paulo: Global, 1986.
- [11] MÉSZAROS, István. **Para além do Leviatã: Crítica do Estado**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- [12] NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro - Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- [13] SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- [14] SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 21-39.
- [15] SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- [16] SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- [17] SAVIANI, Demerval. **Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina. **Pedagogia histórico-crítica 30 anos. Coleção memória da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- [18] SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- [19] SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

Capítulo 11

A importância estágio supervisionado na formação de professores nos cursos de licenciatura

Elifer Braga de Souza

Stefany Braga de Souza

Resumo: O presente artigo discute a importância do estágio supervisionado para a formação de professores nos cursos de licenciatura. A finalidade do estágio é preparar os estudantes a ministrar em sala de aula os conteúdos estudados durante o período de graduação, ou seja, colocar em prática aquilo que apreendeu. O estágio proporciona aos licenciados caminhos teóricos e práticos fundamentais para a execução da sua profissão, contribuindo com a construção de sua identidade profissional. O estudo partiu-se de levantamento bibliográfico e experiências vivenciadas em sala de aula em duas escolas públicas, uma de ensino fundamental a Escola Professor Sebastião Gomes de Oliveira e a outra de ensino fundamental e médio Escola Ludovico Vieira de Camargo no município de São José do Povo-MT. Desta forma, o objetivo da investigação é realizar uma reflexão de como o estágio é imprescindível na vida dos futuros profissionais. Neste sentido, a pesquisa buscou apresentar a relevância do estágio para os graduandos, pois através dessa ferramenta que a universidade dispõe aos discentes, é possível que os mesmos possam conhecer e vivenciar a realidade escolar que vão estar inseridos no futuro. Oferecer a oportunidade ao licenciando de estagiar é essencial, pois permite a reflexão e discussão sobre a sua atividade pedagógica.

Palavras-chave: estágio supervisionado, formação de professores, atividade pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é o início para o professor começar a sua preparação. O planejamento do estágio possibilita ao estagiário a construção de reconhecer-se como sujeito social e favorece a reflexão. Nesta etapa, o professor começa a adquirir experiências em sala de aula, contribuindo com a formação do mesmo ao longo de sua carreira.

Segundo Martins e Tonini (2016) para construir uma trajetória profissional necessita de um tempo onde envolve saberes que são construídos e se comprovam no dia a dia da sala de aula, sendo influenciados pelas características pessoais de cada um e pelos enfrentamentos próprios da profissão.

O papel do estágio é de suma importância para os graduandos em licenciaturas, seja de geografia, matemática, história ou de outras áreas, pois fornece experiências para saber enfrentar os momentos adversos de conflitos de como proceder em sala de aula.

De acordo com Pimenta e Lima (2010, p. 21) “o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, [...] pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais”.

O objetivo do estágio é contribuir para a convivência dos graduandos em sala de aula, para que o professor estagiário possa vivenciar os dilemas, desafios e compensações da realidade docente, levando a reflexão das possibilidades e da busca por uma identidade profissional a ser construída. É neste momento que o professor, pode refletir as suas próprias perguntas, Qual tipo de profissional ele deve ser?; Quais caminhos metodológicos seguir?; Como se relacionar com os discentes?; todas essas indagações só serão respondidas através do convívio do docente com o ambiente escolar.

O estágio supervisionado é regulamentado pela lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e em seu artigo 1º destaca que:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

Desta forma, o objetivo deste artigo é realizar uma reflexão sobre a importância do estágio supervisionado na formação de professores, a partir de um levantamento bibliográfico e de experiência vivenciada em duas escolas no município de São José do Povo-MT, a escola Municipal Professor Sebastião Gomes de Oliveira e a escola Estadual Ludovico Vieira de Camargo.

2. A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

O estágio é um processo que os graduandos em licenciatura das diversas áreas, devem passar para começar a construir a sua identidade profissional na prática.

Segundo Corte e Lemke (2015, p. 31002) o estágio:

Permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. Para tanto, o aluno de estágio precisa enfrentar

a realidade munido das teorias que aprende ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso de licenciatura que escolheu.

Para Martins e Tonini (2016) o estágio supervisionado, é onde os estagiários desenvolvem a prática, e é neste momento que pode através da reflexão, planejar as atividades da forma que contribuam do melhor modo possível na aprendizagem dos discentes. A cada dia do estágio vivenciado é um desafio novo, pois, consegue vencer as adversidades que surgem ao longo da caminhada e nunca o professor estagiário terá atividades monótonas, pois é fundamental trabalhar formas diferenciadas de metodologias, para fazer com que os alunos participem constantemente das aulas.

Um dos requisitos nos cursos de graduação em licenciatura é o estágio supervisionado. Deste modo, o propósito do estágio segundo Corte e Lemke (2015, p. 31003) “é o de oferecer os subsídios teóricos e práticos (ou teórico-práticos) necessários ao cumprimento das funções profissionais, de acordo com cada área de conhecimento”.

Segundo Burssoi (2008), o estágio traz momentos de investigação, e quando bem orientados, gera um processo de dialogo das práticas educativas, entre o professor titular e o professor estagiário. Com isso, pode auxiliar ao estagiário compreender que o aluno, a escola, seus profissionais e a comunidade vivem num ambiente histórico, cultural e social que sofre transformações ao longo do tempo. Desta maneira, se os cursos de formação de professores planejarem o estágio dentro de uma maneira reflexiva e dialética, possibilitarão a formação de profissional pensativo e crítico que valoriza os saberes da prática docente, por meio da reflexão e análise do saber teórico e prático.

O estágio na vida profissional do professor das diversas áreas da licenciatura é um momento importante, pois é uma forma de apresentar ao graduando a realidade do mundo escolar na visão do docente. Com o auxílio de profissionais experientes possibilita ao estagiário a orientação e assistência na solução de questões de difícil resolução que venha acontecer no processo de ensino e aprendizagem. O estagiário torna-se um canal de comunicação entre a escola e a instituição de ensino superior, levando para as aulas de prática de ensino os problemas e desafios enfrentados em sua atividade de estagiário (Krasilchil, 2008 Apud Barros, Silva e Vásquez, 2011).

O estágio supervisionado é um caminho fundamental, pois apresenta diversos benefícios a formação dos professores. A realização do estágio contribui em diversos aspectos, desde a observação e reflexão dos desafios profissão. Apesar dos momentos complicados que o estagiário vivencia, é uma experiência fundamental para a formação do futuro docente.

3. RELATOS DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADOS NAS REGÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado foi realizado em duas escolas uma municipal de ensino fundamental e a outra em uma escola estadual no ensino fundamental e médio. No ensino Fundamental as regências foram executadas nas séries do sexto ao nono ano, na escola professor Sebastião Gomes de Oliveira. A escola proporcionou uma ótima receptividade aos professores estagiários, com todos os professores titulares das turmas envolvidos e bastante participativos com as propostas das atividades apresentada pelos estagiários.

As salas de aula na escola Sebastião não possuem numerosos número de alunos, isso ajuda o professor conseguir ministrar o conteúdo com mais facilidade. A escola possui uma boa infraestrutura (Foto 1) salas climatizadas, mesas, cadeiras e quadro em bom estado de conservação, todos esses itens auxilia no aprendizado dos discentes. Porém, como quase todas as escolas públicas no país, possui carência de alguns recursos didáticos que pode amparar o professor em sala de aula.

Foto 1 – Infraestrutura da escola Sebastião



Fonte: Souza, E. B. (2018).

No decorrer dos dias em que o estágio foi desenvolvido, nas aulas os professores titulares das disciplinas estavam presentes, estes sempre agiram de forma respeitosa, colaborativa e auxiliaram os estagiários.

Em sala de aulas os alunos prestavam atenção no conteúdo apresentado, realizavam indagações pertinentes ao tema ministrado e efetuou todas as atividades propostas (Foto 2). A experiência na escola foi boa, pois proporcionou aos professores vivenciar uma realidade que ainda era ainda pouco conhecida para os mesmos.

Foto 2 – Alunos realizando atividades



Fonte: Souza, E. B. (2018).

O estágio supervisionado no Ensino Médio foi realizado na Escola Estadual Ludovico Vieira de Camargo, onde tem uma realidade diferente da escola Sebastião, pois as salas de

aulas contemplam muitos alunos.

O estágio escola Ludovico foi desenvolvido em quatro turmas 1º A e B, 2º e 3º ano do ensino médio, com aproximadamente 30 a 40 alunos em cada sala de aula. A escola Ludovico também possui boa infraestrutura nas suas salas de aulas (Foto 3).

Foto 3 – Sala de aula da escola Ludovico



Fonte: Souza, E. B. (2018).

Na escola Ludovico foram desenvolvidas atividades para alunos de idades diferentes encontrada na escola Sebastião. Na referida escola, os professores estagiários, além de ministrar aulas, auxiliou algumas turmas a desenvolverem trabalhos (Foto 4), para apresentarem na mostra cultural da escola. Deste modo, os docentes não ficaram somente na sala de aula, foi ao laboratório de informática com os alunos e participou das apresentações dos trabalhos dos discentes na amostra cultural.

Foto 4 – Professor estagiário auxiliando os alunos na produção de material para mostra cultural



Fonte: Souza, E. B. (2018).

A experiência na escola Ludovico e Sebastião foram muito benéficas, pois os professores estagiários conseguiram vivenciar algumas situações adversas e realizadoras no espaço da sala de aula. Aprendeu a conhecer melhor os alunos e a si mesmos em um processo contínuo da sua formação como docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio Supervisionado proporcionou ampliar mais o conhecimento da realidade escolar, tendo um contato maior com os alunos e conhecendo o dia-a-dia de uma sala de aula. Desta forma, o professor estagiário começa a construir uma identidade profissional e ganhar experiências para que no futuro possa assumir turmas como professor titular.

As escolas que foram feitas o estágio supervisionado apresentaram realidades distintas em relação a quantidade de alunos em sala de aula. Entretanto, em ambas as escolas Ludovico e Sebastião a grande maioria dos alunos se interessavam sobre o conteúdo ministrado e participavam das aulas. No começo do estágio muitas vezes a experiência não é agradável, pois tem ocasiões como o comportamento dos discentes e a falta da disposição de materiais pedagógicos, todas essas questões o professor estagiário vai vivenciando e encontrando maneiras de enfrentar esta realidade.

O estágio tem uma enorme importância na formação profissional dos professores dos cursos de licenciatura, pois, é o alicerce para atuarem como docentes, após esta prática os estagiários sentem-se mais preparados para atuar profissionalmente no futuro nas salas de aula, enfrentando os desafios da profissão.

REFERÊNCIAS

- [1] BARROS, J. D. S. SILVA, M. F. P.; VÁSQUEZ, S. F. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de pesquisa em Educação**. v. 6, n. 2, p. 510-520, mai-ago. 2011. - Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1661/1697>. Acesso em: 3 set. 2019
- [2] BORSSOI, B. L. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: da teoria à prática, ação- reflexão. In **1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO XX SEMANA DA**
- [3] **PEDAGOGIA**, 2008, Cascavel. Trabalho apresentado. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008. p.01-11. Disponível em: https://www.academia.edu/7952151/O_EST%C3%81GIO_NA_FORMA%C3%87%C3%83O_DOCENTE_da_teor%C3%A1tica_a%C3%A7%C3%A3o-reflex%C3%A3o. Acesso em: 3 set. 2019.
- [4] BRASIL, 2008. **LEI Nº 11.788** - Disponível em: http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf. Acesso em 25 jan. 2019.
- [5] CORTE, A. C. D; LEMKE, C. K. O estágio Supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **Educere**, Brasília, v. 31, n. 3, p.31002-31010. out. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.
- [6] MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Catarina, v.20, n.3, p. 98-106. jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/21000>. Acesso em: 3 set. 2019.
- [7] PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

Capítulo 12

Teoria e prática na formação inicial de professores de Matemática: um levantamento bibliográfico

Bruno Rodrigo Teixeira

Gabriela da Silva Oliveira Vitalino

Edilaine Regina dos Santos

Resumo: No presente capítulo tem-se por objetivo apresentar, de maneira breve, o que tem sido investigado a respeito da relação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Matemática, a partir de um levantamento bibliográfico na plataforma Google Acadêmico. Por meio da análise de objetivo(s) ou questão(ões) de investigação, associados à relação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Matemática, de artigos publicados em periódicos, pode-se destacar que a articulação entre teoria e prática permeia o foco de tais trabalhos selecionados, tanto a partir de análises de disciplinas ou de ações específicas no contexto da Licenciatura em Matemática quanto a partir de análises de Projetos Pedagógicos dos referidos cursos. Entre os trabalhos selecionados, há também aqueles que investigam implicações de tal articulação para diferentes aspectos do desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática, Formação Inicial de Professores de Matemática, Teoria e Prática.

1. INTRODUÇÃO

Considerada como um dos princípios para a formação de professores para atuar na Educação Básica (Brasil, 2024), a articulação entre a teoria e a prática tem sido apontada há muito tempo como um desafio para os cursos de Licenciatura em Matemática (Fiorentini *et al.*, 2002; SBEM, 2003; Leite; Passos, 2020; Novello *et al.*, 2022; Leal; Almouloud, 2023).

Nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, por exemplo, “de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2024, p. 3), entre os fundamentos para a formação desses profissionais, apresentados em seu Art. 4º, tem-se:

III - a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado (Brasil, 2024, p. 3).

Com isso, os Projetos Pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática precisam considerar este aspecto primordial para a formação dos futuros professores em sua matriz curricular, e, além disso, é fundamental que os professores formadores possam desenvolver diferentes ações ao longo do curso que permitam tal articulação. Assim, estudos que têm sido desenvolvidos a respeito dessa temática podem oferecer subsídios nessa direção.

Diante do exposto, neste capítulo tem-se por objetivo apresentar, de maneira breve, o que tem sido investigado a respeito da relação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Matemática, a partir de um levantamento bibliográfico. Para isso, foram realizadas buscas na plataforma Google Acadêmico, conforme os procedimentos descritos na próxima seção.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

As buscas foram realizadas no Google Acadêmico¹ por meio das seguintes expressões, colocadas entre aspas no campo de busca: “Teoria e prática na licenciatura em Matemática”, a qual permitiu acesso a 5 resultados, e “Teoria e prática na formação inicial de professores de Matemática”, a qual permitiu acesso a 47 resultados. Entre os resultados foram obtidos artigos publicados em anais de eventos, artigos publicados em periódicos, capítulos de livros, dissertações e teses.

Para selecionar aqueles que fariam parte do levantamento, foram realizadas as leituras dos títulos e dos resumos dos trabalhos obtidos, na busca de objetivo(s) ou questão(ões) de investigação associados à relação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Matemática. Quando as informações nesses elementos eram insuficientes, foram buscadas ao longo do trabalho.

¹ As buscas foram realizadas ao longo de 2024, tendo sua última atualização em novembro de 2024.

Para este capítulo, o foco de análise será nas publicações de periódicos, tendo em vista ser o tipo de publicação com maior número de trabalhos identificados na referida seleção. Assim, foram selecionados sete artigos, os quais serão apresentados, em ordem cronológica de publicação, no quadro a seguir.

Quadro 1 – Trabalhos que constituem o levantamento bibliográfico

Título	Autores	Ano de publicação
A articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores de matemática	Monica Fürkotter; Maria Raquel Miotto Morelatti.	2007
Propostas de articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura em matemática	Jeferson Gomes Moriel Junior; Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino.	2009
Articulando saberes <i>a ensinar e para ensinar</i> matemática por meio de práticas assentes no ensino exploratório	Everton José Goldoni Estevam; Maria Ivete Basniak.	2020
Interlocuções formativas no contexto da licenciatura em matemática: reflexões sobre os componentes curriculares para a formação e o desenvolvimento profissional docente	Patrícia Alves da Silva; Francisco José de Lima.	2020
Articulação entre teoria e prática: um inventário de ações na formação inicial de professores de Matemática	Gabriela da Silva Oliveira Vitalino; Bruno Rodrigo Teixeira; Edilaine Regina dos Santos.	2023
Lesson Study no Programa de Residência Pedagógica: desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores de matemática	Maria Cecília Fonçatti; Maria Raquel Miotto Morelatti.	2023
Teoria e Prática nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática: do que estamos falando quando usamos essas expressões na formação de professores?	Marta Cristina Cezar Pozzobon; Daiane Scopel Boff; Gabriela Dutra Rodrigues Conrado.	2024

Fonte: Os autores.

A seguir, na busca de atingir o objetivo proposto, são apresentados os focos dos trabalhos selecionados.

3. ALGUNS RESULTADOS

Com a intenção de apresentar, de maneira breve, o que tem sido investigado a respeito da relação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Matemática, são descritos, no Quadro 2, objetivo(s) ou questão(ões) de investigação apresentadas nestes trabalhos.

Quadro 2 – Focos dos trabalhos associados à relação entre teoria e prática

Artigo	Objetivo(s) ou Questão(ões) de investigação
Fürkotter e Morelatti (2007)	“[...] investigar a articulação entre teoria e prática no processo de formação inicial de professores de Matemática” (p. 319).
Moriel Junior e Cyrino (2009)	“[...] discutimos propostas de formação inicial de professores de Matemática que revelam indícios de articulação entre teoria e prática, presentes em atuais Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de cursos de licenciatura em Matemática no estado do Paraná” (p. 535).
Estevam e Basniak (2020)	“[...] este estudo objetiva investigar o potencial de uma disciplina assente em práticas de EEM ² para formação inicial de professores de Matemática, com enfoque na mobilização de saberes matemáticos (a ensinar) e pedagógicos de matemática (para ensinar), bem como a articulação entre teoria e prática na licenciatura em Matemática” (p.123).
Silva e Lima (2020)	“Este trabalho objetiva refletir sobre a articulação teoria e prática na formação inicial de professores de matemática e sua implicação para a construção do conhecimento matemático e reflexão sobre a prática” (p. 1).
Vitalino, Teixeira e Santos (2023)	“[...] inventariar ações desenvolvidas na formação inicial de professores de Matemática que oportunizam articulação entre teoria e prática; contribuições dessas ações para o desenvolvimento profissional desses futuros professores e componentes do contexto formativo dessas ações que podem ter colaborado para isso” (p. 1).
Fonçatti e Morelatti (2023)	“É possível que haja o rompimento da dicotomia entre teoria e prática na formação inicial de professores de matemática, de forma a proporcionar a reflexão na universidade e levar ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros docentes?” (p. 3).
Pozzobon, Boff e Conrado (2024)	“O estudo apresenta e problematiza significados de teoria e prática que se produzem no campo de formação de professores de Matemática. Questiona quais significados de teoria e prática estão descritos nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Licenciatura em Matemática e quais movimentos podem ser mobilizados na perspectiva da indissociabilidade de teoria e prática” (p. 1).

Fonte: Os autores.

Mediante essas informações, observa-se que a *articulação* entre teoria e prática permeia objetivo(s) ou questão(ões) de investigação de todos os estudos, e, que além disso, podem ser destacadas as seguintes temáticas que dizem respeito à relação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Matemática:

- *Indícios de articulação* entre teoria e prática (Moriel Junior; Cyrino, 2009) ou *significados de teoria e prática* (Pozzobon; Boff; Conrado, 2024) em Projetos Pedagógicos de cursos de Licenciatura em Matemática.
- O *potencial de uma disciplina* específica da Licenciatura em Matemática (Estevam; Basniak, 2020) ou de *diferentes ações* desenvolvidas ao longo do curso (Vitalino; Teixeira; Santos, 2023) para a *articulação* entre teoria e prática.
- *Implicações da articulação* entre teoria e prática para a *construção do conhecimento matemático* (Silva; Lima, 2020), do *conhecimento pedagógico* (Fonçatti; Morelatti, 2023), para *reflexão sobre a prática* (Silva; Lima, 2020) ou para diferentes aspectos do *desenvolvimento profissional* de futuros professores (Vitalino; Teixeira; Santos, 2023).

² Ensino Exploratório de Matemática.

Assim, é possível observar que as temáticas evidenciadas têm como foco, seja por meio de análises de Projetos Pedagógicos, seja por meio de ações e disciplinas desenvolvidas na Licenciatura em Matemática, buscar ou problematizar a articulação entre teoria e prática, assim como suas contribuições para a formação desses futuros professores.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com o presente estudo o objetivo foi apresentar, de maneira breve, o que tem sido investigado a respeito da relação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Matemática, a partir de um levantamento bibliográfico.

Por meio de uma análise de objetivo(s) ou questão(ões) de investigação de artigos, publicados em periódicos, obtidos em buscas realizadas na Plataforma Google Acadêmico, pode-se destacar que em tais estudos a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Matemática permeia o foco dos trabalhos, seja a partir de análises de disciplinas ou ações específicas no contexto da Licenciatura em Matemática, seja na busca por indícios dessa articulação ou de significados atribuídos à teoria e à prática em Projetos Pedagógicos dos referidos cursos. Além disso, que há estudos que também investigam implicações de tal articulação para diferentes aspectos do desenvolvimento profissional de futuros professores.

Assim, esses estudos podem auxiliar formadores de professores e responsáveis pela organização curricular desses cursos, com reflexões e informações a serem levadas em consideração tanto na elaboração de Projetos Pedagógicos quanto no desenvolvimento de ações junto a futuros professores de Matemática.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 26-29, 3 de junho de 2024.
- [2] ESTEVAM, E. J. G.; BASNIAK, M. I. Articulando saberes *a ensinar e para ensinar* matemática por meio de práticas assentes no ensino exploratório. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 9, n. 19, p. 120-144, 2020.
- [3] FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M.; FERREIRA, A. C.; LOPES, C. S.; FREITAS, M. T. M.; MISKULIN, R. G. S. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p.137-160, 2002.
- [4] FONÇATTI, M. C.; MORELATTI, M. R. M. Lesson Study no Programa de Residência Pedagógica: desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores de matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 16, n. 44, p. 1-20, 2023.
- [5] FÜRKOTTER, M.; MORELATTI, M. R. M. A articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.9, n. 2, p. 319-334, 2007.
- [6] LEAL, M. F. C.; ALMOULOUD, S. A. Teoria e prática na visão de estudantes da licenciatura em matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática -REVEMAT**, Florianópolis, v. 18, p. 01-32, 2023.
- [7] LEITE, E. A. P.; PASSOS, C. L. B. Considerações sobre lacunas decorrentes da formação oportunizada no curso de Licenciatura em Matemática no Brasil. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-23, 2020.
- [8] MORIEL JUNIOR, J. G.; CYRINO, M. C. C. T. Propostas de articulação entre teoria e prática em cursos

de licenciatura em matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 535-557, 2009.

[9] NOVELLO, T. P.; LOMBARDI, R. S.; AYRES, L. M. S. S.; PEREIRA, F. D. Formação inicial de professores de matemática: reflexões sobre a aproximação com o campo escolar. **Revista Eletrônica de Educação Matemática** -REVMAT, Florianópolis, Ed. Especial: Pesq. Form. Prof. Ens. Mat, p. 01-18, 2022.

[10] POZZOBON, M. C. C.; BOFF, D. S.; CONRADO, G. D. R. Teoria e Prática nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática: do que estamos falando quando usamos essas expressões na formação de professores? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 30, p. 1-14, 2024.

[11] SBEM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática**: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/4256113/SUBS%C3%8DDIOS_PARA_A_DISCUSS%C3%83O_DE_PROPOSTAS_PARA_OS_CURSOS_DE_LICENCIATURA. Acesso em: 15 dez. 2022.

[12] SILVA, P. A.; LIMA, F. J. Interlocuções formativas no contexto da licenciatura em matemática: reflexões sobre os componentes curriculares para a formação e o desenvolvimento profissional docente. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-20, 2020.

[13] VITALINO, G. S. O.; TEIXEIRA, B. R.; SANTOS, E. R. Articulação entre teoria e prática: um inventário de ações na formação inicial de professores de Matemática. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 4, n.1, p. 1-19, 2023.

Capítulo 13

Desenvolvimento profissional de educadores: desafios e estratégias contemporâneas

Max Roberto de Oliveira

André Júnior Braga

Edmilson José da Silva

Elifer Braga de Souza

Resumo: Este artigo examina práticas e desafios no desenvolvimento profissional de educadores, explorando estratégias inovadoras em resposta às demandas contemporâneas. Como aponta Silva (2020, p. 15), “o desenvolvimento profissional contínuo é vital para a adaptação dos educadores”. A partir de uma revisão bibliográfica abrangente, o estudo aborda temas centrais como a formação colaborativa, o uso de tecnologias digitais e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Cada abordagem é analisada em termos de impacto e viabilidade, destacando as condições necessárias para sua implementação eficaz nas escolas e em outras instituições educativas. Pereira (2019, p. 37) reforça que “as práticas educacionais precisam de atualização constante”. Os resultados sugerem que, ao adaptar essas práticas às especificidades de cada contexto, é possível promover uma formação docente robusta e alinhada com as exigências atuais. O artigo conclui com recomendações para o desenvolvimento de políticas e práticas de formação que priorizem tanto o aspecto técnico quanto o socioemocional, promovendo uma educação mais inclusiva e transformadora. O investimento em desenvolvimento profissional contribui para a construção de uma base educacional sólida, sendo essencial para uma sociedade mais igualitária e preparada para desafios futuros. Como defendido por Carvalho (2021), “a formação contínua dos professores reflete na qualidade do ensino”.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, formação continuada, inovação educacional, aperfeiçoamento docente, práticas de ensino.

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos que demandam uma formação continuada e aprimoramento constante dos educadores. Esse processo não só melhora as práticas pedagógicas, mas também enriquece as competências emocionais dos professores, ajudando-os a desenvolver uma visão mais ampla e sensível sobre as necessidades de seus alunos. Como argumenta Costa (2018, p. 45), “a preparação emocional do docente é tão crucial quanto sua formação técnica”.

As políticas públicas e o apoio institucional também são cruciais para que o desenvolvimento profissional alcance seu potencial máximo. A colaboração entre governos, escolas e organizações permite que os educadores tenham acesso a recursos e treinamentos de qualidade. Almeida (2021) destaca que “a formação docente integrada às políticas educativas fortalece o ensino de qualidade”.

Além disso, o desenvolvimento profissional precisa estar alinhado com as inovações tecnológicas, permitindo aos educadores a adaptação às ferramentas e metodologias que facilitam a aprendizagem no contexto atual. Tecnologias digitais não são mais um diferencial, mas uma necessidade para a formação docente eficaz, segundo Lima (2019, p. 22).

O desenvolvimento profissional dos educadores é um elemento essencial para a qualidade da educação, contribuindo para a formação de professores que não apenas dominem conteúdos acadêmicos, mas também sejam capazes de responder aos desafios do ambiente escolar contemporâneo. Conforme defendido por Batista (2021), “a prática docente precisa ser continuamente renovada para que o educador esteja apto a lidar com a diversidade e complexidade das necessidades dos alunos”. Esse processo implica não apenas na atualização de conhecimentos teóricos, mas também na adoção de estratégias que favoreçam a reflexão crítica e a inovação pedagógica.

Historicamente, o desenvolvimento profissional de educadores focava principalmente no aprimoramento de habilidades técnicas e na aquisição de conhecimentos específicos. No entanto, as demandas atuais da educação exigem que esse processo seja ampliado para incluir dimensões que abordem o desenvolvimento emocional, a capacidade de colaboração e o uso efetivo de tecnologias no ensino. Para Lima (2020), “a formação de professores precisa ser holisticamente abordada, considerando não só o aspecto intelectual, mas também o emocional e tecnológico”.

Além disso, a influência das políticas públicas e o apoio institucional são fatores determinantes para a implementação efetiva de programas de formação contínua. A adoção de políticas educacionais que incentivem a formação de professores e ofereçam recursos necessários para esse desenvolvimento é fundamental para a criação de um sistema educacional de qualidade. Segundo estudos recentes, a formação de professores que integra apoio institucional tende a alcançar melhores resultados e é mais sustentável a longo prazo.

Outro aspecto relevante do desenvolvimento profissional dos educadores é a incorporação de competências digitais, que se tornou ainda mais crucial com a expansão do ensino remoto e híbrido. A transformação digital na educação exige que os professores estejam preparados para utilizar ferramentas tecnológicas de forma eficaz, possibilitando uma interação mais dinâmica e acessível com os alunos. Conforme argumenta Santos (2021), “a integração da tecnologia no ensino exige que os educadores se adaptem

rapidamente a novas ferramentas e metodologias, o que só é possível por meio de uma formação contínua e bem estruturada".

O desenvolvimento socioemocional dos professores é um componente cada vez mais valorizado no cenário educacional. Esse aspecto da formação contínua inclui o fortalecimento de habilidades como empatia, resiliência e comunicação, que são essenciais para a criação de ambientes de aprendizagem saudáveis e inclusivos. A importância do desenvolvimento socioemocional dos professores se reflete na sua capacidade de entender as necessidades dos alunos e de promover um ambiente onde todos se sintam valorizados e motivados a aprender. Como observa Almeida (2021), "a competência emocional do professor é um diferencial importante para o sucesso escolar".

Em um contexto de rápidas mudanças sociais e tecnológicas, o papel do educador se torna cada vez mais multifacetado, exigindo que ele possua habilidades que vão além do conhecimento teórico e da capacidade de ensinar conteúdos específicos. O desenvolvimento profissional contínuo permite que os professores se mantenham atualizados e se tornem mais preparados para responder às diversas demandas que surgem no ambiente escolar. Esse desenvolvimento não apenas aprimora a prática pedagógica, mas também contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos.

As novas tecnologias têm transformado a forma como o conhecimento é transmitido, exigindo que os educadores estejam preparados para utilizar ferramentas digitais de forma eficaz. O domínio de tecnologias de informação e comunicação (TICs) possibilita que o professor crie um ambiente de ensino mais interativo e atrativo para os alunos. Estudos indicam que professores que utilizam ferramentas digitais em suas aulas conseguem manter os alunos mais engajados e participativos, o que contribui para um aprendizado mais significativo. Lima (2020) ressalta que 'o uso de tecnologia no ensino oferece um leque de possibilidades para que o aprendizado seja personalizado e mais conectado com a realidade dos alunos'.

A implementação de programas de desenvolvimento profissional deve considerar as especificidades de cada contexto escolar e as características dos alunos atendidos. Diversos estudos mostram que programas de formação que são adaptados às necessidades locais e que envolvem a participação dos professores no planejamento e execução tendem a ser mais bem-sucedidos. Dessa forma, é possível criar estratégias de formação que sejam realmente eficazes e que impactem positivamente a prática pedagógica.

Dada a complexidade das tarefas que os professores desempenham, é imprescindível que no desenvolvimento profissional também inclua estratégias que ajudem os educadores a lidar com o estresse e com as pressões diárias da profissão. O apoio emocional e psicológico é uma das principais demandas dos professores, e sua inclusão em programas de desenvolvimento profissional é vista como uma necessidade. Para Santos (2021), "o suporte emocional e o desenvolvimento de competências socioemocionais são componentes fundamentais para o bem-estar dos professores".

Em suma, o desenvolvimento profissional contínuo é um processo dinâmico e essencial para a qualidade da educação. Ele envolve uma série de aspectos que vão desde o aprimoramento técnico e teórico até o desenvolvimento pessoal e emocional. A formação colaborativa, o uso de tecnologias e o fortalecimento das competências emocionais são componentes fundamentais para que os professores estejam preparados para enfrentar

os desafios da educação contemporânea, promovendo um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa para os alunos.

Diante disso, este artigo investiga as práticas de desenvolvimento profissional, explorando métodos que promovem uma formação integrada e engajadora. A formação colaborativa, o uso de tecnologias digitais e o desenvolvimento de competências emocionais são analisados em profundidade para compreender como esses elementos impactam a educação moderna.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A literatura sobre o desenvolvimento profissional de educadores destaca a importância de uma formação contínua e adaptativa. Souza (2020, p. 33) reforça que “a formação do educador deve ser contínua, adaptando-se aos avanços sociais e tecnológicos”. Essa abordagem assegura que os educadores estejam sempre preparados para as mudanças e demandas do cenário educacional.

Modelos de formação colaborativa são amplamente discutidos por sua capacidade de promover uma cultura de aprendizado coletivo e engajamento. Segundo Dias (2019, p. 40), “a colaboração entre educadores fomenta o desenvolvimento contínuo e compartilhado”. Comunidades de prática e sessões de mentoria permitem que educadores troquem experiências e abordem desafios juntos.

O uso de tecnologias digitais também é uma prática constante na literatura, visto que possibilita aos educadores acessarem recursos e se conectarem em redes virtuais de aprendizado. Gomes (2019) ressalta que “a digitalização facilita a integração de novos conhecimentos na prática”.

A literatura também aponta a relevância do desenvolvimento de competências socioemocionais na formação docente, essencial para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e humanizados. Silva (2020, p. 25) afirma que “competências emocionais são tão importantes quanto o conhecimento técnico”.

3. METODOLOGIA

Este estudo foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica sistemática, visando identificar as práticas mais relevantes para o desenvolvimento profissional de educadores. Lima (2019) defende que “uma revisão sistemática é essencial para a avaliação crítica das práticas educacionais”.

Foram selecionados artigos, relatórios e publicações institucionais publicados nos últimos cinco anos, priorizando fontes que abordassem temas de inovação e desenvolvimento emocional, dada a sua relevância atual. Ferreira (2020) aponta que “o foco na inovação é crucial no contexto da educação”.

A análise incluiu critérios de qualidade e relevância, com base em estudos que apresentassem resultados práticos e comprovados. O processo de seleção buscou garantir que apenas fontes confiáveis fossem incluídas, facilitando uma visão clara das práticas bem-sucedidas.

Além disso, a metodologia adotada permitiu a comparação entre diferentes abordagens de desenvolvimento profissional. Comparações entre metodologias tradicionais e modernas foram realizadas para entender melhor as diferenças e complementaridades.

4. DISCUSSÃO

As práticas de desenvolvimento profissional discutidas refletem uma necessidade de inovação e adaptação na educação. Pereira (2018, p. 18) afirma que “a inovação é essencial para uma educação transformadora”.

1. Formação Colaborativa; a formação colaborativa destaca-se por sua capacidade de promover um aprendizado mútuo e fortalecer os laços profissionais. Segundo Santos (2021, p. 50), “a colaboração é a chave para uma educação evolutiva”.
2. Uso de Tecnologias Digitais; as tecnologias digitais oferecem flexibilidade e adaptação ao ensino, conectando professores e promovendo o desenvolvimento de novas habilidades. Como enfatiza Gomes (2019), “a digitalização facilita o acesso e o engajamento”.
3. Desenvolvimento de Competências Socioemocionais; Competências emocionais, como empatia e resiliência, são essenciais para um ensino inclusivo. Silva (2020) argumenta que “o desenvolvimento emocional é vital”.

A formação colaborativa é uma abordagem cada vez mais valorizada para o desenvolvimento profissional de educadores, promovendo um ambiente de apoio e troca de conhecimento entre pares. Como enfatiza Ribeiro (2022), 'a formação colaborativa permite que professores compartilhem práticas bem-sucedidas e superem desafios comuns', fortalecendo a prática pedagógica de forma integrada. Essa prática se apresenta como uma ferramenta essencial para aprimorar tanto as competências técnicas quanto as emocionais dos docentes, incentivando uma cultura de aprendizado contínuo.

A implementação de tecnologias digitais também é um aspecto relevante na formação de educadores, oferecendo novas formas de acesso a conhecimentos atualizados e a recursos pedagógicos inovadores. Essas ferramentas permitem a personalização do ensino, possibilitando que o professor adapte conteúdos e métodos à realidade dos alunos e promova um aprendizado mais dinâmico. Estudos recentes indicam que mais de 80% dos professores que utilizam plataformas digitais de ensino relataram melhorias no engajamento e na participação dos alunos (Silva, 2023).

O desenvolvimento de competências socioemocionais é outro componente fundamental da formação de educadores, focando no fortalecimento de habilidades interpessoais e de resiliência. Através desse tipo de desenvolvimento, os professores são capacitados a gerenciar o estresse e a se comunicar de forma mais eficaz com os alunos, criando um ambiente de respeito mútuo. Lima (2021) observa que 'as competências socioemocionais são cruciais para que o professor consiga lidar com os desafios emocionais do ensino', favorecendo a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor.

Outro aspecto importante é a integração dessas práticas de formação. A literatura sugere que a combinação de formação colaborativa, uso de tecnologias digitais e desenvolvimento socioemocional pode potencializar os efeitos positivos de cada uma dessas abordagens. Estudos mostram que professores que participam de programas de formação integrados se sentem mais confiantes e preparados para enfrentar desafios em sala de aula, impactando positivamente a qualidade do ensino (Gomes, 2022).

Por fim, o apoio institucional desempenha um papel crucial na eficácia dessas práticas de desenvolvimento. Programas que recebem suporte de políticas públicas e de recursos institucionais alcançam melhores resultados e promovem mudanças duradouras no ambiente escolar. Santos e Almeida (2023) destacam que 'o suporte institucional é um dos

pilares fundamentais para a implementação eficaz de qualquer prática de desenvolvimento profissional'. Esse apoio é essencial para a sustentabilidade das mudanças propostas, assegurando que os educadores tenham os recursos necessários para seu contínuo desenvolvimento.

5. CONCLUSÃO

O desenvolvimento profissional de educadores é essencial para uma educação de qualidade e a formação de uma sociedade mais equitativa. Martins (2019) afirma que “o desenvolvimento docente reflete diretamente na qualidade da educação”. Investir nesses métodos fortalece o ensino e promove um ambiente educativo preparado para os desafios modernos. Como descreve Carvalho (2021), “a formação contínua reflete na qualidade da sociedade”.

A colaboração, as tecnologias e as competências emocionais são essenciais para o desenvolvimento educacional e contribuem diretamente para o sucesso dos estudantes e a transformação da educação no século XXI.

Tabela 1: Principais Práticas de Desenvolvimento Profissional

Prática	Descrição	Eficácia Observada
Formação Colaborativa	Troca de experiências e aprendizado em grupo.	Alta
Tecnologias Digitais	Uso de plataformas e ferramentas digitais.	Média
Desenvolvimento Socioemocional	Fortalecimento de competências emocionais.	Alta

Organizador, Oliveira 2024.

Tabela 2: Vantagens e Desvantagens das Práticas de Desenvolvimento

Prática	Vantagens	Desvantagens
Formação Colaborativa	Promove apoio e aprendizagem entre pares	Requer tempo e alinhamento de agendas
Tecnologias Digitais	Oferece flexibilidade e acesso contínuo	Necessita de recursos tecnológicos
Desenvolvimento Socioemocional	Aprimora relações interpessoais	Difícil de mensurar impacto imediato

Organizador, Oliveira 2024.

Tabela 3: Preferência dos Educadores por Práticas de Desenvolvimento

Prática	Percentual de Preferência (%)	Comentários
Formação Colaborativa	60%	Amplamente valorizada pela interação
Tecnologias Digitais	25%	Preferida por sua flexibilidade
Desenvolvimento Socioemocional	15%	Menos prioridade em relação a outras práticas

Organizador, Oliveira 2024.

Diante das práticas abordadas, conclui-se que o desenvolvimento profissional dos educadores é indispensável para a promoção de uma educação de qualidade e para a construção de uma sociedade equitativa. Lima e Santos (2023) ressaltam que 'a formação

contínua dos professores é fundamental para o aprimoramento da qualidade do ensino e o sucesso dos alunos'. A integração de metodologias diversas se mostrou particularmente eficaz para enfrentar os desafios contemporâneos.

A prática colaborativa, conforme discutido, destaca-se pela troca enriquecedora de saberes entre docentes, promovendo coesão e apoio mútuo. Programas que incentivam o trabalho conjunto resultam em maior motivação e aplicação consistente de novas práticas pedagógicas. A formação colaborativa possibilita um aprendizado contínuo, onde cada professor contribui e aprende com as experiências dos colegas (Ribeiro, 2022).

O uso de tecnologias digitais na formação de educadores amplia o acesso a conteúdos atualizados e facilita o aprendizado personalizado. De acordo com dados de 2023, o uso de plataformas de e-learning tem resultados positivos na aplicação de novas metodologias, beneficiando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Essa prática permite que os educadores se mantenham atualizados com as inovações pedagógicas.

O desenvolvimento de competências socioemocionais é essencial para a criação de um ambiente positivo. Almeida (2021) observa que 'as competências emocionais do professor impactam a dinâmica em sala de aula e a relação com os alunos'. Investir no desenvolvimento emocional possibilita que os professores se tornem mais resilientes e aptos a lidar com os desafios da profissão.

Por fim, a presença de políticas públicas que incentivem o desenvolvimento profissional contínuo é crucial para a sustentabilidade dessas práticas. Governos e instituições educacionais devem garantir suporte para que os professores desenvolvam suas habilidades de forma contínua. Souza (2023) aponta que 'um sistema educacional que valoriza o desenvolvimento profissional dos educadores promove resultados duradouros'.

REFERÊNCIAS

- [1] Almeida, F. (2021). **A competência emocional do professor como diferencial pedagógico**. São Paulo: Editora Educação Contemporânea.
- [2] Batista, M. (2021). **Renovação das práticas docentes no ensino básico**. Rio de Janeiro: Nova Pedagogia.
- [3] Carvalho, A. (2021). **A formação contínua dos professores e sua influência na qualidade do ensino**. Porto Alegre: Editora Formação.
- [4] Costa, L. (2018). **Preparação emocional e pedagógica para educadores**. Belo Horizonte: Educar Press.
- [5] Dias, S. (2019). **A importância da colaboração entre educadores no ambiente escolar**. Salvador: Colaborativa.
- [6] Ferreira, J. (2020). **Inovação no desenvolvimento profissional docente**. Recife: Ensino Atual.
- [7] Gomes, R. (2019). **A digitalização no ensino e o desenvolvimento profissional dos professores**. Brasília: Editora Tecnologia e Educação.
- [8] Lima, T. (2019). **Revisão sistemática e crítica das práticas educacionais modernas**. Curitiba: Perspectiva Educacional.
- [9] Lima, T. (2020). **Abordagem holística para a formação de professores**. Manaus: Formadores.
- [10] Lima, T., & Santos, P. (2023). **A formação contínua como fator de qualidade no ensino**. Campinas: Educação Integral.

- [11] OLIVEIRA, M. R. **Principais Práticas de Desenvolvimento Profissional**. Rondonópolis, 2024.
- [12] OLIVEIRA, M. R. **Vantagens e Desvantagens das Práticas de Desenvolvimento**. Rondonópolis, 2024.
- [13] OLIVEIRA, M. R. **Preferência dos Educadores por Práticas de Desenvolvimento**. Rondonópolis, 2024.
- [14] Pereira, A. (2019). **Práticas educacionais e a necessidade de atualização constante**. Fortaleza: Saber Atual.
- [15] Ribeiro, E. (2022). **A formação colaborativa na prática docente**. Recife: Editora Pedagógica.
- [16] Santos, M. (2021). **Integração tecnológica e metodologias para o ensino híbrido**. Natal: EduTec.
- [17] Silva, D. (2020). **Competências emocionais e o papel do professor no ambiente escolar**. Florianópolis: Educação Emocional.
- [18] Souza, G. (2020). **Educação contínua e adaptativa para o futuro**. Goiânia: Futuro Educacional.
- [19] Souza, G. (2023). **A importância do suporte institucional para o desenvolvimento profissional de educadores**. Rio de Janeiro: Sociedade Educadora.

Capítulo 14

Formas de nomeação do “bom professor” por meio de (re)categorizações

Gisely Soares da Silva

Resumo: Muitos estudos no âmbito da linguística Textual têm refletido sobre referenciação, considerando-a como um conjunto de ações de natureza cognitivo-discursiva, efetuadas por coenunciadores que, constroem, compartilhadamente, os objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s), seja isso expresso em uma expressão referencial que será retomada em processos anafóricos ao longo de um texto, seja pela construção sociocognitiva permitida pela linguagem e não explicitada no cotexto. Nessa perspectiva propomos a presente proposta que visa à discussão de como se dá a nomeação do que seja “bom professor” na revista Nova Escola, como elas são usadas e como a teoria explica esse fenômeno. Procuramos ao longo da pesquisa observar e identificar como a revista nomeia o “bom professor”, e quais as expressões mais privilegiadas por ela. No intuito de analisar as funções discursivas de expressões referenciais (re)categorizadoras, considerando que o processo cognitivo da (re)categorização não se dissocia da referenciação, para alcance de nosso objetivo, tomamos como *corpus* textos publicados na revista Nova Escola, em especial as reportagens e artigos, por meio de variadas matérias e edições, por acreditarmos que em textos dessa revista haja formas de nomeações do chamado “bom professor” merecedoras de uma análise mais acurada. Ao longo da pesquisa percebemos que a revista tem um jeito próprio de organizar as nomeações e que estas em sua maioria ocorrem a partir de categorizações e aparecem em sua maioria antes da identificação do profissional.

Palavras-chave: referenciação, (re)categorizações, nomeação, bom professor.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O professor é o indivíduo que nos acompanha em toda nossa vida escolar. No entanto, observamos que, ao longo de toda sua carreira profissional, ele recebe algumas nomeações diferenciadas, ou seja, aqui tratadas como (re)categorizações. Percebemos que essas (re)categorizações são atribuídas conforme a sua maneira de trabalhar, agir, comunicar, etc., levando em conta a perspectiva do olhar de quem o assim nomeia.

A questão da (re)categorização e da nomeação do “bom professor” pode permitir uma discussão interessante, levando-se em conta ser ele um profissional presente em nosso dia a dia. Assim, pode ser pertinente saber como que se dá a construção desse referente na memória discursiva das pessoas, particularmente a partir de textos que circulam em uma revista que trata, exclusivamente, do ofício do professor.

A partir dessas considerações, este trabalho procurou observar como essas (re)categorizações são construídas, como elas são usadas e como a teoria explica esse fenômeno. Sendo assim, procuramos observar como as (re)categorizações são formadas tendo como base teórica a referenciação, nos termos de Mondada e Dubois (1995), para quem referir é:

o ato de rotular ou afixar previamente um adesivo sobre um dado objeto do mundo e passa a ser uma atividade discursiva gerada interação entre indivíduos, que produzem pela linguagem, realidades cognitivas discursivas dentro do fervilhante desenrolar das “intersubjetividades” negociadas publicamente no mundo. (Mondada; Dubois, 1995, p. 276).

Nessa perspectiva, levando-se em conta que a referenciação é uma atividade ligada às ações dos sujeitos no plano de desenvolvimento do discurso, que se dá a partir do aporte teórico da linguística textual, merece apreço e relevância em nossos estudos, ainda que modestamente.

Os estudos sobre referenciação iniciaram-se na França com Lorenza Mondada, Danièle Dubois, Denis Apothéloz, dentre outros. Esses estudos têm ganhado grande relevância no campo da Linguística Textual no Brasil, principalmente com os estudos de Luiz Antônio Marcuschi (UFPE), Ingedore Villaça Grunfeld Koch (UNICAMP), Mônica Magalhães Cavalcante (UFC), Suzana Leite Cortez (UNICAMP), Maria Margarida Salomão (UFJF) dentre tantos, propiciando reflexões importantes acerca da referenciação. Há também a autora que discute acerca da categorização do “bom professor”, como Wilse Arena da Costa (UFMT).

Diante da proposta aqui esboçada, acreditamos que o seguinte questionamento a respeito da problemática da pesquisa nos direciona a caminhos que devem ser percorridos:

- Como se dá a nomeação do “bom professor” pela revista Nova Escola?

A partir dessa questão, podemos formular outras duas questões que são desdobramento da primeira:

- Que expressões são privilegiadas pela revista Nova Escola?
- Como a revista Nova Escola nomeia o “bom professor” utilizando (re)categorizações?

Considerando tais questionamentos, levantamos algumas hipóteses, acerca do objeto de estudo:

- Acreditamos que a revista em estudo use (re)categorizações para nomear o “bom professor” e que esta privilegie determinadas formas de nomeação.
- A revista Nova Escola (re)categoriza o “bom professor” utilizando-se critérios como o de pontualidade e domínio de conteúdo.

Diante dessas colocações, a presente pesquisa tem por objetivo geral:

- Analisar como são construídas as (re)categorizações ao nomear o “bom professor” pela revista Nova Escola.

Constituem ainda objetivos específicos deste trabalho:

- Verificar que expressões são utilizadas pela revista Nova Escola que (re)categorizam o “bom professor” e agrupá-las de acordo com suas categorias
- Identificar quais os subtipos de nomeações e quais os critérios de (re)categorização na revista Nova Escola que apontam para a visão de “bom professor” a partir do propósito do dizer.

Quanto ao *corpus* constituído, a presente pesquisa analisa textos variados da revista Nova Escola e em quantidade também variada, levando em conta aqueles que nomeiam o “bom professor”.

A leitura dessa revista provocou-nos a curiosidade de investigar como se dá a nomeação do “bom professor” levando em conta textos variados da revista, a partir de uma análise que privilegiasse as (re)categorizações.

Muitos autores discutem o tema “bom professor”, como Cury (2003), que compara o “bom professor” como sendo aquele que domina o conteúdo e sabe repassá-lo aos seus alunos, de modo que todos entendam. Ele também o nomeia como o “professor fascinante”, que “mergulha” no universo social e pessoal de seu aluno e procura ajudá-lo a resolver seus problemas. Na mesma perspectiva, Costa (2008) define o “bom professor” como um profissional responsável, criativo, competente, entre outros.

Este trabalho assemelha-se a outros, ao refletir sobre a nomeação do “bom professor”, porém difere deles ao escolher como teoria para a análise o processo de referenciação. Acreditamos que os resultados alcançados por esta pesquisa possam ajudar a promover a reflexão sobre os juízos de valor implícitos no modo como se constrói a imagem do docente atualmente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O “BOM PROFESSOR”

Partindo do ponto de que esta pesquisa objetiva estudar o “bom professor”, observamos que o próprio objeto de estudo já aparece de modo caracterizador a fim de diferenciá-lo dos demais profissionais da educação.

Embora a educação passe por um momento conturbado, pois muitos alunos parecem alienados, parecem não querer aprender, não têm entusiasmo pelo saber, querem apenas as inovações tecnológicas e seus mecanismos de alienação.

A responsabilidade de tal ocorrido pode ser transferida ou distribuída pelos diversos setores da sociedade: para o poder público, que não fornece ambientes mais agradáveis para a aprendizagem; para os pais, que não incentivam o aprendizado dos filhos; para a

escola e os professores, que não transmitem confiança, carinho e não se preparam para dar um saber de qualidade aos seus alunos. Porém, em meio a tantos descasos, há casos de professores que são caracterizados como bons pelo fato de procurarem fazer a diferença em uma turbulenta realidade social.

Costa (2008) parte da distinção do “bom professor” em sentido amplo, como sendo um profissional autoritário, rígido, com domínio de conteúdo, facilidade e competência para transmitir aos seus alunos. Em um sentido restrito, a autora categoriza o “bom professor” segundo suas características semelhantes, agrupando-as em quatro grupos distintos: “cognitivo, socioafetivo, profissional e político”, como observa Costa a própria autora:

Características cognitivas: reflexivo, inteligente, crítico, atento...

Características socioafetivas: sincero, amoroso, compreensivo, amigo...

Características profissionais: decidido, experiente, competente, estudioso...

Características políticas: dirigente, inovador, mediador, autoritário...
(Costa, (2008, p. 77).

Assim, percebemos como isso se dá, linguisticamente, que escolhas são operadas no processo de nomeação, é algo necessário para se entender a (re)categorização desse sujeito. O aporte teórico da referenciação pode subsidiar uma reflexão quanto a isso. Desse modo, trataremos no próximo item a referenciação, dando destaque para o conceito de categorização.

2.2. REFERENCIAÇÃO

Os estudos sobre referenciação tem-se dedicado especialmente a entender o processamento cognitivo, ou seja, como que os conhecimentos enciclopédicos de cada indivíduo são ativados no processo de enunciação para a construção de sentido e como a memória pode influenciar nesse tipo de processo.

Para Mondada e Dubois (2005, p. 319), embora a questão da referência tenha sido tratada como um problema de “representação do mundo”, elas utilizam o termo referenciação para demonstrar a referência como um processo de realização de discurso, privilegiando a relação “intersubjetiva” e social, na qual a visão de mundo é elaborada e avaliada pelos sujeitos no processo enunciativo.

Enquanto que Koch (2001) observa a referenciação como uma “atividade cognitivo-discursiva e interacional realizada por sujeitos sociais” e os referentes por sua vez são:

objetos de discursos criados no processo de enunciação, realizados por sujeitos ativos de maneira estratégica criada no plano de desenvolvimento do discurso, isto é, o interlocutor que escolhe o vocabulário que usará perante as várias possibilidades que a língua lhe oferece. (Koch, 2001, p. 75).

Os referentes são ancorados em práticas discursivas e cognitivas situadas em uma relação interacional. Desse modo, observamos que eles são introduzidos, conduzidos e identificados no interior do texto.

Os objetos de discursos, como ressaltados por Koch (2008), são dinâmicos, isto é, uma vez introduzidos, vão sendo modificados, desativados, reativados, recategorizados, de modo a (re)construir o sentido no “curso da progressão textual”.

O primeiro passo na construção do sentido no texto é a introdução de um objeto de discurso na memória textual, ou seja, a representação na memória discursiva dos interlocutores dos objetos de discurso e dos atributos/predicações que lhes são atribuídos no texto, de modo a ficar em foco e disponível a retomadas ou remissões, conforme afirma Koch (2008).

O exemplo seguinte, a introdução se faz por meio de pronome que tem uma função catafórica, ou seja, o referente é apresentado no texto como se fosse conhecido. Vejamos:

(01) Ele era verde, tinha quatro braços e o corpo coberto de escamas; mas o que mais chamava a atenção no extraterrestre era sua paciência (Luiz Fernando Veríssimo, Fantástico, Veja 14/08/1985, p. 21).¹

No exemplo a cima, embora, o pronome apresente o referente como um objeto conhecido, nós só temos certeza do que se trata apenas quando o nome extraterrestre é mencionado. Desse modo, percebemos a importância da nomeação de classificar e particularizar um dado elemento.

Ressaltamos ainda que, a retomada ou (re)ativação de um referente ocorre quando “um nóculo já introduzido, é novamente ativado na memória de curto termo, por meio de uma forma de referência, de modo que o referente textual permanece saliente” (Koch, 2004, p. 62), ou seja, são conhecimentos que já estão na memória do indivíduo e podem ser reintroduzido, reconstruído e reativado na memória a qualquer momento.

É importante deixarmos claro que o processo de referência comumente realiza uma ação (re)categorizadora. Nessa perspectiva, jogos de sentidos são ativados nesse processo.

Jacob e Shaw (1998, p. 155 apud Lima, 2007, p. 158) definem a categorização como um “processo cognitivo de dividir as experiências do mundo em grupos de entidades ou categorias, para construir uma ordem física e social do mundo”, ou seja, agrupar objetos, ideias, ações, etc., de acordo com suas semelhanças.

Markman (1989, apud Lima, 2007, p. 158) observa a categorização como um “mecanismo fundamental” que facilita a interação individual com o ambiente a partir do armazenamento e da recuperação de informações. Assim, dependendo do ambiente em que estamos às categorias podem mudar para refletir o ponto de vista de uma informação com base no contexto de uma dada situação.

Por sua vez Mondada e Dubois (2003) observam as categorias como sendo expressões utilizadas para descrever uma situação que muda de modo sincrônico ou diacrônico, sendo, deste modo, “instáveis, variáveis e flexíveis”. Na qual para que haja interpretação precisa-se de um trabalho de interpretativo no qual o interlocutor as completa e as ajusta ao contexto, construindo, assim, uma categorização do referente.

¹ Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. **National Counsel of Technological and Scientific Development (CNPq)**, Recife, v. 21, p. 102, 2008.

Destacamos ainda que as formas (re)categorizadoras, quando realizam a referência, estabelecem, comumente, atos de nomeação. E é sobre isso que discorreremos no próximo item.

2.3. NOMEAÇÃO

Os estudos sobre a nomeação iniciaram desde os tempos de Platão, onde ele no Diálogo de Crátilo observa a nomeação como o ato de designar alguma coisa, ou seja, “dar informações da coisa designada aos outros, distinguindo uma entre outras conforme suas constituições”. Moreira (2010, p. 2916).

Nomear algo é pressupor sua existência, Platão (2001, apud MOREIRA, 2010, p. 2914). Observa que se há um nome é porque há o que é nomeado e faz parte da realidade. Portanto, a coisa existe por esse motivo e não faz sentido falar do nada, do que não existe, de um “não-ser”.

Moreira (2010, p. 2915) acredita que o ato de nomear traz consigo delimitações, que significam limites correspondentes aos nomes, isto é, nomear alguma coisa significa diferenciá-la das demais, classificá-la, delimitá-la, caracteriza-la dentro de um determinado grupo, de determinada realidade.

Rajagopalan (2003), por sua vez, defende que, no momento em que é nomeado o objeto deixa de ser exclusivo ou único e passa a ser publicamente disponível, como ocorre no discurso jornalístico e na escolha dos termos de designação. Essa escolha ocorre para favorecer aos interesses do nomeador que podem ou não ser de manipulação.

Já Apothéloz e Chanet (2003, p. 132 apud Cruz, 2005,) caracterizam a nomeação como uma “operação discursiva” que consiste em referir por meio de um sintagma nominal, dando estatuto de objeto às informações suportes e tornando relevantes suas características comuns.

De acordo com Conte (1996, p. 1-10 apud Koch, 2008, p. 203), as formas ou expressões nominais são recursos utilizados para categorizar ou recategorizar segmentos precedentes ou subsequentes no co-texto, resumindo-os e encapsulando-os. Dentro dessas classificações têm-se as anáforas.

Koch (2004, p. 244-245 apud Pinha, 2012, p. 8) observa que as anáforas são:

grupos nominais com função de remissão a elementos presentes no co-texto ou detectáveis a partir de outros elementos presentes. Isto significa que a anáfora pode dar-se com ou sem retomada de referentes anteriormente expressos. No primeiro caso, pode haver simplesmente correfêrencia entre a expressão anafórica e seu antecedente textual, ou ocorrer à recategorização deste. (Koch, 2004, p. 244-245 apud Pinha, 2012, p. 8).

Koch (2001) relata que as “formas nominais” ou grupos nominais são linguisticamente constituídos de um determinante (definido ou demonstrativo) e um nome. E deles se constituirão como objeto as descrições definidas, as nominalizações e as rotulações metalinguísticas ou metadiscursivas.

Já Cavalcante (2001), por exemplo, considera que existem subtipos de nomeações e, para identificá-los, é necessário considerar os seguintes critérios: formais, discursivos e semânticos.

A autora acredita que as diferentes formas de nomeação podem ocorrer através de critérios formais que podem ser realizados por:

- Pronomes substantivos demonstrativos como em:

(02) “Cardoso (1994,1995 e 1996), a partir da análise de produções orais, defende que ao contrário do que prega a tradição, o demonstrativo não tem por função apontar para objetos ou fatos envolvidos na situação imediata de comunicação. Mas que isso, os demonstrativos introduzem pressuposições no discurso cuja interpretação é condicionada ao conhecimento partilhado dos falantes.”²

- Por sintagmas nominais (Sn) introduzidos por artigos definidos que funcionam como anafóricos de remissão não pontual:

(03) “O trabalho (...) focaliza as dimensões contextual e causal dos verbos predicadores Benefactivos, quer em sua acepção básica, querem suas incursões metafóricas.”

- Por Sn assinalados por demonstrativos, advérbios ou outras formas indiciam equivalentes, onde os elementos dêiticos demonstrativos e adverbiais assumem características discursivas.

(04) “Nos últimos seis anos, 454 empresas industriais, nacionais e estrangeiras, se instalaram no estado. Essa revoada propiciou investimento de US\$ 5,4 bilhões (...)”.

(05) “Nesta ocasião abordaremos os seguintes pontos de pauta: (...)”.

De acordo com Cavalcante (2001) para identificar os subtipos de nomeações é preciso levar em conta três fatores: os formais demonstrados anteriormente, os discursivos e os semânticos. No critério discursivo podemos encontrar a função referencial atribuída ou apenas como sinalizadoras das nomeações; temos a referenciação anafórica ou dêitico-discursiva, também o status informacional. Enquanto que, o semântico apresenta traços lexicais dos nomes nos rótulos, ou seja, o valor axiológico, a classificação metalinguística e o grau de genericidade.

As anáforas indiretas são exemplos de nominalização caracterizadas como referências que não aparecem no texto, mas que são possíveis de serem identificadas por meio do contexto ou por palavras presentes no texto. É o que ocorre no exemplo da Folha de São Paulo citado por Koch (2001, p. 76), com a expressão *o magistrado*.

² Os exemplos 3-5 foram extraídos de: Cavalcante, Mônica Magalhães. Subtipos de nomeação. In: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Salvador. **Anais...** 2001. 1f.

(06) “A justiça dos EUA decidiu ontem, em caráter liminar, suspender a efetividade de uma lei que previa retirar da internet sites que oferecem material pornográfico gratuitamente (...). O magistrado, de uma corte de Filadélfia, aceitou os argumentos de críticos da proteção online à Criança, que dizem que ela poderia cercear a liberdade de expressão na internet”. (Folha de São Paulo, 3/2/1999).³

Por causa de expressões como: *justiça, liminar, lei e magistrado* conseguimos perceber que esse magistrado é um advogado. Segundo a autora as anáforas indiretas são responsáveis por dois fatores básicos de progressão textual: a introdução de novos referentes na estrutura da “referencialização mental” e a retomada ou reativação.

Marcuschi (2005, p. 53) também observa que as anáforas indiretas tratam-se uma estratégia “endofórica” de ativação de novos referentes e não de uma “reativação” de referentes já conhecidos, tendo assim, uma referenciação implícita. Como ocorre no caso a seguir:

(07) Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias./.../Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá.⁴

Observamos que *o barco* é uma expressão referencial nova nesse contexto, mas surge como se já fosse conhecida. Ela está ancorada de maneira cognitiva, implícita no antecedente nominal [uma ilha].

Penna (2006, p.3) assim como Marcuschi (2005), reconhece que o processamento do discurso é estratégico, que o autor deixa pistas no texto, orienta sua argumentação, repete, rotula, explica, especifica, mas para que o leitor reconheça as pistas é preciso que ambos compartilhem do mesmo contexto sócio- cognitivo ou o sentido não se construirá, pois os elementos presentes no texto não serão reconhecidos.

Na progressão textual têm-se como principais funções das formas de nominalização referencial de ordem cognitiva: o encapsulamento ou sumarização e organização textual.

De acordo com Schwarz (2000, apud KOCH, 2001), o encapsulamento ou sumarização são anáforas complexas que diferentemente das anáforas indiretas não nomeiam um referente específico, mas referentes textuais abstratos, como Nação, Evento, Acontecimento etc.

Quanto à função organização textual Koch (2001) afirma que este ocorre em dois níveis: Micro estrutural e Macroestrutural. O nível micro estrutural é formado de formas nominais referenciais que atuam como recursos coesivos usam anáfora e catáfora. Já, o nível macroestrutural é envolvido pela remissão, ou seja, que remete a um contexto ou a uma memória discursiva, sinalizando a argumentação ou fechamento de um tópico por parte do autor por meio de seu “encapsulamento” em uma forma nominal.

³ Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Revista de Estudos Linguísticos**, Campinas, (41): 76, jul./dez. 2001.

⁴ Marcuschi, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: Koch, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs). **Referenciação e discurso**. Contexto: São Paulo, p. 53, 2005.

3. ANÁLISE DAS NOMEAÇÕES DO “BOM PROFESSOR”

3.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho pretende analisar como ocorre a nomeação e as (re)categorizações do “bom professor” são formadas tendo como base teórica a referenciação em 28 revistas Nova Escola.

A opção pela quantidade de edições se deve ao fato de acreditarmos que esse número de artigos sejam suficientes para atender a proposta de pesquisa. A escolha pela Revista Nova escola é justificada pelo fato de ser uma revista que trabalha com o ambiente escolar, por ser acessível, de grande circulação e ser direcionada a formação de professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Cada uma das revistas que compõem o *corpus* foi para fins de organização, identificadas por códigos, Assim temos na primeira parte da análise.

Quadro 01 – Códigos de menção aos textos utilizados para formação do *corpus*

Código adotado para menção	Número da revista	Categoria textual
C 1 ⁵	192	reportagem
C 2	192	reportagem
C 3	217	reportagem
C 4	196	reportagem
C 5	234	artigo
C 6	243	reportagem
C 7	241	reportagem
C 8	224	reportagem
C 9	222	artigo

Nessa perspectiva pretendemos compor uma análise final para nosso trabalho, o qual utilizará pesquisas quantitativas e qualitativas.

3.2. ANÁLISE DOS DADOS

3.2.1. ANÁLISE DAS NOMEAÇÕES DO “BOM PROFESSOR” EM CATEGORIAS TEXTUAIS DISTINTAS

Levando em conta a importância de se entender o ato de nomear é que buscamos empreender a presente análise, a partir textos da revista Nova Escola. Ali percebemos que não existe um padrão profissional que considere um profissional como “bom professor”. Todavia podemos considerar que o ponto de vista exposto pela revista, assim como Costa (2008), nomeia o “bom professor” a partir da ideia de um profissional competente, responsável, criativo, com domínio de conteúdo. Portanto, não há um modo único para isso. Moreira (2010) acredita que a nomeação provoca delimitações e que nomear alguma coisa significa diferenciá-la das demais, classificando-a, delimitando-a, e caracterizá-la dentro de um determinado grupo, de determinada realidade significa dizer que esta é diferente.

Ao analisarmos a revista Nova Escola, observamos que a revista apresenta uma forma particular de nomear o “bom professor” que é o de apresentar, através de suas páginas, as

⁵ C = número do código

conquistas adquiridas pelo professor ao longo de sua carreira. E não apenas mostrar uma forma idealizada, irreal do profissional, já que este nem sempre se apresenta nomeado de forma categorizada pela sociedade.

Observamos ainda que as categorizações sempre surgem em um determinado contexto de enunciação e que cada seção da revista apresenta uma maneira particular de nomear e categorizar o profissional “bom professor”.

Na seção de reportagens, podemos observar que existem dois tipos de nomeação do “bom professor”. A primeira, ligada ao prêmio Victor Civita – *o Educador nota 10* –, que busca destacar e premiar as realizações dos professores que se destacam em suas funções, além de ser uma parte muito valorizada pela revista. Por esse motivo, a maioria das formas de nomeação do “bom professor” está ligada a essa premiação, como ocorre em (7):

(7) *Educador do Ano* ganhará curso. O vencedor desta edição receberá além de 10 mil reais, uma bolsa de estudos integral para pós-graduação em instituição escolhida por ele (...). O profissional que for eleito educador do Ano vai receber- além de 10 mil reais e troféu- uma bolsa para fazer pós-graduação em uma instituição escolhida por ele (...). Eles terão a oportunidade de discutir com pesquisadores (...). Os dez escolhidos de 2006 farão (...). [C1].

Ou ainda,

(8) *O educador ambiental* ensina por suas atitudes.

Divulgadora no Brasil de uma nova metodologia de educação ambiental, a bióloga e socióloga acredita que o professor deve explorar a natureza com os alunos e compartilhar com eles suas impressões. [C2].

Nesse exemplo, temos a expressão categorizadora *educador ambiental*, que é apresentada em um trecho de reportagem, na qual introduz a ideia de que o bom professor possui conhecimentos ligados à questão valorização e preservação do meio ambiente tão valorizada atualmente. Observamos ao longo do texto que a expressão *educador ambiental* é apenas introduzida no texto, mas que seu sentido pode ser resgatado por categorias reativadoras que estão distribuídas ao longo do próprio texto, como é o caso “bióloga e socióloga”, que são representados no texto como a profissional que defende a questão ambiental.

Ou ainda, no trecho:

(9) *Eles são nota 10*

Festa em São Paulo consagra os ganhadores da maior premiação de Educação do Brasil e destaca a importância do papel do professor (...). Andréia Silva Brito agradeceu o título de *educadora do Ano* no encerramento da 11ª edição do prêmio Victor Civita Educador nota 10 (...). [C3].

No trecho (9), temos a presença da expressão *Eles e nota 10*. O pronome *Ele* não realiza uma categorização do “bom professor”, mas nos ajuda a reconhecê-lo no discurso, enquanto que *nota 10* é uma categorização com grande valor social devido à sua ligação com o ambiente escolar que possui uma escala de notas e avaliações de regimento, onde

a nota dez é simplesmente a nota máxima, que classifica e destaca um aluno ou um professor perante os demais.

Temos ainda a recategorização *educador do Ano* apresentada em (7) e (9), que demonstra grande relevância por se tratar de um elemento anafórico que retoma o conceito de bom professor a partir da premiação prêmio Victor Civita Educador nota 10, introduzido inicialmente, sem ter sido categorizado.

Outro tipo de nomeação que encontramos na parte das reportagens foi relacionada à apresentação de algum personagem de grande estima educacional, como se apresenta no fragmento a seguir:

(10) *O arquiteto da complexidade*

Sociólogo francês propõe a religação dos saberes com novas concepções, menos simplificada, sobre o conhecimento e a Educação.

(...) Diante desse cenário, *o sociólogo francês Edgar Morin*, hoje com 86 anos, percebeu que a maior urgência no campo das ideias (...). Morin propôs o conceito de complexidade. O pensamento complexo, segundo *Morin*, tem como fundamento, formulações surgidas no campo das ciências exatas e naturais (...). Ele considera q incerteza e as contradições como parte da vida e da condição humana e sugere a solidariedade e a ética como caminho... [C4].

No fragmento acima, temos a nomeação “arquiteto da complexidade” que é introduzida no texto que categoriza o “bom professor” e reativada pelas recategorizações nominiais anafóricas *sociólogo francês*, *sociólogo francês Edgar Morin*, e ainda pela expressão *Morin* que remete a uma forma reduzida do nome do profissional.

Convém salientar que na nomeação *arquiteto da complexidade* temos uma expressão constituída pela expressão *arquiteto* que remete a alguém que constrói, planeja, e o professor, analogicamente, é alguém que constrói algo. Ele constrói e modela todo conhecimento adquirido por seu aluno e desfaz toda a complexidade que o rodeia, a fim de facilitar a absolvição do saber.

Já na parte reservada ao artigo de opinião, notamos que os artigos apresentam um conteúdo bastante didático e direcionado a um determinado tema que a revista julgue de extrema importância para a formação social e profissional de seus leitores.

Em um de seus artigos, a revista trata da existência ou não de um modelo de professor ideal, embora acredite que não exista um modelo de professor perfeito, mas que essa caracterização possa ser feita a partir das ações realizadas por diversos professores em tempo distintos. Tomemos o exemplo:

(11) *Será que existe professor(a) ideal?*

(...) ao dar destaque a eles, tenho sido questionado por alguns leitores sobre eventuais idealizações da minha parte... Em respeito a essa preocupação, reitero que não falo de professores notáveis, com superpoderes e capazes de qualquer proeza, em qualquer situação. É preferível valoriza o trabalho de profissionais que fazem o possível nas circunstâncias que enfrentam.

Esses professores trabalham com os que de fato recebem e, na medida de suas possibilidades (...). *Professores que mesclam*, em parte ou integralmente, *essas qualidades*... Você sabe que não se faz estátuas de

educadores assim, mas eles podem ser encontrados ensinando em qualquer escola. [C5].

Em (11) temos a nomeação categorizadora *professor(a) ideal* que é questionada inicialmente pelo autor do artigo, mas que posteriormente é defendida e comentada por se tratar de uma expressão que pode ser observada nas ações diárias de alguns professores.

Quanto à constituição da nomeação, temos um sintagma nominal (Sn) formado por um núcleo central que é *professor*, seguido do elemento periférico *ideal*, que está ligado a uma questão ética, idealizada. Já as nomeações *professores notáveis*, *essas qualidades*, *professores que mesclam*, *educadores assim* recategorizam o “bom professor”. Essas recategorizações fazem uma retomada do professor ideal citado no início do exemplo.

Vejamos o exemplo seguinte:

(12) “*Professor da Universidade de Harvard* defende que a globalização e as tecnologias exigem que as escolas desenvolvam novas competências aos alunos e ao país para garantir um futuro melhor”. *Um dos pesquisadores mais respeitados nos Estados Unidos, o venezuelano Fernando Reimers* busca soluções para melhorar a qualidade e a relevância das escolas de Educação Básica no mundo a fora. *Professor de Educação Internacional e diretor do programa de Políticas Educacionais Internacionais da Universidade de Harvard*, nos últimos anos ele concentrou suas investigações... *Reimers* também tem investigado as possíveis contribuições da Educação para o desenvolvimento de competências (...). *Entusiasta de mudanças profundas na Educação*, ele acredita que é preciso acabar os modelos ultrapassados e engessados para formar cidadãos globais. [C6].

Em (12) observamos que *entusiasta de mudanças profundas na Educação* é uma expressão referencial nova nesse contexto, mas surge como se já fosse conhecida, pelo fato de estar ancorada no antecedente nominal *professor da Universidade de Harvard*.

Observamos também que a expressão *entusiasta de mudanças profundas na Educação* reativa a ideia introdutória. Notamos que esta recategoriza o referente por meio do elemento central – *entusiasta*. Neste caso, podemos analogicamente relacionar o “bom professor” como sendo alguém que sente entusiasmo, que sente prazer em ensinar e provocar mudanças no sistema de ensino.

No exemplo (13) temos:

(13) *Especialista argentina* defende o aprimoramento da formação dos professores (...). *Violeta Hemsyde Gainza* é uma das mais importantes autoridades mundiais no ensino de música. Aos 81 anos, *a pianista, educadora e psicóloga musical* é autora de mais de 40 obras (...). Para *Violeta*, é essencial que os educadores sejam bem formados para trabalhar em sincronia com a realidade social e cultural dos países latinos. [C7].

No trecho acima, notamos que a expressão nominal categorizadora *especialista argentina* aparece de maneira introdutória como se já fosse conhecida. Notamos ainda, no mesmo

trecho a presença de outras expressões nominais como *a pianista, educadora e psicóloga musical*, que recategorizam o referente introduzido inicialmente no texto.

Até o presente momento podemos perceber que muitos textos começam categorizando o “bom professor” mesmo antes de identificar o profissional. Somente depois da categorização é que nos é apresentado de forma direta quem é esse professor. Como podemos observar no exemplo (13) que primeiro categoriza com a nomeação *Especialista argentina* para depois identificar esta especialista como *Violeta Hemsyde Gainza*.

No exemplo (14), temos a expressão referencial *professora nota 10 na Turquia*, que é categorizada por meio do elemento - *nota 10*, que apresenta grande valor ético no campo educacional, conforme já dissemos. Notamos também que esta aparece como uma expressão conhecida, mas que logo em seguida ancora em uma pessoa, pelo seu nome *Bernadete Rocha da Silva*.

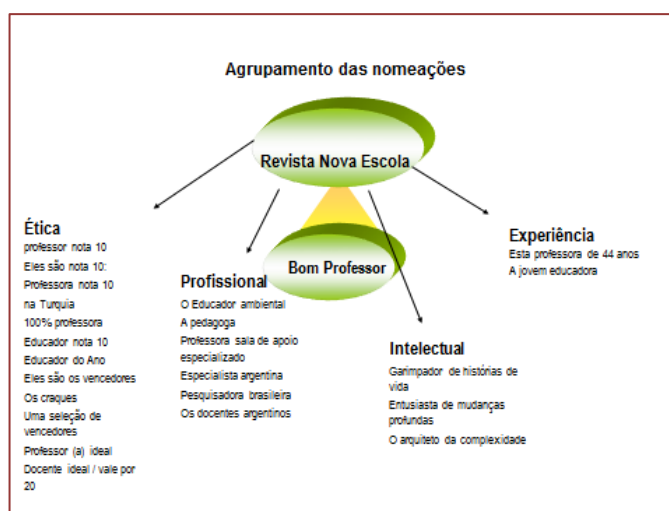
(14) *Professora nota 10 na Turquia.*

Bernadete Rocha da Silva, uma das vencedoras de 2007 do prêmio Victor Civita Educador nota 10 (...), foi convidada a participar na universidade Federal do Paraná de uma investigação (...) e a educadora vai longe: em agosto para a Turquia (...). [C8].

3.2.2. ANÁLISE A PARTIR DE AGRUPAMENTO DAS NOMEAÇÕES

Nesta pesquisa observamos que as nomeações usadas pela revista Nova Escola, apesar de nos serem comuns, possuem um propósito de diferenciar o “bom professor” dos demais professores. Temos no gráfico abaixo as várias nomeações encontradas:

Figura 01 – Agrupamentos das nomeações



Ao longo da exposição destas formas de nomeações podemos observar que, embora alguns nos sejam comuns no uso diário, como ocorre com as expressões *professor nota 10*, *docente ideal*, *a jovem educadora* e algumas outras, o que as diferenciam é a forma como são tratadas no texto e o sentido que adquirem.

Dentre as expressões nominais que observamos, a maioria delas estão ligadas a uma questão **ética**, defendida pela sociedade em que estamos inseridos, como ocorre com *educador nota 10, eles são nota 10, professora nota 10, professora nota 10 na Turquia, 100% professora, educador do ano, eles são os vencedores, os craques, uma seleção de vencedores, professor (a) ideal, docente ideal/ vale por 20*. Acreditamos que esse fator ocorra por causa de uma “mania social” de sempre tentar categorizar, classificar o profissional da educação dentro de uma norma de conduta, seja de uma forma positiva ou negativa.

As nomeações que se enquadram na classificação **profissional**, que por sua vez estão relacionadas ao papel educacional profissional do professor, que é o de educar, pesquisar, apoiar, dentre outras atribuições. Como exemplo, temos *educador ambiental, para a pedagoga, professora sala de apoio especializado, especialista argentina, pesquisadora brasileira, os docentes argentinos, professora de Língua Portuguesa Maria do Rosário*. Acreditamos que essa classificação esteja relacionada com o campo profissional do educador, como observamos na expressão *ambiental*, que está ligada à área de meio ambiente; *língua portuguesa*, que é uma área de ensino; dentre outros.

Já na categoria das nomeações relacionadas à parte **intelectual**, cognitiva do profissional, temos nomeações como *garimpador de histórias de vida*, que está ligada à busca por conhecimentos novos. Temos também *entusiasta de mudanças profundas*, que é relativa a alguém que se entusiasma, admira as mudanças e que luta por elas. Ainda temos o *arquitecto da complexidade*, que constrói e modela a complexidade que circunda o conhecimento. As nomeações deste grupo constroem uma imagem do professor, que se caracteriza pelo saber, saber este que promove a dinamicidade no ser-professor. Portanto, um profissional que promove mudanças, que está “ligado” ao novo, ao atual.

E na categorização relacionada à **experiência**, temos o realce à idade do profissional, que tanto pode ser uma abordagem de tempo vivido (cronológico) de muito tempo já vivido, como em *esta professora de 44 anos*, como também numa associação ao pouco tempo de vida profissional e de idade, como em *a jovem educadora*, mas que denota disposição, vitalidade.

3.2.3. ANÁLISE A PARTIR DE SUBTIPOS DE NOMEAÇÃO

Tendo como base as diferentes formas de nomeação apresentadas por Cavalcante (2001), listadas abaixo, podemos observar que as formas usadas pela revista Nova Escola também podem se enquadrar na classificação apresentada pela autora, conforme demonstra o quadro:

Quadro 03 – Formas de nomeação

FORMAS DE NOMEAÇÃO		
Pronomes substantivos demonstrativos	Sintagmas nominais introduzidos por artigos definidos	Sintagmas nominais assinalados por demonstrativos, advérbios ou outras formas indiciais equivalentes
Esta professora de 44 anos	Os docentes argentinos Os craques A jovem educadora O arquiteto da complexidade A professora de Língua Portuguesa Maria do Rosário O Educador ambiental	Professor nota 10 Bom professor Educador nota 10 Eles são nota 10 Professora nota 10 Professora nota 10 na Turquia 100% professora Educador do Ano Eles são os vencedores Uma seleção de vencedores Professor (a) ideal Docente ideal / vale por 20 Para a pedagoga Professora sala de apoio especializado Entusiasta de mudanças profundas Especialista argentina Pesquisadora brasileira Garimpador de histórias de vida

No primeiro caso de nomeações que ocorrem por substantivos demonstrativos, temos o sintagma nominal *esta professora de 44 anos*, em que a expressão é iniciada pelo pronome *esta*, que é classificado gramaticalmente como pronome demonstrativo e também funcional como um elemento periférico do núcleo central *professora*. Este demonstrativo ainda funciona como um elemento anafórico que aponta para o referente textual.

Quanto à segunda forma de nomeação, as expressões nominalizadoras iniciadas por artigos definidos (*a, o*, por exemplo), como ocorre em *os craques*, caso em que *os* é o artigo definido que se encontra no plural e não se refere a gênero feminino ou masculino, devido ao contexto em que foi inserido. Podemos pensar esta forma de nomeação está relacionada ao fato da revista querer singularizar esse profissional e diferenciá-lo dos demais. Vejamos:

(15) É ele quem faz *os craques* brilharem (...). Com atuação voltada à aprendizagem e à formação dos educadores, o coordenador pedagógico afina o time de docentes da escola. [9].

Outro exemplo que pode ser observado é a expressão *a jovem educadora*, que também é iniciada pelo artigo definido *a*, no singular, se referindo ao gênero feminino. Esse, assim como no exemplo anterior, é um elemento periférico determinante do núcleo central *educadora*. No terceiro e último caso, temos os sintagmas nominais (Sn) que, diferentemente dos dois casos anteriores, não iniciam por pronomes demonstrativos ou artigos definidos, mas por substantivos, como vemos na maioria das nomeações. Por exemplo: *garimpador de histórias de vida, professor (a) ideal, educador nota 10*, dentre outras nomeações.

Vemos no exemplo *garimpador de histórias de vida*, assim como nos outros exemplos do grupo, que estes são formados por um sintagma composto apenas por expressões nominais diferentemente dos casos anteriores que apresentavam determinantes.

Outras formas que observamos são aquelas iniciadas por pronomes do caso reto (eles), como vemos em *eles são os vencedores* e *eles são nota 10*; ou ainda os iniciados por adjetivos, como *bom professor* e *especialista brasileira*; e numerais, como *100% professora*. As implicações observadas nesse tipo de nomeação são as de que estas apresentam uma caracterização mais ampla, diferente das que apresentam o pronome definido que buscam singularizar e definir o “bom professor”.

A relevância deste tipo de análise está no fato de sabermos identificar as formas de nomeação e atentarmos para as implicações de sentido que podemos abstrair a partir desta e daquela forma. Acreditamos que os dizeres não são gratuitos e nem todos os dizeres para uma mesma coisa dizem, de fato, essa mesma coisa. Sempre poderá haver implicações de sentido decorrentes da escolha do dizer.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embasados na teoria da referenciação, procuramos demonstrar que a (re)categorização e as formas de nomeação do “bom professor” são recorrentes, levando-se em conta o contexto de uso da linguagem, demonstrando que a nomeação perpassa modos variados de nomear.

Nesta pesquisa, pudemos observar que a nomeação “bom professor” não apresenta um modo de nomeação fechado, e que este é bastante relativo porque se modifica de um grupo para outro, de um indivíduo para outro, estando sujeito a mudanças, dependendo do contexto de análise, da época em que está sendo estudada, dentre outros fatores.

Reconhecemos que a revista Nova Escola apresenta uma maneira particular de nomear o “bom professor”, seja com relação à ética, ao profissionalismo, ao grau intelectual, ou ainda por experiência profissional. Outro ponto observado foi o modo que revista categoriza o “bom professor” de acordo com suas categorias textuais: reportagens e artigos.

Nas reportagens e artigos observamos duas subdivisões de nomeações criadas pela revista: uma relacionada à premiação de educador nota 10 e a outra forma de nomeação relacionada a profissionais que possuem grande prestígio no campo educacional, classificados aqui como *intelectuais de prestígio*.

Concluimos que, as formas de nomeação do “bom professor”, em muitos textos, começavam com a categorização do profissional para, mais além, identificá-lo, ou seja, somente depois é que ocorria à (re)categorização de forma direta de quem é esse professor.

Ao longo da pesquisa conseguimos identificar quais eram as expressões que apontavam para a visão do “bom professor”, que as categorizações e recategorizações observadas mostravam o ponto de vista da revista sobre qual é o modelo de professor perfeito, ideal para a nova forma de ensino inovador e diversificado.

Convém ressaltar aqui a grande importância de se fazer uma pesquisa subsequente, com um *corpus* maior e até com outras categorias de análise para percebermos os modos de nomeação do “bom professor”. Por exemplo, a partir de outras revistas que discutem

sobre educação, em textos de alunos, nas redes sociais como o facebook, que é uma ferramenta de grande interação social.

Assim, acreditamos que uma pesquisa posterior poderia nos revelar mais detalhes quanto a essa nomeação e possíveis desdobramentos analíticos e metodológicos pertinentes.

REFERÊNCIAS

- [1] CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Subtipos de nomeação. In: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Salvador. **Anais...** 2001. 6 f.
- [2] CORTEZ, Suzana Leite. Referenciação e ponto de vista: constituição de instâncias discursiva para orientar argumentativas na crônica de ficção. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, Ediwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. Contexto: São Paulo, p. 317-338, 2005.
- [3] COSTA, Wilse Arena. **A construção social do conceito de bom professor**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- [4] CRUZ, Fernanda Miranda. A construção da referência em uma situação interlocutiva entre sujeitos afásicos e não afásicos. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, Ediwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. Contexto: São Paulo, 2005.
- [5] KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. Martins Fontes, São Paulo, 2004, p. 51-79.
- [6] KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. **National Counsel of Technological and Scientific Development (CNPq)**, Recife, v. 21, p. 99-114. 2008
- [7] KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A referenciação como construção sociocognitiva: o caso dos rótulos. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 201-213, jan./jun. 2008.
- [8] KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Revista de Estudos Linguísticos**, Campinas, (41): 75-89, jul./dez. 2001.
- [9] LIMA, Gercina Ângela Borém, Categorização como um processo cognitivo. **Ciência e Cognição**. Minas Gerais, v.11, p. 156-167, 2007 .
- [10] MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; MORATO, Ediwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. Contexto: São Paulo, p. 53-101, 2005.
- [11] MONDADA, LORENZA; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de Referenciação. In: CAVALCANTE, Monica Magalhaes; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CUILLA, Alena. **Referenciação**. Contexto: São Paulo, p. 17-52, 2003.
- [12] MOREIRA, Thami Amarílis Straiotto. O ato de nomear de categorias de gênero até a abjeção. Congresso Nacional de Linguística e Filologia. 2010. **Anais do XIV CNLF**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010. p. 2916-1925.
- [13] PENNA, Maria Angélica de O. Construção de sentidos por formas nominais referenciais: anáforas associativas; rotulações e (re)categorizações. **Revista Estudos Linguísticos**, Campinas, p.1303-1314, 2006.
- [14] PINHA, Vanessa Cristina de Jesus. As anáforas correferenciais recategorizadoras no gênero comentário de internauta. In: AMARAL, Eduardo Tadeu Roque (Org.). **Estudos de Semântica**. Belo Horizonte: UFMG: Belo Horizonte, p. 7-18, 2012.
- [15] RAJAGOPALAN, Kanavillil. Designação: a Arma secreta, porém incrivelmente poderosa, da mídia em conflitos internacionais. In: **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola, p. 81-87, 2003.

Capítulo 15

Monitoria em anatomia humana: eu discente, eu monitor de anatomia humana - relato de experiências

João Cleber Theodoro de Andrade

Dyene Nascimento Campos

Emilly Quevedo Nunes

Isadora Calone Bitencourt

Julhya Raphaela Dias Messa

Julia de Souza Esteves

Orestes Zidanne Belmonte dos Santos

Resumo: A anatomia humana é um componente curricular teórico e prático presente nos cursos da saúde. Para que haja um bom aprendizado os discentes necessitam dedicar horas de estudo em ambiente de laboratório. Para isto, se faz necessário a presença do monitor de anatomia, discente que já cursou com aproveitamento este componente curricular. Neste artigo, foi solicitado a seis monitores de anatomia que fizessem, separadamente, um relato de suas experiências e, para isso, foram orientados a considerar dois momentos: Eu, discente de Anatomia. Eu, monitor de anatomia. As experiências relatadas revelaram grande preocupação e receio com o volume de conteúdo a serem estudados. Também mostrou a grande satisfação e entusiasmo toda vez que suas orientações aos discentes resultavam em aprendizado e bons resultados nas avaliações. Com isso, a monitoria em anatomia humana é de fundamental importância, pois permite auxiliar os discentes ingressantes, ao mesmo tempo, possibilita uma vivência pedagógica para uma futura profissão.

1. INTRODUÇÃO

A anatomia humana é um componente curricular obrigatório presente em todos os cursos da área da saúde. Nela se aprende sobre a morfologia dos órgãos que compõem o corpo humano e suas relações funcionais, base fundamental para se compreender nos semestres seguintes a histologia, fisiologia e patologia. Possui uma carga horária básica, adequada a cada curso de graduação, que independente qual seja o curso está organizado em teoria e prática. Ainda que exista uma variedade de acervo didático disponível, nada é capaz de substituir o aprendizado obtido durante os estudos em prática no laboratório. Neste sentido, a presença do monitor de anatomia durante os estudos práticos é fundamental para o aprendizado.

O monitor de anatomia é aquele discente que obteve aproveitamento no componente curricular, com o conhecimento adquirido e disponibilidade de tempo retorna a ela para aprofundar seus conhecimentos e para desenvolver habilidades docente (Ramos, et al. 2012; Matoso, 2013), bem como contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes-monitorados (Matoso, 2013). Ele auxilia o professor no desenvolvimento das metodologias que serão aplicadas em sala de aula, garantindo ganhos intelectuais pessoais, propiciado através das trocas de conhecimentos com o professor e com os estudantes com quem irá compartilhar suas experiências da monitoria (Silva, et al. 2015).

A monitoria é uma atividade que apoia a construção dos processos de ensino-aprendizagem promovendo a formação docente. Esta experiência oportuniza aos graduandos, compreender as atribuições relativas à atividade acadêmica de um professor, possibilitando assim uma formação acadêmica integralizada. (Lira e Nascimento, 2015).

A presença de um monitor de anatomia, ex aluno daquele componente curricular, favorece o contato com os alunos da turma, especialmente àqueles que se sentem intimidados com o conteúdo, possibilitando assim romper as barreiras e vencer os desafios impostos pela prática do estudo anatômico (Assis, et al. 2006; Abreu, et al. 2014). A experiência adquirida pelo monitor traz contribuições ímpares para o seu desenvolvimento de habilidades interpessoais, com comunicação mais efetiva e clara para a transmissão dos seus conhecimentos aos discentes, possibilitando, assim, impulsionar o desejo pela carreira docente (Pereira Junqueira de Oliveira, et al. 2024).

2. OBJETIVOS

O objetivo deste artigo consiste em organizar as experiências de seis discentes do componente curricular de Anatomia Humana que se tornaram monitores de anatomia humana. Todas as experiências referem-se a discentes do curso de Farmácia do Campus de Uruguaiana da Universidade Federal do Pampa- RS.

3. METODOLOGIA

Os discentes com as melhores médias (acima de 9,0) obtidas no componente curricular anatomia humana foram convidados a serem monitores voluntários de anatomia. A monitoria ocorreu durante o ano de 2022. No final da monitoria foi solicitado que cada um deles elaborassem, separadamente, um relatório respondendo ao seguinte tema: Eu, discente de anatomia. Eu, monitor de anatomia! Os relatos foram organizados e são apresentados pelas compatibilidades de ideias e suas divergências, quando existirem.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para sistematizar o entendimento e servir de experiência ao leitor, resolvemos separar o relato de experiência em dois momentos: Eu, discente de anatomia e em seguida, Eu, monitor de anatomia.

Qualquer que seja, todos os discentes trazem suas experiências e expectativas em anatomia humana para a sala de aula. Não foi diferente com esses 6 discentes! Todos relataram a preocupação e medo diante do volume de conteúdo a serem estudados, pois temiam não conseguir assimilar todos os novos nomes que surgiram com a entrega do roteiro de estudo prático. Preocupados com a necessidade de aprender aqueles nomes e estimulados pelo professor e monitor, foram se dedicando aos estudos, ora feliz com o aprendizado, ora desesperados por não conseguir se lembrar dos nomes das estruturas anatômicas. Afinal tinham um volume extenso de conteúdo novo. Sempre tiveram em mente o desejo de se tornarem monitores de anatomia humana e por isso sua dedicação em aprender os novos conteúdos os possibilitou compreender ainda mais e melhor a organização do corpo humano, bem como o respeito pelo material anatômico do laboratório que lhes serviu de base para o estudo. No final, tiveram seu esforço reconhecido e foram convidados a serem monitores de anatomia para as próximas turmas. Provavelmente, para estes acadêmicos, o grande diferencial para seu aprendizado tenha sido a provocação feita pelo professor durante as aulas, pois prometera que os discentes que obtivessem as melhores médias seriam convidados a serem monitores de anatomia.

Iniciada as atividades no semestre seguinte, iniciada as atividades dos monitores, foi possível observar em seus relatos a sensação de receio, medo e responsabilidade que sentiram por terem que ajudar outros discentes que estavam naquela situação em que estiveram. Também se pode notar a grande satisfação e dedicação em poder compartilhar seus aprendizados com os discentes, facilitando assim seus estudos e compartilhando com eles das angústias que sentiram, ao mesmo tempo que, facilitavam o aprendizado em anatomia para eles. De todos os monitores, verificamos a grande felicidade quando se faziam entender em suas explicações aos estudantes. Tal felicidade os acompanhava quando se seguiam os resultados das avaliações em que os discentes que haviam estudado com eles tinham bons desempenhos em suas notas. Outro aspecto, de igual relevância, foi o de despertar nos monitores a paixão por ensinar, além de experimentar a rotina profissional junto com o professor, possibilitando assim, uma experiência futura profissional, de igual forma, vivenciada nas experiências de Matoso, 2013 e Pereira Junqueira de Oliveira, et al. 2024.

5. CONCLUSÃO

É preciso ter em mente que aquele discente está no lugar onde eu estive. Com isso, a monitoria sempre será uma possibilidade para aprender enquanto se ensina. A monitoria em anatomia humana é de fundamental importância, pois permite auxiliar os discentes ingressantes, ao mesmo tempo, possibilita uma vivência pedagógica para uma futura profissão.

REFERÊNCIAS

- [1] Abreu T.O., Spindola T., Pimentel M.R.A.R., Xavier M.L., Clos A.C., Barros A.S. A monitoria acadêmica na percepção dos graduandos de enfermagem. Rev Enferm UERJ. 2014;22(4):507-12.

- [2] Assis F., Borsatto A.Z., Silva P.D.D., Peres P.L., Rocha P.R., Lopes G.T. Programa de monitoria acadêmica: percepções de monitores e orientadores. *Rev Enferm UERJ*. 2006;14(3):391-7
- [3] LIRA, M. O.; NASCIMENTO D. Q.; SILVA, G. C. L.; MANAN, A. S. Contribuições da monitoria acadêmica para o processo de formação inicial docente de Licenciandos em Ciências Biológicas da UEPB. II Congresso Nacional (ISSN 2358-8829) – Campina Grande, out. 2015.
- [4] MATOSO, L. M. L. A Importância da Monitoria na Formação Acadêmica do Monitor: um Relato de Experiência. In: *Revista Científica da Escola da Saúde. Repositório Científico*, 2013. P. 1-7.
- [5] Pereira Junqueira de Oliveira, M. A., Oliveira de Souza, A. I., Martins Lage, J., & Andrade Moraes, C. H. Monitoria de Anatomia Humana no curso de Medicina: relato de experiência. *áude m edes*, 2024, 10(2), 4301. <https://doi.org/10.18310/2446-4813.2024v10n2.4301>
- [6] RAMOS, L.A.V. et al. Plano de monitoria acadêmica na disciplina de anatomia humana: relato de experiência. *Ensino, Saúde e Ambiente, Universidade Federal Fluminense*, v.5, p.94-101, dez. 2012.
- [7] SILVA, L. B., PAULINO, W. M., MACEDO, O. J. V. Contribuições da monitoria no processo de construção da identidade docente. II Congresso Nacional de Educação (ISSN 2358-8829) - Campina Grande, out. 2015.

Capítulo 16

A sociedade 5.0 e as transformações na educação

Alessandra dos Santos Simão

Júlio Candido Meirelles Junior

Camyla Delyz do Amaral Meirelles

Resumo: A quarta Revolução Industrial foi definida por Schwab como um novo modelo de produção no qual às máquinas, ferramentas e processos estarão conectados à internet por meio de sistemas ciber-físicos, interagindo entre si e com a capacidade de operar, tomar decisões e se corrigir de forma praticamente autônoma. A Sociedade 5.0 é o conceito que surge após a Indústria 4.0. Ela procura posicionar o ser humano como o centro da inovação e da transformação tecnológica, enquanto a Indústria 4.0 é focada na fabricação e no produto (Davies, 2018). Nesse contexto, levanta-se a questão problema: Quais são os impactos da Sociedade 5.0 na EaD no contexto brasileiro? Para tanto, busca-se como objetivo: Avaliar os impactos que a Sociedade 5.0 poderá gerar na EAD. Metodologicamente esta pesquisa será classificada como aplicada, com abordagem quantitativa e qualitativa. Utilizando-se de pesquisa exploratória e descritiva acerca do tema, pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. É necessário repensar em mudanças no currículo educacional, mas também mudanças em material didático e no processo de ensino e aprendizagem. Especificamente, precisamos aprender com o exemplo de outros países no desenvolvimento de uma inovação responsável, em que requer e cria condições para a transformações do ensino superior e dos sistemas de ensino no geral.

Palavras-chave: Indústria 4.0, Sociedade 5.0, EaD.

1. INTRODUÇÃO

A quarta Revolução Industrial foi definida por Schwab como um novo modelo de produção, no qual as máquinas, ferramentas e processos estarão conectados à internet por meio de sistemas ciber- físicos, interagindo entre si e com a capacidade de operar, tomar decisões e se corrigir de forma praticamente autônoma. Klaus Schwab (2016, p. 1) afirma que “estamos no início de uma revolução que está mudando fundamentalmente a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos um com o outro”.

A Sociedade 5.0 é o conceito que surge após a Indústria 4.0. É um conceito transformador, que repercute de forma ampla e valorosa para a sociedade. Ela procura posicionar o ser humano como o centro da inovação e da transformação tecnológica, enquanto a Indústria 4.0 é focada na fabricação e no produto (Davies, 2018).

A Sociedade 5.0, se baseia em soluções utilizando várias tecnológicas inovadoras, na tentativa de proporcionar um futuro seguro aos seus cidadãos, concentrando-se em vários setores importantes. E com o mundo mais digital, a educação precisa adaptar-se às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pois surge a necessidade de aprender a aprender diversas competências importantes nesse novo cenário. As competências podem ser específicas ou mais transversais, como autonomia, responsabilidade, interação social, desenvolvimento pessoal e profissional, liderança, comunicação, competências de resolução de problemas, trabalho em equipe e criatividade.

Verifica-se na literatura especializada muitos estudos sobre a Indústria 4.0 e seus ganhos de produtividade, em detrimento aos seus possíveis impactos sociais. Entretanto, os estudos que colocam o homem e o trabalho no centro da discussão ainda são escassos.

Nasce, com isso, a necessidade desta pesquisa, cujo objetivo é compreender e apresentar as características, potencialidades e desafios da Sociedade 5.0 e seus impactos na Educação a Distância (EaD) visando analisar suas possíveis implicações.

Nesse contexto, questiona-se: Quais são os impactos da Sociedade 5.0 na EaD no contexto brasileiro?

Para tanto, busca-se como objetivo: Avaliar os impactos que a Sociedade 5.0 poderá gerar na EAD.

Esta pesquisa, com foco nos impactos da Sociedade 5.0 na EaD brasileira, é um estudo relevante, pois oferece melhor compreensão sobre os potenciais impactos na educação e abrir a discussão para as perspectivas na gestão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A INDÚSTRIA 4.0

A Indústria 4.0 é o produto de uma profusão de tecnologias aplicadas ao ambiente de produção, o que Schwab (2016) nomeia de “megatendências”. Entre elas, avultam-se: *Cyber-Physical Systems* (CPS), *Internet of Things* (IoT), *Internet of Services* (IoS), *Cloud Computing*, *Big Data*, veículos autônomos, impressoras 3D, robôs avançados, inteligência artificial, nanomateriais e nanosensores (Schwab, 2016; Coelho, 2016).

A Indústria 4.0, destaca-se pela: velocidade, amplitude e profundidade e na fusão de tecnologias e na interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos. (SCHWAB, 2016). Mas principalmente, na visão de Coelho (2016) a Indústria 4.0 está fortemente focada na melhoria contínua em termos de eficiência, segurança, produtividade das operações e especialmente no retorno do investimento.

O potencial da Indústria 4.0 ainda se encontra em debate, pois precisa ser melhor compreendida a respeito de seus possíveis impactos, que por se tratarem de efeitos futuros, podem ou não ser confirmados a depender da capacidade do movimento em superar desafios que já se mostram presentes.

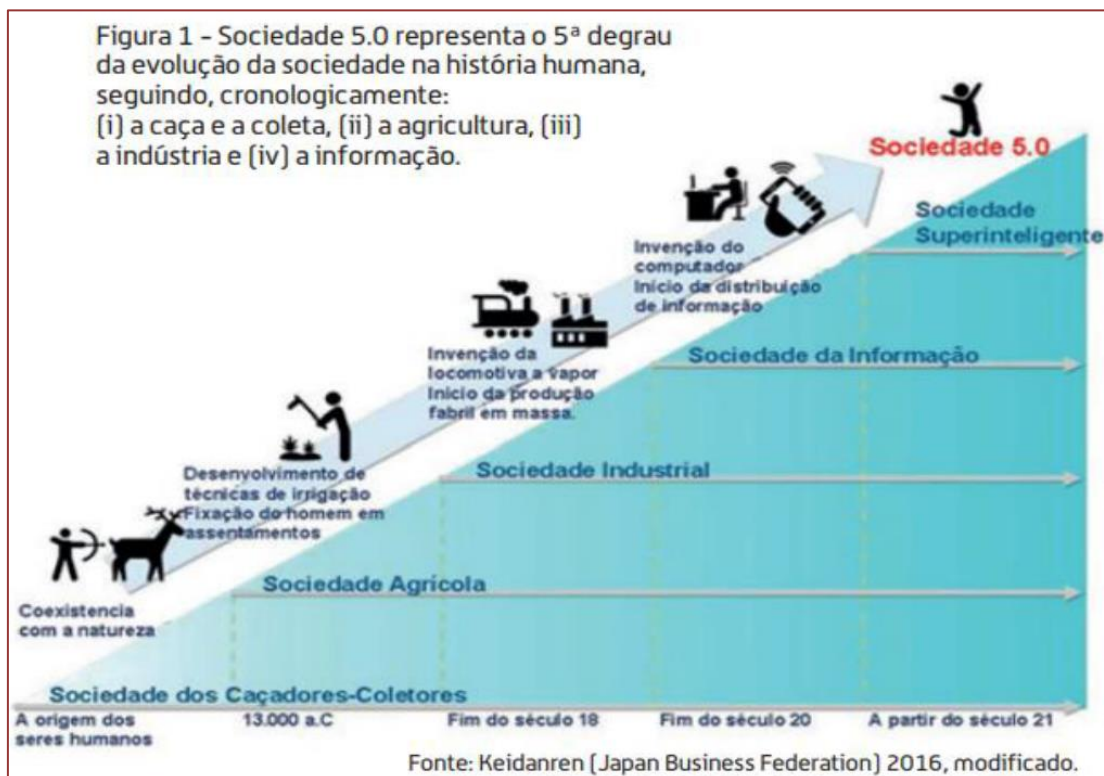
Para Buhr (2017) a Indústria 4.0 possui uma amplitude muito maior, não sendo concebida apenas como uma revolução tecnológica, mas com impactos e desafios na política, na economia, nos modelos empresariais, na indústria, e principalmente na sociedade.

2.2. A SOCIEDADE 5.0

A Sociedade 5.0 vai além de buscar por maior produtividade e eficiência nos processos com o auxílio das novas tecnologias. Objetiva de converter as novas tecnologias com o objetivo de facilitar a vida dos indivíduos, ou seja, o desenvolvimento de soluções tecnológicas para o bem-estar do homem, a qualidade de vida e a resolução de problemas sociais (Davies, 2018).

Para Ferreira e Serpa (2018) o conceito de Sociedade 5.0 surgiu no Japão, em 2015, de uma iniciativa política nacional estratégica, colocando os seres humanos no centro da inovação aproveitando os impactos da tecnologia para melhoria da qualidade de vida, responsabilidade social e sustentabilidade.

Pereira et al (2020) esclarecem que o foco é a humanidade e a criação de condições para promover uma sociedade feliz, motivada e satisfeita, com mais tempo para o lazer, assim, aumentar a produtividade e a riqueza. Segundo os autores, o envelhecimento da população japonesa é motivo de preocupação e o uso de tecnologias terá que ser integrado para lidar com o novo paradigma.

Figura 1: Evolução da Sociedade

Fonte: Caderno de Referência, 2019.

De acordo com a Figura 1, temos a evolução da sociedade:

- i. A Sociedade da caça (1.0): os seres humanos eram caçadores-coletores, eram nômades;
- ii. A Sociedade da agricultura (2.0): revolução na humanidade, mudança da vida nômade para sedentária;
- iii. A Sociedade industrial (3.0): revolução industrial, surgimento motor a vapor e aumento na produção de bens de consumo;
- iv. A Sociedade da informação (4.0): mundo digital, a Era da Informação com a comunicação em tempo real e processamento de grande quantidade de dados.

Atualmente vivemos a Sociedade da Informação, que é marcada por informações cada vez mais ágeis, as tecnologias avançam continuamente e a sociedade funciona em torno da troca de informações e experiências (Keidanren, 2016).

Assim, podemos entender a sociedade 5.0 como a evolução da 4.0, com os computadores e a hiperconexão resultando em um modo de vida mais inteligente, eficiente e sustentável.

2.3. A SOCIEDADE 5.0 E A EaD

O Ministério da Educação (MEC), no Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, apresenta o conceito para a EaD como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios de tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Para Moran (2002, p.1) a “educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, intercedido por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.

Maia e Mattar (2007) ressaltam que o EaD não se desenvolveu na Sociedade da Informação, a modalidade perpassou por outras gerações, e a inserção das Novas Tecnologias de Comunicação e Inovação configura um meio de acesso a uma educação mais dinâmica, propiciando um novo formato ao processo de ensino e aprendizagem: aberto, centrado no aluno, pautado em resultados, interativo, participativo, flexível ao currículo e as estratégias e possibilitando a autoaprendizagem.

É notório que as inovações da Indústria 4.0 afetarão e influenciarão setores da economia e da sociedade, assim como na forma de ensinar e aprender, as TIC farão que o processo de ensino e aprendizagem sofram alterações significativas.

De acordo com (Nagy e Hajrizi, 2019, p.44) o 5º Plano Básico de Ciência e Tecnologia do Japão fornece orientações para o desenvolvimento de um novo modelo de educação que possa atender às necessidades de recursos humanos de inovação responsável: “A Society 5.0 será o quinto passo na a evolução da sociedade humana”.

Atualmente na Sociedade 4.0, da Informação, a criação de conhecimento a partir de informações ainda é realizada pelos seres humanos. Entretanto, no 5º estágio do desenvolvimento humano, será realizado pela Inteligência Artificial (IA) (Granrath 2017). Dessa forma, é necessário transformar o sistema educacional.

Com os desdobramentos da Indústria 4.0 e as TIC, a sociedade e as instituições de ensino são desafiadas a pelo menos a familiarização com essas tecnologias, seja como elemento da formação para o trabalho, seja principalmente como elemento da formação geral dos alunos como cidadãos (Jacinski e Faraco, 2002).

E o desafio vai além,

A escola não se vê desafiada apenas a atender às demandas que vêm a ela do contexto exterior. Aquilo que as tecnologias oferecem em termos de acesso à informação e à comunicação, abala também o próprio interior da escola, os tradicionais paradigmas escolares. Em outras palavras, a escola deve cumprir novas tarefas, mas não pode mais fazê-lo da mesma forma, organizando-se pelos velhos paradigmas educacionais (Jacinski e Faraco, 2002, p. 3).

O importante destacar que o nosso sistema educacional precisa ser inovado e adotar uma educação tecnológica para acompanhar as mudanças da Sociedade 5.0. No futuro a sociedade e o mercado de trabalho demandarão por profissionais especializados em tecnologias que atualmente não dominamos.

Seguindo o exemplo do Japão com o avanço no processo educacional, Nagy e Hajrizi (2019) relatam:

Em nosso “modelo de educação yin e yang”, não transmitimos a teoria para nossos alunos sem imediatamente adicionar experiência prática. É o caso das coisas mais decisivas. Realizamos pesquisas intensivas para criar condições para que nossos alunos e os vários aplicativos de IA aprendam juntos em uma estrutura de aprendizado profundo (Nagy e Hajrizi, 2019, p. 44).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto a natureza esta pesquisa será uma pesquisa aplicada, com abordagem quantitativa e qualitativa.

Será realizado pesquisa exploratória e descritiva acerca do tema. Adotando os procedimentos metodológicos:

- i. Levantamento bibliográfico sobre o tema, buscas em bases de dados de artigos para buscar aqueles mais relevantes e atuais sobre o tema proposto;
- ii. Aplicação de um questionário junto aos professores e gestores de Instituições de Ensino Superior que ofereçam cursos EaD. O questionário será estruturado em duas partes, a primeira terá o objetivo conhecer o perfil da instituição, histórico, a experiência dos docentes envolvidos no processo; a segunda parte objetiva verificar a percepção do respondente sobre o nível de conhecimento sobre Sociedade 5.0 e suas possíveis contribuições/impactos no processo de ensino e aprendizagem e na EaD.
- iii. Realização de entrevista semiestruturada com coordenadores de cursos de graduação EaD.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sociedade 5.0 traz uma transformação devido aos avanços tecnológicos em Internet das Coisas (IoT), *Big Data*, robotização e Inteligência Artificial que resultará em tarefas tradicionalmente realizadas por seres humanos realizadas por máquinas. Os indivíduos trabalharão em atividades que não existem atualmente.

A Sociedade 5.0 propõe aprofundar a relação do indivíduo com a tecnologia para promoção da melhoria da qualidade de vida por meio de uma sociedade super inteligente.

O importante destacar que o nosso sistema educacional precisa ser inovado e adotar uma educação tecnológica para acompanhar as mudanças da Sociedade 5.0. No futuro a sociedade e o mercado de trabalho demandarão por profissionais especializados em tecnologias que atualmente não dominamos.

É necessário repensar em mudanças no currículo educacional, mas também mudanças em material didático e no processo de ensino e aprendizagem.

Especificamente, precisamos aprender com o exemplo de outros países no desenvolvimento de uma inovação responsável, em que requer e cria condições para a transformações do ensino superior e dos sistemas de ensino no geral.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm.
- [2] BUHR, Daniel. Social innovation policy for Industry 4.0. Friedrich-Ebert-Stiftung, Division for Social and Economic Policies, 2015. Disponível em: < <http://library.fes.de/pdffiles/wiso/11479.pdf> >
- [3] Caderno de Referência, IV Conferência de Ciência, Tecnologia e Inovação - SECTI – Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação. Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia – Bahia, 2019
- [4] DAVIES, J. Thinking Ahead To Society 5.0. Semiconductor Engineering. 2018. Disponível em: <<https://semiengineering.com/thinking-ahead-to-society-5-0/>>
- [5] FERREIRA, C. M., SERPA, S. Society 5.0 and Social Development. Nov.2018. disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0f79/28aa4bb874e6c229a12d146790dabb221ae4.pdf>
- [6] GRANRATH, L. Japan's Society 5.0: Going Beyond Industry 4.0. Japan Industry News, 2017. <https://www.japanindustrynews.com/2017/08/japanssociety-5-0-going-beyond-industry-4-0>
- [7] JACINSKI, E., FARACO, C. A. Tecnologias na Educação: uma solução ou um problema pedagógico? Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 10, N. 2, 2002.
- [8] KEIDANREN (JAPAN BUSINESS FEDERATION). Toward realization of the new economy and society. 2016. Disponível em: <https://www.keidanren.or.jp/en/policy/2016/029_outline.pdf>
- [9] MAIA, C.; MATTAR, J. ABC da EaD. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. Disponível em: . MORAN, J. M. O que é educação a distância. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>.
- [10] NAGY, K., HAJRIZI, E. Building Pillars for Adapting Society 5.0 in Post-Conflict Countries. IFAC-PapersOnLine Volume 52, Issue 25, 2019, Pages 40-45.
- [11] PEREIRA A.G., LIMA T.M., CHARRUA-SANTOS F. (2020) Society 5.0 as a Result of the Technological Evolution: Historical Approach. In: Ahram T., Taiar R., Colson S., Choplin A. (eds) Human Interaction and Emerging Technologies. IHJET 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 1018. Springer, Cham
- [12] SCHWAB, K. A quarta revolução industrial. São Paulo: EDIPRO, 2016.

Capítulo 17

Aprendizagem mediada pelas tecnologias: conectando saberes¹

Ellen Yoshie Sudo Lutf

Resumo: O mundo exige cada vez mais e mais conhecimento, seja qual for o segmento profissional. Com a educação também não poderia ser diferente. Ensinar não é fácil, muitos professores iniciantes ficam assustados com as dificuldades que encontram. O aspecto que parece despontar na abordagem proposta é a inevitabilidade em lidar com o risco e as dificuldades em todo o processo de ensino e aprendizagem que inove em relação ao que está estabelecido. Resultados de pesquisas nos últimos 20 anos fornecem alguma evidência sobre os efeitos positivos da utilização da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na aprendizagem dos alunos. As constantes mudanças que ocorrem no cenário educacional trazem à tona um desafio diário no ensino dentro da sala de aula, fazendo com que o educador busque apoio em recursos pedagógicos que melhor se encaixe no contexto ensino e aprendizagem. Nessa conjuntura, o uso de recursos didáticos bem arquitetados promove um importante elo entre o educador o conhecimento e o educando, gerando estímulos motivadores com resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Neste trabalho será abordado como o uso das tecnologias em sala de aula podem contribuir na construção do conhecimento pelos alunos e quais os principais desafios encontrados para inseri-las.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação e Comunicação; Aprendizagem Significativa, Física.

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Legislação Educacional.

1. INTRODUÇÃO

É na infância que temos os primeiros contatos com a escrita, com a leitura e com o raciocínio lógico matemático. Durante essa fase do desenvolvimento humano aprendemos e apreendemos muito do que vamos levar por toda nossa vida. Quando vamos para a escola, muito do que já vimos, é sistematizado através das disciplinas escolares. Nos últimos anos a sociedade passou a viver uma série de transformações, desde a criação dos computadores pessoais, um novo conceito surgiu, devido a essas novas tecnologias da informação, que foram absorvidas em todos os seguimentos da sociedade e principalmente na educação, uma grande mudança no modo de ensino e aprendizado.

A revolução tecnológica quando chegou nas salas de aula trouxe uma imensidão de possibilidades e oportunidades, porém diante do elevado número de informações, houve uma necessidade de aprender a lidar com essas novas tecnologias. A cada dia que passa surge algo novo, e as escolas, devem estar prontas para aprender todos esses novos conhecimentos e não ficar para trás dentro de um processo retrogrado educacional.

A utilização das TICs é muito importante nos dias de hoje, pois elas auxiliam e ajudam no raciocínio e aprendizado dos alunos. Neste atual cenário, uma das principais ferramentas que deram início a esta nova era tecnológica, a internet, que trouxe uma gama de informações, dados, vídeos, fotos e documentos, acessados diretamente nos computadores, tablets e smartphones. São inúmeras as possibilidades quanto ao uso dessas novas tecnologias, o professor passa então a interagir com os alunos e colegas e são levados a transformar todas essas informações em conhecimento.

Isso nos despertou o interesse em problematizar e refletir sobre a importância, quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação na educação. Baseado nesse tema, foi feito os seguintes questionamentos: Como são utilizadas as TICs na educação? Existem benefícios gerados quanto ao uso das TICs na educação? Quais as dificuldades encontradas em utilizar as TICs na educação? Os dados analisados neste trabalho são de alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Ayr Picanço Barbosa de Almeida, localizada na zona Sul de São José dos Campos.

2. O USO TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA

Ao fazer uma análise do perfil dos alunos da escola Estadual Ayr Picanço Barbosa de Almeida, foi constatado que a maioria dos alunos não recebe nenhuma ajuda extraescolar. Dos alunos questionados sobre como sanam suas dúvidas escolares responderam que através da internet ou amigos. Os alunos relataram que não costumam tirar dúvidas com pais ou ter um professor particular muito menos um acompanhamento psicopedagógico adequado. Na escola não é elevado o número de alunos reprovados e/ou retidos. Portanto, não são alunos defasados em relação à idade-série. Porém, uma realidade preocupante em relação a estes alunos é a defasagem de conhecimentos em relação à série em que se encontram. Ao realizar as atividades escolares cotidianas de Física, percebe-se que alguns alunos não conseguem compreender e realizar as atividades propostas. Analisando o fato, foi criado no ano de 2020, período pandêmico, um blog de Física (www.profaellenfisica.blogspot.com), na tentativa de auxiliar os alunos no entendimento das aulas de Física através das TICs.

É importante que as partes envolvidas no processo ensino aprendizagem observem todas as articulações que o educador utiliza para atingir seus objetivos e qual o efeito que seus

métodos trazem em relação ao saber do educando. Ao educador é conferida a responsabilidade de arquitetar a construção do saber no intuito de revisá-lo e ampliá-lo, democratizando-o na troca de experiências com os educandos. Assim sendo, COSTA (2016, p.13) constata que “A escola deve valorizar a diversidade em sua prática pedagógica e levar em conta que nem todos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo”.

Resultados de pesquisas nos últimos 20 anos fornecem alguma evidência sobre os efeitos positivos da utilização da tecnologia da informação e comunicação na aprendizagem dos alunos. Uma série de estudos iniciais investigou porque os professores não usam computadores em sala de aula. (Rosen e Weil, 1995; Winnans & Brown, 1992; Dupagne & Krendel, 1992; Hadley & Sheingold, 1993). Não surpreendentemente, eles encontraram uma lista de inibidores:

- ✓ falta de experiência com TIC;
- ✓ falta o de suporte no local para professores utilizarem a tecnologia;
- ✓ falta ajuda para supervisionar as crianças ao usar computadores;
- ✓ falta de professores especialistas em TIC para ensinar aos alunos conhecimentos de informática;
- ✓ falta da disponibilidade de computador;
- ✓ falta tempo necessário para integrar tecnologia com êxito ao currículo;
- ✓ falta o apoio financeiro.

É importante que professores e alunos consigam perceber que ciência é uma construção humana, que suas relações com a Tecnologia e a Sociedade podem fornecer elementos para resolução de problemas cotidianos.

A educação em suas relações com a Tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem. (Carvalho, Kruger, Bastos, 2000, p. 15).

3. METODOLOGIA

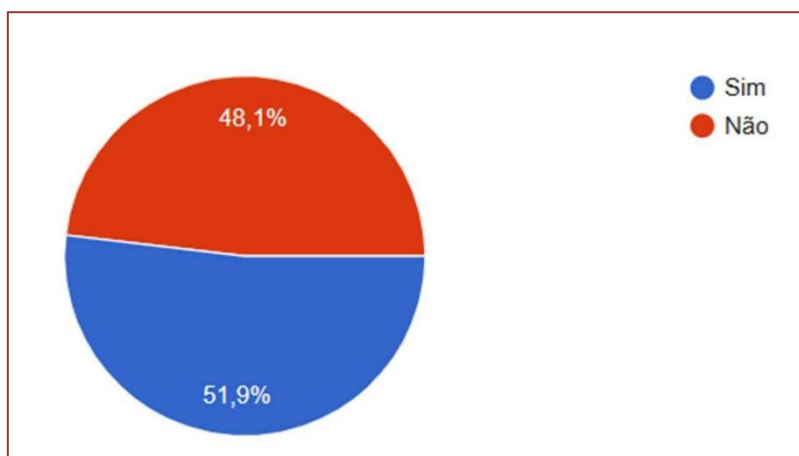
A função de educar para a sociedade de educação de acordo com Takahashi (2001) trata-se de formar indivíduos para aprender a aprender, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica. Pensar em educação na sociedade da informação exige aspectos relativos às tecnologias de informação e comunicação, a começar pelos papéis que elas desempenham na construção de uma sociedade que tenha a inclusão e a justiça social como uma das prioridades (Kenski, 2010, Morin, 2000). Com isso, destaca-se como ferramenta de ensino o uso da informática nas escolas, sendo um diferencial que favorece o trabalho de educadores e principalmente os alunos que se incentivam com as tecnologias. Sendo assim, o uso da TICs é um grande aliado do educador no processo de motivação.

Algumas características nos recursos tecnológicos devem estar presente para motivar os alunos como: atratividade, capacidade de despertar interesse no aluno, desafios pedagógicos, estímulo à participação do aluno, nível de atividade adequado à faixa etária, adequação dos recursos da mídia: imagens, efeitos e sons e adequação dos recursos do hipertexto às atividades pedagógicas (Barros, 2009). Com o uso da tecnologia, o professor passa a ser um facilitador que orienta o processo e o aluno passa a ser mais independente em seu processo de aprendizagem (Barros, 2009). Nesse sentido foram feitos questionamentos com alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Ayr Picanço, afim de saber qual a familiaridade deles com as TICs e quais os principais desafios encontrados em utiliza-las.

4. RESULTADOS

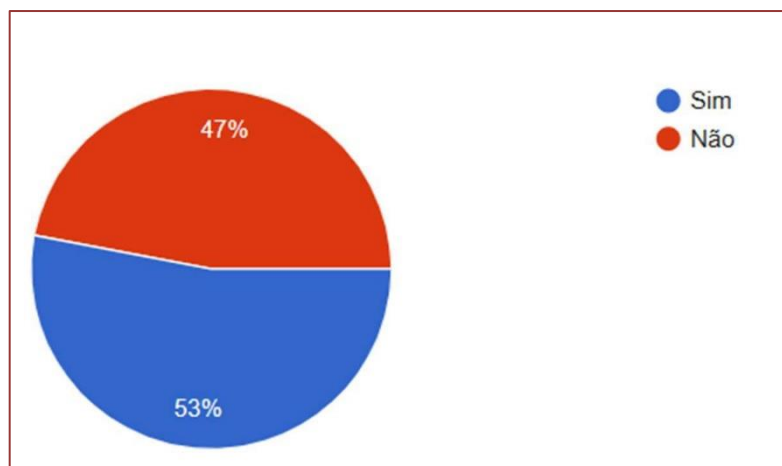
O analfabetismo tecnológico provocará, seguramente, maiores dificuldades no acesso e promoção no mercado de trabalho, indefesa e vulnerabilidade diante da manipulação informativa e incapacidade para utilização dos recursos de comunicação digitais. Os gráficos abaixo mostram as respostas dos alunos em relação ao uso das TICs.

Figura 1: Familiaridade com as TICs



Mais da metade dos alunos já fizeram atividades e/ou cursos usando as tecnologias digitais.

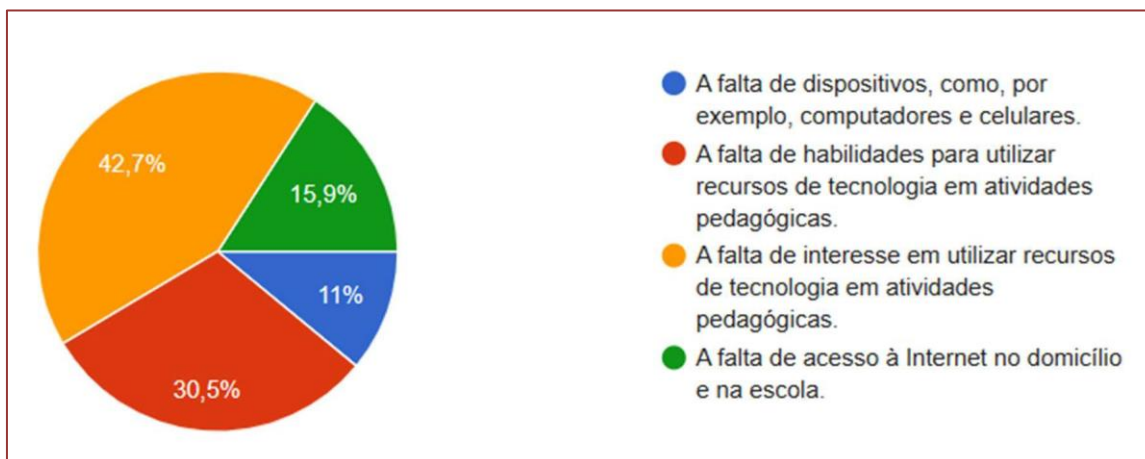
Figura 2: Fizeram uso do Blog de Física



(www.profaellenfisica.blogspot.com).

Foi questionado aos alunos se eles utilizam o Blog de Física para estudar os conteúdos da matéria. Os alunos responderam que já fizeram uso do blog e que ajudou no entendimento da disciplina.

Figura3: Dificuldades no uso das TICs



Outro questionamento feito aos alunos foi das dificuldades que possuem no uso das TICs. O principal problema apontado por eles foi a falta de interesse por parte deles no uso das TICs para fins pedagógicos.

Figura 4: Preferência no uso das TICs

Dentre as formas de estudar através das TICs, os alunos responderam que preferem estudar através da criação de grupos em redes sociais como o WhatsApp ou Facebook.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, já ocorreram tantas mudanças relacionadas ao modo de se ensinar e aprender que muitas crianças e adolescentes foram prejudicadas passando pelas salas de aula e saindo no final do Ensino Fundamental e Médio sem saber ler e escrever, quando não abandonaram a escola ou prosseguiram seus estudos sem terem adquirido os conhecimentos básicos adequados para o devido acompanhamento dos avanços escolares.

Diante disso, é preciso buscar formas didáticas inovadoras, porque o campo educacional torna-se cada vez mais complexo, exigindo do educador um aperfeiçoamento constante, que irá aperfeiçoar efetivamente o ensino dentro da sala de aula. Nesse contexto, as tecnologias como, por exemplo, o computador usado como complemento na aprendizagem é um meio que incentiva o aluno a querer aprender, promovendo uma satisfação tanto para o educador quanto para o educando. Esse recurso traz uma série de novidades, pois com o uso dessa ferramenta tudo se torna mais rápido e fácil, contribuindo para um melhor desempenho escolar e servindo como recurso pedagógico de apoio para educador e educando. Os resultados sugerem que ainda existe uma certa resistência por parte dos educandos em utilizar os recursos tecnológicos de forma pedagógica, mas essa realidade pode ser mudada através da mediação dos professores.

Finalizando, as TICs são recursos tecnológicos, que se integram proporcionando uma comunicação variada em vários tipos de processos nos âmbitos educacionais, e vem contribuindo como um diferencial extremamente eficaz, que aperfeiçoa a relação do ensino em sala de aula, ou seja, é uma tecnologia usada para reunir, contribuir e compartilhar informações. Desse modo, fica evidente que as TICs proporcionam o melhor desenvolvimento, usando a tecnologia em prol da educação, somando-se com os métodos mais usuais como giz, quadro, livros e jogos pedagógicos lúdicos enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- [1] BARROS, D.M.V.B. Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação: material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009. 160p.
- [2] CARVALHO, Marília G.; BASTOS, João A. de S. L., KRUGER, Eduardo L. de A./ Apropriação do conhecimento tecnológico. CEEFET-PR, 2000. 1º Capítulo
- [3] COSTA, M. T. A. Formação docente para a diversidade. Editora IESDE ANO 2016. Edição: 1 ed. 184p. 2016.
- [4] DUPAGNE, M. & KRENDL, K. A. (1992) Teachers' Attitudes Toward Computers: a review of the literature, *Journal of Research on Computing in Education*, 24, pp. 420-429.
- [5] HADLEY, M. & SHEINGOLD, K. (1993) Commonalities and Distinctive Patterns in Teachers' Integration of Computers, *American Journal of Education*, 101, pp. 261-315.
- [6] KENSKI, V.M. Educação e tecnologias o novo ritmo da informação. CAMPINAS: PAPIRUS, 6 ed. 2010 v.1. 141 p.
- [7] MORIN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 3 ed. Campinas: Papirus, 2001
- [8] ROSEN, L. D. & WEIL, M. M. (1995) Computer Availability, Computer Experience, and Technophobia Among Public School Teachers, *Computers in Human Behavior*, 11, pp. 9-31.
- [9] TAKAHASHI, T, (org) Livro verde da sociedade da informação no Brasil. 2001. Disponível: WWW.socinfo.org.br/info_verde/download.html. Acesso em nov/20107
- [10] WINNANS, C. & BROWN, D. S. (1992) Some Factors Affecting Elementary Teachers' use of the Computer, *Computers in Education*, 18, pp. 301-309.

Capítulo 18

Jogos educacionais no âmbito do ensino remoto de língua portuguesa

Ana Mércia Soares Benjamim

Ana Patrícia dos Santos Viana

Resumo: A presente pesquisa tem como base teórica o método recepcional elaborado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar o qual consiste em trabalhar o fenômeno literário sob a ótica do leitor tomando como partida o horizonte de expectativa deste no que concerne as suas vivências literárias e experiência de mundo, a capacidade de compreender e relacionar o contexto da obra, o autor e leitor, tendo em vista a perspectiva de romper, questionar e ampliar os horizontes. Mediante os desafios da realidade do cenário pandêmico causado pelo vírus COVID-19, optamos por aulas de Língua Portuguesa diversificadas e inovadoras, para tanto, utilizamos ferramentas tecnológicas com o suporte de Jogos Educacionais como o Kahoot e o Quizz, rompendo paradigmas de conceitos convencionais visando aulas mais atrativas com dinâmicas interativas. O relato de experiência, portanto, refere-se à atuação prática pelo Programa Residência Pedagógica na escola Estadual Cidadã Integral Técnica Obdúlia Dantas da Cidade de Catolé do Rocha-PB, o qual colaborou no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem em termos de autonomia intelectual e pessoal dos alunos do Ensino Médio.

Palavras-chave: método recepcional, Jogos educacionais, ensino remoto.

1. INTRODUÇÃO

A formação de leitores consiste em uma das preocupações da maioria dos professores de Língua Portuguesa, e para que essa formação seja alcançada de forma efetiva, se faz necessária a utilização de uma metodologia adequada, para tanto, foram utilizadas as etapas que constituem o método recepcional para que gradativamente pudéssemos planejar um caminho a ser percorrido pelos alunos, para que eles se envolvessem e se familiarizassem com os textos literários, afim de que também concebessem a leitura literária como prazerosa e não um mero hábito mecânico. Segundo Campos (2006, p. 42):

O método recepcional é contrário às tradicionais teorias dominantes, uma vez que o ponto de vista do leitor é fator imprescindível, e defende a ideia do relativismo histórico e cultural, que se apoia na mutabilidade do objeto, assim como da obra literária dentro de um processo histórico. Trata-se, portanto, de um método eminentemente social, pois há uma constante interação das pessoas envolvidas, considerando-as sujeitos da História. A obra literária é uma estrutura linguístico-imaginária, constituída por pontos de indeterminação e de esquemas de impressões sensoriais, que – no ato da criação ou leitura – serão preenchidos e atualizados, transformando o trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor. Estamos diante, portanto, de um ato de comunicação entre escritor-obra-leitor.

Por meio do método recepcional os discentes se tornam protagonistas de sua própria formação enquanto leitores e o docente tem como função estimular o gosto do aluno pelo ato de ler para que dessa forma ele possa ampliar o seu horizonte de expectativa mediante a outras leituras, para que assim possa se tornar um leitor eficaz, receptivo a novos textos fora do seu horizonte de expectativas. É importante ressaltar o quanto a utilização do referido método promove interação e troca de experiências entre aluno e professor.

Em razão da importância da utilização desse método nas aulas de literatura, abordaremos as experiências vivenciadas durante a vivência no Programa Residência Pedagógica na Escola Estadual Cidadã Integral Técnica Obdúlia Dantas localizada na cidade de Catolé do Rocha/PB, com o objetivo principal de apresentar sugestões para se trabalhar todas as etapas que o método recepcional propõe, no que resultou no desenvolvimento dos alunos, e concluindo-se com o dever de reconhecer a importância das transformações e incentivar novos estudos que acrescentem ao tema.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa teve como base os estudos veiculados no livro “Literatura a formação do leitor” de Maria da Glória Bordini e Vera Texeira Aguiar, no qual fizemos uma exploração analítica das etapas do método recepcional, para assim planejarmos e ministrarmos as aulas e atividades da forma que o método propõe e no âmbito da modalidade remota de ensino.

Para a realização do trabalho os alunos bolsistas, a preceptora e a coordenadora responsáveis pelo programa, dedicaram-se a programação de aulas que identificassem e atendessem as demandas dos alunos relacionados a temática, para assim desenvolver atividades que despertassem o interesse em ler obras literárias de forma mais prazerosa. As aulas ministradas propunham desde a leitura crítica até análises críticas, todas devidamente planejadas com o intuito de tentar colaborar com o desenvolvimento

intelectual e pessoal dos alunos. Os instrumentos didáticos e tecnológicos mais utilizados que contribuam para as aulas foram algumas ferramentas da plataforma Gsuite, tais como google meet e google classrom (visto que as aulas aconteceram de forma remota), também foi utilizado os jogos educativos quizz e o Kahoot para dinamizar as aulas e tornando-as mais interativas.

3. OS JOGOS EDUCACIONAIS PELO MÉTODO RECEPCIONAL

A teoria da Estética da Recepção foi elaborada por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, a qual consiste em refletir o fenômeno literário a partir da ótica do leitor, fazendo com que haja uma prática mais participativa e interativa por parte dos leitores. A referida teoria embasou a criação do método recepcional, o qual serviu como base nas execuções das aulas práticas de literatura a serem desenvolvidas em sala de aula.

A aplicação da estética da recepcional à pedagogia da literatura prevê a transferência dos pressupostos teóricos já citados à prática escolar da leitura. Assim, como se reflete sobre o fenômeno literário sob a óptica do leitor como elemento atuante do processo, o método recepcional de ensino funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos. (Bordini & Aguiar, 1993, p. 85).

A partir do método recepcional verificou-se uma mudança bastante significativa, pois o leitor assumiu o papel de protagonista e a ter voz, por meio da utilização desse método percebeu-se o desenvolvimento crítico dos alunos. Para se obter resultados satisfatórios com a utilização do método recepcional, é necessário que o professor faça um levantamento do horizonte de expectativas dos alunos, é importante também verificar quais os conhecimentos prévios da turma sobre os conteúdos programáticos que serão trabalhados em sala de aula, só assim o docente ficará ciente da realidade dos alunos. Após ser realizada essa pesquisa sobre o horizonte de expectativas dos alunos, o professor poderá então preparar os materiais e planejar as aulas que serão ministradas.

[...] o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. Isso ocorre porque novas possibilidades de viver e de se expressar foram aceitas e acrescentadas às possibilidades de experiência do sujeito. Se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel. (Aguiar & Bordini 1993, p.87).

Com a utilização do método recepcional, é necessário entender que o aluno será alvo de alguns pontos estratégicos e importantes para que as etapas sejam cumpridas, tais como: receptividade, ruptura, concretização, questionamento e assimilação. Para atender todas essas etapas é importante considerar que o aluno precisa ser atraído pela literatura. É necessário também que ele tenha condições de compreender os textos a serem lidos, o autor, como também os textos devem estar inseridos em um momento vivenciado atualmente. As atividades a serem desenvolvidas precisam ir aumentando gradativamente em relação ao nível de profundidade, para que o aluno seja capaz de ter um domínio de diversos tipos de leitura, não apenas daquela que ele está acostumado.

No primeiro contato fizemos a sondagem do horizonte de expectativas, investigamos o que os estudantes já haviam obtido de conhecimento ao longo da sua trajetória de estudos até a chegada ao ensino médio, e quais seriam suas expectativas sobre determinado assunto como à exemplo do Realismo presente na obra (Dom Casmurro) de Machado de Assis, e o Naturalismo acerca da narrativa (O Cortiço) de Aluísio de Azevedo, o segundo passo consistiu no atendimento do horizonte de expectativas, partindo de uma ideia que os estudantes tem do assunto em questão, nesse momento, para atender os seus anseios de forma lúdica utilizamos os jogos educativos o Kahoot e o quizz, numa linguagem clara e bem contemporânea, escolhendo como primeiro texto uma temática agradável e que atendesse as suas necessidades, por exemplo, o tema da discriminação social e o desfecho da traição feminina entre a personagem Capitu e o Bentinho adentrando questões sociais na época e ao mesmo tempo relacionando com a nossa atualidade.

O terceiro passo, rompimento do horizonte de expectativas, no momento da introdução de textos e atividades de leitura das quais tinham intuito de levar ao questionamento, um momento de reflexão de certezas e costumes dos alunos, sejam em termos de literatura ou de vivência cultural e, no instante que o estudante liga um rompimento de costume ou de certeza, portanto, ele aprende de forma bem enraizadas.

A partir do quarto momento, referente ao questionamento do horizonte de expectativas, fase que está correlacionada aos dois momentos anteriores, a fase de verificação dos conhecimentos escolares e vivências pessoais dos discentes de uma forma geral. No entanto, verificamos uma pequena porcentagem de rendimento entre os alunos dos quais proporcionaram uma facilidade de entendimento dos textos utilizados ou abriam-lhes caminhos para vencer os problemas encontrados, relacionar o texto com a vivência pessoal consequentemente cria raízes profundas no conhecimento dos alunos, por fim, é o quinto momento direcionado a ampliação do horizonte de expectativas, a parte em que os discentes tomam consciência das alterações e aquisições obtidas por meio da experiência com a literatura e, conscientes de suas novas possibilidades de manejo com ela, partem para a busca de novos textos que atendam às suas expectativas ampliadas no tocante a temas mais complexos.

Visando a percepção dos alunos acerca dos conceitos trabalhados em sala de aula virtual teve como objetivo o intuito de aproximar os discentes ao universo literário no seu dia-a-dia. Portanto, contamos como suporte das ferramentas digitais como os aplicativos Kahoot e o quizz, para haver interação entre os mesmos, o qual foi obtido sucesso na dinâmica interativa pela qual foi elaborada por nós residentes contendo questões de múltipla escolha para atender o objetivo da aula. Com essa dinâmica os alunos começaram a interagir no chat da plataforma Google meet. A aula teve como propósito vincular a percepção dos alunos sobre a interpretação das obras no seu cotidiano.

Algumas questões discursivas foram retiradas do próprio livro didático em formato digital, com o intuito dos discentes correlacionar o assunto e desenvolver seu lado crítico e argumentativo. Sobretudo, teve como intenção de provocar questionamentos em relação a quebra dos paradigmas no que diz respeito ao romantismo, destacamos temáticas distintas ao romantismo, como o adultério, ambição e vaidade. No final da contextualização e discussão à respeito da temática, observamos que a obra já era de conhecimento por boa parte entre os alunos.

Em razão disso, a leitura dos textos literários é de fundamental importância na rotina dos alunos, pois facilita o desenvolvimento de aprendizagem em termos de autonomia e

construção social em relação ao senso crítico e o poder de articulação dos mais variáveis contextos dos quais estão inseridos.

É comum encontrar muitos desafios para trabalhar com uma temática profunda, porém, é devido a sua importância, que os bolsistas do Residência Pedagógica buscaram desenvolver com responsabilidade este trabalho no campo escolar, onde pode-se perceber uma carência sobre o assunto. Tendo em vista os resultados positivos obtidos com o trabalho realizado, que mesmo devido as circunstâncias que o ensino, de um modo geral, está enfrentando, podemos afirmar que os resultados ultrapassaram as expectativas, pois desconstruiu um ensino convencional, ao lidar com métodos de ensino-aprendizagem que privilegiam a colaboração e a metacognição e que estão intrinsecamente relacionados ao ensino de língua portuguesa, alcançando progressos na aprendizagem dos alunos.

Entretanto, não podemos deixar de ressaltar as deficiências encontradas no decorrer da nossa trajetória como docentes à frente dessas dificuldades que as aulas remotas nos proporcionaram em termos de conciliar a realidade das circunstâncias e entender a lacuna de espaço de conhecimento dos alunos, que é um problema perceptível e conseqüentemente causa uma desvalorização na educação, e o que sai mais prejudicado é o próprio estudante, pela falta de interação e de incentivo para a leitura literária.

No entanto, percebemos que apesar dessa falha no sistema educacional, existe esperança de novos conceitos, de novas transformações na vida escolar do aluno através do método recepcional, mas é importante que o professor esteja atendo a essas estratégias e coloque-as em prática, pensando sempre no progresso do desenvolvimento de aprendizagem dos discentes, além de acarretar uma série de benefícios em termos de autoconhecimento, atribuir para dentro do seu contexto o poder da comunicação e o senso crítico.

Portanto, é importante enfatizar o protagonismo do aluno no seu cotidiano, pois através da riqueza de detalhes culturais que a Literatura nos beneficia um universo amplo de oportunidades que trazem consigo um poder de transformação que é capaz de transferir emoção e até mesmo nos levar para diferentes lugares, além de proporcionar uma visão de mundo interno para o externo e desenvolver a interação comunicativa entre autor, obra e leitor, capaz de relacionar épocas e contextos históricos distintos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa RP foi uma experiência altamente produtiva para a nossa formação acadêmica como licenciandas, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas devido a pandemia e conseqüentemente o ensino que ocorreu de forma remota. Observamos que infelizmente algumas aulas ministradas pelo Google Meet não havia uma boa interação por parte dos alunos. Mas mesmo assim, diante de tudo que vivemos durante esse tempo como residentes no ensino remoto, podemos destacar que conseguimos experiências positivas e negativas por estarmos vivenciando um ensino não convencional.

O trabalho prestado teve o propósito de oferecer uma breve investigação a respeito da utilização do método recepcional nas aulas de literatura, na tentativa de despertar ainda mais o interesse dos alunos em analisar obras literárias, com aplicação na Escola Estadual Cidadã Integral Técnica Obdulia Dantas da cidade de Catolé do Rocha/PB, através do programa Residência Pedagógica, que fortaleceu o reconhecimento e relevância de utilizar as etapas desse método na base educacional.

Pretende-se que a pesquisa abra novos caminhos de discussão e análise sobre o assunto, para que assim, os estudantes sejam favorecidos em seu espaço escolar, abrindo novas possibilidades de experiências satisfatórias. Em resumo, que as melhorias na educação cresçam, atendendo as necessidades dos alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos pela oportunidade de participar de um programa tão enriquecedor que é o Residência Pedagógica, para um graduando de licenciatura é indispensável esse contato com a vivência em sala de aula, mas que infelizmente devido a pandemia esse contato foi de forma remota, mas que não deixou de trazer inúmeras experiências para nossa formação acadêmica.

Tendo em vista, a aprendizagem na sala de aula virtual nos trouxe um entendimento de uma visão diversificada em termos de conhecer as dificuldades e ser capaz de transformar e inovar conceitos convencionais.

REFERÊNCIAS

- [1] BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. de. **Literatura e formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- [2] CAMPOS, A. F. **A formação do leitor através do método recepcional**. In: Cadernos de Ensino e Pesquisa da FAPA - n. 2 - 2º Sem, Porto Alegre, 2006. Disponível em: www.fapa.com.br/cadernosfapa.

Capítulo 19

Ambiente para desenvolvimento de jogos de seriação

Dierone César Foltran Junior

Elenice Parise Foltran

Jonathan de Matos

Resumo: Este capítulo descreve o processo de desenvolvimento de um jogo digital de seriação e classificação, destinado à Educação Infantil. O objetivo principal do jogo é proporcionar um ambiente interativo e personalizado que auxilie no desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando habilidades de organização lógica e visual. O projeto foi realizado no âmbito do Laboratório Lúdico Pedagógico (LALUPE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, alinhando a inclusão e do uso de tecnologias digitais na educação. A metodologia utilizada foi a de desenvolvimento de produto, que permitiu a criação de um recurso educacional inovador. Embora o jogo não tenha sido aplicado com crianças, o processo de desenvolvimento trouxe reflexões importantes sobre o potencial dos jogos digitais na aprendizagem e na formação dos futuros professores.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais, Jogos Digitais, Inovação Pedagógica, Inclusão, Ludicidade, Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A necessidade em promover uma educação mais inclusiva e igualitária leva a repensar as práticas pedagógicas que visem atender às necessidades dos alunos e valorizar a diversidade de formas de aprendizagem. Desta forma, para tornar o ensino mais inovador, é necessário adotar abordagens e práticas pedagógicas que estimulem a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas e, principalmente, a colaboração entre os alunos.

É essencial investir na formação dos futuros professores, oferecendo oportunidades de conhecer novas metodologias, novos aplicativos, além de inserir a tecnologia educacional na prática pedagógica. Com este intuito, o Laboratório Lúdico Pedagógico - LALUPE foi concebido como um espaço de referência, no qual os acadêmicos possam vivenciar situações de aprendizado, pesquisa e práticas educativas. O objetivo das ações do laboratório é aprofundar, discutir, construir e sistematizar conhecimentos de forma contínua, promovendo a prática reflexiva e a interação entre o ensino superior e a educação básica, com um caráter de inserção social e articulação entre os saberes dos cursos de formação profissional.

Além disso, as ações desenvolvidas no LALUPE têm a ludicidade como principal eixo, buscando sua conexão com a educação, a aprendizagem, a inclusão e a inovação.

Nesta linha, os jogos pedagógicos têm sido amplamente reconhecidos por seu potencial em facilitar o aprendizado, especialmente no contexto da educação infantil. Pois o desenvolvimento cognitivo passa por estágios, e é na fase pré-operatória que começam a desenvolver habilidades como seriação e classificação.

A seriação e a classificação são competências-chave no desenvolvimento da inteligência lógica. A primeira refere-se à capacidade de ordenar objetos de forma crescente ou decrescente, enquanto a segunda envolve agrupar objetos com base em características comuns.

Portanto, a introdução de jogos digitais no ensino infantil pode potencializar esses processos de aprendizado. Jogos de seriação e classificação proporcionam às crianças oportunidades de manipular objetos virtuais, explorar diferentes soluções e aprender de forma intuitiva e prática.

O presente artigo tem como objetivo descrever o processo de desenvolvimento de um jogo de seriação e classificação voltado para a educação infantil, destacando tanto a fundamentação teórica quanto as etapas e procedimentos para a elaboração do jogo. Cabe destacar, que esse processo foi desenvolvido de forma interdisciplinar envolvendo acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Engenharia de Computação.

2. A CRIANÇA E O JOGO

Quando se fala em brincar, brinquedo e jogo, a associação imediata é com a infância. O brincar é uma atividade natural na vida das crianças e desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Segundo Brougère (2000), desde o nascimento, a criança está inserida em um contexto social, e suas brincadeiras refletem essa imersão. Através do brincar, a criança explora o mundo ao seu redor, interagindo com objetos e pessoas, desenvolvendo habilidades que serão essenciais ao longo de toda a sua vida.

Na infância, o jogo é um elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois propõe o lúdico, a diversão, a imaginação, a fantasia, o movimento, a experiência e as interações com os outros (Piaget, 1967; Wallon, 1968; Vygotsky, 1994). O brincar é essencial para a criança não apenas como forma de entretenimento, mas como um meio de expressão, socialização e autoconhecimento. Além disso, o jogo antecede a própria cultura humana e, ao longo da história, vem sendo utilizado de diversas formas por diferentes sociedades (Huizinga, 2000).

O jogo, segundo diversas abordagens teóricas, é muito mais do que uma simples diversão. Para Piaget (1967), o jogo é uma forma de construção do conhecimento, especialmente nos estágios sensório-motor e pré-operatório. Ao manipular objetos, a criança estrutura sua percepção de espaço e tempo, desenvolvendo noções de causalidade e, eventualmente, alcançando a lógica. Da mesma forma, Macedo (2000) aponta que o jogo possibilita uma experiência significativa tanto em termos de conteúdos escolares quanto no desenvolvimento de competências. As crianças, ao jogar, assumem uma postura ativa, enfrentando situações-problema que estimulam seu raciocínio, autonomia e responsabilidade.

Batllori (2006) também argumenta que o jogo é uma atividade que desenvolve habilidades cognitivas e sociais, tais como a mobilidade, comunicação, imaginação e aquisição de novos conceitos. O ato de jogar permite que as crianças explorem suas capacidades e limitações, aprendam a resolver problemas, e respeitem regras e valores. Vygotsky destaca a importância dos jogos no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, apontando que, além de seu caráter recreativo, os jogos podem atuar como poderosas ferramentas pedagógicas.

Além disso, o brincar e o jogar proporcionam uma rica oportunidade para os educadores conhecerem a criança de maneira mais profunda. Através do jogo, a criança se expressa de forma espontânea, sem as limitações impostas pelas convenções sociais, permitindo ao professor observar e desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes.

Com as transformações trazidas pela Revolução Industrial e o desenvolvimento dos meios de produção, a forma de brincar e jogar também evoluiu. A essência lúdica foi mantida, mas as tecnologias ampliaram as formas de viver a infância, incorporando novos elementos e significados. Segundo Caetano (2015), as mudanças sociais decorrentes da tecnologia vão além da simples inserção de novos objetos. Elas envolvem o repensar das formas de ensinar, especialmente com o uso de novas metodologias e aparatos tecnológicos que potencializam a aprendizagem.

3. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIGITAIS PARA A APRENDIZAGEM

Os jogos digitais têm ganhado cada vez mais relevância no cenário educacional, pois oferecem uma abordagem lúdica e interativa para a promoção do aprendizado. No contexto dos jogos digitais, essa potencialidade é amplificada pela interatividade e pelas possibilidades de feedback imediato, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo, com o professor assumindo o papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Ramos e Cruz (2018, p. 20) afirmam que “a intensificação do uso das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, nas quais se incluem os jogos, remete a experiências que podem influenciar o desenvolvimento humano, a aprendizagem, a sociabilidade e a subjetividade”.

Assim, os jogos digitais oferecem aos alunos uma experiência lúdica, interativa e motivadora, que pode complementar as metodologias tradicionais de ensino, tornando o aprendizado mais envolvente e eficaz. Outro aspecto importante do jogo digital é sua relação com os domínios pedagógicos, isto é, a intencionalidade na aprendizagem e no desenvolvimento do jogador. Como destacam Danielli, Freitas e Cardoso (2023), os jogos educativos equilibram ludicidade e aprendizagem, oferecendo uma experiência que contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Os jogos digitais possuem a sua capacidade de integrar a teoria com a prática de maneira dinâmica e envolvente. Ao explorar os cenários, narrativas e desafios propostos, os alunos utilizam suas experiências anteriores e seus conhecimentos prévios para resolver problemas, criar estratégias e superar obstáculos. Além disso, jogos digitais favorecem a colaboração entre os estudantes, estimulando o trabalho em equipe e o apoio mútuo, o que está em linha com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky, onde alunos mais experientes ajudam seus colegas a avançarem no aprendizado (Ramos, Lorenset e Petri, 2016).

Nesse contexto, a proposição de um jogo digital de seriação para a Educação Infantil, por meio das ações do LALUPE, está em consonância com os objetivos desse laboratório, que são: aprimorar a formação de futuros professores, integrando teoria e prática de maneira efetiva e desenvolvendo materiais lúdicos que favoreçam a prática docente e a promoção da educação inclusiva. Desde sua criação (Foltran *et al.*, 2009), o LALUPE tem trabalhado para construir e sistematizar conhecimentos nas áreas de ludicidade, aprendizagem, inclusão e educação, o que inclui a criação de materiais pedagógicos lúdicos que possam ser aplicados tanto na formação dos professores quanto no apoio à aprendizagem dos alunos da educação básica (Foltran *et al.*, 2023).

Sob essa ótica, os jogos de seriação e classificação, que envolvem organizar e agrupar objetos, visam desenvolver habilidades essenciais como o raciocínio lógico e visual, aproveitando o potencial dos jogos digitais para engajar as crianças em atividades que promovam o aprendizado de maneira divertida e eficaz.

4. PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO JOGO

A interface do jogo foi projetada para ser simples e interativa. Na tela do jogo, os seus usuários são desafiados a arrastar e soltar objetos, organizando-os de acordo com a sequência correta, seja em ordem crescente ou decrescente. O jogo também apresenta um modo de classificação, no qual as crianças agrupam objetos com base em semelhanças.

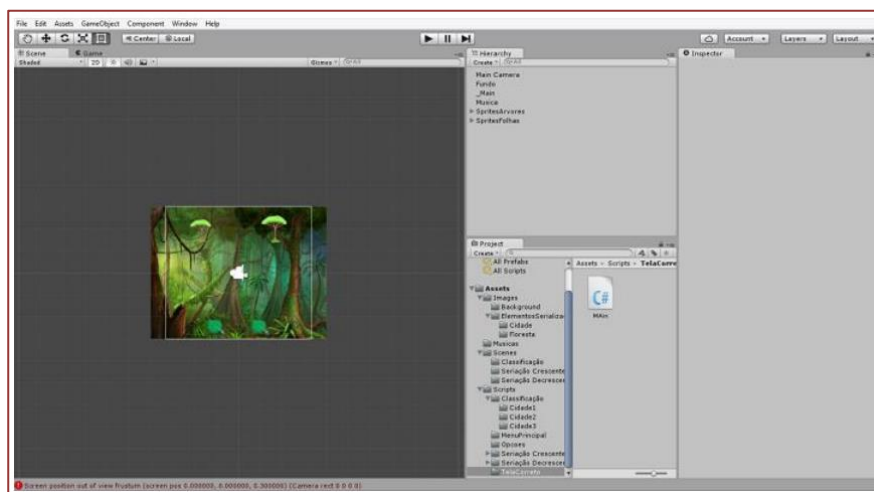
Esses modos foram implementados com diferentes níveis de complexidade, ajustando a quantidade de objetos a serem manipulados. O objetivo foi maximizar o engajamento dos usuários e proporcionar um ambiente propício para o aprendizado.

O desenvolvimento do jogo foi realizado utilizando a *engine* Unity, uma plataforma amplamente conhecida por sua flexibilidade e gratuidade, o que a torna acessível para desenvolvedores de diferentes níveis de experiência. O jogo foi projetado para ser utilizado em dispositivos móveis, permitindo maior acessibilidade e facilidade de uso por parte dos usuários.

A interface do Unity, como mostrado na figura 1, facilita a organização dos elementos do jogo, com ferramentas como a árvore de hierarquia, que mantém o projeto organizado, e

a *engine* física, que lida automaticamente com colisões e movimentação dos objetos, garantindo uma experiência suave para o jogador.

Figura 1 - Menu principal de um jogo de seriação



Fonte: Os autores.

Por isso, foi realizada a criação de um ambiente para desenvolvimento de jogos de seriação para os que discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia possam utilizar com alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental. A figura 2 apresenta o menu inicial do jogo, mostrando as opções de Jogar, Como Jogar e Sair.

Figura 2 - Menu principal de um jogo de seriação



Fonte: Os autores.

Os modos que o discente pode escolher para jogo são: seriação crescente, decrescente e classificação. Junto à essas informações o pedagogo pode escolher quantos objetos a criança poderá interagir, entre dois e quatro objetos. Após ser definido o modo de jogo, na próxima fase é exibida a tela de interação da criança, no caso da figura 3, por exemplo, o modo selecionado é o de seriação em ordem crescente.

Na figura 3, são apresentadas três folhas onde três árvores, de tamanhos distintos, deverão ser alinhadas em ordem correta, conforme o modo de jogo selecionado anteriormente.

Figura 3 – Disposição dos elementos em tela – Jogo de Seriação



Fonte: Os autores.

Na figura 4 é apresentado o resultado do jogo, onde os elementos se apresentam corretamente alinhados, alocados sobre suas respectivas folhas, sendo no caso, da menor árvore até a maior.

Figura 4 – Resultado do Jogo de Seriação – ordem crescente



Fonte: Os autores.

Além da possibilidade de seriação, a aplicação também permite o jogo de Classificação, onde os objetos em tela deverão ser alocados em seus respectivos lugares. Na figura 5 é mostrado um Jogo de Classificação de materiais recicláveis, ou seja, cada objeto deve ser depositado em uma cesta de acordo com o tipo do material, no aspecto pedagógico é possível discutir aspectos de sustentabilidade e reciclagem de materiais.

Figura 5 – Disposição dos elementos em tela – Jogo de Classificação



Fonte: Os autores.

A figura 6 mostra como deverá ser a finalização da etapa de classificação, com os elementos em suas respectivas cestas.

Figura 6 – Resultado do Jogo de Classificação – disposição correta



Fonte: Os autores.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento do jogo de seriação trouxe importantes reflexões sobre o potencial dos jogos digitais na Educação Infantil, ainda que este não tenha sido testado diretamente com as crianças. O jogo foi concebido com o objetivo de proporcionar uma experiência lúdica e interativa, projetada para apoiar o desenvolvimento cognitivo, especialmente no que tange às habilidades de seriação e classificação, que são fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio lógico na fase infantil.

Embora o jogo não tenha sido aplicado com os alunos, as etapas de desenvolvimento permitiram uma análise crítica sobre as possibilidades pedagógicas da ferramenta. A criação de um ambiente intuitivo e interativo, onde as crianças podem manipular objetos virtuais e receber feedback imediato, está alinhada com teorias de Vygotsky e Piaget, que defendem a importância do jogo no processo de aprendizagem. Esses conceitos teóricos orientaram a construção do jogo, que foi projetado para adaptar-se ao ritmo individual dos alunos, oferecendo diferentes níveis de dificuldade e promovendo uma aprendizagem personalizada.

O desenvolvimento do jogo proporcionou uma oportunidade valiosa para os acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Engenharia de Computação. A interdisciplinaridade permitiu a esses estudantes integrarem suas habilidades tecnológicas e pedagógicas na criação de um recurso inovador. O uso da plataforma Unity facilitou a criação de uma interface amigável, acessível em dispositivos móveis, o que contribuiu para a inclusão digital e a flexibilidade na aplicação do jogo em diferentes contextos educacionais.

Os testes internos, realizados no âmbito do LALUPE, permitiram avaliar a funcionalidade e a usabilidade do jogo, além de proporcionar aos acadêmicos a oportunidade de vivenciar o processo de criação de uma ferramenta educativa digital. Esse processo contribuiu para o desenvolvimento das habilidades dos futuros professores e engenheiros, especialmente em termos de planejamento pedagógico e desenvolvimento de recursos digitais que integram ludicidade e tecnologia.

Adicionalmente, a criação do jogo reflete o compromisso do LALUPE com a inovação pedagógica e a formação de profissionais capazes de aplicar metodologias tecnológicas em ambientes educacionais. O jogo de seriação, uma vez finalizado e validado em contextos reais, tem o potencial de contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais das crianças, promovendo uma experiência de aprendizado mais envolvente e inclusiva.

6. CONCLUSÃO

Este trabalho que teve por objetivo apresentar o desenvolvimento de um jogo digital de seriação para a Educação Infantil, no âmbito do LALUPE, evidenciou o potencial dos jogos digitais como ferramentas pedagógicas que podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais das crianças.

Um ponto forte do processo foi a integração de modo interdisciplinar, integrando acadêmicos de Pedagogia e Engenharia de Computação, promovendo troca de saberes possibilitando a exploração de novas estratégias para o ensino infantil.

Contudo, é importante destacar que o jogo desenvolvido foi testado internamente no LALUPE e não diretamente com crianças. Essa é uma limitação do presente estudo, uma vez que os resultados relativos ao engajamento dos alunos, não puderam ser avaliados em contextos práticos. A ausência de dados concretos sobre a experiência das crianças com os jogos restringe as conclusões do projeto.

Para trabalhos futuros, recomenda-se a aplicação junto aos alunos da Educação Infantil, permitindo uma análise mais profunda do impacto do jogo no processo de aprendizagem. Essa etapa será essencial para ajustar possíveis falhas, melhorar a interface e otimizar a dinâmica do jogo de acordo com as necessidades reais das crianças.

Outra linha de pesquisa futura pode se concentrar na integração de tecnologias mais avançadas, como inteligência artificial e realidade aumentada, para enriquecer ainda mais a experiência de aprendizado. Tais tecnologias podem contribuir para a personalização do ensino e proporcionar feedbacks mais dinâmicos e ajustados ao progresso individual de cada aluno.

REFERÊNCIAS

- [1] BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 110p. (Coleção Questões da Nossa Época, v.43)
- [2] BATLLORI, Jorge. **Jogos para treinar o cérebro: desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais**. São Paulo; Madras, 2006.
- [3] CAETANO, Celso. Tecnologia e educação: A revolução digital nas escolas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 4, p. 75-90, 2015.
- [4] DANIELLI, F.; FREITAS, K. T. D.; CARDOSO, F. L. Modelo de base teórica para criação de jogo digital pensado para o desenvolvimento infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023048, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.1720>.
- [5] FOLTRAN, Elenice Parise, PISACCO, Nelba Maria Teixeira, FOLTRAN JUNIOR, Dierone Cesar. Extensão universitária e articulação de saberes: a proposta do LALUPE - Laboratório Lúdico Pedagógico. **Revista Conexão UEPG**. V.5, Nº 1, 2009. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3768>.
- [6] FOLTRAN JR, Dierone Cesar, FOLTRAN, Elenice Parise, PISACCO, Nelba Maria Teixeira, DUTRA,

Bruno Silva, SANTOS, Rodolpho do Amaral Soria. **Educação inovadora por meio da ludicidade e da inclusão**. Anais. Ponta Grossa/PR, IV CoBICET – Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, 2023.

[7] FOLTRAN, Elenice Parise, FOLTRAN JR, Dierone Cesar, MAYER, Reinaldo Afonso. **Um caminho alternativo para a formação de mediações digitais pelo LALUPE/UEPG**. In: Produção Científica e Experiências Exitosas na Educação Brasileira. 5ed. 2019. p 321-330. DOI: 10.22533/at.ed.55619200829

[8] HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

[9] MACHADO, I.; SANTOS, R.; LIMA, A. Jogos sérios e suas aplicações na educação. **Revista de Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 45-58, 2011.

[10] MACEDO, Lino. **Ensino e jogos: O lúdico na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

[11] PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1967.

[12] RAMOS, T.; CRUZ, L. Jogos digitais na educação: Desafios e potencialidades. **Revista Brasileira de Tecnologias Educacionais**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 18-23, 2018.

[13] RAMOS, Daniela Karine; LORENSET, Caroline Chioquetta; PETRI, Giani. **JOGOS EDUCACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA À APRENDIZAGEM**. Revista X, [S.l.], v. 2, n.1.2016, nov. 2016. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/46530>>. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i1.2016.46530>.

[14] VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

[15] WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança: Problemas de desenvolvimento**. São Paulo: Livraria Martins, 1968.

Capítulo 20

Ficção interativa: um olhar sobre o agenciamento de conteúdo

Thiago Berzoini

Resumo: O trabalho elabora considerações acerca dos rumos da ficção interativa. Pretende-se contribuir para reflexões sobre a evolução dos meios digitais e suas possibilidades enquanto meio procedimental, as quais proporcionam interatividade e agenciamento dentro da estrutura narrativa da literatura eletrônica – não se restringindo apenas ao texto e as linhas de comando tão características durante o período incunabular dessas narrativas ficcionais interativas.

Palavras-chave: Ficção Interativa, literatura eletrônica, agenciamento, narrativas, interatividade.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS FICÇÕES INTERATIVAS

Na década de 1980, com a popularização dos *personal computers*, um gênero tomou forma graças às possibilidades e particularidades dessa plataforma, ainda rudimentar se comparada aos dias atuais. Trata-se da Ficção Interativa (FI), que o pesquisador Jeremy Douglass define como sendo:

uma experiência narrativa baseada em texto na qual uma pessoa interage com um software de simulação por computador alternadamente digitando frases de texto (geralmente traves de comandos no modo imperativo) e lendo respostas geradas através de um software-textual (geralmente um comunicado na segunda pessoa do presente do indicativo)¹. (Douglass, 2007, p.08, trad. nossa).

Em 1983, a empresa de jogos eletrônicos INFOCOM lançou no mercado aquela considerada a primeira ficção interativa (com viés mercadológico), chamada “ZORK”. Várias outras obras foram lançadas a seguir, e algumas se destacaram ainda na primeira década do lançamento das ficções interativas por se tratarem de tramas “sérias”. Um dos grandes exemplos de FI séria chama-se *A mind forever voyaging* (INFOCOM, 1985), obra cujo *package* continha um interessante conteúdo transmídia² que expandia a narrativa para além do ambiente digital, apresentando uma incomum (passível de ser considerada única) abordagem na publicação do gênero. Outro grande exemplo é *Trinity* (1987), que apresentava através de metáforas situações políticas e levava aos extremos as condições distópicas da economia americana e mundial.

Desde o lançamento de ZORK até o começo da segunda década dos anos 2000, a tecnologia evoluiu e experimentações servindo-se do ciberespaço continuaram frequentes, trazendo as estruturas narrativas no meio digital aos limites da multilinearidade e interatividade, características que, sempre presentes no ciberespaço, são cada vez mais potencializadas pela evolução tecnológica do ambiente procedimental – sua habilidade de capturar experiências como sistemas de ações inter-relacionadas. (Murray, 2003, p.274).

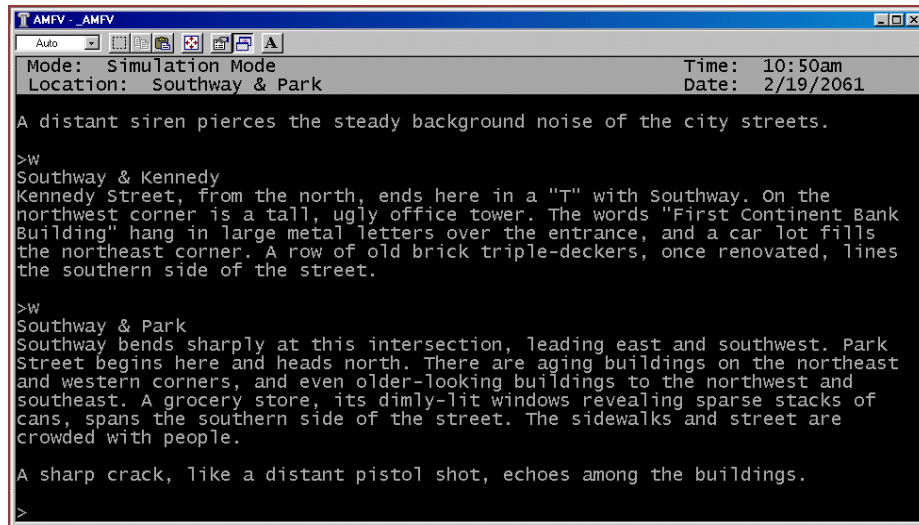
A estrutura das Ficções Interativas seguia os recursos tecnológicos do meio digital da época em que foram lançadas, contando apenas com um fundo monocromático (geralmente tela preta) e letras brancas (Imagem 01). Em meados da década de 80, algumas ficções interativas começaram a inserir imagens, como é o caso de *Arthur: The Quest for Excalibur* (Imagem 02), que funcionava como um livro (interativo) ilustrado. Seguindo a mesma estrutura textual, anualmente uma competição mantém vivo o gênero. Dentre as mais recentes obras de ficção interativa (com tramas “sérias”), destacam-se: *Everybody Dies* (Munroe, 2008) e *Andromeda Apocalypse* (Innocenti, 2012). Tomando como um empréstimo dois adjetivos que definem a ficção científica, chamaremos de Ficções Interativas “*hards*” (duras – ou “pesadas”) as obras digitais que seguem essa estrutura mais rudimentar, diferente de outras que se utilizam de outros recursos midiáticos, com interface amigável e de design elaborado, que, por conta desses recursos,

¹ (...) a text-based narrative experience in which a person interacts with a computer software simulation by alternately typing text phrases (generally a command in the imperative mood) and reading software-generated text responses (generally a statement in the second person present tense).

² ‘Narrativa Transmídia’ consiste em contar uma história através de múltiplas plataformas e preferivelmente, embora não aconteça sempre, com um grau de participação, interação ou colaboração da audiência. (Pratten, 2011, p.01, trad. nossa)./ ‘Transmedia Storytelling’ is telling a story across multiple media and preferably, although it doesn’t always happen, with a degree of audience participation, interaction or collaboration.

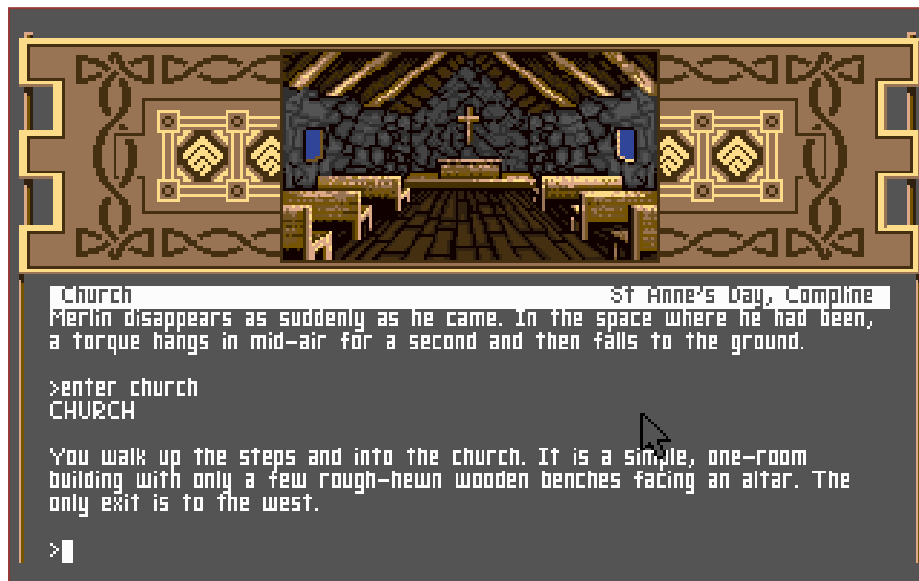
poderiam ser consideradas “softs” (macias – ou “leves”) e de maior apreciação por parte do público.

Imagem 01 – Captura de tela da Ficção Interativa *A Mind Forever Voyaging*



(INFOCOM, 1985).

Imagem 02 – Captura de tela da Ficção Interativa *Arthur: The Quest for Excalibur*



(INFOCOM, 1985).

2. A “FINA LINHA” ENTRE LITERATURA ELETRÔNICA E JOGOS ELETRÔNICOS: REFLEXÕES

A literatura eletrônica geralmente é associada às ficções hipertextuais – exemplos clássicos são as obras *Afternoon: a story*, de Michael Joyce, e *Victory Garden*, de Stuart Moulthrop, obras fundamentais e elaboradas através do software *Storyspace* (Eastgate

Systems). Porém, a literatura eletrônica é um componente híbrido que se utiliza das propriedades da rede e de elementos programáveis, transformadores e multimidiáticos (no sentido de compreender a diversidade de linguagens de plataforma que podem estar contidas e disseminadas através do meio digital).

Janet Murray (2003) lista quatro características fundamentais ao meio digital: sua capacidade procedimental e enciclopédica, seu caráter participativo e espacial. Esses fatores acrescidos da possibilidade de interatividade e novas soluções gráficas e tecnológicas dos meios, graças à sua evolução, podem potencializar as ficções interativas a serem produzidas.

Embora a definição de Douglass seja muito clara ao alocar o gênero em uma estrutura diretamente ligada ao texto e à inserção de comandos textuais que demandam respostas, também textuais para a continuidade da narrativa, propomos uma ampliação do termo, não o descaracterizando, mas ampliando aspectos de mídia mesclados ao seu componente textual básico. Katherine Hayles define Ficção Interativa de uma forma que permite uma gama maior de obras dentro do conceito, e que consideraremos neste trabalho como sendo FI 'softs'. Segundo ela,

A Ficção Interativa (FI) difere (de outras obras) por ter elementos de jogo mais acentuados. A demarcação entre literatura eletrônica e jogos de computador não é clara; muitos jogos tem componentes de narrativa, ao passo que muitas obras de literatura eletrônica tem elementos de jogo. (Hayles, 2009, p.24).

Parece que não somente as ficções interativas, mas outras obras que também podem ser consideradas literatura eletrônica, adquirem elementos procedimentais advindos das estruturas dos jogos, conforme reitera Murray:

Os atuais usos da narrativa exploram ao extremo as possibilidades digressivas do hipertexto e os recursos da simulação similares aos dos jogos, mas isso não é surpreender num meio incunabular conforme a narrativa digital amadurecer a vastidão de associações ganhará maior coerência e os jogos de combate darão espaço à representação mais complexas. (Murray, 2003, p.96).

Murray diz que a literatura eletrônica se baseia em estruturas já definidas no ciberespaço como as estruturas dos jogos. Embora possuam elementos em comum, parece estranho categorizar Ficções Interativas (*hard* ou *soft*), obras como *Dear Esther* ou, ainda, *Beyond: Two Souls* e *Heavy Rain*, como jogos eletrônicos. Se a pesquisa se detiver em conceituações de jogos, talvez falem aspectos que os categorizem como tal; não há um elemento de "vitória ou derrota" nas ficções interativas, nem necessariamente algum elemento de competição, que poderia, de maneira simplória, categorizar determinado objeto no campo limítrofe dos jogos. Mas ocorre um elemento que é comum aos jogos e às literaturas eletrônicas: o desafio. Nas literaturas em hipertexto e ficções interativas, o "leitor" (asas empregadas pelo fato de esses leitores do ciberespaço possuírem definições multiformes, não excludentes, mas complementares enquanto receptores/usuários/interatores) se depara com o elemento desafiador. Ao seguir uma série de links que o transformam em um colecionador de fragmentos textuais, o "leitor" sente-se desafiado a chegar à conclusão ou ao próximo passo da trama que acompanha. Assim, através dos cliques ou da inserção

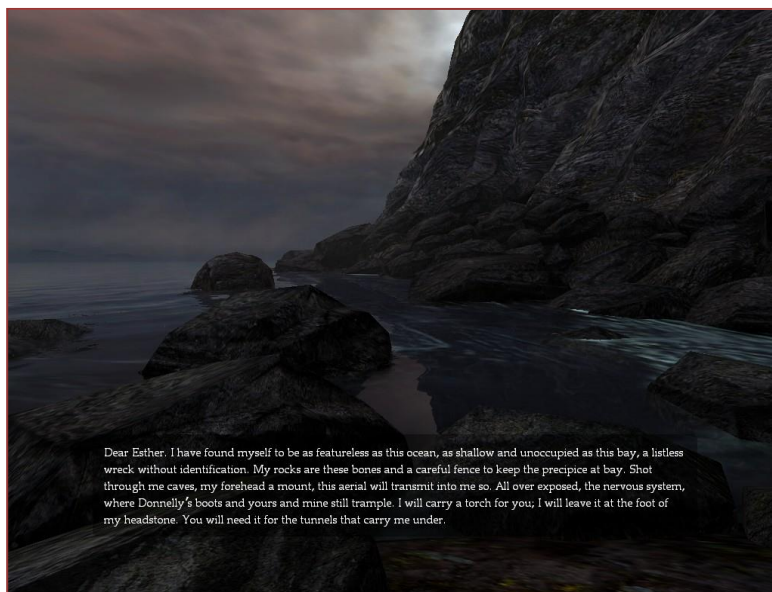
de comandos, ele une os fragmentos à medida que os “explora” na estrutura da narrativa digital e gradativamente tem acesso aos elementos da diegese.

Ainda que essas obras de literatura eletrônicas sejam chamadas de jogos – por falta de melhor definição ou por estarem ofertadas em determinadas plataformas ou empregarem determinadas linguagens dos jogos –, deve-se entender o termo como objeto de pesquisa levado a sério e livre de preconceitos – ainda tão presentes no meio acadêmico. De fato, no que se refere ao quesito “seriedade”, muitos excluíam a ideia do jogo, que muitas vezes é diretamente associado ao conceito de “brincadeira”. Johan Huizinga, em sua obra *Homo Ludens*, esclarece:

O significado de "seriedade" é definido de maneira exaustiva pela negação de "jogo" — seriedade significando ausência de jogo ou brincadeira e nada mais. Por outro lado, o significado de "jogo" de modo algum se define ou se esgota se considerado simplesmente como ausência de seriedade. O jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade. (Huizinga, 2000, p.29).

Um bom exemplo é *Dear Esther* (Pinchbeck; Bristoe, 2012), obra *indie* que pode muito bem ser caracterizada como algo além de um jogo eletrônico, podendo ser enquadrada como ficção interativa séria, sob a definição de literatura eletrônica (Imagem 03).

Imagem 03 – Captura de tela do jogo *Dear Esther*



(2012).³

³ “*Dear Esther, I have found myself to be as featureless as this ocean, as shallow and unoccupied as this bay, a listless wreck without identification. My rocks are these bones and a careful fence to keep the precipice at this bay. Shot through me caves, my forehead a mount, this aerial will transmit into me so. All over exposed, the nervous system, where Donnelly's boots and yours and mine still trample. I will carry a torch for you; I will leave it at the foot of my headstone. You will need it for the tunnels that carry me under.*”

Dear Esther, conforme a sua funcionalidade, opera mais como uma novela visual (explorável), na qual o interator acompanha textualmente todo o desenvolvimento da trama – além de ouvir a narração da história pelo autor do diário ficcional – enquanto lhe é ofertada a exploração espacial da ilha deserta. Há paralelos estruturais com os romances que seguem o esquema de fluxo de consciência.

3. AGENCIAMENTO DE CONTEÚDO

Sabendo que o ciberespaço oferece a condição participativa - reação à informação inserida (MURRAY, 2003) -, a literatura eletrônica se estabelece, na maioria das obras, como um elemento que faz de seu leitor um interator, e a trama muitas vezes pode ser agenciada pelo usuário graças à capacidade de interatividade do meio digital. Deve-se então compreender o que o agenciamento é: “(...) capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas [...]” (Murray, 2003, p. 127). Complementando a definição do termo:

O agenciamento, então, vai além da participação e da interatividade. Como prazer estético, uma experiência a ser saboreada por si mesma, ela é oferecida de modo limitado nas formas de arte tradicionais, mas é mais comumente encontrada nas atividades estruturadas as quais chamamos jogos. Portanto, quando se transfere a narrativa para o computador, ela é inserida num domínio já moldado pelas estruturas dos jogos. (Murray, 2003, p. 127).

Sobre “interatividade”, a palavra é descrita e utilizada junto a expressões como imersiva, participativa, reativa, e como “reações de resposta”, mas é geralmente ligada à questão de possuir caráter participativo, uma comunicação bidirecional, e de ter “respostas para uma resposta”. (Meadows, 2003). Ao ler ou assistir a um filme, o leitor/espectador não necessariamente age de maneira passiva, pois, cognitiva e emocionalmente, ele está reagindo, interagindo. Mas isto se dá de maneira diferente de como reage quando está diante de um jogo ou um programa de computador que exige um comando externo que resulta em uma resposta condicionada a esse comportamento chamado “ativo”. (Murray, 2003, p.150). Essa assertiva fica mais clara pelas palavras de Miller, que reflete sobre a condição consensual em que a interatividade consiste numa ação e reação em resposta ao agenciamento de um conteúdo. A autora Carolyn Handler Miller diz sobre as duas formas existentes de relacionar-se a um conteúdo, a interativa e a passiva:

(...) interatividade é uma das duas maneiras possíveis de se relacionar ao conteúdo; a outra maneira de se relacionar é a passiva. Se você se diverte de maneira passiva a uma forma de entretenimento, você não está fazendo nada mais do que assistir, ouvir ou ler. Mas se você está experienciando uma forma de conteúdo interativo, você está diretamente envolvido com o material, você é participante. Você pode manipular, explorar, ou influenciar em uma variedade de formas. Como a palavra “interatividade” indica, é uma experiência ativa. Você está fazendo alguma coisa. E o prefixo “inter” significa “entre”, nos dizendo que estamos falando sobre uma relação ativa entre usuário e o conteúdo. São duas vias de câmbio. Você faz algo, o conteúdo reage ao que você fez. Ou

o conteúdo demanda algo de você e você responde a isso de alguma forma. (Miller, 2004, p.54, trad. nossa)⁴.

Porém, a pergunta que deve permear a mente neste momento é: Há real agenciamento de conteúdo em FI? Há certamente uma “geometria” informacional da narrativa muito maior do que aquelas oferecidas em literatura impressa, além de ser possível “acoplar” à narrativa do meio digital elementos audiovisuais e sonoros, por exemplo.

A possibilidade de se escolher um caminho para se seguir pode parecer similar a uma alternativa já presente em livros impressos, nas séries *Choose your own adventure*, de R. A. Montgomery, ou *Fighting Fantasy*, de Ian Livingstone e Steve Jackson. Esta última foi se tornando mais elaborada e com a presença de mecânicas de jogo como lançamento de dados para verificação do sucesso e consequente avanço na narrativa, dando início aos chamados “livros-jogos”, que atualmente possuem diversos títulos, que abrangem temas como fantasia medieval, horror, ficção científica, dentre outros. Os “livros-jogos”⁵ (da maneira como foram concebidos, ou seja, em seu formato impresso) exigem do leitor escolhas para que continue a seguir a narrativa proposta, contribuindo para uma maior experiência de imersão.

Todavia, o ciberespaço oferece uma característica facilitadora ao gênero em comparação ao meio impresso: a ampla capacidade de armazenamento de informações que lhe confere o aspecto enciclopédico, oferecendo assim, dentro da narrativa, uma quantidade de “caminhos” incomparavelmente maior do que aquela ofertada nas páginas de um livro impresso.

Ainda assim, o agenciamento de conteúdo existente nas obras digitais é limitado. Não há “real” agenciamento até o momento, pois as escolhas feitas foram previamente selecionadas pelo autor/programador. Há apenas a ilusão de um agenciamento, ilusão esta que, pelo seu caráter diversificado de escolhas, faz com que o interator possua sensação de liberdade dentro da trama. Apesar das limitações, a interatividade existente é um grande trunfo para as obras atingirem seus usuários permitindo a eles uma sensação maior de imersão na obra.

3.1. UM BREVIÁRIO SOBRE AUTORIA NO CIBERESPAÇO

As novas plataformas midiáticas que permitem exploração das ficções interativas nos meios digitais alteram não somente o suporte das obras, mas também a autoria e recepção das mesmas. As considerações sobre tal assunto são extensas, não podendo ser abordadas com excelência neste trabalho. Porém, um breve olhar faz-se necessário. O autor é

⁴ (...) interactivity is one of only two possible ways of relating to content; the other way is to relate to it passively. If you are passively enjoying a form of entertainment, you are doing nothing more than watching, listening, or reading. But if you are experiencing an interactive form of content, you are directly involved with the material; you are a participant. You can manipulate, explore, or influence it in one of a variety of ways. As the word “interactive” indicates, it is an active experience. You are doing something. And the prefix “inter” means “between,” telling us that we are talking about an active relationship between the user and the content. It is a two-way exchange. You do something; the content reacts to what you’ve done. Or the content demands something from you, and you respond in some way. (Miller, 2004, p.54).

⁵ Definido pelos autores Steve Jackson e Ian Livingstone como sendo: “em parte um romance, com sua história emocionante, e em parte um jogo, com seu elaborado sistema de combate (...) cada página apresenta desafios diferentes e as decisões levarão a diferentes caminhos e batalhas”. (Livingstone; Jackson, 1983, p.06).

responsável por oferecer ao interator a diversificação da trama, as lexias diversas e múltiplas que podem ou não vir à tona de acordo com as escolhas efetuadas pelo interator, e sua forma de pensar a diegese ofertada deve ser diferente da maneira com a qual faria caso o trabalho fosse veiculado em mídia impressa.

Trabalhar na autoria da ficção interativa significa pensar em narrativas multiformes, e significa também pensar a autoria de maneira mais ampla, o que Stephen Dinehart (2010) chama de “Narrative Design”, conceito que pode ser compreendido como “a arte que se encontra no ápice da ludologia, da narratologia e do design de jogos; tornando essa conjunção em uma metodologia de desenvolvimento de entretenimento interativo funcional”. Para o autor de literatura eletrônica, especificamente de ficção interativa, seus conhecimentos devem estar voltados para extrair o máximo do meio digital, pensando que seu produto consistirá em experiências narrativas em sistemas interativos/participativos. Jay Bolter, em seu livro *Writing Space – the computer, the hypertext and the history of writing* (1991), apresentava algumas das opções que o escritor da era digital poderia exercer no meio:

O escritor eletrônico pode explorar outros princípios organizadores da moderna ficção impressa, como o fluxo de consciência de um personagem ou pontos de vista de diversos personagens. Fazer ligações de episódios que seriam particularmente eficazes ao apresentar múltiplos pontos de vista. (Bolter, 1991, P.128, trad. nossa)⁶.

O “outro lado” da produção também necessita lidar com as mudanças advindas da proposta desse sistema participativo de literatura eletrônica. Embora seja cada vez mais comum a utilização de *personal computers, notebooks, tablets* e demais acessórios que permitam a leitura desse tipo de narrativa, há ainda uma parcela da população que não domina as novas tecnologias e que, por conta da falta de intimidade com esses aparelhos, pode se tornar excluída das possibilidades ofertadas em ficções interativas.

A percepção do leitor – que é algo a mais nesses casos, sendo interator, usuário ou, às vezes, espectador – é diferente daquela se dá em uma mídia impressa. Muitas vezes a experiência da participação em um sistema de narrativa interativa requer um esforço maior para a coleção e junção dos “narremas” para uma utilização satisfatória da proposta. Sobre o leitor no ciberespaço, há décadas atrás, Bolter já percebia as possibilidades do leitor no meio, conforme a citação abaixo:

No meio eletrônico pode ser dado ao leitor uma liberdade maior do que a possível no impresso: ele ou ela pode ser autorizada a ir e voltar entre os episódios (...). (Bolter, 1991, p.128, trad. nossa).⁷

E hoje, décadas após a publicação de seu livro, a tecnologia evoluiu e a quantidade de pessoas com capacidade de acessibilidade aos aparelhos digitais e à rede aumentou expressivamente. A evolução da tecnologia contribuiu também para a elaboração das

⁶The electronic writer can exploit other organizing principles of modern printed fiction, such as the stream of consciousness of one character or the points of view of several characters. Linked rings of episodes would be particularly effective for presenting multiple points of view.

⁷In the electronic medium the reader can be given more degrees of freedom than is possible in print: he or she may be allowed to flip back and forth among the episodes (...). (Bolter, 1991, p. 128).

obras no meio digital e, conseqüentemente, alterou significativamente a possibilidade de interação do leitor com a obra digital.

As gerações mais jovens (talvez) estão mais receptivas à literatura eletrônica, pois desde cedo possuem contato com as novas tecnologias, com o terreno híbrido do ciberespaço, com o aspecto fragmentado e não linear da rede - e que se reflete nas obras digitais e da cultura contemporânea que certamente foi influenciada por esse meio de comunicação de grande alcance e sem precedentes, mesmo em comparação com os veículos de comunicação de massa do século XX.

A mente linear, calma, focada, sem distrações está sendo expulsa por um novo tipo de mente que quer e precisa tomar e aquinhoar informação em surtos curtos, desconexos, frequentemente superpostos - quanto mais rápida a mente, melhor. (Carr, 2011, p.23).

Essa alteração na “forma de exercer o pensamento” condiz com esse novo leitor multiforme, que faz as vezes de usuário, interator, espectador, consumidor e, em alguns casos, produtor de conteúdo. Ao autor do ciberespaço fica uma infinita gama de possibilidades ao criar sua obra e certa imposição sobre seus saberes interdisciplinares, para que dê conta das diversas linguagens, dos inúmeros *softwares*, que se unirão em prol do nascimento de suas obras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ficção interativa “*hard*” tem encontrado sobrevida através das competições anuais para tramas curtas, médias e longas, porém em território norte-americano. Outras formas de literatura eletrônica, como narrativas em hipertexto ou demais categorias de narrativas interativas que podem ser classificadas de alguma forma como FI, possuem maior atividade não só no exterior, mas também em território brasileiro.

A interatividade nessas obras é inquestionável, porém o real poder de agenciamento por parte do interator ainda é limitado - e há talvez necessidade da limitação para sensação de recompensa por parte do usuário e para evitar a instauração do caos em uma obra narrativa. Os limites entre autor e leitor (interator/usuário) são ainda definidos, embora muitas vezes a liberdade falsamente ofertada em estruturas interativas faça parecer - ainda que temporariamente - que os limites estão próximos de fundirem-se ou de já não existirem mais.

Esse texto parte de uma reflexão inicial sobre o tema e não pretende concluir nenhuma das seções citadas em seu desenvolvimento, mas deixar questões em aberto para debates posteriores e pretensamente oferecer visibilidade à ficção interativa “*hard*” em território nacional, para que possa haver interesse nas pesquisas e produções desse tipo de obra.

REFERÊNCIAS

- [1] BLANK, Marc S.; DAVID P. Lebling. *Zork I*. Infocom, 1980. Classic Text Adventure Masterpieces. IF (Z-code). Santa Monica, CA: Activision, 1996.
- [2] CARR, Nicholas. *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- [3] DINEHART, Stephen. *What is Interactive Narrative Design?* 2010. Disponível em: <<http://narrativedesign.org/2009/09/what-is-interactive-narrative-design/>> Acessado em: 20/11/2013.

- [4] DOUGLASS, Jeremy. *Aesthetics and technique in Interactive Fiction and new media*. University of California - Santa Barbara, 2007. Disponível em: <<http://jeremydouglass.com/dissertation.html>> Acessado em: 28/10/12.
- [5] HAYLES, Katherine. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. São Paulo: Ed. Global – Fundação da Universidade De Passo Fundo, 2009.
- [6] HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 4ª. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- [7] LIVINGSTONE, Ian; JACKSON, Steve. *The citadel of chaos*. New York: Penguin Books, 1983.
- [8] MEADOWS, Stephen E. *Pause & Effect: the art of interactive narrative*. Indianapolis: New Riders, 2008.
- [9] MERETZKY, Steve. *A Mind Forever Voyaging*. Infocom, 1986. Classic Text Adventure Masterpieces. IF (Z-code). Santa Monica, CA: Activision, 1996.
- [10] MILLER, Carolyn Handler. *Digital Storytelling: A creators' guide to interactive narrative*. Burlington: Focal Press, 2009.
- [11] MURRAY, Janet. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural, Unesp, 2003.

Capítulo 21

O papel crítico do revisor no uso das vírgulas

Kimberly Kristen Ribeiro Silva

Sandra Maria Leal Alves

Resumo: Este artigo aborda a importância do uso crítico e consciente das vírgulas na redação e revisão de textos, destacando sua função além da mera aplicação de regras gramaticais. As vírgulas desempenham um papel crucial na organização das ideias, na criação de ritmo e fluidez, e na eliminação de ambiguidades. No entanto, o uso excessivo ou inadequado das vírgulas pode fragmentar o texto e prejudicar a comunicação. A reflexão crítica sobre as funções sintáticas e estilísticas da vírgula é essencial para redatores e revisores, garantindo que a pontuação contribua não apenas para a clareza, mas também para a expressividade e coerência do texto. O artigo discute ainda a importância de equilibrar as regras normativas com a flexibilidade estilística, de acordo com o contexto e o propósito comunicativo do texto.

Palavras-chave: vírgula, redação, revisão de textos, pontuação, estilo, clareza textual.

1. INTRODUÇÃO

O uso da vírgula, apesar de parecer um aspecto técnico e mecânico da língua portuguesa, carrega consigo uma complexidade que transcende a gramática normativa. Para além de delimitar pausas e separar elementos em uma oração, a vírgula atua como um reflexo das escolhas discursivas e estilísticas de um autor. Ela pode guiar o leitor por um percurso claro ou confundi-lo; pode dar ritmo e fluidez à narrativa ou fragmentá-la abruptamente. Portanto, refletir criticamente sobre o uso das vírgulas implica compreender não apenas as regras gramaticais, mas também os efeitos que elas produzem em diferentes contextos de redação e revisão.

Essa reflexão crítica é essencial porque a vírgula desempenha múltiplas funções que vão além das prescrições rígidas das gramáticas. Ela participa ativamente da construção de sentidos, influenciando a forma como o leitor interpreta e percebe o texto. Uma vírgula bem aplicada pode desfazer ambiguidades, enfatizar ideias e criar pausas estratégicas que ajudam a organizar a informação de maneira lógica e coesa.

Por outro lado, o uso inadequado pode distorcer a mensagem, causar mal-entendidos e prejudicar a fluidez da leitura.

A vírgula, nesse sentido, é uma ferramenta maleável que exige do escritor e do revisor uma sensibilidade que transcende a simples aplicação de regras. Celso Pedro Luft (2002) observa que nem toda pausa corresponde a uma vírgula e que nem toda vírgula representa uma pausa. Isso significa que o uso desse sinal de pontuação deve considerar não apenas a estrutura sintática, mas também o ritmo e a intenção comunicativa do texto. Para os redatores, isso implica decisões conscientes que garantam a harmonia entre forma e conteúdo. Para os revisores, implica o equilíbrio entre o respeito à norma e a preservação do estilo e da voz do autor.

Neste sentido, a aplicação correta das vírgulas não se resume à mera observância das normas, mas exige uma abordagem crítica e sensível. O domínio desse sinal de pontuação permite organizar as ideias, evitar ambiguidades e preservar o estilo autoral. Uma vírgula pode alterar significativamente a percepção de uma frase, delimitando sentidos e criando nuances específicas. Para redatores e revisores, a vírgula é uma ferramenta de precisão e expressão, capaz de transformar uma sequência de palavras em uma mensagem clara e eficaz. Avaliar criticamente o uso desse recurso é, portanto, essencial para garantir que a escrita comunique exatamente o que se pretende, respeitando a lógica interna do texto e a intenção do autor.

Assim, refletir sobre o uso da vírgula significa reconhecer sua flexibilidade e potencial expressivo. A escrita eficiente não se faz apenas com a aplicação mecânica das regras gramaticais, mas também com a capacidade de adaptar essas regras às necessidades contextuais e estilísticas de cada produção textual. Dessa forma, a vírgula se torna não apenas um recurso técnico, mas uma aliada poderosa na busca por uma comunicação escrita precisa, envolvente e verdadeira ao propósito do autor.

2. FUNÇÕES BÁSICAS DA VÍRGULA NA REDAÇÃO

A vírgula, como instrumento de clareza, desempenha um papel crucial na organização das ideias e na precisão da mensagem. Seu uso adequado permite distinguir termos, separar orações e evitar interpretações equivocadas. Por exemplo:

- Sem vírgula: *Vamos jantar Maria.*

- Com vírgula: *Vamos jantar, Maria.*

Neste caso, a vírgula altera completamente o sentido da frase. A ausência de vírgula sugere uma intenção canibalística, enquanto sua presença indica um convite para jantar. Este tipo de ambiguidade revela o poder crítico da vírgula na estruturação do pensamento e na comunicação da mensagem pretendida.

2.1. SEPARAÇÃO DE TERMOS COORDENADOS

A vírgula é frequentemente usada para separar termos coordenados em uma enumeração. Seu emprego correto facilita a compreensão dos elementos listados e evita confusão:

- Correto: *Compramos frutas, verduras, legumes e pães.*
- Incorreto: *Compramos frutas verduras legumes e pães.*

Por outro lado, a reflexão crítica exige reconhecer que a própria gramática normativa tem limitações. Como observa Celso Pedro Luft (2002), “nem toda pausa é virgulada” e “nem toda vírgula significa uma pausa”. As regras prescritivas muitas vezes falham em abranger a complexidade dos usos reais, exigindo do redator e do revisor uma sensibilidade que vai além da norma.

2.2. DELIMITAÇÃO DE ORAÇÕES COORDENADAS

Além da enumeração, a vírgula ajuda a delimitar orações coordenadas, especialmente quando possuem sujeitos diferentes. Seu uso adequado evita que o leitor se perca na estrutura da frase:

- Correto: *Maria preparou o jantar, e João lavou a louça.*
- Incorreto: *Maria preparou o jantar e João lavou a louça.*
- Correto: *Ele estudou durante a manhã, e à tarde foi ao cinema.*
- Incorreto: *Ele estudou durante a manhã e à tarde foi ao cinema.*

Portanto, o revisor deve estar atento ao uso da vírgula não apenas para garantir a clareza, mas também para identificar situações em que a aplicação rígida da norma não é suficiente. É necessária uma visão crítica que permita adaptar a pontuação às nuances do discurso e às exigências do contexto.

3. VÍRGULA E ORAÇÕES SUBORDINADAS

As vírgulas desempenham um papel fundamental na delimitação de orações subordinadas e na estruturação lógica do texto. Quando bem empregadas, elas ajudam a organizar as informações e a evitar ambiguidades, separando elementos essenciais da oração principal. Por exemplo, em orações subordinadas adverbiais, a vírgula é especialmente importante quando a oração está deslocada para o início da frase:

- Correto: *Quando cheguei à reunião, todos já estavam presentes.*
- Incorreto: *Quando cheguei à reunião todos já estavam presentes.*

Neste caso, a vírgula após a oração subordinada facilita a compreensão, evitando que o leitor confunda os elementos e garantindo que a estrutura sintática seja clara. Essa aplicação cuidadosa das vírgulas assegura que o fluxo das ideias permaneça lógico e coeso.

3.1. O USO EXCESSIVO DAS VÍRGULAS E A FRAGMENTAÇÃO DO TEXTO

Embora a vírgula seja essencial para a organização das ideias, seu uso excessivo pode fragmentar o texto e comprometer a fluidez. É comum que escritores iniciantes ou inseguros utilizem vírgulas demais, acreditando que assim estão sendo mais claros. O resultado, contudo, é um texto truncado e difícil de ler:

- Exemplo ruim: *Ela, naquela manhã, finalmente, depois de muita reflexão, saiu, decidida, para o mercado.*
- Exemplo corrigido: *Naquela manhã, depois de muita reflexão, ela saiu decidida para o mercado.*

Celso Pedro Luft (2002) sugere uma postura de economia ao empregar vírgulas, destacando que um texto “menos entrecortado, sem solavancos virgulados” tende a ser mais fluido e agradável de ler. A reflexão crítica, portanto, exige equilibrar a necessidade de pausas com a fluidez da leitura. Saber onde evitar vírgulas desnecessárias é tão importante quanto saber onde aplicá-las.

3.2. EQUILÍBRIO ENTRE CLAREZA E FLUIDEZ

O desafio, tanto para redatores quanto para revisores, está em equilibrar o uso das vírgulas de modo a manter a clareza sem prejudicar o ritmo da leitura. Uma pausa bem colocada pode ajudar a enfatizar uma ideia ou separar informações complexas; no entanto, pausas excessivas podem interromper o fluxo do texto e desviar a atenção do leitor. Assim, é fundamental que a aplicação das vírgulas esteja a serviço do entendimento e da harmonia textual.

Portanto, o uso consciente das vírgulas envolve uma constante avaliação crítica: cada vírgula deve contribuir para a clareza e coesão, sem sacrificar a fluidez. A habilidade de identificar e corrigir vírgulas em excesso ou em falta é essencial para produzir textos que sejam não apenas corretos, mas também agradáveis e eficazes na comunicação de suas ideias.

4. A VÍRGULA COMO ELEMENTO ESTILÍSTICO

Para além da função gramatical, a vírgula também pode ser um recurso estilístico valioso. Na literatura, na crônica e em textos criativos, o uso consciente das vírgulas pode criar ritmo, ênfase e pausas dramáticas. A pontuação, neste sentido, aproxima a escrita da oralidade, conferindo-lhe naturalidade e expressividade.

Por exemplo:

- *Ele sabia, finalmente, o que fazer.*
- *Ela olhou para trás, hesitou, respirou fundo, e seguiu em frente.*

Nesses exemplos, as vírgulas criam um ritmo específico, uma cadência que imita os movimentos do pensamento e da ação. Elas não apenas organizam as ideias, mas também

conferem nuances emocionais à narrativa. Essa flexibilidade da vírgula exige do redator uma consciência estilística, e do revisor, uma percepção sensível ao tom e à intenção do texto.

Portanto, ao revisar um texto, é essencial considerar não apenas a correção técnica, mas também o estilo do autor. Cada escritor possui uma voz própria e um ritmo particular, e as vírgulas desempenham um papel fundamental na manutenção dessa identidade. Em textos literários ou criativos, uma vírgula bem colocada pode transformar uma frase comum em uma passagem memorável; por outro lado, uma alteração inadequada pode comprometer o efeito pretendido.

Assim, o revisor deve atuar como um mediador entre a norma gramatical e a liberdade estilística. É preciso discernir quando a aplicação das regras deve ser rigorosa e quando a flexibilidade permite enriquecer o texto. Esta abordagem crítica e sensível assegura que o texto final preserve a autenticidade do autor enquanto mantém a clareza e a coerência necessárias para uma comunicação eficaz.

5. CONTEXTUALIZAR O USO DA VÍRGULA

As gramáticas tradicionais, como as de Bechara (2009) e Cunha & Cintra (2008), oferecem diretrizes claras para o uso das vírgulas. Contudo, essas normas nem sempre dão conta da diversidade de contextos em que a escrita acontece. A prática da redação e da revisão exige uma abordagem crítica dessas regras, adaptando-as às necessidades específicas do texto.

Por exemplo, em textos publicitários e jornalísticos, o uso das vírgulas pode ser mais flexível para criar impacto:

- *Compre agora, mude sua vida.*
- *Sem esforço, sem complicação, sem demora.*

Nesses casos, a vírgula funciona como uma ferramenta retórica, intensificando a mensagem e capturando a atenção do leitor. O revisor, portanto, deve ser capaz de reconhecer quando a flexibilidade estilística é adequada e quando a norma deve ser rigidamente aplicada para evitar erros.

Essa capacidade de adaptação é crucial para garantir que a pontuação esteja alinhada ao propósito do texto. Em contextos formais, como textos acadêmicos ou técnicos, a precisão gramatical deve ser priorizada para assegurar a objetividade e a clareza. Por outro lado, em contextos criativos, jornalísticos ou publicitários, a vírgula pode ser usada de forma mais dinâmica para criar ênfase, ritmo e fluidez.

Assim, contextualizar o uso da vírgula significa ir além da aplicação cega das regras. O revisor precisa considerar o gênero, o público-alvo e a intenção do autor. Essa abordagem crítica permite que a revisão preserve a eficácia comunicativa do texto sem sacrificar a criatividade ou a expressividade. Afinal, como destacou Celso Pedro Luft (2002), “pontuar bem é governar as rédeas da frase”, e isso implica adaptar o uso das vírgulas às nuances e exigências de cada contexto.

6. DESENVOLVER UMA LEITURA CRÍTICA

O papel crítico do revisor é fundamental no processo de garantir que o uso das vírgulas contribua para a clareza, coesão e estilo do texto. Para o revisor de textos, a vírgula é um dos pontos de atenção mais sensíveis. Revisar o uso das vírgulas não é apenas uma questão de corrigir erros gramaticais, mas também de avaliar a eficácia da comunicação. O revisor deve se perguntar:

- A vírgula contribui para a clareza do texto?
- Há vírgulas em excesso que fragmentam a leitura?
- A vírgula respeita o estilo e o tom do autor?
- Sua ausência ou presença altera o sentido da mensagem?

Essas perguntas revelam que a revisão é um ato crítico, que exige tanto conhecimento técnico quanto sensibilidade interpretativa. A vírgula, nesse contexto, não pode ser vista apenas como um sinal estático regido por normas inflexíveis, mas como um recurso dinâmico que dialoga com o propósito comunicativo e estilístico do texto.

Desenvolver uma leitura crítica e intuitiva significa que o revisor precisa equilibrar a norma gramatical com as necessidades específicas do texto. Isso envolve não apenas identificar erros evidentes, mas também perceber nuances, ritmo e intenção. Por exemplo, uma vírgula bem posicionada pode adicionar uma pausa dramática, criar ênfase ou facilitar a compreensão, enquanto uma vírgula desnecessária pode fragmentar a frase e interromper o fluxo da leitura.

Além disso, a leitura crítica exige uma análise contextual. Textos acadêmicos pedem um rigor técnico e formal; textos publicitários e literários, por sua vez, podem permitir uma liberdade criativa no uso das vírgulas. Assim, o revisor deve atuar como um mediador entre as regras e o contexto, garantindo que o texto final esteja correto e, ao mesmo tempo, preserve a intenção e a voz do autor.

Pontuar corretamente não é apenas uma habilidade técnica, mas uma arte que envolve interpretação, adaptação e sensibilidade. Como afirmou Celso Pedro Luft (2002), “pontuar bem é governar as rédeas da frase”. O revisor, portanto, precisa estar atento não apenas ao que as regras determinam, mas também ao que o texto precisa para ser claro, coerente e expressivo.

7. CONCLUSÃO

O uso das vírgulas vai além da aplicação mecânica de regras gramaticais. Elas são elementos vivos da língua, que organizam, clarificam e dão ritmo ao texto. Refletir criticamente sobre seu uso significa compreender suas funções sintáticas, suas possibilidades estilísticas e suas limitações normativas. Para redatores e revisores, a vírgula é uma ferramenta de precisão e expressão, capaz de transformar uma sequência de palavras em uma comunicação eficaz e envolvente.

Neste sentido, dominar o uso das vírgulas exige não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade interpretativa e consciência contextual. Cada texto apresenta desafios e demandas específicas, e cabe ao redator e ao revisor identificar quando aplicar rigidamente a norma e quando permitir-se certa flexibilidade para preservar o estilo ou a expressividade do autor. A vírgula pode ser um recurso que dá clareza e fluidez à

mensagem ou, se mal utilizada, pode gerar ambiguidades e fragmentações que comprometem a comunicação.

Como destaca Celso Pedro Luft (2002), “pontuar bem é governar as rédeas da frase”. Esta metáfora reflete a responsabilidade de guiar o leitor de maneira clara e intencional. Para que isso aconteça, é necessário equilibrar rigor gramatical com liberdade criativa, sempre com o objetivo de tornar a escrita não apenas correta, mas também envolvente e eficaz. Assim, ao dominar o uso das vírgulas com uma reflexão crítica, assegura-se não apenas a correção formal, mas também a arte de escrever bem, valorizando a riqueza e a flexibilidade da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- [1] BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- [2] CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- [3] LUFT, Celso Pedro. *A vírgula: considerações sobre o seu ensino e o seu emprego*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Capítulo 22

Aspectos gramaticais da revisão de texto: algumas considerações

Sandra Maria Leal Alves

Melhor sermos repreendidos pelos gramáticos
do que não sermos entendidos pelo povo.

Santo Agostinho (354-430).

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há quem pense que é folclore, mas não é: ao revisor é imputada a culpa de todos os erros de uma publicação, desde a colocação equivocada de uma vírgula até a diagramação. Atualmente, sabe-se que alguns erros não são produzidos pelo autor, mas pela tecnologia através do corretor automático que, como qualquer máquina, também falha. Para exemplificar, tomo emprestado de Coelho Neto (2017, p. 62-63) três passagens interessantes.

No jornal *The Times*, de Londres, anunciaram uma janela para alugar, por ocasião de uma solenidade real, e a revisão deixou passar um gato¹: em vez de uma janela (*window*), uma viúva (*widow*).

Numa das crônicas de Lisboa, publicada na Gazeta de Notícias, Ramalho Ortigão tituló: “O passado e o presente”. Mas a revisão, habilmente, emendou para “O passado e o presunto”.

Um padeiro manda anunciar: “Ao famoso pão torrado”. E os piolhos² tipográficos o fazem dizer pelo jornal: “Ao famoso pão *borrado*”.

Ocorrências dessa natureza seriam risíveis se não fossem, invariavelmente, para a conta dos revisores.

A revisão que será aqui discutida e exemplificada refere-se àquela em que predomina a linguagem intelectual; isto é, a usada na elaboração de textos ancorados na lógica e na razão, pois entendo que as técnicas de revisão de textos construídos com base na linguagem estética devam seguir outras regras, embora reconheça que, em muitos casos, esses limites não possam ser bem definidos.

Nas linhas que seguem, apresentarei alguns excertos com os erros mais recorrentes na escrita formal através de exemplos reais, retirados de textos efetivamente revisados, e a correção gramatical adotada. Esses exemplos foram retirados do banco de dados do Núcleo de Revisão de Textos (NRT)³, vinculado ao Centro de Letras e Comunicação (CLC), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), que armazena os textos que passaram por revisão desde 2017. A razão de o NRT manter esse acervo é para que sirva de material de estudo e pesquisa para os estudantes do curso de aquarelado em Letras – Redação e Revisão de Textos, que funciona junto ao CLC/UFPEL.

2. O QUE E COMO CORRIGIR?

Na verdade é que ninguém quer ser o culpado, só o revisor é o único responsável;
para ele todo o castigo é pouco... mesmo aquele que na China
mandava cortar a cabeça ao revisor.

Arthur Arezio (1925).

Para tornar este texto mais didático – e talvez mais útil aos revisores – apresentarei alguns dos problemas mais recorrentes encontrados em textos efetivamente revisados, com o

¹ Troca indevida de uma palavra por outra.

² Troca indevida de sinais, letras, sílabas.

³ E-mail: nucleorevisao.ufpel@gmail.com

aporte teórico das gramáticas de Cegalla (2008), Perini (2001), Perini (2010), Castilho (2012), Azeredo (2012) e Macambira (2001). A escolha da ordem dos tópicos foi aleatória, referenciados à medida que se evidenciavam nos textos consultados.

2.1. PARALELISMO SINTÁTICO

O tópico paralelismo, tanto sintático quanto semântico (abordado na sequência), aparece na caracterização das figuras de linguagem no item *figuras fônicas*, na área reservada à estilística nas gramáticas. Assim sendo, o paralelismo não está entre as regras inflexíveis da gramática; constitui-se, na verdade, em uma instrução estilística para conferir harmonia aos enunciados. É “um recurso de coesão, que deixa o enunciado numa simetria sintática que é por si só articuladora” (Azeredo, 2012, p. 510). Vejamos um exemplo de falta de paralelismo sintático apresentado por este autor.

Não ando a cavalo por ter medo e porque não tenho roupa adequada.

Temos aqui um período composto que fere o princípio do paralelismo sintático por apresentar orações coordenadas com estruturas diferentes: uma oração reduzida de infinitivo precedida de preposição e uma oração coordenada sindética explicativa. Há duas formas adequadas para estruturá-las, tornando paralelas as duas sentenças coordenadas:

a) *Não ando a cavalo por ter medo e por não ter roupa adequada.*

ou

b) *Não ando a cavalo porque tenho medo e porque não tenho roupa adequada.*

Todavia, a falta de paralelismo sintático pode se apresentar de diferentes formas e em diferentes seguimentos da estrutura sintática. Vejamos o exemplo abaixo no original (1) e após revisão (1’).

(1) “Estes objetivos podem ser estratégicos, como: a geração de lealdade, aumentar a competitividade em mercados turbulentos e conectar os setores da empresa, ou objetivos operacionais, como: a aceleração de vendas, desova de estoques, criação de razão para o consumo”.

(1’) “Estes objetivos podem ser estratégicos, como: gerar lealdade, aumentar a competitividade em mercados turbulentos e conectar os setores da empresa, ou objetivos operacionais, como: acelerar vendas, desovar estoques, criar razões para o consumo”.

A inadequação, neste caso, consiste no uso ora de um sintagma nominal (SN) ora de um verbo no infinitivo para iniciar os itens sentenciais, o que fere a organização sonora da linguagem – por isso *figura fônica*. A opção por adotar na correção o uso de verbos no infinitivo - e não SNs - deve-se ao fato de serem estes expressamente declarados *objetivos* pelo autor e, nesses casos, conforme Furasté (2016, p. 153) “uma forma prática para se estabelecer os objetivos é iniciá-los sempre com o verbo no infinitivo”.

2.2. PARALELISMO SEMÂNTICO

Umberto Eco (1980), falando sobre relações semânticas entre elementos lógicos que compõem as sentenças, diz que:

Os estudos até agora realizados conseguiram circunscrever subsistemas restritos (cores, classificações botânicas, termos meteorológicos). E não se sabe se uma inspeção geral conseguirá jamais descrever o espaço semântico total correspondente à organização geral de uma dada cultura. (Eco, 1980, pág. 66).

Ainda conforme este autor, “os campos semânticos dão forma às unidades de uma dada cultura e constituem, em suma, uma determinada organização (ou visão) do mundo; portanto, estão submetidos aos fenômenos de aculturação, de revisão crítica do conhecimento, de crises de valores e assim por diante” (*ibidem*).

Sobre paralelismo semântico, Azeredo (2012) diz que:

É a perfeita correlação entre as ideias coordenadas, considerando o aspecto lógico-semântico na frase. A ausência de correlação semântica constitui uma espécie de ruptura do sistema lógico da língua que resulta da associação de ideias desconexas. (Azeredo, 2012, pág. 512).

Todavia não se pode desconsiderar o fato de que a falta de paralelismo semântico, mais do que do paralelismo sintático, por vezes se constitui em um poderoso recurso expressivo em textos literários. Veja-se uma passagem da música de Renato Russo, “Eduardo e Mônica”: *Eduardo e Mônica eram nada parecidos / ela era de Leão e ele tinha dezesseis*⁴, em que o autor coloca *ser do signo de Leão* e *ter dezesseis anos* como noções de mesma natureza; mesmo campo semântico. Outro exemplo clássico vem de Machado de Assis, na obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, em que o autor coloca na boca de Brás Cubas a seguinte frase: *Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis; nada menos*, situando lado a lado duas quantidades (tempo-dinheiro) como se fossem de mesma natureza. Ora, pode-se amar *durante quinze meses*, mas certamente não *durante onze contos de réis*. Nos dois exemplos, os arranjos estilísticos resultantes da assimetria estrutural conferem um tom jocoso ao texto, recurso este próprio e bem-vindo ao texto literário, porém pode também ocorrer em textos não literários (mais raro) e sua presença pode causar estranhamento. Portanto, para qualquer gênero de texto, se o revisor se deparar com tal fenômeno, deve contatar o autor antes de emitir qualquer julgamento ou ação corretiva.

Um outro exemplo são as conjunções correlatas, que são elementos da língua que propiciam grande parte dos problemas de falta de paralelismo semântico nos textos de escritores menos experientes. Vejamos o exemplo.

(2) Quando tratamos de práticas corporais (esportes, danças, lutas e ginásticas), podemos aprofundar algumas questões sociais, como no tema

⁴ Exemplo retirados de Azeredo, 2012, p. 515.

de esportes, não só a comunidade, mas que possamos abranger os estudos [...]

(2') Quando tratamos de práticas corporais (esportes, danças, lutas e ginásticas), podemos aprofundar algumas questões sociais, como no tema de esportes, não só a comunidade, mas também os estudos [...]

Conjunções correlatas compreendem o grupo de elementos coesivos que se estruturam com dois segmentos distribuídos no período e cujo uso deve incluir sempre as duas partes da correlação – como vimos no exemplo (2). Dessa forma, usos recorrentes de apenas uma das partes da correlação ou de mistura dessas estruturas implica erro gramatical. Vejamos um exemplo com *seja ... seja*.

(3) Os políticos, sejam da oposição, sejam do governo, devem trabalhar para o desenvolvimento do país.

(4) Buscamos bons profissionais, seja experiente, seja novato.

(5) Buscamos bons profissionais, seja experiente ou novato.

Há que se observar se *seja* está sendo empregado como verbo ou como conjunção correlata. No exemplo (3) trata-se claramente de uso verbal de *seja* (ser), pois está em concordância com o sujeito da oração (políticos) e, nesses casos devemos entender algo como *(quer) sejam da oposição, (quer) sejam do governo*, em que a conjunção correlata *quer ... quer* está elíptica. A possibilidade gramatical de anteceder *seja, ... seja* por conjunção já revela claramente a sua natureza verbal.

O exemplo (4) mostra o uso de *seja, ... seja* como conjunção, pois nesse caso não há a concordância com o sujeito da oração; semanticamente pode-se observar que o uso de *seja, ... seja* como conjunção (e não como verbo) imprime certa indefinição aos *bons profissionais*, ou *seja*, podem ser *quaisquer* (pronome indefinido!) profissionais, desde que sejam bons.

No exemplo (5) temos um problema: quando o uso for conjuntivo, não pode haver mistura dos elementos *seja e ou*. As conjunções correlatas devem aparecer sempre em pares correlacionados – ou ... ou; *seja, ... seja*; ora ... ora, nem ... nem etc. A forma correta de uso é a do exemplo (4).

2.3. CONCORDÂNCIA E REGÊNCIA NOMINAL

Conforme os autores consultados – Castilho (2012), Azeredo (2012), Cegalla (2008), Perini (2010), Perini (2001) - o verbo se flexiona em concordância com o número e a pessoa do sujeito, ou *seja*, deve haver harmonia entre o sujeito e o núcleo do predicado da sentença, excetuando-se algumas regras especiais para alguns tipos de sujeito.

Com relação à concordância nominal, a regra geral, segundo esses mesmos autores, é que haja uma relação morfológica entre os “nomes”; ou *seja*, entre o núcleo do SN e seus “satélites” – determinantes e predicados. Conforme Castilho (2012, p. 273, *apud* Xavier;

Mira Mateus (orgs), 1990-1992), “o adjetivo em posição predicativa concorda com o sujeito em gênero e número; o adjetivo em posição atributiva, bem como os determinantes e qualificadores, concordam em gênero e número com o núcleo nominal da construção a que pertencem”. Sobre o mesmo tópico, Perini (2001, p. 180) fala “[d]a concordância entre diversos elementos nominais (tradicionalmente classificados como *substantivos, adjetivos, artigos, numerais e pronomes*).

Sobre a regência nominal, tem-se que alguns substantivos, adjetivos e advérbios, caracterizados pelas gramáticas como de predicação incompleta, exigem um elemento preposicionado para completar o sentido. A exemplo dos verbos, que apresentam transitividade (transitivo direto, transitivo indireto), em alguns casos os nomes também apresentam essa característica, isto é, exigem um elemento preposicionado, chamado *complemento nominal*.

A escolha da preposição que vai reger o complemento nominal deve obedecer às exigências da clareza semântica do que está sendo comunicado. Os exemplos abaixo trazem a complementação do sentido, respectivamente, do adjetivo, do substantivo e do advérbio.

(6) Um cliente *desejoso de atenção*.

(7) Um partido com *tendências à desagregação*.

(8) Testemunhou *favoravelmente ao réu*.

2.4. CONCORDÂNCIA VERBAL

No português brasileiro, especialmente na oralidade, ocorre grande instabilidade quanto às regras de concordância; é comum ouvir sentenças como “Eles *carrega* o mundo nas costas” e “Nós *vamo viaja* amanhã”, todavia, na escrita padrão tais transgressões não são aceitas. Vejamos os exemplos abaixo no original (9-10-11) e após revisão (9’-10’-11’).

(9) “A discussão e a interpretação dos dados, por meio da análise de conteúdo, foi sustentada nos referenciais teóricos sobre a docência universitária e a formação de professores”.

(9’) “A discussão e a interpretação dos dados, por meio da análise de conteúdo, foram sustentadas nos referenciais teóricos sobre a docência universitária e a formação de professores.

(10) “A maioria das pessoas imaginam que o importante, no diálogo, é a palavra”.

(10’) “A maioria das pessoas imagina que o importante, no diálogo, é a palavra”.

(11) “Chegou às mãos do ministro da Defesa os projetos de lei que mudam o Código Brasileiro de Aeronáutica.

(11’) “Chegaram às mãos do ministro da Defesa os projetos de lei que mudam o Código Brasileiro de Aeronáutica.

No exemplo (9), o sujeito é composto – *A discussão e a interpretação dos dados* -, portanto, pela regra geral da concordância verbo-nominal, tanto o verbo *ser* quanto o predicado do sujeito – *sustentada* - devem flexionar no plural. No exemplo (10), com sujeito simples, o problema reside na não identificação do núcleo do sintagma nominal (SN) sujeito da oração; a concordância feita foi do tipo semântica (ou enfática), quanto deve-se, pela regra, fazer a concordância sintática, com o núcleo do SN “maioria”. Em (11), a posição dos elementos na ordem não canônica no período pode ter sido a responsável pelo erro; a concordância deve ser feita com o núcleo da SN sujeito “projetos”.

(12) “A abordagem desses conteúdos é de fundamental importância para a compreensão e o desenvolvimento estético e crítico das pessoas, além de fornecerem uma base valiosa para a pesquisa científica e acadêmica”.

(12’) “A abordagem desses conteúdos é de fundamental importância para a compreensão e o desenvolvimento estético e crítico das pessoas, além de fornecer uma base valiosa para a pesquisa científica e acadêmica”.

Neste caso, o problema de concordância possivelmente se deve ao distanciamento dos itens em análise – sujeito/verbo; o sujeito do verbo “fornecer” é o mesmo do verbo “ser”, na primeira sentença: *A abordagem*, no singular.

Há que ter atenção com alguns tipos especiais de sujeito, conforme referido acima. Núcleos unidos por: a) *ou* com função semântica de exclusão/retificação ou inclusão; b) pela preposição *com*; c) por expressões correlatas; ou, ainda, se for expresso por: d) oração; e) por expressões quantitativas; f) coletivo; entre outras formas.⁵

2.5. REGÊNCIA VERBAL

A regência verbal origina-se da presença de verbo transitivo indireto como núcleo verbal da sentença; ou seja, um tipo de verbo que necessita de preposição para ligá-lo ao seu complemento a fim de garantir o sentido adequado ao enunciado. Na fala, quase não se observa o uso da preposição, como em *Gosto Ø que chova no verão*. Para mais detalhes sobre o tema transitividade verbal, sugiro consultar Azeredo (2012, p. 112-222) e Macambira (2001, p. 143-150). Vejamos alguns exemplos.

(16) “O terceiro *status* proposto por Jellinek refere-se, em contraposição ao *status negativus*, o status positivus (*status civitatis*)”.

⁵ Sugiro consultar Cegalla, 2008.

(16') "O terceiro *status* proposto por Jellinek refere-se, em contraposição ao *status negativus*, ao *status positivus* (*status civitatis*)".

(17) "Ponto minimamente discutido também quanto à obrigação de progressividade no que tange saber o alcance da aplicação da proibição de regressividade"⁶.

(17') "Ponto minimamente discutido também quanto à obrigação de progressividade no que tange a saber o alcance da aplicação da proibição de regressividade".

Em (16) e (17) tem-se os verbos "referir" e "tanger", ambos transitivos indiretos, cujos complementos – objeto indireto (16); oração subordinada substantiva objetiva indireta, reduzida de infinitivo (17) – devem ser antecidos de preposição.

2.6. PRONOMINALIZAÇÃO

As gramáticas normativas estabelecem regras bastante restritivas, especialmente para a língua escrita culta, para o uso dos pronomes átonos nas posições proclítica, mesoclítica e enclítica. Conforme Castilho (2012), essas regras determinam que (1) a ênclise é a posição básica dos clíticos e (2) a próclise é obrigatória em situações específicas em que haja elementos catalisadores – palavras ou expressões com sentido negativo, conjunção integrante, pronome relativo, alguns advérbios ou sujeito quantificado. Preconiza ainda que não se deve começar sentença com pronome clítico e que nas perífrases de participio, os pronomes devem ser colocados antes ou depois do verbo auxiliar, nunca em ênclise à forma nominal participio.

Vejamos alguns exemplos de colocação inadequada de pronomes clíticos.

(13) "Assim, me encontro no processo de criação artística mediada por influências de artistas contemporâneas [...]".

(13') "Assim, encontro-me no processo de criação artística mediada por influências de artistas contemporâneas [...]".

(14) "Onde entende-se que: "os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; [...]".

(14') "Onde se entende que: "os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; [...]".

⁶ Neste caso, o problema reside na escolha da preposição.

(15) “[...] assomou a tribuna o vereador Luiz Alberto Modernell, o qual manifestou-se totalmente contrário a esse processo [...]”.

(15’) “[...] assomou a tribuna o vereador Luiz Alberto Modernell, o qual se manifestou totalmente contrário a esse processo [...]”.

Em (13), tem-se o pronome átono iniciando a frase (em situação pós-vírgula); em (14), a presença do advérbio de lugar determina a próclise; e em (15), é o pronome relativo que determina a antecipação para a posição proclítica do pronome átono, conforme os exemplos (13’); (14’); e (15’).

2.7. USO DO PRONOME RELATIVO ONDE

Os pronomes relativos são palavras/expressões que se referem a algo mencionado anteriormente na frase, o antecedente. Eles são utilizados para evitar repetições e conectar orações, tornando o texto mais fluido e coeso. Nosso recorte neste trabalho incide sobre o pronome relativo invariável “onde”. Seu uso deve ater-se apenas para retomar antecedentes que designem *lugar*, embora não seja o que se observa na maioria dos casos. Poe exemplo.

(18) “É fato que o exercício da profissão docente requer uma sólida formação de conteúdos específicos próprios da disciplina e da área onde atuam”.

(18’) “É fato que o exercício da profissão docente requer uma sólida formação de conteúdos específicos próprios da disciplina e da área em que atuam”.

(19) “Do ponto de vista de Hopkins e Wallerstein (1986), este conceito remete à questão da existência de uma divisão complexa de trabalho e de uma interdependência transnacional das atividades produtivas onde cada operação constitui um ‘nó’ da cadeia produtiva”

(19’) “Do ponto de vista de Hopkins e Wallerstein (1986), este conceito remete à questão da existência de uma divisão complexa de trabalho e de uma interdependência transnacional das atividades produtivas nas quais cada operação constitui um ‘nó’ da cadeia produtiva”

Nos exemplos (18) e (19) percebe-se duas retomadas não locativas ensejadas por “onde”. Em (18), os antecedentes referenciais de “onde” - *disciplina* e *área* -, e em (19) - *divisão complexa de trabalho* e *interdependência transnacional* - não são lugares, espaços físicos, mas conceitos, devendo ser retomados por outros pronomes relativos.

3. CONCLUSÃO

A especificidade do trabalho de quem se dedica ao estudo da língua culta – seja em que idioma for – reside nos detalhes do dizer, nos pormenores que compõem as menores expressões que, unidas, formam grandes textos, tanto em extensão quanto em significado. E como mencionei (jocosamente) em sessão anterior, nas palavras de Arezio, “ao revisor todo castigo é pouco”, por isso devemos nos precaver, sempre buscando as formas corretas – ou pelo menos as mais adequadas – no nosso fazer de ofício.

Conforme prometido na introdução, apresentei alguns exemplos que trazem os problemas mais recorrentes nos textos revisados pela equipe integrante do NRT, bem como a forma de correção adotada. Certamente há muito mais a ser discutido, refletido e apresentado em um texto com tal propósito; temos aqui apenas um começo para futuras imersões nos detalhados caminhos das gramáticas normativas.

REFERENCIAS

- [1] AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: PubliFolha, 2012.
- [2] CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- [3] CEGALLA, D. M. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48 ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- [4] ECO, U. *Tratado geral de semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1980.
- [5] FURASTÉ, P. A. *Normas técnicas para o trabalho científico: explicação das normas da ABNT e VANCOUVER*. 18 ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2016.
- [6] MACAMBIRA, J. R. *A estrutura morfo-sintática do português: aplicação do estruturalismo linguístico*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- [7] PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- [8] PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Capítulo 23

Metodologias ativas: aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem baseada em problemas

Lúcia Regina Soares Melo

Sérgio Ricardo da Costa Simplicio

Rita Célia Lopes Alves Melo

Resumo: Este artigo é uma pesquisa bibliográfica sobre as Metodologias Ativas para repensar sobre as formas de ensinar e para contemplar abordagens mais inovadoras e interdisciplinares, trazendo uma reflexão inicial sobre as formas de ensinar no, e para o, século XXI, fundamentada nas teorias da aprendizagem de Vygotsky (1996, 1998), Dewey (1978), Freire (1983, 2015), David Ausubel (1963, 1980) e Delizoicov e Angotti (1992, 2002). Na sequência, explana sobre Metodologias Ativas, em especial, a Aprendizagem Baseada em Projetos (Project Based Learning) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning), segundo Moura e Barbosa (2011, 2013), Moran (2013, 2015) e Bacich e Moran (2018). Por fim, tece alguns desdobramentos quanto à aplicabilidade de tais métodos de ensino.

Palavras-chave: metodologias ativas, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas.

1. INTRODUÇÃO

A educação tradicionalista, pautada na memorização e na transmissão vertical dos conhecimentos, era necessária em períodos anteriores à era da informação e da comunicação e fazia-se de suma importância em uma época em que a informação era escassa e de difícil acesso. Atualmente, no entanto, o que existe é um excesso de informação, somos hodiernamente bombardeados com uma gama de informações que nos rodeiam na internet, em redes sociais, em anúncios nos correios eletrônicos, em propagandas televisivas, de rádio, *outdoors*, panfletos e de inúmeras outras formas que a informação chega ao sujeito moderno.

Diante de todas essas transformações sociais, a educação brasileira também precisa evoluir, de forma a alcançar melhores resultados qualitativos de aprendizagem e a ser mais interessante e impactante para os estudantes, a fim de torná-los mais críticos e de propiciar meios para que alcancem seus projetos de vida e de prepará-los para o mundo do trabalho e para a vida. Sobre tais mudanças, no cenário educacional brasileiro, Moran (2015, p.01) entende que “os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos”.

Nesse contexto de profundas transformações tecnológicas e sociais, Barbosa e Moura (2013, p. 51) lembram que “encontramos escolas que estão no século XIX, com professores do século XX, formando alunos para o mundo do século XXI.” Por isso, são necessárias políticas públicas que promovam a formação continuada de professores, para que estes se adequem ao ensino do século XXI. Além disso, os educadores não necessitam esperar por capacitações e podem buscar o auto crescimento ouvindo mais os estudantes, compreendendo seus anseios e interesses e também saindo do pedestal que separa o professor do aluno e começar a aprender com seus discentes, para que dessa forma, venha a ser um “professor-aluno”.

Esse estreitamento nas relações de ensino e reconhecimento de que o docente tem muito o que aprender com seu discente, sobretudo em termos tecnológicos, fará com que a prática docente se torne muito mais inteirada sobre a realidade de seus estudantes e, com isso, seria possível falar em uma relação de ensino-aprendizagem muito mais coerente e de um “ensino uníssono”, onde professor e estudante passam a “falar a mesma língua”, numa relação baseada no conhecimento mútuo, no qual o professor reconhece as necessidades e os interesses dos seus estudantes, inclusive, em termos de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs). Com isso, elimina-se o *delay* temporal existente entre as gerações ensinantes e aprendentes.

Quando a educação e o currículo não são pensados com base no interesse e nas necessidades estudantis, mas previamente estabelecidos e padronizados, como acontece no Brasil, são estabelecidos conflitos de interesses: de um lado, a escola querendo transmitir o capital cultural pré-estabelecido e do outro, estudantes querendo construir uma aprendizagem mais significativa para suas vidas.

Nesse contexto paradigmático, Blikstein (2010, p. 3) entende que é “uma tragédia ver, a cada dia, milhares de alunos sendo convencidos de que são incapazes e pouco inteligentes simplesmente porque não conseguem se adaptar a um sistema equivocado”. Este é um dos motivos pelos quais estudantes que não conseguem ou não querem se inserir no modelo padrão de estudante memorizador de matéria e de conteúdos isolados de suas realidades, uma vez que a escola se distancia de seus interesses pessoais e se torna um lugar “chato”, para o qual vão obrigados pelos pais e pelo sistema social que exige deles um diploma para trabalhar. Consequentemente, o índice de reprovação pode se manter elevado e,

esses estudantes, ficam desestimulados por não conseguirem e por não quererem aprender o que “a escola quer” que eles aprendam.

O sistema de ensino público brasileiro, consolidado no século XIX, é “equivocado”, por exemplo, quando endossa o entendimento vigente e predominante, na educação brasileira atual, de que são os estudantes que devem se adaptar ao sistema¹ e de que são os alunos que precisam “acompanhar” as matérias propostas no currículo escolar. No entanto, renomados teóricos da pedagogia primam, a exemplo de Paulo Freire, e de muitos outros estudiosos que defendem uma educação significativa e construtivista, na qual o ensino deve partir das necessidades e dos interesses estudantis e não, de uma listagem prévia de assuntos que devem ser “batidos de capa a capa”, como ainda perdura até hoje.

Existe um provérbio chinês atribuído ao filósofo Confúcio (479 a. C), que se relaciona aos princípios das Metodologias Ativas, dizendo o seguinte: “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo.” Essa correlação não foi casual, uma vez que Silberman (1996) fez uma releitura do dito popular da seguinte forma: o que eu ouço, esqueço; o que eu ouço e vejo, me lembro; o que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, começo a compreender; o que eu ouço, vejo, discuto e faço, adquirei conhecimento e habilidade; o que eu ensino para alguém, domino com maestria”. Com essas reflexões, as próximas seções trazem colocações sobre as metodologias ativas.

2. METODOLOGIAS ATIVAS

Iniciando as discussões sobre os projetos que envolvem Metodologias Ativas (MAs), vale observar que não se trata de apenas uma metodologia, mas de um conjunto de métodos e de técnicas de ensino-aprendizagem que estabelecem, entre eles, alguns princípios comuns, tais como: autonomia do aluno; deslocamento do centro da aula do professor para o estudante; currículo flexível e com base no interesse dos estudantes, entre outros. Barbosa e Moura (2013) apontam que, frequentemente, o conceito de “aprendizagem ativa” está associado ao de “aprendizagem significativa”. No entanto, o primeiro conceito é mais abrangente que o segundo, constituindo a “aprendizagem ativa”, alguns dos meios pelos quais se busca a “aprendizagem significativa”.

Sobre o processo de aprendizagem, Bacich e Moran (2018) explicam que a aprendizagem ocorre por meio do processo indutivo, quando se observa a realidade para criar generalizações teóricas; e também de forma dedutiva, quando se inicia com a teoria para, só então, alcançar a prática. Para o autor, as metodologias predominantes são as dedutivas, pois o ensino tradicional, comumente inicia com a teoria, para só então, alcançar a prática e o concreto.

Embora a terminologia “Metodologias Ativas” ainda seja pouco conhecida, seus princípios estão fundamentados nas teorias da aprendizagem de Vygotsky (1996, 1998), Dewey (1978), Freire (1983, 2015), David Ausubel (1963, 1980) e Delizoicov e Angotti (1992, 2002) cujos princípios são cronologicamente listados a seguir:

¹ Aliás, o modelo de ensino brasileiro está posicionado entre um dos piores do mundo, em várias avaliações globais como, por exemplo, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, mais conhecido como PISA.

Quadro 01: Principais teóricos da Pedagogia e seus princípios educacionais

Teórico	Vida	Princípios usados nas Metodologias Ativas
Lev Vygotsky	(1896-1934)	aprendizagem pela interação social
John Dewey	(1859-1952)	aprendizagem pela experiência
Paulo Freire	(1921-1997)	aprendizagem com base em investigações temáticas e na autonomia do estudante
David Ausubel	(1918-2008)	aprendizagem significativa
Delizoicov e Angotti	Contemporâneos	aprendizagem com base em momentos pedagógicos

Fonte: Dados da pesquisadora (2024).

Observando o quadro acima, é notório que as proposições defendidas pelos principais teóricos em educação, convergem exatamente no que é defendido pelas metodologias ativas, qual seja: ensino com base na interação social experienciada pelos estudantes; observações de características da sociedade em que vivem; em aulas ou em projetos temáticos interessantes para os estudantes e na busca, ativa, pela construção de uma aprendizagem mais duradoura e significativa.

Diesel (2017) endossa que as metodologias ativas estão pautadas nas principais teorias da aprendizagem listadas acima. Em comum, esses teóricos, defendem novas formas de ensinar com base no contexto sociocultural em que os estudantes se encontram. Ou seja, eles salientam que a educação deve ter como ponto de partida, a realidade vivenciada pelos estudantes, para que assim, exercitem a compreensão dos problemas ao seu redor, interagindo, compreendendo e construindo uma educação muito mais crítica e libertadora. Nessa direção, Bacich e Moran (2018) observam que para a aprendizagem ser efetiva, é preciso encontrar a motivação profunda, em cada estudante. Tal proceder inicia-se com o entendimento de quem é o estudante, qual seu contexto, quais seus interesses, suas aptidões, suas compreensões sobre o mundo e sobre o seu projeto de vida.

Dewey (1978) defende um ensino com base nas experiências de vida dos estudantes. Freire (1983, 2015) complementa que, além de interagir socialmente, os indivíduos precisam pensar criticamente sobre esta sociedade e ter por base as investigações temáticas. Seguindo a mesma linha de pensamento, David Ausubel (1963, 1980), por exemplo, defende que o ensino deve considerar aquilo que o estudante já sabe e que a psicologia educacional é guiada por esses conhecimentos prévios, considerados fatores mais influentes e determinantes sobre a aprendizagem.

Freire (2015) deixa bem claro que a pura utilização de métodos tradicionais, baseados na transmissão de assuntos teóricos vai na contramão das teorias críticas de ensino: “Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador” (FREIRE, 2015, p.29). Por isso, vale salientar que, nenhum dos teóricos em educação listados anteriormente defende que a melhor maneira de estudar é pelos métodos tradicionais de ensino, ao contrário, todos eles propõem novas formas de ensinar, a fim de melhorar a aprendizagem de seus estudantes e de torná-la mais significativa e motivadora.

No entanto, usar Metodologias Ativas não significa, necessariamente, abolir o método tradicional definitivamente, uma vez que, aulas expositivas centradas no professor, também podem ser usadas concomitantemente aos métodos ativos, porém, nos métodos ativos, a aula expositiva deixa de ser o trivial, passando a ser esporádica, e o professor também deixa de ser o centro das aulas, pois reconhece que os estudantes são os principais responsáveis por suas aprendizagens. Nesse sentido, Berbel (2011) e Souza et al (2014) salientam que o cerne da educação deixa de ser o professor “ensinador”, e passa

a ser o estudante “aprendente” e o estudante compreende que apenas ele é responsável pelo seu aprendizado, assumindo, então, uma postura ativa e corresponsável.

É preciso desmistificar que nem toda aprendizagem é por métodos ativos e o fato de o estudante aprender, não significa, necessariamente, que ele aprendeu ativamente. Por exemplo, os estudantes também aprendem quando imersos em aulas expositivas, porém, Meyers e Jones (1993) salientam que apenas “ouvir”, não faz a aprendizagem ser efetiva. Para ser “aprendizagem ativa”, Barbosa e Moura (2013, p.55) apontam que os estudantes devem “ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos. Além disso, o aluno deve realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação.” Porque aprender ativamente envolve processos mais complexos que na aprendizagem mecânica.

2.1. O PAPEL DO PROFESSOR NAS METODOLOGIAS ATIVAS

As Metodologias Ativas trazem um novo entendimento para o papel dos alunos (que segundo a etimologia do termo são os seres “sem luz”), que deixam de serem meros “ouvintes” ou “copiadores” do professor “transmissor de conhecimentos”, para reconhecerem que são “estudantes” (seres que “estudam”) e não meros expectadores. Esse entendimento, para Barbosa e Moura (2013, p. 59), equivale a dizer que “a responsabilidade de aprender é, em última instância, do aluno”. Com isso, as MAs, primeiramente, ressignificam o entendimento de “ser estudante” para somente então, o “ser professor” poder mudar.

A mudança no entendimento das significações inerentes ao “ser estudante” surge com a aceitação de que a função primeira de todo estudante é de “estudar”, não apenas de “escutar” e de que, obviamente, professores não podem “aprender” por seus alunos. No momento em que os estudantes compreenderem que professores não podem “aprender” por eles e passam a querer aprender e a buscar o conhecimento de forma autônoma, nesse momento, a função do professor deixa de ser de “transmissores conteudistas” e passa a ser de: orientadores, supervisores, condutores, facilitadores, tutores, administradores e outras mais. Nesse viés, Moran (2015) destaca a função de “curador” segundo as seguintes explicações:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. (Moran, 2015, p. 24).

Moran (2015) traz um entendimento mais humanizador para as muitas funções dos docentes, com uma visão mais afetiva, calorosa, compreensiva e inspiradora sobre o processo de orientação da aprendizagem e observa, também, a necessidade de capacitação e de valorização dos profissionais de docência. Ainda segundo o autor, o “papel do professor é o de ajudar na escolha e validação dos materiais mais interessantes, (impressos e digitais), roteirizar a sequência de ações prevista e mediar a interação com

o grande grupo” (MORAN, 2013, p.02). Afinal, não tem mais sentido profissionais em educação, no mundo moderno, repetirem o padrão de ensino de séculos atrás.

As técnicas e os modos de ensino ativo são diversos, muitas das quais costumam ser usadas, inclusive, por professores que preconizam métodos tradicionais de ensino, que são: apresentações de seminários, trabalhos em grupos, trabalhos de pesquisa, trabalhos com projetos e outros.

No entanto, vale observar que o simples fato de usar as técnicas acima não indica que, necessariamente, o professor esteja usando Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem. O que define, se as técnicas acima estão sendo usadas em MAs é o esclarecido por Abreu (2009), ao indicar que métodos ativos buscam a prática, e partem dela, para só então, chegar à teoria.

3. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Como foi explicado, anteriormente, as MAs podem ser realizadas de diversas formas, uma delas, é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj), que é conceituada por Barbosa e Moura (2013, p. 60), como: “Projetos são empreendimentos finitos com objetivos bem definidos e nascem a partir de um problema, uma necessidade, uma oportunidade ou interesses de uma pessoa, um grupo de pessoas ou uma organização”. Logo, a ABProj é uma excelente ferramenta para cumprir a Educação Transformadora e atende tanto aos critérios individuais e às carências educacionais específicas de cada contexto de aprendizagem, quanto aos interesses coletivos da sociedade.

Os primeiros registros de Metodologia de Projetos (MP) remontam, segundo Knoll (1997), à Itália, no final do século XVII na Itália, cuja utilização direcionava-se ao ensino profissionalizante de Arquitetura. Utilizações mais recentes de MAs com vistas pedagógicas são atribuídas a John Dewey, em 1897.

Barbosa e Moura (2013) citam John Dewey e William H. Kilpatrick, como precursores da ABProj, na era contemporânea, ambos no início do século XX. Sendo Kilpatrick o enunciador de que projetos educacionais têm quatro fases: intenção, planejamento, execução e julgamento. Segundo os autores supracitados, projetos podem ser categorizados em quatro tipos: intervenção, desenvolvimento, pesquisa, ensino e aprendizagem. Portanto, nem todo projeto é de “ensino e aprendizagem”, embora o ensino e a aprendizagem estejam presentes em todos eles. Visando o entendimento de abordagens em ABProj, traz-se o seguinte quadro comparativo com o Ensino Convencional, também denominado de Ensino Tradicional:

Quadro 02: Contraponto entre o Ensino Convencional e a Abordagem da ABProb

	Ensino convencional	Abordagem da ABProb
Professor	Função de especialista ou autoridade formal	Orientador, coaprendiz ou consultor
	Trabalho isolado	Trabalho em equipe
	Transmissor de informação aos alunos	Ensina ao aluno gerenciar sua aprendizagem
	Conteúdo organizado em aula expositiva	Curso organizado em problemas reais
	Trabalho individual por disciplina	Estímulo ao trabalho interdisciplinar
Aluno	Receptores passivos da informação	Valorização do conhecimento prévio
	Trabalho individual isolado	Interação com colegas e professores
	Transcrevem, memorizam e repetem	Função de buscar/construir o conhecimento
	Aprendizagem individualista e competitiva	Aprendizagem em ambiente colaborativo
	Busca resposta certa para sair bem na prova	Busca questionar e equacionar problemas
	Avaliação dentro de conteúdos limitados	Análise e solução ampla de problemas
	Avaliação somativa e só o professor avalia	Aluno e o grupo avaliam contribuições
	Aula baseada em transmissão da informação	Trabalho em grupo para buscar soluções; conhecimento é aplicado em vários contextos; busca da informação com orientação docente

Fonte: Ribeiro (2005) apud Barbosa e Moura (2013, p.59).

Além das divergências apresentadas acima, Barbosa e Moura (2013, p. 61), posicionam-se que são “especialmente no que diz respeito à promoção de uma aprendizagem significativa, em contraposição à aprendizagem tradicional do tipo verbal, retórica, livresca, de ênfase teórica e descontextualizada.” Além dos autores acima, a utilização de MAs é defendida por diversos pesquisadores, entre eles: Ribeiro (2005), Abreu (2009), Berbel (2011), Moura e Barbosa (2011, 2013), Moran (2013, 2015) e Bacich e Moran (2018).

4. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb), segundo Araújo (2011), Moran (2013) e Bacich e Moran (2018), surgiu na década de 60, na Universidade McMaster, no Canadá, e em Mastrich, na Holanda, em Escolas de Medicina. Sendo usada também em diversas áreas: Administração de Empresas, Economia, Ciências da Computação, Engenharia, Arquitetura e outras. Vale observar que, em alguns casos, de acordo com Moran (2013), a ABProb também é denominada como Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj). Nesse sentido, o professor da USP, acrescenta que:

A PBL tem como base de inspiração os princípios da escola ativa, do método científico, de um ensino integrado e integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas relativos às suas futuras profissões. (Moran, 2013, p.10).

Em virtude disso, a ABProb traz uma visão de ensino mais instrumental e não fundamentada em disciplinas estanques e isoladas, e sim, em uma concepção transdisciplinar, onde o professor deixa de ser o transmissor de conhecimentos de apenas uma disciplina e passa a ser o tutor que gerencia a aprendizagem do estudante, nas diversas áreas, com base nos problemas e nas competências a serem adquiridos.

Silberman (1996) destaca que além de encontrarem um problema e de responsabilizar-se pela resolução deste, os estudantes também precisam pensar criticamente sobre o processo percorrido até as ações solucionadoras do problema. Sobre a aplicabilidade do conhecimento às situações práticas, Ribeiro (2005) pontua alguns dos benefícios em se utilizar a ABProb, como: melhorias no relacionamento com colegas, melhoras na expressividade oral e o gosto pela resolução de problemas.

Para Bagno (2014), para que os estudantes se tornem pesquisadores, é necessário que o professor também seja um pesquisador. Mesmo sendo pesquisador, professores que ousam romper com o ensino tradicional e utilizar a Aprendizagem Baseada em Problemas como fundamento para as suas aulas, encontrarão diversas dificuldades, entre elas, a que foi relatada por Gewehr *et al*, a seguir:

O rompimento das aulas tradicionais, nas quais os professores assumiam à frente das atividades, para um novo momento, onde os alunos passaram a refletir de uma maneira mais autônoma e crítica, foi um grande desafio para professores e alunos. Inicialmente, os alunos tiveram certa resistência à proposta, alguns entenderem que agora o professor não iria mais “dar aula”. (Gewehr et al, 2016, p. 235, grifo nosso).

No caso do trabalho descrito por Gewehr et al (2016), o senso comum predominante entre estudantes, pais e, até mesmo entre educadores, é de que só existe aula, se o professor estiver falando e se for o centro da aula. Fortuitamente, Gewehr *et al*. (2016, p. 235) também foi bem-sucedido com seu trabalho de pesquisa, afirmando, na mesma página da citação anterior, que: “aos poucos os alunos foram compreendendo que o professor passou a ser um incentivador, procurando instigar neles a autonomia”. Desse modo, fica claro que trabalhar com pesquisa, na Educação Básica não é fácil, sobretudo, inicialmente. Contudo, para que o professor alcance a transformação e as melhorias no cenário educacional brasileiro, basta inovar em seus métodos de ensino para, dessa forma, fazer acontecer as mudanças que espera.

Outro aspecto a ser observado, é o de que existe uma premissa implícita de que professores podem inovar, desde que conciliem seus projetos com os assuntos previstos no currículo escolar. Sobre esse pensamento, Martins e Varani (2012) observam que ao se trabalhar com pesquisa, o professor pesquisador vai, de fato, encontrar esses conflitos. Mesmo assim, se o educador não inovar, quem vai? Com isso, uma forma de amenizar empasses relacionados ao novo método a ser aplicado é reunir a comunidade escolar para uma apresentação prévia sobre as próximas aulas, explicitando a nova metodologia a ser

utilizada. Para melhor compreensão do que são essas metodologias, apresenta-se a seguinte tabela:

Tabela 01– Contraponto entre ABProb e ABProj

ABProb	ABProj
Tem origem em Problemas	Situação-geradora (Problemas, necessidades, oportunidade, interesse, etc.)
Problema: mais contextual do que teórico	Situação geradora: contextual ou teórica
Problemas definidos pelo professor (garante cobertura de conteúdos de interesse do Curso/ professor)	Situação geradora/problemas definidos pelos alunos mediados pelo professor (maior potencial de motivação dos alunos)
Curta duração (2 a 4 semanas)	Média duração (4 a 12 semanas)
Percurso com etapas bem definidas	Percurso com etapas mais abertas e flexíveis
Proposta de análise/solução de um problema	Proposta de desenvolver algo novo
Produto final não obrigatório	Requer um produto final
Formação efetiva para o mundo do trabalho	
Favorece aprendizagem contextualizada e significativa	
Requer disposição e habilidades específicas do professor e do aluno	
Método de ensino centrado no aluno	
Favorece a interdisciplinaridade	
Favorece o desenvolvimento da criatividade e inovação	

Fonte: Barbosa e Moura (2013, p. 64).

Lendo as informações acima, observa-se as semelhanças e as diferenças entre a ABProb e a ABProj, entre elas, o fato de que na ABProb, os problemas a serem investigados são escolhidos pelos professores e na ABProj, os problemas são escolhidos pelos estudantes. Ambas formas de aprender possuem pontos positivos e negativos, quando comparadas ao ensino tradicional. Por exemplo, o ensino tradicional, cobra que as matérias sejam cumpridas, o que se torna mais fácil com a ABProb.

Por exemplo, na ABProb os temas são ofertados pelo professor e se constituem em uma prática reflexiva e discursiva para o entendimento do problema analisado. Já na ABProj, existe mais que uma reflexão sobre problemas da realidade, pois é feito um estudo teórico mais aprofundado que culmina com a resolução do problema pesquisado, trazendo com isso, transformações e melhorias para a sua realidade.

Em suma, os grandes teóricos da educação se opõem ao ensino tradicional e muitos educadores modernos até citam esses teóricos, no entanto, perpetuam em sua prática profissional os ditames da educação bancária acrítica. Do que adianta conhecer a teoria da pedagogia, citar grandes teóricos e continuar realizando, na prática cotidiana, apenas o que é proposto pelo ensino tradicional?

4.1. ATIVANDO A “REALIDADE” PARA O ENSINO

Dewey (1978) nota que quando os estudantes estão na escola sentem como se não estivessem vivendo, uma vez que as escolas atuais focam apenas em conteúdos isolados da realidade vivida pelos estudantes. Para ele, a educação não deve ser distinta da vida dos estudantes, mas uma preparação para a vida. O autor lista cinco condições para que a aprendizagem seja integrada à vida dos estudantes: ensino com base na prática; reconstrução consciente da experiência vivenciada; associação entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios; reconhecimento de que o aprendizado não está isolado da vivência dos estudantes e que o estudante aprende o que é importante para a vida dele.

Diante disto, os educadores precisam focar no ensino integrado à vida e aos interesses dos estudantes, para ter melhores resultados na aprendizagem pois, segundo Moran “quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor” (Moran, 2013, p.01; Moran, 2015, p.18) Tal pensamento é corroborado pelos PCNs:

A eleição de conteúdos, por exemplo, ao incluir questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade, ao invés de tratá-los como dados abstratos a serem aprendidos apenas para passar de ano, oferece aos alunos, a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida. (Brasil, 1997, p.23).

Do fragmento acima, entende-se que os conteúdos precisam ser meticulosamente pensados, de forma a alcançarem e a propiciar a compreensão e a análise crítica da própria realidade. Koch (2000) propõe ao estudante a leitura de sua realidade. Sendo a “realidade” aqui definida como o contexto sociocultural em que os estudantes estão imersos, e considera, não apenas o contexto atual que permeia os estudantes, mas também suas experiências prévias que tiveram, dando importância à história de vida, opiniões, conceitos, preferências, aptidões, dificuldades, necessidades e o que mais lhes interessar. Morais (1986), salienta que “ensinar” é caracterizado quando existe uma superação da coexistência para a convivência. Isso significa, que as relações de ensino, não devem ser impessoais e apáticas, mas que o professor deve buscar conhecer seus estudantes, não apenas para conviverem melhor, mas principalmente, para ser um docente melhor. Por isso, ensinar não se resume a “conhecer assuntos e métodos”, ensinar também é “conhecer para quem se ensina”.

5. CONCLUSÃO

As escolas precisam eliminar o *delay* existente entre “evolução técnico-cultural”, “teoria pedagógica” e “prática de ensino-aprendizagem” o que pode ser alcançado com a superação do comodismo ocasionado pelo constante uso do Método Tradicional e com a abertura dos educadores às novas formas de ensino, inclusive, adotando NTICs. Para que se reduza o distanciamento entre os diferentes graus de evolução dos três fatores enunciados acima, é primordial que os educadores atentem para seus estudantes, em suas multiplicidades e singularidades, segundo o que Schön (1995) considera como sendo um dos requisitos do professor reflexivo.

Mediante ao que se apresentou até aqui, instituições de ensino devem incentivar a realização de projetos educacionais pois, segundo Silberman (1996), com a utilização de Metodologias Ativas os alunos estão aptos a aprenderem mais conteúdos, a adquirirem e

a reterem mais informações, a serem lembradas por muito mais tempo e de forma prazerosa.

Todavia, vale salientar que é possível ensinar com projetos no modelo disciplinar atual. No entanto, atualmente, a ABProj é percebida, por quem escolhe utilizá-la, como um “nadar contra a correnteza”, por não ser um método convencionalmente utilizado no sistema de ensino tradicional. Com isso, para que a ABProj perdure, o professor precisa estar bastante motivado e firmado em seus ideais, ao contrário, desistirá com as primeiras reclamações sobre as formas de ensinar. Reclamações estas, que podem vir a ser, inclusive, celebradas entre educadores tradicionais, que, porventura, contemplem projetos e aulas práticas como “embromação” e escape da função de “professor transmissor” de conteúdo.

Afinal, do que adianta o professor estudar novos métodos, fazer aulas inovadoras, que colocam o aprendiz como centro do processo de aprendizagem, se os pais e estudantes, e até mesmo outros colegas educadores, compreendem que Metodologias Ativas são diletantismo e que sem aula expositiva, não existe aula? Para evitar esses desentendimentos, educadores inovadores precisam, previamente, conscientizar toda a comunidade escolar acerca das Metodologias Ativas, caso contrário, continuarão execrados e as aulas em MAs permanecerão como “não-aula”.

REFERÊNCIAS

- [1] ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas – Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- [2] ARAÚJO, Ulisses F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, 2011. Número especial.
- [3] AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton. 1963.
- [4] AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. Psicologia educacional. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução Eva Nick et al., 2.ed. **Educational psychology: a cognitive view**. 1980.
- [5] BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-metodológica**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- [6] BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é e como se faz**. 26. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- [7] BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- [8] BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.
- [9] BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- [10] BLIKSTEIN, Paulo. **O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional**. 25 jul. 2010. Disponível em: <http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/Blikstein-Brasil_pode_ser_lider_mundial_em_educacao.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- [11] DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTI, José André. Uma metodologia para o ensino de Ciências. In: DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTI, José André. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 52-85.

- [12] DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 348.
- [13] DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- [14] DIESEL, Aline et al. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 01, p. 268-288, 2017.
- [15] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- [16] FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- [17] GEWEHR, Diógenes et al. Metodologias Ativas de Ensino e de Aprendizagem: uma abordagem de iniciação à pesquisa. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.14, n.01, p. 225-246, jan/jun 2016.
- [18] KOCH, Ingedore. G. V. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- [19] LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- [20] MARTINS, M. F.; VARANI, A. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. **Revista Diálogo Educ.**, v. 12, n. 37, p. 647-680, 2012.
- [21] MEYERS, Chet; JONES, Thomas B. **Promoting active learning**. San Francisco: Jossey Bass, 1993.
- [22] MORAIS, João Francisco Régis de. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986. 63p.
- [23] MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- [24] MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de Souza; Morales, Ofelia Elisa Torres. (Orgs.) **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. 02. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015, p.15-33.
- [25] PAIVA, et al. Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare - Revista de Políticas Públicas**, Sobral, v.15, n.02, p.145-153, jun.- dez., 2016.
- [26] REZENDE, Juliana Lima Passos; BAETA, Walisson Barbosa; GOLÇALVES, Patrícia Mara. **Desenvolvimento de horta escolar e compostagem com alunos do programa Escola da Gente em Betim/MG**. jun., 2013, p. 15-20. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/sinapsemultipla>>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- [27] RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia**. Tese (Doutorado) – UFSC, Florianópolis, 2005.
- [28] ROBINSON-O'BRIEN, Ramona; STORY, Mary, HEIM, Stephanie. Impact of garden-based youth nutrition intervention programs: a review. **J Am Diet Assoc.** v.109, n. 2, p. 273-80, 2009.
- [29] SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- [30] SILBERMAN, Mel. **Active learning: 101 strategies to teach any subject**. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.
- [31] SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giralde; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais - aspectos gerais. **Medicina**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.
- [32] VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.
- [33] VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 24

A identidade musical na Educação Infantil na cidade de Jucurutu/RN - relato de experiência desenvolvido no IFRN, Campus Avançado Jucurutu

Jéssica Araújo Barbosa

Luciana Real Limeira

Resumo: O presente relatório é produto da Prática Profissional desenvolvido durante o Curso Técnico de Nível Médio em Instrumento Musical, na forma Subsequente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus avançado Jucurutu. A Prática Profissional é uma ação didático-pedagógica que reúne os saberes construídos ao longo de um curso técnico, observando as ações teóricas e práticas com o foco nas ações que viabilizam o conhecimento estabelecido referente ao aprimoramento técnico-científico-cultural e as relações humanas. A execução desta prática é condição para que o estudante alcance titulação acadêmica na área estudada, tendo como orientação, docente do curso realizado. A Prática Profissional a seguir relatada tem como objetivo oportunizar às crianças, por meio da vivência musical, novas possibilidades de aprendizado, no que diz respeito, principalmente, às interações social e afetiva, a sensibilização musical através de trabalhos práticos envolvendo o canto, onde a criança tem a liberdade de se expressar através da voz. Para tanto tem como foco o estudo da música na Educação Infantil centrada na musicalização com foco no canto coral, desenvolvido por meio de encontros com diferentes grupos de crianças na cidade de Jucurutu. Contou com uma pesquisa bibliográfica, entrevistas, levantamento de dados colhidos durante disciplina do curso, Projeto Integrador (2023), resultando na criação e desenvolvimento de oficinas para a realização deste relatório. A base teórica para a realização desta prática contou com Aja Góes e Luciana Real (2021), Kelly Stifft (2016), Maria de Lourdes Lima de Souza Medeiros (1997), Maurício Sandro de Lima Motta (2024) e Neide Rodrigues Gomes, Maria Zeí Biagioni e Márcia Visconti (1998).

Palavras-chave: Musicalização, Canto Coral, Infância.

1. INTRODUÇÃO

Considerando que a infância é um dos momentos mais importantes da formação humana, ela não é simplesmente uma fase que logo passa e que dá continuidade ao “mundo real”. O valor de uma criança não está no que ela se tornará no futuro, mas no que ela é hoje! Respeitando assim todos os processos de construção que cada momento requer. A junção da infância com a música impulsiona e desenvolve vários aspectos na criança como o desenvolvimento cognitivo linguístico, psicomotor e o desenvolvimento socioafetivo. São habilidades importantes que estão presentes com a prática da música na Educação Infantil e que no futuro refletirá na vida adulta.

A motivação para execução da prática profissional iniciou-se pelo contato e vivência com a Educação Infantil na igreja, estágio escolar no ano de 2019 e as primeiras práticas musicais realizadas junto ao ambiente familiar, a partir de então, surgiu o desejo de levar o ensino musical para as crianças pequenas. Desse modo, a musicalização mostra-se como uma ótima oportunidade de levar essa proposta adiante e oportunizar às crianças da cidade de Jucurutu a vivência musical.

Pensando sobre os aspectos até aqui descritos, uma proposta de realizar uma mini oficina de musicalização começou desde muito cedo, visando juntar música e a criança, vivenciando momentos e sentimentos que só a música pode proporcionar. Foi após esse desejo, que tudo começou.

Uma Mini Oficina de Musicalização – Canto Coral foi a ferramenta de trabalho para a execução da Prática Profissional, trabalho de conclusão do curso Técnico de Nível Médio em Instrumento Musical, na Forma Subsequente realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no campus avançado Jucurutu. Esta mini oficina foi estruturada em encontros com diferentes grupos de crianças da cidade de Jucurutu e também crianças convidadas da cidade de Passa e Fica/RN.

Para a execução da oficina, foram criados e desenvolvidos planos de aulas e a construção da ementa para estruturação do trabalho.

Ao elaborar esse trabalho a intenção é de proporcionar conhecimentos para futuros alunos e professores sobre a Educação Musical na rede de ensino regular no município de Jucurutu. A pesquisa desenvolveu-se durante a formação técnica no IFRN, campus avançado Jucurutu visando a compreensão de como acontece o ensino da música na Educação Infantil na cidade.

As ações musicais desenvolvidas no presente relatório iniciaram durante o Projeto Integrador¹, no segundo semestre letivo, onde observou-se a ausência do ensino da Música aplicado dentro das escolas, por não possuírem trabalhos ou professores especializados na área. É clara a percepção que não há disponibilidade de trabalhos especializados voltados à música, o que pode vir a comprometer o potencial e aprimoramento do desenvolvimento infantil no que diz respeito às habilidades musicais e intelectuais.

Na maioria das escolas, os professores utilizam a música como parte de contação de história, cantigas de roda, durante danças, brincadeiras, refeições e até mesmo para

¹ Disciplina obrigatória da grade curricular do curso Técnico de Nível Médio em Instrumento Musical, na Forma Subsequente, do campus avançado Jucurutu, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

conduzir as crianças à higiene pessoal. Desse modo, por meio de entrevistas com as direções escolares de características distintas (ensino público e privado), foram realizadas pesquisas e leituras que consistiram no desenvolvimento de oficinas voltadas à Educação Infantil na cidade de Jucurutu. Por isso essa investigação é centrada na musicalização com foco no canto coral, desenvolvida por meio de encontros com diferentes grupos de crianças. As contribuições deste trabalho proporcionaram maior identificação e crescimento pessoal em relação às diferentes experiências musicais às futuras gerações.

Os conteúdos abordados e desenvolvidos durante os encontros, foco desta prática profissional, tem como objetivo geral oportunizar às crianças, por meio da vivência musical, novas possibilidades de aprendizado, no que diz respeito, principalmente, às interações social e afetiva, a sensibilização musical através de trabalhos práticos envolvendo o canto, onde a criança tem a liberdade de se expressar através da voz. É importante destacar que norteiam este trabalho a imaginação infantil, a capacidade de socialização das crianças, coordenação motora, a exploração do desenvolvimento rítmico, a execução e apreciação musicais envolvendo diferentes músicas e resgates culturais de obras populares brasileiras. Como objetivos específicos destacam-se os seguintes:

- Refletir a importância do ensino musical regular nas escolas de Educação Básica;
- Promover oficinas/aulas para desenvolver consciência e percussão corporais, audição, lateralidade e imaginação;
- Contribuir para distinção entre a musicalização e recreação musical;
- Apresentar repertório com resgates culturais;
- Estimular e despertar a importância do universo musical dos alunos;
- Motivar professores e escola sobre a importância do despertar musical;
- Impactar famílias acerca da relevância desenvolvida pelo trabalho musical.

A estrutura desta pesquisa partiu de uma pesquisa bibliográfica que contou com entrevistas de caráter exploratório, descritivo e investigativo desenvolvidas ainda no Projeto Integrador (2023) com as diretoras de duas escolas distintas (municipal e privada) da cidade de Jucurutu/RN. Foi realizado um levantamento a partir destas entrevistas, buscando os dados qualitativos a respeito da prática musical na escola regular, dados estes que deram suporte para esta Prática Profissional. Como ferramenta de pesquisa foi criada e desenvolvida uma mini oficina voltada para a musicalização/canto coral com intuito de levar as diferentes possibilidades musicais que as crianças ainda não tinham vivenciado. Além da mini oficina, houve o levantamento bibliográfico, contando com livros, artigos e partituras musicais e por fim as contribuições das entrevistas.

A Mini Oficina de Musicalização Canto Coral foi criada e baseada em ementa que descreve objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação e bibliografia básica, trabalhada e aplicada em encontros semanais durante o mês de novembro de 2023 em sala de aula de escola regular e atividades diversas que aconteceram no IFRN, campus avançado Jucurutu, com intuito de alavancar o aprendizado e desenvolver a prática profissional dentro e fora da sala de aula. Assim, as crianças envolvidas tiveram a oportunidade de aprender algumas experiências musicais através de práticas vocais, viabilizando, assim, a inclusão de diferentes localidades da cidade.

Este trabalho contou com dados levantados a partir da Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 11. 769/2008 (Brasil, Ministério da Educação e Cultura. LDB) que

estabelece a música como conteúdo obrigatório do componente curricular, a contribuição do trabalho de Góes e Limeira (2021) a partir do manual de Práticas Musicais na Educação Básica que aborda atividades musicais práticas para o público infantil. Já Gomes, Biagioni e Visconti (1998) recomendam aos educadores, preocupados em atender às necessidades do desenvolvimento da Educação Infantil, que só é possível a compreensão da criança a partir de sua totalidade, buscando em todos os aspectos o desenvolvimento afetivo, social, perceptivo-motor e cognitivo. No livro *Pedagogia da Música* (2016), organizado por Bayer e Kebach, a autora Stifft, apresenta sobre “Apreciação Musical: Conceito e Prática na Educação Infantil” uma proposta de oportunizar às crianças ouvir música, uma atividade base, abrangendo funções de complemento das demais experiências. A apreciação musical permite que as crianças percebam novas produções sonoras e, por conseguinte, vivenciem a experiência musical. Mota (2024) aborda em seu artigo as contribuições e desafios para a educação escolar mediante a neurociência e destaca, no contexto educacional, desafios da aprendizagem voltada às didáticas na sala de aula. E por fim o trabalho da professora Maria de Lourdes Lima de Souza (1997), docente aposentada do IFRN, que desenvolveu um trabalho voltado para o público infantil a partir de uma análise dos métodos de Willems e Schafer voltados à educação musical. A professora Maria de Lourdes desenvolveu um repertório musical destinado ao canto, trabalhando atividades práticas como peças, vivência dos sons nas diversas formas, noções de altura, dinâmica, timbre, exploração sonora. Com intuito de despertar a musicalidade na criança e contribuir para a prática dos professores um repertório com elementos básicos apropriados para a iniciação musical.

2. DIALOGANDO COM OS AUTORES

A musicalização tem como focos: despertar, construir e desenvolver áreas do conhecimento da criança atribuindo capacidade para o despertar artístico e musical. O uso da música como ferramenta dentro da sala de aula produz um ambiente mais alegre, harmonioso e possibilita o ensino de novos conteúdos para construção do aprendizado. A musicalização objetiva as práticas musicais e não o estudo de um instrumento, especificamente.

A lei nº 11.769 de agosto de 2008, estabelece a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica no qual sua aplicação necessita de olhares especiais para inserção de profissionais adequados e aperfeiçoados para melhor expansão do ensino escolar.

Vale ressaltar a importância da figura do educador musical, inserido nas instituições de ensino regular, pois o seu comprometimento visa não só no desenvolvimento humano - Educação, como também, ampliar e incluir novos métodos partindo do ensino musical. Logo, torna-se relevante repensar sobre a compreensão que a comunidade tem sobre o ensino da música, deixando, assim, de ser algo supérfluo.

A música aplicada dentro do ambiente escolar proporciona maior interação entre aluno e professor favorecendo maior desenvolvimento da aprendizagem. Mota (2024) ressalta a importância do educador em ampliar conhecimentos e aperfeiçoamento para construção de novos instrumentos e estratégias pedagógicas, além de resultar em alunos engajados. As novas estratégias e didáticas demonstram resultados notáveis e promissores.

O ensino da música na Educação Infantil permite que a criança desenvolva sensibilidade musical, colaboração na formação do indivíduo, alfabetização, concentração e conhecimento. Assim, tais atributos alinhados através de uma metodologia lúdica e

aplicada na linguagem própria para o mundo da criança, consiste num poderoso instrumento desenvolvidor para a educação.

As autoras Gomes, Biagioni e Visconti (1998) explicam sobre o processo pedagógico de desenvolvimento da criança, listando pontos importantes para o início da aprendizagem:

- **Absorção:** O estímulo dos órgãos dos sentidos: visão, olfato, tato, audição e paladar. Essa função permite que a criança descubra a si mesma e perceba o mundo ao seu redor.
- **Interiorização:** Estímulo do seu interior para desenvolver o exterior. Cultivar o nível afetivo pessoal e coletivo.
- **Expressão/Comunicação:** Momentos em que as crianças expressam suas sensações a partir do que se interioriza, refletindo assim na linguagem gestual, oral, gráfica e musical.

A junção desses elementos resulta em um trabalho próspero e feliz, cabendo ao professor explorar cuidadosamente esses aspectos durante a formação de cada indivíduo. Logo, tudo o que a criança sente, vive ou expressa é importante para ela. “Faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, e comunicar-se.” (Stift, 2016, p. 29)

As instituições de Ensino Regular devem estar atentas em oportunizar e incluir no seu modelo curricular a Educação Musical, considerando que a vivência musical amplia habilidades na aprendizagem e enriquecem a compreensão da linguagem. Atividades como canto, percussão corporal, execução de instrumentos musicais, trabalhos em conjunto e até a apreciação musical são elementos importantes ao longo de toda formação humana.

É através da vivência musical que fortalecemos conexões pessoais, coletivas ou simplesmente nos tornamos pessoas sensíveis, capazes de construir uma visão de mundo com base em pessoas melhores. “E, à medida que as vivências musicais são ampliadas, o sentido atribuído à música torna-se também mais musical” (Stift, 2016, p.34).

Ao incluir o trabalho da apreciação musical dentro do cotidiano, permitimos desenvolver o senso crítico e analítico à nossa volta de modo que correspondemos o ouvir com aquilo que sentimos, pensamos e vivenciamos a experiência pessoal com a música. “A apreciação musical é uma atividade base, que permite uma dimensão na experiência musical e abrange a função de complemento das demais experiências” (Stift, 2016, p.35).

Ao refletir sobre a Educação Musical, questiona-se: Como as crianças percebem a música ao seu redor? A música torna-se importante para o universo infantil? De que modo o trabalho musical é alcançado na Educação Básica? Qual o papel que as canções têm exercido dentro das escolas, em nossos lares e no cotidiano?

Sabemos que diariamente estamos conectados com os sons, sejam eles através da natureza, as canções dos pássaros, o vento, e por que não, ampliarmos as possibilidades de ouvir e cantar de nossas crianças? Afinal, a música é uma possibilidade de combinação dos sons... e trabalhada, conduz a um caminho rico para a Educação Musical. Segundo Medeiros:

Se, no trabalho de musicalização, deseja-se que a criança se expresse criativamente, fazendo sua própria música, é preciso deixá-la fazer tudo aquilo que torna isso possível, que elas deem vida aos sons partindo-se daqueles que já fazem parte da sua vivência [...]. Levar os alunos a

expressar-se criativamente através de elementos sonoros é um dos direcionamentos da musicalização, fazendo dissipar-se aquela postura de ser um mero aluno espectador, ou ouvinte de obras já prontas. (Medeiros,1997, p.85 e 86).

Com a prática do canto coral podemos trabalhar vários elementos musicais ao mesmo tempo como ritmo, melodia, harmonia, percepção, letra das músicas, trabalhando diretamente na criança a sensibilidade afetiva e musical. Ao inserirmos a criança em ambiente sereno e adequado oferecemos a oportunidade de a criança cantar espontaneamente, encontrando na música e no canto sua profunda satisfação.

Medeiros (1997) explana a importância da prática do canto e a inclusão dentro da Educação Musical, pois através de canções, alcançamos elementos musicais, pedagógicos e neurológicos. Ainda que o trabalho com a música seja importante na infância, é essencial conhecermos a faixa etária de cada criança para explorar seus próprios potenciais já expressados em si, estabelecendo relações que estimulem suas expressões, a sensibilidade e o autoconhecimento.

É importante trabalhar a criança como um todo, para que possa desenvolver suas próprias experiências, encontrando na música estímulos que possam descobrir as percepções, sonoridades, movimentos, imaginação, criatividade, entre outros. Assim, para que um bom trabalho pedagógico seja frutífero, é preciso contar com profissionais competentes, desenvolver um trabalho amplo e uma Educação Inclusiva onde muitos ainda não têm acesso à Educação Musical.

No canto alcançamos não só um trabalho vocal, mas a musicalidade como um todo. Cantar pertence a qualquer pessoa e o ensino da Música, para que seja desfrutado e explorado!

A prática de canto coral é uma proposta pedagógica que oferece a possibilidade de formação musical, onde muitos alunos com alguma prática musical ou não, podem construir sua própria experiência que refletirá na vida adulta dando a oportunidade de desenvolver uma carreira, o aprendizado de um instrumento, o canto, os próprios arranjos e composições, ou até mesmo, uma reflexão pessoal e sua sensibilidade musical.

O grupo vocal ou o coro pode ser composto por meninos e meninas, onde podemos trabalhar além de várias canções, peças a duas ou três vozes, idiomas, leitura de partituras, solfejos melódicos, desenvolvimento da grafia musical, aplicando os estímulos através de uma metodologia lúdica e divertida. Medeiros (1997) também ressalta a relevância dos elementos musicais na infância, onde deve começar por meio da vivência musical antes da prática instrumental, onde muitos desconsideram tal importância deixando de construir o conhecimento próprio sobre a música. “Treinar o aluno para que se torne virtuoso não é educar musicalmente, o que só se consegue proporcionar ao educando uma compreensão progressiva da linguagem musical” (Medeiros, 1997, pág. 81).

Para muita gente, saber música é ter conhecimento sobre algum instrumento, desconsiderando a vivência musical que acontece desde muito cedo na primeira infância através dos estímulos dos sentidos, como por exemplo, a audição, um elemento base e essencial na formação da musicalidade de cada pessoa. A música é uma oportunidade para todos aqueles que veem nela uma chance de se expressar, sejam crianças, jovens ou adultos que buscam através do canto ou de um instrumento a liberdade de expressão e/ou satisfação que resulta no desenvolvimento de uma qualidade de vida melhor.

A voz é um instrumento. O canto, por sua vez, é um elemento que faz parte do processo muito importante e que por meio das canções fortalecem laços dentro do âmbito familiar. A criança começa a cantar livremente sem medo de alguma repreensão, desenvolve também a memória musical, associação entre gestos e emissão vocal, percepção sonora. Estimular para que a criança cante com confiança e sem medo, é indispensável para o crescimento de trabalho árduo e preciso de afinação.

Com ensino musical na infância podemos conectar crianças de diferentes realidades social e cultural a se relacionarem e realizar atividades à sua maneira, resultando em ações concretas para um só objetivo. Portanto, com a prática do canto coral desfrutamos do objetivo de desenvolver a musicalidade em todos.

Por fim, é importante ressaltar que as aulas de músicas devem ser um reflexo da realidade social e cultural. Incentivo do ensino da música alinhado à base escolar. A música, um instrumento para expressão. O canto, como manifestação popular, e o coral como junção das diferenças, dos valores e, principalmente, o respeito.

2.1. REALIZAÇÃO DA MINI OFICINA

A mini oficina aconteceu durante o final do segundo semestre de 2023. Foram atendidos os seguintes grupos: Orquestra Experimental de Flauta Doce e Coral Infantil, ambos da instituição IFRN, campus avançado Jucurutu, Grupo de Flauta Doce da cidade de Passa e Fica, RN, alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Escola Municipal Tia Dimir, Jucurutu/RN. As atividades foram desenvolvidas com o foco em movimentos corporais e socialização, liberdade de expressão, cantigas infantis associando a letra aos movimentos do corpo, enfatizando a coordenação motora, funções motoras, a prática do canto e a reprodução dos gestos junto à canção. Buscou-se trabalhar os seguintes parâmetros do som: melodia, ritmo e percepção auditiva, sempre realizando a interação dos alunos. Destaca-se aqui que essas atividades tiveram acompanhamento instrumental de um piano e, por vezes, o violão. A atenção das crianças atendidas foi fundamental para o bom desempenho das atividades.

Às ações desenvolvidas em escola regular vale alguns destaques. As crianças de um modo geral estavam muito atentas às instruções e os docentes da instituição também participaram das atividades. Notamos que poucas crianças tiveram contato com alguma aula especializada em música. Especialmente a afirmação do porteiro da escola nos chama a atenção e ilumina nossa prática: “As crianças precisam de mais momentos assim. O brilho nos olhos delas diz tudo”. Dessa forma, ao sair da escola com o coração cheio de felicidade recorda-se Rubem Alves: “São as crianças, que sem falar, nos ensinam as razões para viver”.

Trabalhar a musicalização na cidade de Jucurutu é inovador. O município ainda não dispõe de trabalhos especializados de música voltados às crianças em sua rede de ensino. As músicas geralmente são trabalhadas e aplicadas em momentos de recreação, apresentação ou de apoio durante as aulas letivas.

De acordo com Patrícia Santiago, que ministrou um curso na plataforma YouTube de 23 a 25 de janeiro de 2024 sobre “Viver de Musicalização” com objetivo de ajudar professores, alunos e interessados a planejar aulas anuais e semestrais, fundamentos da Musicalização Infantil, formação desde o ensino prático à teoria musical, cuidados que o docente deve ter durante as aulas, repertório, viver dos recursos financeiros que a musicalização proporciona, vale ressaltar, a diferença entre a recreação musical e a musicalização, no

qual existem diferenças em seus objetivos. A recreação musical tem como objetivo o entretenimento das crianças, mas isto não quer dizer que elas não aprenderam, porém, a finalidade em si, é a diversão. Já a musicalização tem um compromisso pedagógico com conteúdo que elevam as crianças de um nível de conhecimento a outro. Assim, a musicalização expande e potencializa o aprendizado infantil, auxiliando no crescimento integral da criança, como também, preparando um adulto mais confiante.

A mini oficina foi pensada em promover a reunião da criança e a música, alcançando diferentes personalidades e comunidades do município, não com o objetivo de criar músicos, mas experienciar e proporcionar o conhecimento do aprendizado musical. Buscando promover a inclusão e socialização infantil diante de um único propósito.

2.2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

De um modo geral, as atividades foram realizadas e aplicadas de forma simples, tranquila e de grande proveito, superando as expectativas previstas. A mini oficina contou com uma equipe, durante algumas aulas, auxiliando no piano e ao violão e no comportamento das crianças, buscando maior engajamento, e principalmente, conceder uma experiência proveitosa e especial.

As aulas tinham duração de trinta a quarenta minutos, grupos de perfis diversificados e trabalhos voltados para determinados objetivos. Na Escola Municipal Valdemir Fernandes (Tia Dimir) estava previsto acontecer a aula para turma do 1º ano do Ensino Fundamental, no entanto, durante a preparação e montagem de som no pátio da escola, a diretora expressou o desejo que aula contasse com mais alunos para maior proveito, pois reconhece o valor e aprecia o trabalho da musicalização para crianças. Sendo assim, participaram 2 turmas do nível 5, 1º, 2º e 3º anos, contendo em média 25 alunos por turma. Todas as crianças participaram e saíram maravilhadas do momento rico e transformador.

Os conteúdos abordados envolveram atividades rítmicas que levaram em conta o desenvolvimento do ritmo das canções e coordenação motora, associação dos movimentos corporais às melodias trabalhadas; percepção sonora estimulando a criatividade e estímulo à imaginação, considerando especialmente o aspecto do ouvir o outro, parâmetros do som, história da música trabalhada, instrução e prática indicados pela instrutora, absorção musical, desenvolvimento da voz durante a execução da música, som e o silêncio, improvisação, inclusão social e a socialização com diferentes crianças reunidas no mesmo ambiente para desenvolver o mesmo objetivo.

Vale destacar, o impacto não só na vida das crianças que receberam de grande proveito a oficina, como também, a escola, onde os professores reconhecem a necessidade de projetos musicais aplicados dentro da Educação Infantil. A direção da escola deixou claro a importância e a falta do educador musical dentro do ambiente escolar, ela conta com a equipe pedagógica preparada e empenhada, a escola tem vários títulos reconhecidos pelo MEC com grande índice de alfabetização e considera a música como grande potencializador no desenvolvimento educacional escolar.

O município de Jucurutu ainda não possui educador musical atuante dentro da educação básica, embora exista legislação vigente que garanta esse serviço à comunidade escolar. O ensino da música na Educação Infantil ainda está ligado às disciplinas letivas ou adaptadas pelos professores durante as aulas. De acordo com a direção, o município carece de olhos especiais ou recursos que incentivem o trabalho da música dentro das próprias redes de

ensino. Ao que toca sua responsabilidade, ela impulsiona e inclui dentro da própria escola pequenos momentos com músicas populares brasileiras como resgate cultural, proporcionando aos alunos momentos de sociabilidade, e por sua vez, que a escola seja reconhecida por ações educativas voltadas à música.

Todas as crianças que participaram dos encontros demonstraram interesse, participação e desejo para continuação de novas aulas. Ao final das aulas os alunos expressaram seus agradecimentos por meio de abraços calorosos e sinceros.

A música por si mesma é uma ferramenta transformadora e potencializadora, e associada com a infância se torna um instrumento de desenvolvimento de novas gerações. Precisamos encarar o ensino musical como uma disciplina sistematizada buscando promover o protagonismo das crianças em seu fazer musical, deixando de ser meros ouvintes ou espectadores musicais. O ensino da música precisa ser pensado como uma disciplina autônoma, tão importante quanto qualquer outra disciplina, presente na matriz curricular, visto que desde 2008, a sua obrigatoriedade se faz presente dentro da Educação Básica.

Ainda assim, a maioria das escolas, muitas vezes, enxerga a disciplina de música como recreação musical, e o educador musical, visto como recreador da escola ou atribuindo funções da qual não é de seu ofício. Então, faz-se necessário ser repensado esse papel e romper uma visão empobrecida sobre a importância do ensino musical dentro das instituições de ensino.

Nota-se a importância do professor/educador musical como responsável por desenvolver várias áreas da criança, planejando maneiras didáticas que facilitem o seu desenvolvimento através do ensino musical. Portanto, os docentes passam por uma formação especializada que através de métodos e recursos tecnológicos auxiliam no desenvolvimento musical, comunicação e a interação da criança com o mundo.

Precisamos da conscientização e motivação acerca do ensino de música dentro da Educação Infantil visto que a música desempenha um papel importante e positivo dentro da escola. Apoiar essa ideia é valorizar e contribuir para o desenvolvimento do aluno.

Ao possibilitar que a criança entre em contato com sua própria essência, sua musicalidade, ouvir e perceber o mundo, por meio da música, favorece o desenvolvimento de um ser humano equilibrado e feliz. A música é a brincadeira mais séria da criança, e através dela, podemos nos tornar grandes cidadãos.

3. CONSIDERAÇÕES

Ao escolher o canto coral como material didático para trabalhar de forma prática usando a voz, é cantando que encorajamos uns aos outros, expressamos através da voz as vibrações do nosso corpo de forma singela e pura, pois independente da experiência musical ou não, respeitamos assim, a individualidade de cada um. Além de contribuir de forma memorável na vida das crianças, no Coral desfrutamos da grandeza, riqueza e manifestação cultural que ele representa.

Inserir crianças nestes ambientes as amadurece e proporciona experiências valorosas, fazendo com que se sintam acolhidas e importantes durante o processo de desenvolvimento da musicalidade integral, tornando este meio atrativo para os envolvidos e fortalecendo vínculos pessoais, afetivos e sociais.

A pesquisa demonstrou resultados positivos e contribuiu de forma significativa na vida dos envolvidos. As crianças vivenciaram experiências musicais diferentes das quais a sala de aula proporciona e ansiavam pela continuidade de novas aulas. Os professores que participaram, contribuíram e enxergaram novas oportunidades em desenvolver os trabalhos musicais pedagógicos no ensino escolar. A equipe pedagógica da Escola Municipal Tia Dimir, envolvida durante a pesquisa, nota a falta e importância do trabalho que a música representa no âmbito escolar. Enquanto pesquisadoras desejamos dar continuidade ao trabalho acadêmico e prático de Musicalização para que crianças possam ter a oportunidade de desenvolver a própria identidade musical, seja através de instrumento, vocal ou simplesmente apreciar a música de forma simples e genuína.

Lutar para que a Educação Básica seja valorizada é compromisso de todos, contribuir para que todos tenham acesso ao básico, ou até mesmo, oportunizar pequenos momentos para que fiquem eternizados, também é compromisso de todos! É no Básico que se forjam os frutos e que geram grandes profissionais.

Por fim, a Educação Musical deve ser encarada de forma séria e profissional. No canto coral não se trabalha somente a voz, mas o corpo inteiro que está envolvido no processo do ensino musical. Música é o conjunto de fragmentos que formam uma identidade expressada através de um corpo seja criança, jovem ou adulto.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. BRASIL. Ministério da Educação e Desporto.
- [2] CASTRO, Jonys de. Se você está feliz: Eliana. São Paulo: Músicas Infantis por Hooplakidz, Vol. 2, 2019.
- [3] FERES, Josette S.M. BEBE: Música e movimento: orientação para musicalização infantil. Jundiaí: Câmara Brasileira do Livro, 1998.
- [4] FREITAS, Kelly. Tchutchuê: pequenos atos. São Paulo: Onimusic, 2012.
- [5] GÓES, Aja; LIMEIRA, Luciana Real. Práticas Musicais da Educação Básica. Ipanguaçu: Observatório da Educação Pública, 2021. p. 20 a 23.
- [6] GOMES, Neide Rodrigues; BIAGIONI, Maria Zeí; VISCONTI, Márcia. A criança é a música. 2. ed. São Paulo: Fermata do Brasil, 2003.
- [7] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Projeto pedagógico do curso técnico subsequente instrumento musical: modalidade presencial. [Jucurutu], 2022.
- [8] Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/cursos/tecnicos/tecnico-subsequente/instrumento-musical/>, Acesso em; 09 jul. 2024
- [9] MEDEIROS, Maria de Lourdes Lima de Souza. Cantar é tão bom. Natal: Editora do IFRN, 2014.
- [10] MEDEIROS, Maria de Lourdes Lima de Souza. Educação Sonora e Ensino Musical: Uma Proposta de Repertório para Crianças. Campinas: Unicamp - Biblioteca Central, 1997.
- [11] MOTA, Maurício Sandro de Lima. Neurociências e Aprendizagem: Contribuições e Desafios para a Educação Escolar. In: CASTRO, Paula Almeida; ARAÚJO, Alexandre Medeiros (org.) Fundamentos da Educação. IX Congresso Nacional de Educação. Campina Grande - PB, Realize Eventos, 2004. Vol.2 p.143 a 159.
- [12] OLIVEIRA, Flávia Cristina. Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Unesp; Cultura Acadêmica, 2009.
- [13] STIFFT, Kelly. Apreciação musical: conceito e prática na educação infantil. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (Org.) Pedagogia da Música: experiência de apreciação musical. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p. 27 a 25.

Capítulo 25

Vivências discentes e reflexão: bagagem emocional da infância e a influência na prática docente

Letícia Aparecida Maximino Santos

Lídia Vitória de Mello Marcílio

Maria Cristina Marcelino Bento

Pâmela Moraes Fernandes

Resumo: Estar professor se faz ao longo da vida, a bagagem constituída ao longo de uma história pessoal está entremeada no fazer docente, ou seja, na prática pedagógica. Desta forma, a indagação que norteou a pesquisa foi: a bagagem emocional, social e cultural da infância dos educadores pode influenciar sua prática pedagógica? Teve como objetivo: investigar de que maneira a bagagem emocional acumulada ao longo da infância do professor impacta nas práticas pedagógicas e suas relações com os alunos; por meio da literatura e pesquisa de campo. Foi realizada a pesquisa, o instrumento de coleta de dados foi elaborado no Google Forms. A coleta de dados ocorreu em redes sociais das pesquisadoras. Dezoito professores, da região do Vale do Paraíba, aceitaram livremente participar. Infere-se que a bagagem emocional, social e cultural da infância, de qualquer natureza, pode afetar a prática pedagógica. Instiga-se conhecer se e como os cursos de formação de professores abordam o tema.

Palavras-chave: Infância, Formação Docente, Prática Docente, Sócio-emocional.

1. INTRODUÇÃO

Freire deixou o legado sobre a formação de professores, destacamos neste trabalho que: "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde" (Freire, 1991, p. 58). O professor é um ser humano que possui história de vida. Trajetória iniciada na gestação, infância, vida acadêmica, início do processo de formação docente até sua chegada à sala de aula e a tessitura da história docente.

A trajetória de vida ou história de vida tem suas marcas familiares, escolares e de tantos outros ambientes em que o ser humano faz suas experiências, portanto, confere significados à prática docente, em relação aos alunos e equipe em que atua.

Almeida (2004) fundamentada em Wallon compreende que a história de vida docente como biografia cognitiva afetiva, ou seja, memórias hora cognitiva, hora afetiva, ressignifica a prática pedagógica. Para Wallon (2007) não há como separar o ser docente do ser social, o ser humano, o professor está dotado de afetividade, cognição e motricidade. Considerando que toda e qualquer atividade interfere em afetividade, cognição e motricidade, como a biografia cognitiva afetiva influencia o trabalho docente, indaga-se: quem cuida dos afetos e desafetos do professor, quem o auxilia a refletir a partir de suas experiências de vida e atuação docente?

Como menciona Schön (2000), "tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente a posteriori, mas no momento mesmo da ação". (Perrenoud et al., 2001, p. 223). Tornar professor é, acima de tudo, refletir continuamente sobre suas práticas pedagógicas para a formação pessoal e profissional do outro, reconhecendo a importância de estar sempre consciente de si mesmo e de suas atitudes.

A forma como cada um dos educadores leciona pode ter sido profundamente influenciada por suas experiências pessoais e emocionais, especificamente aquelas em que foram vivenciadas durante a sua infância. Todavia, é incerto afirmar ainda como essas experiências modificam o lado comportamental dos professores em sala de aula e como reflete na forma como interagem com os alunos.

Este estudo tem como objetivo investigar de que maneira a bagagem emocional acumulada ao longo da infância do professor impacta nas práticas pedagógicas e suas relações com os alunos; por meio da literatura e pesquisa de campo.

Sendo a questão central: a bagagem emocional, social e cultural da infância dos educadores pode influenciar suas práticas pedagógicas? Essa pergunta parte da hipótese de que as experiências emocionais e os vínculos afetivos formados na infância influenciam diretamente na saúde mental e emocional da vida, é preciso então que a criança tenha acesso a estímulos educacionais e oportunidade de aprendizagem durante a infância para que possa impactar no desenvolvimento cognitivo, habilidade intelectual e na interação social.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trazido de origem do latim "infantia", adaptado para o português como infância, traz o significado de "Período da vida humana desde o nascimento" (Dicio, 2020), preserva-se a essência desse princípio, a força fundamental da vida humana. Contudo, o conceito de infância nem sempre foi compreendido do mesmo modo ao longo da história. Em diferentes épocas, culturas e contextos foi constituído diferentes concepções do que

significava ser criança, suas necessidades e seus direitos.

O conceito de infância e sua importância tiveram sua real vista a partir da modernidade, já que na antiguidade a cultura era firme sobre o tratamento infantil com base em “adultos em miniatura”. Como cita Gomes (2021):

“Portanto, mesmo que a socialização e a infância pareçam ter uma autonomia, persistência e até naturalidade, são processos constituídos e construídos pelo conjunto da sociedade e no decorrer da sua história. São processos que têm as crianças como participantes e atuantes na relação, mediação e interação das práticas e ideias sociais que elas interpretam, mediam, (re) produzem e difundem considerando seus contextos.” (Gomes, 2021, p. 134).

Silva (Kant, apud Silva, 2016, p. 229) menciona que as crianças eram enviadas à escola não tanto para aprender, mas para se habituarem a estar calmas e a cumprir o que lhes era ordenado. Partindo desta perspectiva indica que a voz ativa das crianças não era valorizada, pois eram sujeitadas a se tornarem adultos nos seu período de infância e com isso deveriam criar responsabilidades que não eram próprias para a sua idade.

Historicamente, o conceito da infância é diferente dos tempos de hoje. Como afirma Postman N. (2005) que as crianças eram vistas como pequenos adultos, ainda não aptos para a guerra ou para relações sexuais. No ambiente doméstico, predominava uma intimidade que, atualmente, seria considerada promíscua entre adultos e também entre adultos e crianças (...). (Postman N., 2005, p.1398).

O “mini adulto” na idade média era vestida diferente da sua idade como são vistas na atualidade, com roupas largas e iguais aos seus progenitores e para diferenciar eram colocados pequenos detalhes como as duas fitas largas atrás de seus ombros para as meninas, não existia uma diferença a partir dessas vestimentas, causando confusão no reconhecimento da infância com a vida adulta. Como menciona Ariès (1981), conforme foi citado por Neotte (2015, p. 1), tinha como objetivo evidenciar que as vestimentas desse recorte histórico marcavam os degraus da hierarquia social, não se diferenciando entre as crianças e os adultos. Assim que deixavam de usar os cueiros, faixa de tecido enrolado ao corpo, as crianças eram vestidas como qualquer homem e mulher, retratando o “adulto em miniatura”. (Ariès, 1981, p. 1).

As crianças tinham liberdades grosseiras e brincadeiras indecentes, a partir disso não eram tratadas com respeito, pois não acreditava na pureza da infância, a pedofilia era natural na época. Eles estavam presentes em todos os locais, escutando e vendo de tudo, sem distinguir o que deveriam ou não ouvir. Outro ponto era que as crianças dormiam juntamente aos adultos, sendo comum o abuso infantil. Afirma Teixeira (2022):

“(…) a história da infância é um pesadelo do qual recentemente começamos a despertar. Quanto mais atrás regressamos à História, mais reduzido o nível de cuidados com as crianças, maior a probabilidade de que houvessem sido assassinadas, aterrorizadas e abusadas sexualmente” (Demaue, 1991, apud Teixeira, 2022, p.1).

Assim como cita Romaro et al. (2007) afirmando que os danos causados por meio do abuso sexual podem deixar marcas, que trazem traumas para a vida adulta, que pode ir se agravando ao longo do tempo.

“a maioria dos pesquisadores concorda que o abuso sexual infantil é facilitador para o aparecimento de psicopatologias graves, prejudicando a evolução psicológica, afetiva e social da vítima. Os efeitos do abuso na infância podem se manifestar de várias maneiras, em qualquer idade da vida”. (Romaro et al., 2007, p. 151).

Vale citar também Gabel:

“apesar da discussão apresentada a partir dos aspectos psiquiátricos, biológicos e neurológicos, considera-se que “a questão do trauma psíquico, evidentemente, está no cerne da situação do abuso sexual”. (Gabel, 1997, p. 206).

Portanto, o impacto psicológico e emocional sobre a vítima é o aspecto mais complexo e devastador dessa situação, embora sejam fatores importantes, é o trauma que realmente está presente trazendo problemas que merecem maior atenção e compreensão. Como cita Fonte (2017) “O mau-trato é um cinzel que modela o cérebro para o confronto às custas, porém, de feridas profundas e permanentes” (Fonte, 2017, p. 10). O tratamento ruim e agressivo molda a pessoa a reagir com mais agressividade, em busca de se defender pelos acontecimentos anteriores da sua vida, deixando uma grande muralha bloqueando diversas situações de pensamentos e ações racionais a tudo a sua volta, mas tudo isso deixa e deixou marcas profundas e dolorosas nela.

Na Grécia antiga, os filósofos utilizavam de meios para diferenciar as etapas de desenvolvimento. Em 476 d.c a 1453, as crianças começaram a ser tratadas como tal até os seus 7 anos, após isso eram iguallados aos adultos tendo suas atividades como próprias, não tendo mais importância seu desenvolvimento infantil. Assim como afirma a pedagoga Caldeira, no artigo O conceito de infância no decorrer da história:

“As crianças que conseguiam atingir uma certa idade não possuíam identidade própria, só vindo a tê-la quando conseguissem fazer coisas semelhantes àquelas realizadas pelos adultos, com as quais estavam misturadas. Sendo assim, dos adultos que lidavam com as crianças não era exigida nenhuma preparação. Tal atendimento contava com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias”. (Caldeira, 2005, p. 1-2).

Desde a idade moderna as crianças, de forma lenta, foram vistas como um ser social, tendo um papel na família e na sociedade. Na revolução industrial que teve crescente procura por mão de obra, as crianças foram trazidas para suprir essas necessidades na mão de obra e nos serviços de casa, sendo vistas como utilitárias e produtivas para tal serviço em sociedade.

No final do século XX, com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, o verdadeiro desenvolvimento da criança, nos seus devidos parâmetros começam a realmente a serem cobradas e efetivadas, como menciona no Capítulo 1, Art. 7 do Estatuto da criança e do adolescente:

“Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o

nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.” (Brasil, 1990).

Com a revogação dessas leis o significado de infância continua a mudar drasticamente desde a antiguidade até na segunda década do século XXI, onde a criança passa a ser um ser digno de respeito e em processo de desenvolvimento, de educação, que vai além dos pensamentos da antiguidade de que crianças eram mini adultos que deveriam seguir os seus progenitores.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), reforça o conceito de Educação Infantil, resgatando a importância dessa etapa na formação da criança, considerando-a como sujeito ativo. É o que podemos observar quando concebe a criança como “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Brasil, 2018, p. 38). Portelinha et al. (2017) complementam dizendo que o documento compreende a criança como ser que produz cultura e constrói seu conhecimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

“Sujeito histórico e de direito, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009).

A criança, em seus primeiros anos de vida, é como uma esponja que absorve tudo o que a cerca. A família e os professores são modelos importantes para o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais. “Nossos cérebros são esculpidos por nossas experiências da Infância.” (Fonte, 2017, p. 10).

Inicialmente, a chegada ao novo ambiente pode gerar estranheza para a criança, e é nesse momento que a presença do professor se torna essencial, para que ele se sinta acolhido mediante as situações e aos poucos desenvolva um sentimento de segurança e pertencimento. O educador, (pais, responsável legal e professores) têm o papel fundamental de oferecer suporte tanto emocional quanto pedagógico, assegurando que cada criança se sinta valorizada e compreendida, o que facilita sua adaptação ao novo contexto.

A influência da família e de toda a bagagem trazida desse meio que a criança vive é totalmente relevante nesse âmbito de informações, e as primeiras pessoas na qual a criança começa a construir essas redes, e ser moldada por elas são os pais, são suas relações com a família, o primeiro ciclo de relações da criança, como cita Stahl (2022): “A maneira como nossos pais nos tratam se torna um modelo para todos os nossos relacionamentos futuros. Com nossos pais aprendemos a enxergar a nós mesmos e nossas relações interpessoais.”

Nesse período das relações da criança, são onde as lembranças mais profundas, porém quase não lembradas são construídas e cravadas no subconsciente, como é citado novamente por Stahl (2022): “Não nos lembramos dos primeiros dois anos de vida com a mente consciente, isto é, com nosso ego adulto, apesar de estarem registrados

profundamente em nosso subconsciente.” Através dessas lembranças, é moldado a personalidade, a forma como a criança verá o mundo e reagirá a ele, baseado nas relações e nos acontecimentos vividos nesse período, podendo refletir na sua adolescência e vida adulta inconscientemente, como uma forma de defender as situações atuais vividas.

Vale (2009, p. 132) complementa essa ideia ao ressaltar que, em grupos de crianças, as emoções circulam de forma intensa, sendo transmitidas tanto do adulto para a criança quanto entre as próprias crianças e também das crianças para os adultos. Ainda em Vale (2009, p. 132), as crianças tendem a acreditar que o educador realmente sente o que demonstra e, por isso, focam sua atenção no comportamento que ele apresenta. Essas interações são cruciais para ampliar a capacidade de relacionamento com os outros.

Conforme Stahl (2022), existem inúmeros livros sobre educação infantil que ensinam como guiar as crianças ao longo de suas fases iniciais. Embora esses guias muitas vezes abordam conflitos típicos entre pais e filhos e como resolvê-los, a perspectiva psicológica revela que educar envolve questões muito mais fundamentais. Uma criança possui diversas necessidades emocionais básicas, e quando essas necessidades são compreendidas pelos educadores, eles desempenham um papel crucial na formação da criança, ajudando-a a se tornar um adulto com confiança básica, tanto em si mesmo quanto nos outros.

Ao compreender o papel do educador e suas experiências pessoais na formação, atuação e vivências na educação, se compreende o desenvolvimento de sua própria identidade profissional, no qual muitas vezes se baseia nas experiências vividas na infância, durante seu período educacional e formação e da prática que sempre está em constante evolução. Garcia (2021, p. 109) afirma que “[...] a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade profissional se constrói e se transmite”, desta forma, vale refletir que a identidade do educador se desenvolve a partir dos seus valores, crenças e personalidade que foram sendo construídas durante toda sua vida, incluindo a infância. Como cita Garcia:

“É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida” (Garcia, 2021, p. 112).

Santos (2013, p. 11) nos trás que “Essa formação continuada se ancora nas primeiras experiências de socialização vividas na infância, pois é nesse período que os indivíduos situam as experiências secundárias de socialização que viverão ao longo de suas vidas.”. Além disso, Santos (2013, p. 11) ressalta também sobre “a importância do processo de escolarização na vida dos autores dos memoriais, sugerindo que muitos educadores tomam como modelo docente a figura de um professor marcante de sua época.”. Ambos os trechos nos mostram a importância da bagagem da infância, desse período necessário e das vivências, além dos educadores que por ela passam, transformando parte do ser professor dos dias atuais, como parte construída da sua identidade. Vale também citar sobre isso (Quadros et al. 2005, p.5):

“Ao focalizarmos a prática de um professor em sala de aula, vem-nos à memória os professores que já tivemos e a atuação de cada um deles. A alguns direcionamos fartos elogios; a outros, certas ressalvas. Mas percebemos que alguns deles parecem ter uma importância maior em

nossas vidas. Provavelmente, estes são os que nos cativam” (Quadros et al. 2005, p. 5).

Essas influências moldam suas práticas e características profissionais, mesmo sem uma reflexão consciente sobre o assunto. (...) à possibilidade de algum ou alguns deles terem influenciado a nossa vida no momento em que escolhemos a graduação e no tipo de professor que seremos. (Quadros et al., 2005, p 5). Assim, fica notório que a identidade do educador é um reflexo das interações e experiências que vivenciou ao longo de sua vida, desde a infância até o contexto escolar, incorporando também a reflexão sobre as experiências que aquele educador teve durante a sua própria formação.

A reflexão sobre a prática profissional, portanto, emerge como um caminho fundamental para a construção do conhecimento docente. Essa prática reflexiva não apenas possibilita a ressignificação de saberes e práticas (Costa, 2012), mas esse processo reflexivo possibilita que os educadores reavaliem e reconsiderem, suas influências e experiências passadas, integrando-as de maneira consciente em sua atuação profissional e promovendo um desenvolvimento contínuo e enriquecedor em sua prática docente e na construção da sua identidade docente. Reafirma o contexto Quadros et al. (2005, p 10) que “A construção dessa identidade de profissional é um processo longo e complexo.”. Ainda em Quadros et al. é afirmado que “Necessita de tempo, (...) de repensar a prática pedagógica num processo de autoconsciência sobre o que faz e por que faz em sala de aula, com os seus saberes e o de seus alunos.”

A parte mais significativa desse processo de construção da identidade do ser professor é quando o educador percebe se, por si só, a necessidade de reavaliar e ressignificar toda a sua prática, buscando as marcas passadas que podem estar impactando de alguma forma. Essa identidade em constante mudança está sendo buscada pelo educador, segundo Nóvoa (1992, p. 16), conforme foi citado por Miliorini et al. (2019, p. 264) “(...) A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p.16). É um processo demorado e em sua maioria bastante doloroso, mas é um processo necessário na formação do profissional que escolheu ser, dando sentido a sua toda a formação, os estudos feitos e da escolha de profissão que fez e faz todos os dias. Como cita Miliorini et al. (2019, p. 264-265).

“(...) trazem aos pesquisadores informações sobre o que pensam os professores a respeito de suas histórias de vida, posicionando-os como autores de suas narrativas e não simplesmente como informantes. Do ponto de vista da formação, o registro de memórias permite reflexões e novos olhares para os processos vividos, a realidade, o mundo e a cultura, possibilitando que os professores compreendam como se apropriaram das experiências formativas, dando sentido a sua trajetória e projetando suas expectativas.” (Miliorini et al., 2019, p. 264-265).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para esse problema de pesquisa e estudo visou investigar como a trajetória da criação durante a infância influencia a vida adulta e a própria infância, utilizando uma abordagem qualitativa que permitirá uma melhor compreensão das experiências vividas e percepções pessoais dos educadores participantes. De acordo com Godoy (1995):

(...) o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Os dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995, p. 21).

Os dados foram coletados por meio do questionário do Google Forms como facilitador ao participante de pesquisa, durante 16 dias (15/10 até 31/10) o formulário recebeu respostas. O instrumento de pesquisa está dividido em duas partes, a primeira referente ao perfil dos participantes desta pesquisa e a segunda parte destinada ao problema e objetivos da pesquisa; contém 7 questões fechadas da primeira parte, 4 da segunda parte, totalizando 11 questões fechadas e 13 questões abertas na segunda parte. As respostas das questões abertas estão apresentadas entre aspas, a cópia é fiel ao escrito pelos participantes no *Google forms*.

Participaram no total 18 professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que aceitaram participar livremente desta pesquisa, confirmando o aceite via termo de consentimento livre e esclarecido - parte integrante do instrumento de pesquisa.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UNIFATEA - CEP pelo Parecer do CAEE, Nº 82805624.1.0000.5431, e está registrado na Plataforma Brasil.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram desta pesquisa 18 professores, 16 se identificaram pelo sexo feminino e 2 pelo sexo masculino, este dado confirma que ainda há mais mulheres na docência. Em relação a idade foi identificado 6 docentes de 20 à 30 anos, 6 docentes de 31 à 40 anos e 6 docentes de 41 à 45 anos. Os 18 participantes residem em municípios do interior do Estado de São Paulo, na região do Vale do Paraíba.

Sobre a carreira docente os participantes registraram 5 docentes formaram-se no Magistério, 1 docente no Normal Superior, 11 docentes na Pedagogia, 7 docentes possuem Pós-Graduação Lato Sensu e 1 docente possui Mestrado. Em relação ao tempo de carreira docente identificamos 10 docentes que estão até 5 anos na carreira, 2 docentes que estão de 6 a 10 anos, 1 docente que está de 11 a 15 anos, 2 docentes que estão de 16 a 20 anos e 3 docentes que estão a mais de 20 anos.

A modalidade de ensino em que os docentes que responderam a pesquisa são de 16 docentes que atuam na Educação Infantil e 2 docentes que atuam no Ensino Fundamental I, sendo 10 docentes de escola pública, 5 docentes de escola filantrópica e 3 docentes de escola privada.

Considerando que as experiências vividas na infância marcam a vida do ser humano, podem influenciar na vida adulta como visto em Freire, 1991; Almeida (2004); Wallon (2007); Schön (2000); Perrenoud et al. (2001); Amazonas et al. (2003); Gomes (2021); Silva (Kant, apud Silva, 2016); Postman N. (2005); Ariès (1981); Neotte (2015); Teixeira (2022); Romaro et al. (2007); Gabel (1997); Fonte (2017); Caldeira (2005); Portelinha et al. (2017); Stahl (2022); Vale (2009); Garcia (2021); Santos (2013) Quadros et al. (2005); Costa (2012); Miliorini et al. (Nóvoa, apud Miliorini et al., 2019); Nóvoa (1992); Godoy

(1995). Foi solicitado aos participantes que descrevessem de modo breve a infância. o quadro 1, abaixo apresenta as respostas.

Quadro 1 - Descrição da infância em termos de estabilidade emocional e apoio familiar

Nº	Respostas
1	"Pais presentes, diálogo, muita correção e amor efetivo."
2	"Perdi meu pai com 8 anos, desde então fui criada pela minha mãe, que não tinha uma saúde muito boa, não foi uma infância muito fácil, mas ela fazia tudo que estivesse ao seu alcance para me ver bem."
3	"Estável e bem desenvolvida pela família, sempre recebendo muito amor e carinho através de diversos familiares."
4	"Sempre tive apoio dos meus pais na infância, mas não conseguia expressar o que sentia sem ser chorando"
5	"Um pouco conturbada, apesar de ter pai e mãe juntos, o pai era alcoólatra e a mãe bem agressiva. Apesar disso, tenho boas lembranças de brincadeiras com meus primos na casa dos avós e de brincar muito na rua."
6	"Fantástica"
7	"Eu me lembro de ter sempre minha família presente na minha vida"
8	"Foi uma infância conturbada por conta da separação dos pais aos cinco anos de idade e conseqüentemente se afastando deles, contudo recebendo apoio dos avós, criando assim memórias relacionadas a eles e faltando paterna/materna."
9	"Apesar de ter os pais separados desde os 4 anos de idade, minha mãe sempre foi muito presente e participativa em todos os momentos. Sempre brinco que era a casa das mulheres pois era minha mãe e 3 filhas."
10	"Boa"
11	"Eu fui uma criança tímida, porém com muito apoio familiar. Minha mãe sempre cuidou de elevar minha autoestima, nunca permitiu que me sentisse inferior"
12	"Minha infância foi muito boa, meus pais sempre presente em minha vida escolar."
13	"Minha infância foi cheia de amor, carinho, dedicação, respeito, empatia e respeito pelo próximo"
14	"Minha infância foi tranquila, sem grandes problemas"
15	"Pais preocupados, superprotetores, porém bem distantes emocionalmente, nunca disseram "te amo", não sabiam observar as necessidades emocionais"
16	"Tranquila rica em aprendizado e simplicidade"
17	"Potente e com memórias afetivas onde o quintal com terras e árvores frutíferas eram enredos de brincadeiras e fantasias diárias."

Fonte: Autoras, 2024.

Mediante as respostas dos professores que participaram desta pesquisa a infância destes está marcada por vivências diversas, superproteção, familiares alcoólatras, ludicidade, separação dos pais/pais presentes, apoio da mãe ao que diz respeito à autoestima, morte de familiar. Considerando a citação de Stahl (2022): "A maneira como nossos pais nos tratam se torna um modelo para todos os nossos relacionamentos futuros. Com nossos pais aprendemos a enxergar a nós mesmos e nossas relações interpessoais." Acrescentamos a essa citação a citação de Santos (2013, p. 11) que nos trás que "Essa formação continuada se ancora nas primeiras experiências de socialização vividas na infância, pois é nesse período que os indivíduos situam as experiências secundárias de socialização que viverão ao longo de suas vidas." A partir das ideias de Stahl(2022) e Santos (2013) se dá mediante as experiências de vida, estas influenciam a prática pedagógica.

Como forma de resolver o problema e atingir os objetivos de pesquisa, os participantes foram convidados a compartilharem vivências em que os inspiraram na escolha do ser/estar docente. As respostas foram agrupadas no quadro 2.

Quadro 2 - Lembrança que possa ter influenciado na escolha pela carreira de professor(a)

Nº	Respostas
1	“Minha experiência na catequese na Paróquia Salesiana. Fui catequizada e catequista ainda criança”
2	“Sempre gostei de ir à escola, brincava bastante de escolinha.”
3	“Ver o quão empenhadas eram as pessoas ao meu redor, para trabalhar o desenvolvimento infantil e as memórias felizes em mim.”
4	“Tive muitos professores ótimos que são exemplos para mim.”
5	“Minha mãe gostava muito de ser professora. Ela passava o final de semana planejando aulas, corrigindo provas e trabalhos, e eu amava qd ela me deixava dar os "certos" nas avaliações, de caneta vermelha kkkk. Acredito que isso influenciou muito, pq minha mãe vivia trazendo experiências felizes da escola. Eu ia em quase todos os passeios com a turma dela, e via os alunos sempre muito carinhosos com minha mãe. Apesar dos desafios, ela era muito feliz lecionando.”
6	“Minha mãe ensinando matemática contando feijões.”
7	“Acredito que não foi durante a infância que escolhi a carreira de professor.”
8	“O carinho dos professores que tive em toda infância, demonstrando afeto e amor pelas pessoas mostrando que pode mudar realidades. Especialmente de um professor de educação física que contou a sua mudança de vida através da profissão, tanto fisicamente quanto financeiramente.”
9	“Minha mãe era professora e minha professora do infantil foi maravilhosa!!”
10	“Não me recordo.”
11	“Minha tia paterna era professora, eu sempre gostei de vê-la corrigindo provas, preparando suas aulas, acredito que isso tenha me influenciado.”
12	“Ajudava as tias da igreja cuidar do ministério infantil, foi aí que me identifiquei com a pedagogia.”
13	“Eu brincava de escolinha com meus pais, em que eu era professora e eles alunos.”
14	“Sim, a satisfação em ver a evolução da criança em todos os aspectos. Cognitivo, emocional e comportamental”
15	“Na verdade as lembranças me afastaram disso. Depois do nascimento do meu filho acho que percebi como eu gosto de criança e que eu poderia ser diferente dos meus pais, foi então que decidi mudar de área.”
16	“Brincar com coisas simples”
17	“Desde pequena sempre brinquei de escolinha, às vezes como professora, outras vezes aluna. Outra coisa que sempre gostei de fazer foi brincar e cuidar de crianças bem menores.”

Fonte: Autoras, 2024.

As respostas dos professores que participaram desta pesquisa indicam que as experiências da infância influenciaram a escolha pela carreira docente, especialmente aquelas relacionadas à convivência com familiares, de professores que demonstraram carinho e dedicação, além das brincadeiras de escolinha, mas nem todos associaram diretamente essas memórias à escolha profissional, 3 apenas tomaram a decisão de seguir a docência posteriormente, o que nos reforça a ideia de Fonte (2017) que “Nossos cérebros são esculpidos por nossas experiências da Infância.” (Fonte, 2017, p. 10). Acrescentamos a essa citação também a citação de Santos (2013) “a importância do processo de escolarização na vida dos autores dos memoriais, sugerindo que muitos educadores tomam como modelo docente a figura de um professor marcante de sua época.” Portanto, é notável que parte da influência do se tornar professor vem de familiares próximos e de professores que passaram pelo caminho dos participantes. As afirmativas de Fonte (2017) e Santos (2013) reforçam a ideia de que a escolha profissional de parte dos educadores é um reflexo das vivências e das relações vividas durante a infância.

Na amostra da população deste estudo onze docentes (61%) acreditam que suas experiências de infância influenciam sua forma de gerenciar conflitos e manter a

disciplina em sala de aula, três (17%) não acreditam nesta possibilidade e, quatro (22%) afirmaram que às vezes o vivido na infância pode auxiliar na resolução de conflitos e manter a disciplina em sala de aula.

O quadro 3 apresenta as respostas, das experiências de infância que influenciam a forma de gerenciar conflitos e manter a disciplina em sala de aula, dos professores que marcaram sim ou às vezes para esta afirmativa.

Quadro 3 - Experiências de infância influenciam a forma de gerenciar conflitos e manter a disciplina em sala de aula

Nº	Respostas
1	“Uma autoridade que é conquistada não imposta.”
2	“O medo as vezes me atrapalha, medo de errar ou de perda.”
3	“Me coloco no lugar da criança em questão, entender sua particularidade e traduzir isso em auxílio para ela.”
4	“Minha família sempre teve espaço para diálogo e isso influencia na minha maneira de lidar com as crianças em sala de aula, respeitando as necessidades dos alunos, mas mantendo a ordem.”
5	“Minha mãe sempre foi muito brava em casa. Tínhamos que fazer tudo o que mandava. Esse sempre foi um reflexo meu em sala. Meu primeiro impulso é sempre acreditar que para aprender as crianças precisam estar quietas e prestando atenção. Após muito estudo, percebi que não é nem de longe o melhor para a criança.”
6	“O diálogo”
7	“Entender que uma criança pode ser rebelde apenas por falta de carinho/atenção em casa ou até mesmo pq está seguindo exemplos vendo o conflito entre os familiares.”
8	“Acredito que escutar e dar carinho sejam os principais pontos para resolver os conflitos.”
9	“Sempre ter respeito, empatia e amor ao próximo.”
10	“Sempre procuro entender a atitude daquela criança e ouvir o porque ela está agindo daquela forma e a oriento para uma atitude melhor do que ela teve.”
11	“O impulso que vem é a rigidez. Ser mãe e trabalhar isso o tempo todo em casa, é o que ajuda a pensar antes de agir impulsivamente. E a terapia também ajuda.”
12	“Amor e exemplos.”
13	“Na minha infância, minha mãe sempre conversou bastante comigo e meus irmãos e busco sempre trazer esse diálogo/orientação/reflexão as crianças na sala de referência.”

Fonte: Autoras, 2024.

Por meio das respostas entende-se que as experiências de infância influenciam a gestão de conflitos e a disciplina em sala de aula, os educadores priorizam diálogo, empatia e compreensão. É citado também a luta para superar impulsos de rigidez herdados de uma criação severa, enquanto outros adotaram práticas acolhedoras inspiradas por vivências familiares positivas. Stahl (2022) nos trás que “A maneira como nossos pais nos tratam se torna um modelo para todos os nossos relacionamentos futuros. Com nossos pais aprendemos a enxergar a nós mesmos e nossas relações interpessoais.” Stahl (2022) nos mostra como base que as vivências durante a infância influenciam fortemente na prática docente dos educadores em relação a forma como gerenciam os conflitos e a disciplina em sala de aula, uma vez que seus exemplos familiares estão vivos em parte da sua trajetória. Nóvoa (1992), conforme foi citado por Miliorini et al. (2019), registra que “(...) A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Essa fala de Nóvoa (1992) citada por Miliorini et al. (2019) justifica a observação dos educadores sobre a superação dos impulsos rígidos que estão enraizados na sua criação e como é uma luta constante adotar práticas mais acolhedoras, mas que ressignificando sua prática, é possível sim buscar essa mudança.

A seguir, no quadro abaixo (quadro 4) constam os registros sobre a influência das crenças e valores dos pais dos participantes de pesquisa.

Quadro 4 - Registro sobre valores e crenças de pais que influenciaram nos valores atuais

Nº	Respostas
1	"Influenciam bastante, pois aprendi com meus pais a valorizar e respeitar o outro, e a me colocar no lugar do outro."
2	"Não influenciaram, são bem liberais"
3	"Em minha opinião os pais nos conduzem para tornar cidadãos críticos e com o passar dos anos você constroem seus valores a partir do que você acredita!"
4	"Minha mãe sempre uma pessoa simples , mas boa sempre disposta a ajudar o próximo, tirando dela para doar, acho que herdei isso dela"
5	"Influenciaram no desenvolvimento diário e nas decisões em momentos cruciais da vida."
6	"Os valores e a religião sempre foram o tripé em minha família."
7	"Me fizeram uma pessoa temente a Deus. Acredito que isso me ajuda a ter um olhar mais sensível à necessidade de cada criança."
8	"Fui criada com pais héteros, brancos, classe média, sem muitas dificuldades. Vejo em meus pensamentos (graças a Deus, hoje já bem trabalhados), a base machista, misógina e racista. Infelizmente, é uma luta essa reconstrução, é muito necessária. Na prática como professora, a tendência sempre é selecionar brinquedos "de meninos" e "de meninas". Bonecas brancas, loiras, magras... Livros com figuras estereotipadas. É um constante desconstruir e questionar."
9	"Meus pais sempre estiveram presente, me apoiando e gerando confiança e autonomia necessária para seguir a vida adulta. Hoje eu tento passar exatamente a mesma coisa."
10	"Os valores que me passaram moldaram a minha forma de viver, tanto pessoal quanto profissionalmente, por isso sempre faço questão de agir com transparência, respeito e honestidade em todas as minhas relações."
11	"Sim"
12	"Todos os meus valores, virtudes humanas e sociais, respeito pelo outro e dedicação honesta no trabalho."
13	"Ajudar e me dedicar ao trabalho. Mas também preciso ficar de olho para não fazer demais pros de fora, dar o melhor pra quem é de fora, usar toda minha energia... e deixar o mínimo pra minha família, como eu sentia que era na minha infância."
14	"Através do exemplo."
15	"Evoluindo"
16	"Com exemplos."

Fonte: Autoras, 2024.

As respostas dos docentes, desta pesquisa, mostram que os valores e crenças dos pais os influenciaram significativamente, moldando suas atitudes através dos exemplos familiares e valores religiosos. É mencionado também os desafios, como preconceitos herdados que precisaram ser desconstruídos, ou a necessidade de equilibrar a dedicação profissional com o cuidado com a família "Fui criada com pais héteros, brancos, classe média, sem muitas dificuldades. Vejo em meus pensamentos (graças a Deus, hoje já bem trabalhados), a base machista, misógina e racista. Infelizmente, é uma luta essa reconstrução, é muito necessária. Na prática como professora, a tendência sempre é selecionar brinquedos "de meninos" e "de meninas". Bonecas brancas, loiras, magras... Livros com figuras estereotipadas. É um constante desconstruir e questionar.". Portanto, entende-se que as famílias tiveram um impacto tanto na vida pessoal quanto na prática desses docentes. Como cita Stahl (2022): "A maneira como nossos pais nos tratam se torna um modelo para todos os nossos relacionamentos futuros. Com nossos pais aprendemos a enxergar a nós mesmos e nossas relações interpessoais.". Stahl (2022) nos mostra que

o que é passado através do círculo familiar é refletido fortemente na forma como pensamos, agimos e transmitimos o conhecimento, podendo ser desconstruído, porém é fortemente visto na forma como se relacionam no presente, parte dessas experiências passadas por esse círculo.

Quadro 5 - Sobre os comportamentos dos pais produzidos por docentes durante o cotidiano escolar

Nº	Respostas
1	"Responsabilidade"
2	"O cuidado com as crianças, sempre querendo cuidar."
3	"O zelo de minha mãe e investires-te do meu pai."
4	"sempre levo a paciência para o meu cotidiano, principalmente na hora de resolver conflitos e lidar com alunos que precisam de mais atenção"
5	"(Reproduzia e muitas vezes vem no automático, mas faço um esforço para contornar.) Ameaças do tipo: "se continuar correndo vai ficar de castigo"... E por aí vai. A ameaça é uma ferramenta horrível e ainda muito utilizada na educação, e, com certeza, vem muito daquilo que vivemos enquanto crianças."
6	"A observação"
7	"Deixar a criança ter autonomia."
8	"Dos meus avós que me criaram, a paciência para entender o que está acontecendo. O incentivo para realizar alguma ação, o amor pelas pessoas."
9	"Respeito ao próximo, responsabilidade, dizer a verdade e principalmente paciência."
10	"Disciplina"
11	"O respeito e cuidado com meus alunos."
12	"Os valores , e o respeito para com o próximo."
13	"Amor"
14	"O acolhimento"
15	"Fazer pelo aluno. Tenho que me lembrar o tempo todo de deixar que façam, estimular a autonomia."
16	"Diálogo , é principalmente o exemplo. Fazer e mostrar onde as crianças observam e pegam como exemplo."
17	"Diálogo e troca de combinados para que a rotina aconteça."

Fonte: Autoras, 2024.

As respostas dos educadores ressaltam valores e comportamentos que eles aplicam na prática docente, como o diálogo, o respeito, o amor, o acolhimento, e o cuidado. 5 reconhecem desafios, como é visto nas linhas, como evitar o uso automático de ameaças, e trabalham para adotar abordagens mais construtiva. Vale citar sobre o pensamento de Quadros et al. (2005) que nos diz que: A construção dessa identidade profissional é um processo longo e complexo.". Quadros et al. (2005) mostra que a identidade do professor é construída em um longo processo de vida. Parte dessa identidade é reflexo dos adultos que cercaram a infância do educador, podendo ser pontos fortes e positivos, como também pontos negativos.

Foi solicitado aos professores se: há apoio emocional na escola para professores? Nove (50%) professores responderam sim, oito (44%) negaram ter este tipo de apoio e, 1 respondeu (6%) registrou ter apoio espiritual, emocional não. Este dado pode proporcionar indícios aos cursos de formação docente, em suas diferentes modalidades. Ainda a partir da premissa citada, foi solicitado aos professores se eles concordavam com

a inclusão do desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais na formação docente. Desta vez, a resposta era por escolha em uma escala de 1 (menor nota) a 5 (maior nota). Um professor assinalou 4, dezessete marcaram 5.

Como forma de verificar se as respostas expostas nos quadros 3,4 e 5 perfazem, foi perguntado aos docentes se acreditam que suas reações emocionais e comportamentais em sala de aula são, de alguma forma, reflexo das suas vivências na infância. Nove professores responderam sim, 8 às vezes e 1 não. Novamente, nos embasamos em Stahl (2022), por intermédio das respostas dos participantes nos mostra como base que as vivências durante a infância influenciam fortemente na prática docente dos educadores em relação a forma como gerenciam os conflitos e a disciplina em sala de aula, uma vez que seus exemplos familiares estão vivos em parte da sua trajetória.

Acreditando, a partir do referencial teórico estudado e citado neste texto, que as emoções da infância podem interferir nas ações da vida adulta, solicitamos aos professores que escrevessem se há situações em sala de aula que remetem às emoções da infância. Houve algum momento em sua carreira onde você sentiu que precisou lidar com questões emocionais da influência estando em sala de aula como educadora? Três participantes responderam que não e ainda não, seis responderam que sim, sempre e três expressaram que sim, mas mostraram suas opiniões citando que levam para o emocional, que é necessário lidar com essas questões para se conectar com as crianças.

Por meio das respostas dos educadores, é visto que 25% (3) respondeu que não há citações que remetem às suas infâncias, enquanto 75% (9) concordaram que foi preciso trazer as questões da infância para o presente para que pudesse se colocar no lugar dos alunos, pois consequentemente faz com elas se conectem com a criança para que possa entender melhor e oferecer apoio, com olhares mais humanos a realidade dos seus alunos. Como cita Miliorini et al. (2019) que "(...) Do ponto de vista da formação, o registro de memórias permite reflexões e novos olhares para os processos vividos, a realidade, o mundo e a cultura, possibilitando que os professores compreendam como se apropriaram das experiências formativas, dando sentido a sua trajetória e projetando suas expectativas.". Miliorini et al. (2019) nos reforça o que foi citado pelos educadores participantes da pesquisa, que parte das experiências vividas, dolorosas ou não, pode refletir positivamente na forma como ele irá reagir a diversas situações de sala de aula, tendo um olhar mais compreensivo e humano.

Ainda sobre como as emoções da infância podem interferir nas ações da vida adulta, foi solicitado aos professores que escrevessem como percebem que a bagagem emocional do professor pode impactar a aprendizagem e o desenvolvimento emocional dos seus alunos. (Quadro 6).

Quadro 6 - Impactos da bagagem emocional do professor na aprendizagem e no desenvolvimento emocional dos alunos

Nº	Respostas
1	“A emoção conduz o aprendizado. Emoções positivas. Porém a disciplina e a responsabilidade também. Na infância precisa começar pelo afeto, depois conquistando ordem e liberdade. Brincadeira e atividade.”
2	“Sempre querendo o bem deles, cuidado sempre, valorizando cada um do seu jeitinho sem exclusão, tentar entender seus sentimentos.”
3	“O educador não pode deixar seus traumas sobressaírem na hora de auxiliar a criança.”
4	“Minha bagagem emocional me ajuda a ser mais compreensiva com os alunos.”
5	“Sabe a máxima de que "pessoa feliz não incomoda"?! Essa é uma grande realidade. Como pode alguém doente emocionalmente, transmitir paz, afeto, dedicação ao outros??? Impossível!”
6	“Nenhuma maneira”
7	“De todas as maneiras, pois deixamos o nosso emocional influenciar nosso dia a dia. Por isso é extremamente necessário o acolhimento profissional para nós profissionais.”
8	“Porque da mesma forma que me espelhei em meus professores eles também se espelharão em mim, portanto se faz necessário dar a eles bons exemplos para que se formem boas pessoas.”
9	“Minhas experiências e emoções são o que eu sou e vou transmitir.”
10	“Se não curarmos as feridas, sangramos em que não tem culpa.”
11	“Eu acredito que antes de trabalhar o pedagógico é necessário trabalhar as emoções, sentimentos, auto estima e isso eu trago da minha infância.”
12	“Gratidão, respeito e amor.”
13	“Não acredito que influencie”
14	“Acredito que de forma geral. Maioria das coisas que nos tira do sério, por exemplo, tem mais a ver com a gente, com nossas lentes.”
15	“Da forma que chegamos na escola a criança sente como estamos.”
16	“Nós professores somos exemplos e diariamente marcamos a vida de nossas crianças seja positiva ou negativa, por isso precisamos estar atentos em nossas ações, gestos e atitudes para que possamos colaborar de forma afetiva no desenvolvimento integral da criança.”

Os educadores ressaltam que sua bagagem emocional reflete diretamente no ambiente de aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Desta forma, pode se afirmar que acreditam também que o professor é o espelho da criança na qual diz que deve-se analisar constantemente as suas ações, buscando sempre melhorias, pois são reflexos para os seus alunos. Vale citar sobre isso a fala de Quadros et al. (2005) “ (...) de repensar a prática pedagógica num processo de autoconsciência sobre o que faz e por que faz em sala de aula, com os seus saberes e o de seus alunos.”. E também sobre esse espelho do professor com o aluno vale citar outra fala de Quadros et al. (2005) que nos trás que “Ao focalizarmos a prática de um professor em sala de aula, vem-nos à memória os professores que já tivemos e a atuação de cada um deles.

A alguns direcionamos fartos elogios; a outros, certas ressalvas. Mas percebemos que alguns deles parecem ter uma importância maior em nossas vidas. Provavelmente, estes são os que nos cativam”. Na primeira citação de Quadros et al. (2005) ele nos destaca a importância de refletir criticamente e diariamente a sua prática como professor, considerando tanto os seus saberes, suas crenças, como também os saberes e as crenças de seus alunos. Na segunda fala de Quadros et al. (2005), nos enfatiza que os tantos os alunos influenciam a prática como também os diversos outros educadores que passaram, eles cativam e são os que conseguem manter uma conexão significativa com os alunos. Quadros et al. (2005) mostra com ambas as citações que a prática do educador está altamente ligada a sua autoconsciência e sua reflexão sobre todas as suas experiências vividas durante infância, suas crenças e seus saberes, e tudo isso influencia diretamente

na sua relação com os alunos, para que sua conexão com seus alunos sejam muito mais significativas, profunda e eficaz.

Foi solicitado ao docente que registrasse as estratégias utilizadas nos desafios emocionais em sala de aula. (Quadro 8).

Quadro 8 - Estratégias pedagógicas utilizadas para lidar com situações emocionais desafiadoras em sala de aula

Nº	Respostas
1	"Partilhas emoções e sonhos. Faço muito isso com meus alunos da catequese."
2	"Manter a calma, buscar ajuda"
3	"Utilizando as memórias infantis tanto boas quanto ruins, para que aquele aluno se enquadre no melhor dos cenários, dentro da sua realidade."
4	"Mantenho a calma e abro espaço para diálogo"
5	"A conversa, o carinho, a individualização... Tratar a criança como "estou te vendo. Estou aqui para você" no coletivo. Nada disso tem origem em minha infância, infelizmente. Vem de muito estudo, e hoje, tento fazer com minha filha (4 anos) e também com as crianças e adultos (crianças feridas) em meu ambiente de trabalho."
6	"Concentração e observação"
7	"Respirar, calar, e deixar as emoções de lado. Eu aprendi isso com crises de ansiedade da vida adulta mesmo com problemas ficar em estar bem"
8	"Acredito que podemos transformar por meio do amor e respeito. Sim."
9	"Conversa"
10	"Tentar entender o problema, acolher a criança e buscar direcionar."
11	"Tentando deixar os problemas de lado."
12	"Amor, respeito e sabedoria."
13	"Não sei especificar"
14	"Não reagir imediatamente."
15	"Mesmo com problemas ficar em estar bem"
16	"Estratégias que uso para um relacionamento e desenvolvimento na sala de referência sempre foi embasado em uma conversa e combinados criados pela turma em prol de termos um dia proveitoso! E quando necessário relembramos nossos combinados em sala."

Fonte: Autoras, 2024.

Por meio das respostas apresentadas no quadro acima, os educadores destacam estratégias como manter a calma, usar o diálogo, a observação e utilizar do acolhimento, empatia e combinados com a turma para lidar com as situações emocionais desafiadoras. Vale (2009) complementa essa ideia ao ressaltar que, em grupos de crianças, as emoções circulam de forma intensa, sendo transmitidas tanto do adulto para a criança quanto entre as próprias crianças e também das crianças para os adultos. Essa ação emocional que Vale (2009) menciona, mostra que o educador deve apenas transmitir os seus saberes, mas também mediar os conflitos emocionais que aparecem durante as aulas com seus alunos. Um ponto positivo desta atitude é que o professor amplia sua prática pedagógica, criando um ambiente harmonioso e de melhor aprendizado.

Ainda na busca de solucionar e atingir a problemática e objetivos desta pesquisa, os professores tiveram que registrar se as diferentes histórias emocionais de infância-vividas por eles- os fazem abordar a educação de formas distintas (Quadro 9). Dezesseis professores concordam com a afirmativa exposta, um não respondeu e um respondeu não.

Observa-se por meio das respostas que 16 dos educadores concordam que as experiências de infância influenciam o comportamento e as atitudes em sala de aula. Eles afirmam que o histórico emocional se manifesta na maneira de tratar as crianças, nas falas e nas

práticas pedagógicas diárias. É citado também que a falta de acolhimento na infância pode dificultar a capacidade de transmitir carinho aos alunos e que uma criação rígida pode levar a abordagens mais severas. Como cita Miliorini et al. (2019) que “(...) Do ponto de vista da formação, o registro de memórias permite reflexões e novos olhares para os processos vividos, a realidade, o mundo e a cultura, possibilitando que os professores compreendam como se apropriaram das experiências formativas, dando sentido a sua trajetória e projetando suas expectativas.” Refletir sobre isso faz com que os educadores reconheçam que essas experiências da infância influenciam seu comportamento no contexto escolar. Quando refletido, têm a oportunidade de melhorar e mudar suas ações, buscando uma educação empática, acolhedora às necessidades dos seus alunos.

Uma das questões aos participantes desta pesquisa foi: você costuma refletir sobre suas experiências passadas moldaram sua identidade como professor(a)? Nove docentes responderam sim, um afirmou que atualmente, sim; dois responderam às vezes.

Por meio das respostas fornecidas ao questionário, os educadores refletem sobre como suas experiências passadas moldaram sua identidade profissional, reconhecendo que essas vivências influenciam uma prática docente. Muitos fazem isso frequentemente, enquanto outros refletem apenas ocasionalmente. Alguns mencionam que só começaram a refletir com o tempo, enquanto uma minoria afirma não ter esse hábito. Vale a pena citar Garcia (2021, p. 109) afirma que “[...] a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. A identidade profissional se constrói e se transmite”

Outra questão desta pesquisa foi: Além do apoio, a escola em que você trabalha oferece algum tipo de formação continuada para trabalhar com as emoções? Seis responderam que sim, dois responderam que não, dois responderam que tem apoio, mas não especificamente com as emoções, um respondeu que tem muito pouco desse apoio.

De acordo com as respostas sobre o fornecimento de formação continuada para trabalhar as emoções na escola mostram uma variedade de experiências. Santos (2013, p. 11) ressalta também sobre “a importância do processo de escolarização na vida dos autores dos memoriais, sugerindo que muitos educadores tomam como modelo docente a figura de um professor marcante de sua época.” Alguns participantes afirmam que suas escolas oferecem formação continuada, mas destacam que o trabalho com as emoções precisa ser mais aprofundado. Por outro lado, alguns educadores relatam que não há formações específicas focadas nas emoções, e outros indicam que, embora a escola não ofereça diretamente, a prefeitura disponibiliza cursos que incluem aspectos emocionais. Há também menções a formas de apoio pessoal, como a necessidade de acompanhamento psicológico.

A questão: Você acredita que uma formação focada no desenvolvimento socioemocional seja relevante para o seu crescimento profissional e para lidar com as crianças? Doze participantes responderam que sim, com certeza é relevante, um pontuou que o desenvolvimento integral da criança é primordial nesse contexto.

Com base nas respostas dos docentes, é notável que a formação focada no desenvolvimento socioemocional é reconhecida como fundamental para o crescimento profissional e para a prática pedagógica. Deve-se considerar Santos (2013, p. 11) que nos trás que “Essa formação continuada se ancora nas primeiras experiências de socialização vividas na infância, pois é nesse período que os indivíduos situam as experiências secundárias de socialização que viverão ao longo de suas vidas.”

Quadro 9 - Quais aspectos da sua bagagem emocional você considera positivos e que contribuem para sua prática docente?

Nº	Respostas
1	“Abertura a criança. Não a vejo como um papel em branco. É uma pessoa humana.”
2	“A importância do cuidar, a participação da família é fundamental, interação entre família, vc compreende melhor o aluno”
3	“Os aspectos familiares são de grande sobressalência.”
4	“Hoje em dia sei quem sou, e sei quem não quero (e não devo ser). Essa compreensão de mim me faz ter mais empatia com o outro. Me vejo como uma pessoa empática e aberta à ouvir. Isso foi adquirido depois de bons anos...”
5	“Agilidade em resolver conflitos”
6	“Controle emocional”
7	“Que apesar de ter uma infância conturbada, sempre soube lidar com meus sentimentos. E mesmo que não ofereçam o melhor para nós devemos sempre oferecer nosso melhor para as pessoas.”
8	“Ser independente e educar as crianças para terem autonomia.”
9	“Todas”
10	“Inteligência emocional, empatia, entre outros.”
11	“Gratidão”
12	“Paciência”
13	“Sim , pois trabalhamos muito sobre e sempre tentando alinhar com nosso propósito”
14	“Amor, paciência e um “olhar” de que a criança é muito mais do que ensinar matérias. É um ser que carrega toda sua essência (contexto histórico) e nós temos a responsabilidade de colaborar em seu desenvolvimento humano.”

Fonte: Autoras, 2024.

Através das respostas dos professores participantes, é notório uma série de qualidades emocionais que contribuem significativamente para sua prática docente. Empatia, controle emocional, habilidades para resolver conflitos, e a valorização da participação familiar são alguns dos principais pontos destacados. Vale citar Vale (2009, p. 132), as crianças tendem a acreditar que o educador realmente sente o que demonstra e, por isso, focam sua atenção no comportamento que ele apresenta. Essas interações são cruciais para ampliar a capacidade de relacionamento com os outros.

5. CONCLUSÃO

O professor é um ser humano e parte deste humano é/ está professor. A vida deste professor principiou no ventre materno, desde este momento as habilidades socioemocionais estão em tessitura. Familiares ou responsáveis legais são considerados exemplos neste processo. Da leitura dos caminhos da infância, por meio da história, ao processo de estar docente fica comprovado que as habilidades/ competências emocionais, da infância, sejam elas favoráveis ou não ao bom desenvolvimento humano, podem influenciar a prática pedagógica.

Ao recorrer a pesquisa de campo, a partir da coleta de dados, mediante o questionário online, com um grupo de 18 professores, do Vale do Paraíba, evidencia-se o encontrado na literatura. Ao fazer a gestão dos desafios e conflitos durante as aulas, para os docentes que participaram desta pesquisa, é o momento em que a bagagem emocional, social e cultural da infância dos educadores influencia suas práticas pedagógicas.

Recorrendo aos dados obtidos sugere-se verificar: a) com docentes de outros segmentos escolares, no caso ensino fundamental II, médio e superior, qual a opinião dos docentes

sobre a influência das habilidades/ competências emocionais, da infância, podem influenciar a prática pedagógica, sobretudo nos cursos de Pedagogia, pois de acordo com a legislação atual, são os pedagogos lecionam as crianças; b) como os cursos de pedagogia tratam das habilidades/competências dos futuros pedagogos, bem como em todas as licenciaturas. Igualmente, inspira se organizar e/ou conhecer como os cursos de formação docente, modo de especialização, curta duração, ou outra modalidade, auxilia o docente no trato das habilidades/competências socioemocionais, sobretudo em tempo que muito se estuda as habilidades/competências digitais docentes.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, L. R. de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 119-140.
- [2] AMAZONAS, M. C. L. A.; DAMASCENO, P. R.; TERTO, L. M. S.; SILVA, R. R. Arranjos familiares de crianças de camadas populares. *Psicologia em Estudo*, v. 8, ed. especial, p. 11-20, 2003.
- [3] ARAÚJO, D.; BRAGA, R. A infância como objeto da história. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/53997/A%20inf%C3%A2ncia%20como%20objeto%20da%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- [4] ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- [5] ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.
- [6] ARIÈS, P. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª Edição. Rio De Janeiro: Ltc, 2006.
- [7] BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 ago. 2024.
- [8] BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- [9] BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999.
- [10] CALDEIRA, L. B. O conceito de infância no decorrer da história. Montes Claros, 2005.
- [11] COSTA, S. S. O. Caminhos para o conhecimento de si: narrativas auto (biográficas) na formação inicial/continuada de professores. VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012.
- [12] FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- [13] FONTE, R. F. da. Os reflexos da infância na vida adulta: uma revisão de literatura. [s.l.] Faculdade de Odontologia de Araçatuba, Universidade Estadual Paulista; Araçatuba, 2017.
- [14] GABEL, M. Crianças vítimas de abuso sexual. São Paulo: Summus, 1997
- [15] GARCIA, R. A. de S.. Criança(s) e infância(s): as concepções que norteiam o trabalho pedagógico em instituições de educação infantil de Três Lagoas-MS. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, 2021.
- [16] GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *RAE*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.
- [17] GOMES, L. (org). Infância, participação e socialização. *Psicología Conocimiento y Sociedad*, v. 11, n. 1, 2021.
- [18] INFÂNCIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/infancia/>. Acesso em: 13/10/2024.
- [19] MILIORINI, L. K.; VIEIRA, A. M. D. P. Memórias de professoras: a escolha da profissão docente. *Revista Teias*, v. 20, n. 57 - Pesquisa em Educação em múltiplos contextos, p. 261-274, Abr./Jun 2019.

- [20] NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Revista Contexto & Educação*, [S. l.], v. 23, n. 79, p. 47-63, 2013. DOI: 10.21527/2179-1309.2008.79.47-63. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- [21] NEOTTE, L. L. DE O.; VASQUES, R. S. O TRAJE DA CRIANÇA NA IDADE MÉDIA. 2015. 11º Colóquio de Moda – 8ª Edição Internacional 2º Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda 2015.
- [22] NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992.
- [23] PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É; PAQUAY, L. “Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas”. In: PERRENOUD, P; PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, É. (Org.) *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-223.
- [24] PORTELINHA, Â. M. S. et al. A educação infantil no contexto das discussões da base nacional comum curricular. *Temas & Matizes*, p. 30, Jan. 2017.
- [25] POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução: Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia; 2005. 190 p. 1398
- [26] QUADROS, A. L. D. et al. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 7, n. 1, p. 4-11, 2005.
- [27] ROMARO, R. A; CAPITÃO, C. G. *As faces da violência: aproximações, pesquisas, reflexões*. São Paulo: Vetor, 2007.
- [28] Saarni, C. (1999). Competência emocional e autocontrole na infância. In Salovey & Sluter (Eds.), *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia* (pp. 54-84). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- [29] SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- [30] SANTOS, Taciana Brasil dos. Memória discente e formação docente: análise de relatos de estudantes de pós-graduação. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 3, 2013.
- [31] SILVA, C. M. F. da. Kant – uma educação para a humanidade. *Filosofia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Porto, v. 33, p. 225-246, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21747/21836892/fil33a14>. Acesso em: 27 jul. 2024
- [32] STAHL, S. **Acolhendo sua Criança Interior: Uma abordagem inovadora para curar as feridas da infância** [ebook]. Tradução de Mauricio Mendes e Vanessa Rabel. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2022.
- [33] TEIXEIRA, T. S.. A violência contra crianças e adolescentes ao longo da história. *Revista Observatório Proteca*, v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rop.v1i1.85928>. Acesso em: 27 jul. 2024
- [34] VALE, V. M. S. do - Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância. Coimbra: n° 2, 2009.
- [35] Wallon, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 26

Botânica na Educação Infantil: o trabalho sobre árvores com crianças pequenas em uma escola municipal em Campinas (São Paulo, Brasil)

Aline Tatiana Ribeiro Venerando

Fernando Manuel Seixas Guimarães

Fernando Santiago dos Santos

Resumo: A investigação na Educação Infantil é possível e este artigo mostra um recorte do percurso percorrido por 28 crianças (três a seis anos de idade) de uma escola municipal de Campinas-SP e sua professora, na construção de conhecimentos sobre Botânica (árvores). O objetivo foi apresentar uma pesquisa com atividades de observação, registros e avaliação sobre o tema. A pergunta norteadora foi: Quais foram os conhecimentos construídos durante o processo de ensino e de aprendizagem? A coleta de dados ocorreu por meio de uma sequência didática. A atividade apresentada traz vivências das crianças a partir de uma visita monitorada à Coordenadoria de Assistência Integral, espaço arborizado da cidade, que contribuiu na busca do objetivo descrito. Os resultados foram analisados a partir da observação das crianças durante as atividades e registros realizados por elas (e a professora), os quais mostraram que estavam mais atentas e observadoras aos ambientes; conheciam e nomeavam partes das árvores e sabiam da importância delas para a manutenção da vida no planeta (oxigênio, alimento para humanos e animais, entre outros), em relação ao início do Projeto. Ademais, foram capazes de compreender a relação de insetos, aves e morcegos para o processo de polinização e, por fim, perceberam que as árvores são seres vivos e que possuem características próprias e diversificadas.

Palavras-Chave: Educação infantil, Ciências Naturais, Botânica.

1. INTRODUÇÃO

A escrita deste artigo é decorrente de uma pesquisa sobre Botânica para o Mestrado, realizada em 2019, com crianças de três a seis anos de idade que atuaram junto da primeira autora em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Campinas-SP, e traz parte da trajetória do processo de ensino e de aprendizagem (Campinas, 2013).

No Brasil, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e, cada vez mais, tem sido considerada uma fase importante para o processo educacional, visando à preparação do indivíduo para exercer sua cidadania e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a partir do seu Art. 29.º, estabelece que a “educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (p. 11).

Assim, é importante pensar na Educação Infantil como uma fase com grandes transformações e oportunidades de construções de conhecimentos de maneira contextualizada e intencional para as crianças – ou seja, pensar práticas voltadas para desenvolver a curiosidade delas e contribuir para que esse processo aconteça de maneira significativa, considerando os momentos de exploração, brincadeiras e vivências.

As crianças são seres naturais e sociais e buscam, o tempo todo, significar o mundo. Elas trazem seus conhecimentos cotidianos (que podem ser transformados em científicos) e o professor pode participar desse processo como mediador, como aponta Vygotsky (2001):

(...) o curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre amadurecimento das funções psicológicas superiores das crianças com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições do ensino (Vygotsky, 2001, p. 244).

Acreditando na importância das práticas educativas pautadas no trabalho intencional e significativo, e na possibilidade de trabalhar com Botânica (especificamente, com árvores), propusemos uma pesquisa às crianças partindo do entorno da escola e das curiosidades delas sobre a temática e expandindo para um espaço público arborizado (CATI – Coordenadoria de Assistência Técnica Integral). O objetivo era apresentar atividades de observação, registros e avaliação sobre o tema.

Considerando-se a relevância das plantas para a manutenção da vida no planeta e a maneira como a Botânica vem sendo negligenciada nos últimos anos (Kinoshita *et al.*, 2006), fortaleceu-se a ideia de trabalhar com a temática e construir conhecimentos sobre árvores de maneira contextualizada. Além disso, o projeto trazia a intenção de que as crianças pudessem desenvolver sua capacidade de observação, reflexão, criticidade e escolhas.

2. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

As etapas da pesquisa e as atividades desenvolvidas com as crianças foram pensadas e planejadas acreditando em suas potencialidades, nas interações e no protagonismo infantil. Antes de iniciar a pesquisa, foi necessária a autorização dos responsáveis das crianças por meio da assinatura de um documento aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), já que a coleta de dados foi realizada com seres humanos.

O método adotado foi a pesquisa qualitativa, tendo como modalidade experimentos “antes e depois” com um único grupo (Gil, 1996), o qual foi previamente definido por uma turma de 28 crianças com idade entre três e seis anos de idade. Para Megid Neto (2011):

(...) esse modelo de pesquisa consiste em uma pesquisa de “intervenção” (Soares, 1989) *sic*, em que deliberadamente o pesquisador intenta modificar a realidade estudada. Para isto formula previamente um plano de pesquisa bem definido e o aplica com os grupos de estudo, coletando dados com respeito às possíveis mudanças conseguidas (Megid Neto, 2011, p. 127).

Na Educação Infantil, a intencionalidade, o trabalho e o caminhar de uma pesquisa acontecem de maneira particular, já que falamos de uma fase em que a aprendizagem acontece em vários contextos e, também, por meio das brincadeiras e interações de forma espontânea e dinâmica. Dessa forma, a pesquisadora (professora da turma) precisou estar atenta, escutando e observando o que aconteceu durante a coleta de dados e realizando registros. A intenção era comparar o que as crianças conheciam sobre as árvores no início do Projeto e os conhecimentos que foram capazes de construir, após realizarem atividades planejadas pela professora e seus orientadores: “o que se compara é um determinado estágio inicial ou prévio do grupo de estudo com um estágio posterior, após o grupo ter sido submetido a determinado estímulo” (Megid Neto, 2011, p. 128).

Analogamente, Belizário (2012) reforça a possibilidade deste tipo de pesquisa na escola, ao afirmar que:

(...) a pesquisa experimental de grupo único ou grupo experimental é muito frequente nos estudos escolares educacionais da atualidade. Muitas vezes o pré-teste, a partir de um questionário bem estruturado e definido, tem sido substituído por sondagens coletivas ou mesmo individual. Também o pós-teste tem sido muitas vezes substituído por um diário de campo do pesquisador e por registros visuais (fotografias) ou audiovisuais (filmagem) e produções dos sujeitos investigados (textos elaborados pelos alunos, painéis, maquetes, registros escritos ou orais em geral) (Belizário, 2012, p. 56).

Como diretriz do processo educativo, optou-se pela estratégia do Trabalho por Projetos, o qual é explicitado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil (Brasil, 1996), uma vez que se entende:

por projeto aquele trabalho em que a escolha do objeto de estudo irá partir da realidade em que o grupo de bebês e crianças pequenas está inserido, aquilo que irá despertar a curiosidade, a vontade de investigar, de conhecer mais profundamente, de olhar, de sentir, de experimentar o entorno. Implica, também, na flexibilidade dos profissionais que estão à

frente de cada turma, pois não será possível mais pautar-se nos modelos de planejamentos prescritivos, mas sim em adotar práticas narrativas de situações coletivas do cotidiano nas quais sente-se, presente-se, lê-se, intui-se, constata-se que há um interesse cognoscente, fios e pistas são levantados como horizontes de possibilidades das tessituras do cotidiano (Brasil, 1996, p. 19).

Os projetos permitem que os estudantes se identifiquem com os diferentes temas, vinculando instrução com aprendizagem, não fragmentando conhecimentos e aproximando a escola do que acontece fora dela.

Quando se organiza o currículo por projetos, o cerne do processo educativo passa a ser o interesse das crianças e dos professores, possibilitando que as diferenças, gostos, interesses, dúvidas, preferências e escolhas sejam contempladas. Para Barbosa e Horn (2008, p. 54), a “escolha do tema ou do problema para um projeto pode advir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias interrogações que as crianças se colocam”.

Essa escolha colabora para que as crianças pensem em temas importantes sobre o seu ambiente, realidade ou necessidade, para, assim, refletirem sobre o que está acontecendo na atualidade, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, uma vez que:

projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferecer a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas (Hernández, 1998, p. 88-89).

A pergunta formulada pelos pesquisadores para nortear a pesquisa foi: *Quais são os conhecimentos construídos sobre árvores durante o processo de ensino e de aprendizagem?*

O processo investigativo iniciou-se após o levantamento das curiosidades das crianças com perguntas como:

- i. Será que a árvore está viva?;
- ii. A árvore come?;
- iii. A árvore bebe água?;
- iv. A árvore tem cabelo?; e,
- v. Todas as árvores têm frutas? Elas são iguais?

Além das questões supracitadas, também partimos de alguns conhecimentos prévios, como os dos trechos seguintes (as abreviações em maiúsculas referem-se a nomes de estudantes inclusos na dissertação de Mestrado da primeira autora):

- i. As árvores são muito grandes (JE, 5 anos);
- ii. Elas não têm nem pernas e nem braços e não falam (PA, 5 anos);
- iii. As árvores têm cabelo, são cabeludas (PA, 5 anos), referindo-se às folhas;

- iv. As árvores têm amoras e muitos vegetais para a gente comer (AD, 5 anos);
- v. Árvores têm frutas (JE, 5 anos);
- vi. Quando eu venho para a creche, tem um monte de árvores e minha avó para pega amora pra gente (T, 4 anos);
- vii. Perto da minha casa tem uma árvore com uma fruta que chama “João Bolão” (AD, 5 anos);
- viii. O sol e a chuva plantam as árvores (MA, 5 anos);
- ix. A árvore está morta! Choveu demais e ela afogou (PA, 5 anos); e,
- x. Ela está viva, ela faz assim oh! (LU, 4 anos, movimentando os braços para cima e para baixo).

O processo de coleta de dados incluiu 14 atividades em uma sequência didática e durou quatro meses. Os registros aconteceram por gravações de vídeos, áudios, fotografias, anotações e desenhos das crianças.

A hipótese inicial da pesquisa era verificar a possibilidade de trabalhar a construção de conhecimentos sobre as árvores com as crianças pequenas a partir da identificação do que elas conheciam, verificação de acesso (ou não) a espaços arborizados dentro e fora da escola e da maneira pela qual interagiam com esses espaços, percebendo as árvores do entorno.

A partir deste diagnóstico, foi organizada a sequência didática (Quadro 1) com atividades que pudessem contribuir para a construção de conhecimentos sobre a temática.

Quadro 1 – Sequência Didática

Atividades	Descrição/Objetivos
1. Levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre o tema	Ouvir, observar, sondar as informações e conhecimentos sobre árvores antes do início do Projeto.
2. Formulação de questões sobre as árvores	Questioná-las sobre a possibilidade de desenvolver o Projeto; Levantar perguntas sobre o que gostariam de saber.
3. Desenhos das partes das árvores	Solicitar um desenho inicial sobre as árvores para verificar se as crianças conhecem e nomeiam as partes que as compõem.
4. Imprevisto – a queda de uma árvore no parque da escola	Observar o que aconteceu para que a árvore caísse; Verificar o que sobrou após seu corte.
5. Conhecendo as árvores da nossa escola (saídas em pequenos grupos)	Observar as árvores e demais plantas no entorno da escola; Contar quantas árvores existem nesses espaços e registrar.
6. “Plantando uma árvore”: a filhinha da árvore grande	Essa atividade não foi planejada inicialmente, e surgiu a partir de uma brincadeira no parque. Porém, serviu de ponto de partida para o trabalho posterior e de fortalecimento sobre as sementes, nascimento e desenvolvimento das plantas.
7. Como as árvores nascem?	Trabalhar a importância das sementes e da polinização; Compreender como as árvores “nascem”.
8. Observações – as árvores da nossa escola	Observar, tocar, medir, cheirar partes das árvores dos parques; Coletar galhos, folhas, sementes, cascas encontradas nos parques; Separar e classificar o material coletado; Montar painéis após a classificação; Fazer o decalque das folhas com o objetivo de observarem as diferenças entre as folhas encontradas.
9. Plantando feijões	Realizar uma roda de conversa para falar sobre o processo de germinação de uma semente e acompanhar o crescimento da mesma; Plantar e regar os feijões; Observar as mudanças ocorridas.

Quadro 1 – Sequência Didática (continuação)

Atividades	Descrição/Objetivos
10. Visita monitorada ao CATI	Conhecer os espaços; Acompanhar as explicações da engenheira agrônoma sobre algumas árvores; Observar diferentes árvores e características (raízes, troncos, folhas, sementes, frutos, flores); Participar de uma explicação, do engenheiro agrônomo do local, sobre as abelhas e importância da polinização; Conhecer a horta.
11. Árvore coletiva	Conversar com as crianças sobre as árvores frutíferas (após leituras de histórias e vídeos e conversas sobre o tema) e decidir qual árvore fazer de forma coletiva; Realizar pinturas das partes da árvore, utilizando diferentes técnicas e materiais (folhas: pintura com guache e esponja; tronco: pintura com guache e areia; frutas: pintura com giz de cera; flores: desenho e recorte em papel de presente); Montar o painel coletivo.
12. Painel coletivo: Polinização	Ler a história “Para se ter uma Floresta” (autoria de João Proteti) e discutir com as crianças o conteúdo, inclusive sobre a polinização; Combinar a montagem de um painel coletivo; Iniciar as pinturas para a confecção do painel (árvores: carimbo das mãos e pintura com pincel fino; passarinhos: pintura com guache e anilina, dobradura, colagem e desenho); Montagem do painel.
13. Pesquisas com a participação das famílias	Enviar uma pesquisa para os pais realizarem com as crianças sobre as “funções” das árvores; Socializar no grupo o material enviado pelas famílias.
14. Trabalho com o estereótipo do desenho das crianças	Observar as obras (impressas) de alguns artistas que retrataram a natureza e trazer um pouco sobre a vida e técnicas de pintura de cada um (Giuseppe Arcimboldo, Tarsila do Amaral, Vicent Van Gogh, Claude Monet); Conversar sobre o que viram, o que acharam sobre a maneira como cada artista realizou seu registro; Propor versões autorais, utilizando materiais, técnicas e suportes diferenciados.

Fonte das informações: Os autores (2024).

3. A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS COM AS CRIANÇAS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

As sequências de atividades desenvolvidas com as crianças incluíam, dentre outras, observações no entorno da escola, discussões em rodas, registros variados, visita monitorada, leituras, experiências, uso de mídias e trabalho com artes.

A categoria de análise dos dados escolhida foi *A construção de conhecimentos sobre Botânica/Árvores*, considerando aquilo que as crianças compreendiam sobre a temática e o que construíram de conhecimentos durante o processo de ensino e de aprendizagem. Alguns autores, como Vygotsky (2001; 2007), Hernández (1998), Hernández e Ventura (1998), Barbosa e Horn (2008), Kinoshita *et al.* (2006) e Ursi *et al.* (2018) embasaram essa análise.

Por uma questão ética, as falas apresentadas terão os nomes das crianças trocados por iniciais aleatórias. As idades foram anotadas para o ano em que a pesquisa aconteceu. Apresentaremos um recorte do que foi trabalhado e vivenciado com as crianças.

Durante o desenvolvimento do Projeto, realizamos uma visita monitorada ao CATI com o objetivo específico de enriquecer as vivências das crianças em contato com diversas espécies, visando à construção de conhecimentos em relação às árvores a partir da observação, registros e avaliação sobre o tema. O CATI é um espaço localizado na cidade de Campinas-SP rico em espécies de árvores criado em 1967; é um órgão da Secretaria de Agricultura de Abastecimento do Estado de São Paulo que apresenta como missão “promover o desenvolvimento rural sustentável, por meio de programas e ações participativas com o envolvimento da comunidade, de entidades parceiras e de todos os segmentos dos negócios agrícolas” (CATI, 2024).

As crianças e a professora foram acompanhadas por uma engenheira agrônoma do local, especialista em árvores, que se preocupou em mostrar várias espécies, falando das características, partes e funções. Elas puderam tocar, observar, recolher material (sementes, folhas, flores, gravetos etc.), fazer perguntas e comparar com as árvores da escola, além de perceber os desenhos das folhas dos troncos e demais características que foram apresentadas pela profissional (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Explorando os espaços – visita monitorada ao CATI



Figura 2 – Crianças observando a explicação da engenheira agrônoma



Durante as observações, as crianças mostraram-se mais atentas aos órgãos das árvores (Figuras 3 e 4) como caule, folhas e algumas raízes; algumas espécies tinham as suas raízes aparentes, facilitando a visualização e contato direto. Alguns relatos verbais nesta experiência foram:

- i. Olha como essa árvore é grandona! (PA, 5 anos);
- ii. Esse tronco tem espinhos! (MK, 5 anos); e,
- iii. Essa folha parece um coração! (LU, 4 anos).

Figura 3 – Explorando as texturas: árvore com “espinhos”



Figura 4 – Tocando os troncos



A visita monitorada durou cerca de uma hora. Depois, as crianças foram para um espaço chamado de “Fazendinha Feliz”, onde havia uma horta mantida por um engenheiro agrônomo e um banco de sementes (algumas de acesso no cotidiano das crianças, tais como feijão, milho e lentilha). As crianças plantaram algumas e fizeram a rega. O mesmo engenheiro dedicava-se à criação de abelhas (sem ferrão) e à produção de mel. Ele mostrou as iscas, as casinhas, as abelhas e o mel para as crianças.

As crianças exploraram os espaços correndo, observando e tocando os troncos e as raízes; além disso, ficaram atentas às explicações da engenheira sobre as características de algumas espécies, como o desenho, tamanho e cores das folhas e presença de flores.

Atividades como essas valorizam a ideia de que as construções de conhecimentos não acontecem somente na sala de aula e que demais espaços escolares (ou mesmo fora deles)

podem ser cenários importantes para as crianças realizarem sua leitura de mundo, interagir e ter contato com o objeto de estudo em questão. Santos (1995, p. 101, *apud* Kinoshita *et al.*, 2006), explica que a:

sala de aula não é somente a sala de aula convencional, reconhecida pela instituição, escola, cercada por quatro paredes. A sala de aula é o espaço onde o professor e aluno interagem entre si e com meio, fazem a leitura do mundo. Mas para ler o mundo, é preciso olhar à nossa volta com olhar de criança, não perder a curiosidade e o hábito de perguntar, interrogar, buscar saber, pois questionar é fundamental para se fazer ciência (Kinoshita *et al.*, 2006, p.13).

No dia seguinte à visita, conversamos sobre o que mais tinha chamado a atenção delas e o que aprenderam com os engenheiros que nos acompanharam, e elas disseram:

- i. Tinha muitas árvores (H, 4 anos);
- ii. Eu plantei plantinha (AF, 4 anos);
- iii. A gente encontrou um monte de partes das árvores (MK, 5 anos);
- iv. Tinha uma esponjinha (AM, 3 anos, falando sobre o fruto de uma árvore que encontrou no chão durante a visita);
- v. Você guardou aqueles copinhos que a gente pegou? (AS, 4 anos, querendo saber sobre parte do fruto que guardava as sementes de uma das árvores que observamos); e,
- vi. Ah, tinha aquela folha que era a pata da vaca, né? (AD, 5 anos).

Durante a visita, as crianças coletaram folhas, frutos, sementes, galhos (Figura 5). Revendo o que foi coletado, uma criança perguntou se aquele fruto era de comer: i) Essa a gente pode comer? (T, 4 anos); ii) Quem come essa é o passarinho, a Escolástica falou (AD, 5 anos).

Figura 5 – Alguns elementos coletados pelas crianças durante a visita



Elas começaram a perceber que nem todas as árvores possuíam flores e frutos e comentaram:

- i. Tem algumas (árvores) que têm flores, algumas frutas e algumas nada (ME, 4 anos);
- ii. É, só algumas têm frutas e algumas têm flores (MA, 4 anos);

- iii. Algumas não têm frutas. Elas são diferentes umas das outras. A árvore que dá fruta precisa nascer florzinha antes (AD, 5 anos); e,
- iv. Tem que olhar para ela e ver se tem. Se tiver verde não dá para comer, precisa esperar (BR, 5 anos).

As crianças passaram a observar mais elementos da natureza e interagir com eles (ao visualizar raízes aéreas), coletando folhas, gravetos e percebendo o movimento das folhas com o vento (alguns haviam apontado a árvore como algo estático). O engenheiro mostrou para as crianças as “casinhas” onde as abelhas produziam o mel, e que ele coleta para uma pequena produção (Figura 6). Ele explicou sobre a importância das abelhas para a manutenção das plantas e da polinização.

Figura 6 – Alguns elementos coletados pelas crianças durante a visita



Retomamos esse assunto em sala e conversamos sobre os insetos e pássaros e sua relação com as árvores:

- i. A gente não pode matar as abelhinhas (AB, 5 anos);
- ii. Elas fazem mel (AD, 5 anos);
- iii. E elas beijam as flores e levam para nascer em outro lugar, a florzinha igual a abelhinha beijou (T, 4 anos);
- iv. A borboleta também faz isso, e a joaninha (J, 5 anos); e,
- v. Passarinho também, né tia? (LU, 5 anos).

As crianças procuravam respeitar os insetos e “protegê-los” das crianças de outras salas quando queriam matar os bichinhos:

- i. Não pode matar, ela ajuda para a polinização (H, 4 anos); e,
- ii. Quando a gente acha abelha, a gente coloca na pazinha (de brincar na areia) e coloca lá para fora. Assim, não tem perigo dela picar e ela vai cheirar outras florzinhas (MK, 5 anos).

Essa sensibilização aconteceu em conversas após a visita à CATI e a vídeos sobre polinização. Essas atividades, segundo Sasseron e Carvalho (2008), trazem às crianças uma oportunidade para que entendam a Ciência, já que:

(...) emerge a necessidade de um ensino de Ciências capaz de fornecer aos alunos não somente noções e conceitos científicos, mas também é importante e preciso que os alunos possam “fazer ciência”, sendo defrontados com problemas autênticos nos quais a investigação seja condição para resolvê-los. (...) que sejam capazes de receber informações sobre temas relacionados à ciência, à tecnologia e aos modos como estes empreendimentos se relacionam com a sociedade e com o meio-ambiente (...) sejam capazes de discutir tais informações, refletirem sobre os impactos que tais fatos podem representar e levar à sociedade e ao meio ambiente e, como resultado de tudo isso, posicionarem-se criticamente frente ao tema (Sasseron e Carvalho, 2008, p. 335).

A linguagem foi sendo aprimorada à medida que o Projeto se desenvolvia e os conhecimentos iam sendo construídos. Vygotsky (2007, p. 98) explica que, nesse processo, a “zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”.

Podemos acompanhar parte do desenvolvimento do conhecimento sobre o tema construído com as crianças após a intencionalidade nas atividades desenvolvidas (Quadro 2).

Quadro 2 – Alguns conhecimentos construídos com as crianças sobre as árvores a partir da visita

Conhecimentos construídos com as crianças
Sobre árvores: A gente encontrou um monte de partes das árvores (MK, 5 anos).
Sobre troncos (caules): Esse tronco tem espinhos! (MK, 5 anos); Os caules das árvores eram diferentes (H, 5 anos).
Sobre flores: Tem algumas (árvores) que têm flores, algumas frutas e algumas nada (ME, 4 anos)
Sobre frutos (frutas): Algumas não têm frutas. Elas são diferentes umas das outras. A árvore que dá fruta precisa nascer florzinha antes (AD, 5 anos); É, só algumas têm frutas e algumas têm flores (MA, 4 anos).
Sobre folhas: Essa folha parece um coração! (LU, 4 anos); Ah, tinha aquela folha que era a pata da vaca, né? (AD, 5 anos);
Sobre polinização: A gente não pode matar as abelhinhas. (AB, 5 anos); Elas fazem mel (AD, 5 anos); E elas beijam as flores e levam para nascer em outro lugar (T, 4 anos); A florzinha igual a abelhinha beijou. (T, 4 anos); E a borboleta também faz isso, e a joaninha (J, 5 anos); Passarinho também, né tia? (LU, 5 anos); Não pode matar. Ela ajuda para a polinização (H, 4 anos); Quando a gente acha abelha, a gente coloca na pazinha (de brincar na areia) e coloca lá para fora. Assim, não tem perigo dela picar e ela vai cheirar outras florzinhas (MK, 5 anos).

Consideramos que as atividades desenvolvidas propiciaram às crianças as experiências que as tornaram mais atentas, observadoras, questionadoras, argumentativas e curiosas. Conheciam e nomeavam as partes que compõem as árvores, tanto estruturas vegetativas (raiz, tronco e folha), quanto reprodutivas (flor, fruto e semente), incluindo as funções de algumas delas (por exemplo: a) raiz: capturar água e nutrientes; b) tronco: transportar água e nutrientes da raiz para as demais partes da árvore), além de compreenderem a importância das árvores para a manutenção da vida no planeta, incluindo o oxigênio, alimento e matéria prima (seres humanos) e alimento e abrigo para os animais. Compreenderam a relação dos insetos com as árvores e sua contribuição para o processo de polinização. Perceberam que as árvores possuem características próprias e

diversificadas. Sabiam que as árvores ajudavam na temperatura agradável no parque, em dias ensolarados, isso sem falar na relação com o estético, de contemplação da vegetação, agora com um olhar mais detalhista das características e diferenças das partes, preocupando-se mais com o registo como uma forma de linguagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando o Projeto, que resultou também na escrita deste artigo, pudemos verificar a importância de se abordar temas ligados às Ciências Naturais, particularmente Botânica e, em especial, o tema Árvores, com crianças desde a Educação Infantil. A ideia inicial trouxe reflexões e reforçou a importância de abordar temas que são situados, contextualizados e que façam parte do cotidiano das crianças, já que apresentaram mudanças ao longo do percurso.

Avaliando o caminho percorrido por elas, percebeu-se que se tornaram mais observadoras e atentas ao espaço da escola (e fora dela), com foco nas plantas. Pensando nas construções de conhecimentos mais específicos relacionados à temática, percebeu-se uma ampliação no vocabulário referente aos órgãos das árvores.

Consideramos que atividades de campo, como as descritas neste artigo, contribuíram neste percurso, aproximando as crianças dos espaços que as cercavam, como referem Macedo e Ursi (2016):

proporcionar um Ensino que possibilitasse a (re)construção do conhecimento de maneira que esse seja dinâmico e, ao mesmo tempo, que busque uma proximidade com a realidade dos estudantes. Para tanto, a escola precisa ter como objetivo não apenas a transmissão unilateral de conhecimentos científicos, mas também visar modelos que permitam o raciocínio e a investigação para instigar nos alunos uma posição crítica e reflexiva sobre os conteúdos abordados (Macedo; Ursi, 2016, p. 2724).

Portanto, propostas como estas, em que as crianças saem e exploram outros ambientes que não somente os da sala de aula, podem aproximar as crianças dos demais espaços que as cercam e as fazer sentir-se pertencentes a eles, sensibilizando-as para que possam compreender a importância e a necessidade de conhecer, conservar, cuidar e conviver com as árvores (e demais plantas). Assim, reforça-se a ideia da importância do planejamento para um trabalho intencional, o qual possa ter uma problemática que faça sentido para as crianças, e que elas façam parte de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- [1] BARBOSA, M.; HORN, M. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. São Paulo: Artmed, 2008.
- [2] BELIZÁRIO, A. *A construção de conhecimentos em um projeto horta numa classe de 2.º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2012.855225>. Acesso em: 07 nov. 2024.
- [3] BRASIL. *Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 nov. 2024.
- [4] CAMPINAS. *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação*.

Diário Oficial do Município, 2013.

- [5] CATI. *Quem somos*, 2024. Disponível em: <https://www.cati.sp.gov.br/portal/>. Acesso em: 07 nov. 2024.
- [6] GIL, A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.
- [7] HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação*. São Paulo: Artmed, 1998.
- [8] HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. São Paulo: Artmed, 1998.
- [9] KINOSHITA, L. *et al.* *A botânica no Ensino Básico: relatos de uma experiência transformadora*. Campinas, SP: RiMa, 2006.
- [10] MACEDO, M.; URSI, S. Botânica na escola: uma proposta para o ensino de histologia vegetal. *Revista da SBEnBio*, vol. 9, p. 2723-2733, 2016. Disponível em: <http://botanicaonline.com.br/geral/arquivos/macedo%20e%20Ursi%202016.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.
- [11] MEGID NETO, J. Gêneros de trabalho científico e tipos de pesquisa. In: KLEINKE, M.; MEGID NETO, J. (Orgs.). *Fundamentos de matemática, ciências e informática para os anos iniciais do ensino fundamental – Livro III* (pp. 125-132). Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.
- [12] SASSERON, L.; CARVALHO, A. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, vol. 16, p. 59-77, 2008. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246>. Acesso em: 07 nov. 2024.
- [13] URSI, S.; BARBOSA, P.; SANO, P. T.; BERCHEZ, F. Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. *Estudos avançados da Universidade de São Paulo*, vol. 32, n. 94, p. 7-24, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0002>. Acesso em: 07 nov. 2024.
- [14] VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- [15] VYGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Capítulo 27

A literatura infantil e suas contribuições no processo de ensino aprendizagem

Francisca Marinete Pires Souza

Resumo: A temática desse artigo intitulada “A importância da literatura infantil para o ensino/aprendizagem das crianças” vem descrever sobre a contribuição da inserção da leitura e suas interfaces em sala de aula para o desenvolvimento completo das crianças. Com o advento das tecnologias essas histórias ou leituras através dos livros impressos foi ficando como algo secundário. As crianças hoje buscam as tecnologias como forma de compensar seu tempo ou facilitar a sua vida estudantil de forma prática e muitas das vezes sem muito aprendizado. A utilização do livro vem sendo minimizada, até mesmo pela escola, pois a falta deles e a desmotivação das crianças faz com que sejam esquecidos ou mesmo não utilizados pelos professores. Mesmo em um mundo inundado pela tecnologia o livro tem uma grande importância porque através dele as crianças podem vivenciar experiências e conhecer coisas, muitas vezes impossível de chegar ou viver. Tudo isso é possibilitado através das literaturas infantis.

Palavras-chave: literatura infantil, crianças, aprendizagem, livros, práticas.

1. INTRODUÇÃO

A temática desse artigo intitulada “A importância da literatura infantil para o ensino/aprendizagem das crianças” vem descrever sobre a contribuição da inserção da leitura e suas interfaces em sala de aula para o desenvolvimento completo das crianças.

Com o advento das tecnologias essas histórias ou leituras através dos livros impressos foi ficando como algo secundário. As crianças hoje buscam as tecnologias como forma de compensar seu tempo ou facilitar a sua vida estudantil de forma prática e muitas das vezes sem muito aprendizado. A utilização do livro vem sendo minimizada, até mesmo pela escola, pois a falta deles e a desmotivação das crianças faz com que sejam esquecidos ou mesmo não utilizados pelos professores.

Mesmo em um mundo inundado pela tecnologia o livro tem uma grande importância porque através dele as crianças podem vivenciar experiências e conhecer coisas, muitas vezes impossível de chegar ou viver. Tudo isso é possibilitado através das literaturas infantis.

Portanto a realização desse estudo tem por objetivo descrever a importância da literatura infantil na aprendizagem.

Encontra-se embasado e estruturado em uma revisão bibliográfica de autores renomados na temática, em que foi possível constatar a importância de manter viva nas crianças o prazer pela leitura, construindo nelas significados vivos.

2. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A parte metodológica do trabalho é o momento em que o pesquisador deve indicar os procedimentos a serem tomados para a execução da pesquisa. Toda pesquisa pressupõe um conjunto de ações, etapas, técnicas para sua realização. Assim de acordo com Gil (2008, p. 26) “pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico que tem como principal objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Para tratar desse estudo abordamos uma pesquisa bibliográfica com vasta pesquisa teórica em artigos, revistas, livros, dissertações e teses.

No primeiro momento, fizemos uma leitura aprofundada sobre os pontos que demonstram a contribuição da literatura para o desenvolvimento das crianças em seguida tratamos de descrever, apoiados pelos autores pesquisados, a contribuição e a importância da literatura infantil para o desenvolvimento infantil.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura é essencial à existência humana, é a forma que as pessoas acham para interagir no meio social em que vivem. Mas, para as pessoas não basta apenas ler, precisa-se de emoção, e é possível vivenciar esses sentimentos na literatura, pois possui a capacidade de mexer com os sentimentos humanos, promover a formação de um indivíduo e torná-lo mais capaz de compreender o mundo a sua volta.

Nesse sentido, pode-se acrescentar que a leitura possui forte contribuição com o desenvolvimento das crianças. Através da literatura infantil é possível conquistar a atenção delas e conseguir resgatar dela os mais diversos tipos de aprendizado. De acordo

com Ferreira e Pereira (2015, p. 53-54) “as histórias infantis apresentam um mundo de fantasia, às vezes distantes ou não da realidade das crianças, mas que alimentam seus sonhos, a principal razão de sucesso quando são contadas”.

Coelho descreve que:

Felizmente, para equilibrar a balança, há uma produção infantil e juvenil de alto ou muito bom nível, que conseguiu com rara felicidade equacionar os dois termos do problema: literatura pode divertir, dar prazer, emocionar e que, ao mesmo tempo, ensina modos novos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir e criar (Coelho, 1997, p. 27).

Para isso os professores tem uma função importante na busca pela inserção efetiva da literatura na sala de aula, ao mesmo tempo, buscar das crianças prazer e motivação para aprender de forma cognitiva.

A capacidade de educadores para perceber a riqueza e a estrutura do livro de literatura infantil é uma das alternativas para não reduzir a literatura a uma abordagem meramente pedagógica. Explorar o livro infantil, sua narrativa, suas ilustrações, seu significado é um recurso que deve ser abordado com competência e criatividade. Para isso, o professor também precisa saber ser leitor, o professor precisa estar preparado para formar sujeitos leitores, e isso significa na leitura diária do livro de literatura, na interpretação coletiva, feita com alunos e professor e no registro, que é a construção do sentido do texto. (...) (Faria, 2004, p. 372).

A literatura infantil pode ser utilizada para diversos fins através de uma prática dinâmica e lúdica. Barros explica que “A Literatura Infantil surge com caráter pedagógico, ao transmitir valores e normas da sociedade com a finalidade de instruir e de formar o caráter da criança, uma formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual”. (Barros, 2013, p. 18). Em outras palavras, o livro é apenas um instrumento pedagógico que deve ser esmiunçado dentro de uma perspectiva interdisciplinar e lúdica. Explorar a imaginação da criança através dos vários gêneros textuais contidos na literatura infantil é abrir espaço para uma aprendizagem motivadora e significativa. Portanto, cabe ao professor instigar a curiosidade, o prazer e a necessidade da leitura de seus alunos. E para isso se tornar algo positivo ele, o professor, também tem que despertar essa habilidade e ter o prazer pela leitura. Desta forma, as histórias infantis servem de alavanca para as discussões que busquem produzir a reflexão e o exercício dessa prática (Silva, 1995).

Para Coelho (1997, p. 27):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e ávida prática, o imaginário e o real, os ideais e a sua possível / impossível realização [...].

Em suma, o professor tem um papel importante como mediador da aprendizagem, pois deve estar sempre munido de práticas inovadoras, para despertar o interesse da criança na leitura e, formar o hábito e o gosto pela leitura.

A leitura se faz importante na humanização da criança diante da realidade social, uma vez

que, ler remete a um despertar do senso crítico, contribuindo de alguma forma para a sociedade.

(...) o início da vida da criança é marcado pela intensidade do desenvolvimento intelectual, físico, emocional e moral da criança, assim, ela passa a construir um processo de humanização. A criança, por estar em relação com a sociedade e seus costumes, se apropria do mundo, desenvolvendo uma forma de refletir sobre ele, aprendendo a atuar no mesmo. Assim, a educação infantil mostra-se fundamental na construção de uma consciência humanizada, que valorize o ser humano e que perceba como atuar na sociedade (Silva e Arena, 2012, p. 23).

O grande desafio atualmente das escolas é transformar seu ambiente em um espaço agradável e prazeroso para as crianças, pois a tecnologia é um dos grandes empecilhos para esse fazer pedagógico. É necessário, portanto, instigar a curiosidade da criança à leitura é primordial e, por consequência possibilita que ela utilize sua imaginação. Isto é, algo que proporciona uma metodologia e recursos metodológicos favoráveis ao ensino-aprendizagem.

A leitura é uma fonte de conhecimentos que servem de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar. Além da satisfação pessoal ela, contribui para a construção de modelos relacionados às formas de escrita, e tem como finalidade a formação de leitores competentes, com função de escritores. O espaço de construção da leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo, a partir dos seus conhecimentos (Cagliari,1998, p.312).

Ressalte-se a importância da literatura infantil no contexto escolar, para a busca da melhoria da aprendizagem e do prazer pela leitura. Entretanto, é necessário políticas públicas eficazes para que os livros de literatura infantil sejam disponibilizados a todas as escolas públicas de maneira efetiva, assim como funciona o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD. Isto contribuirá de forma promissora, para a formação intelectual da criança e principalmente tornando-a um sujeito crítico e leitor.

Pensar numa política que intercale compra de livros e formação de mediadores é algo impensável para a maioria dos editores no Brasil. E aqui reside uma das questões chaves: livros que formem leitores autônomos e permanentes, dependem sim de uma cultura leitora que se adquire em casa ou na escola. E que supõe a existência de mediadores leitores, críticos, capazes de promover a promoção do livro e da leitura e formação de futuros leitores (Cassiano, 2017, p. 02).

A literatura infantil é um amplo campo de conhecimento, e pode proporcionar aos alunos o prazer de aprender, utilizando sua imaginação, criatividade de instruir, ensinar e ter a capacidade de buscar no livro as respostas mais complexas de suas dúvidas em relação ao conteúdo que a escola lhe proporciona a saber.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados podem ser apresentados por duas dimensões. Primeiro, relata-se a forte contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo e significativo das crianças. Reconhecer sua importância é contribuir para uma formação integral da criança. É um caminho que a leva a se expressar melhor diante de suas necessidades. Com base no desenvolvimento desse trabalho, foi possível perceber que a formação do professor influi muito no aprendizado do aluno e que nas escolas, faz-se necessário dar importância a Literatura.

Nesse caso, surge a figura do professor como principal elemento na construção e reconstrução pelo gosto e motivação no conhecimento de contos, fábulas, histórias em quadrinhos e suas diversas possibilidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para início de debate conclusivo, não podemos jamais desprezar a contribuição e a eficácia da construção da aprendizagem a partir do uso da literatura infantil. Mesmo com o avanço tecnológico, onde as pessoas respiram tecnologia, não podemos esquecer que as obras e os clássicos infantis são elementos que enriquecem a aprendizagem das crianças.

Portanto, a prática docente é que vai ditar como a inserção desses elementos vão acontecer e como será desenvolvida para sejam resgatados o máximo de ganhos, pois para que a criança possa vivenciar momentos de aprendizagem significativa, as práticas docentes devem ser motivadoras e prazerosas.

Por fim, constatamos que a utilização da Literatura Infantil no processo de formação integral das crianças é primordial, pois a leitura é a compreensão da língua escrita que envolve a percepção, a memória e a relação do indivíduo com o texto, em um processo de cognição e emoção simultaneamente.

REFERÊNCIAS

- [1] BARROS, Paula Rúbia Pelloso Duarte. A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição da leitura. **UNISALESIANO–Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium**. Lins, 2013.
- [2] CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.
- [3] CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo et al. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2017.
- [4] COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. Ática, 1997.
- [5] FARIA, J. S. J. Detectando diferenças significativas entre programas como auxílio ao aprendizado colaborativo de programação. In: **XII WEI-Workshop de Educação em Computação, Salvador**. 2004. p. 973-983.
- [6] FERREIRA, Waldmir Assis Freitas; PEREIRA, Reny Fátima Assis. A Contribuição da Literatura na Educação Infantil. **Revista de Educação**, v. 18, n. 25, 2015.
- [7] GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- [8] SILVA, M.B.C. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo:Ática, 1995.
- [9] SILVA, Gleice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. **A leitura na Educação Infantil e as histórias em quadrinhos**. 2012.

Capítulo 28

Colonizar é mais do que negociar ovelhas: problematizando jogos de tabuleiro por uma ótica anticolonial

Caio Tulio Olimpio Pereira da Costa

Savyo Enrico Rodrigues Alves

José Antônio Loures Custódio

Resumo: O presente artigo busca problematizar a ascensão dos jogos analógicos modernos como uma atividade lúdica cada vez mais recorrente no cotidiano dos brasileiros. Partindo do diálogo com três títulos, “Colonizadores de Catan”, “Puerto Rico” e “Mombasa”, pretendemos focar em um ponto-chave, a maneira com que tais artefatos lúdicos abordam a temática da colonização, debatendo sobre uma concepção histórica/ideológica que cristalizam, que aspectos da dominação colonial omitem e como o debate anticolonial por ser importante na análise de tais mídias. Para tal, empregaremos um percurso metodológico ensaístico, de cunho qualitativo, que promove debate acerca da temática em perspectiva crítica e multidisciplinar.

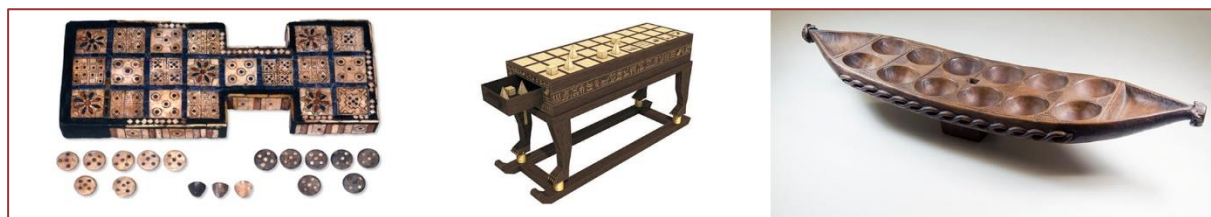
Palavras-chave: colonialismo, ludicidade, ensino de história anticolonial.

1. INTRODUÇÃO

Para Elias e Dunning (1992), nas sociedades industrializadas, existe uma polarização entre trabalho x lazer, em que o primeiro corresponde ao tempo empregado pelas pessoas para ganhar o seu sustento e o segundo seria utilizado livremente pelo trabalhador. Contudo, o “tempo livre” é consumido por tarefas remanescentes do período formal de trabalho, a locomoção, as obrigações domésticas (principalmente quando se tratam de mulheres) e o descanso, sobrando, assim, pouco tempo para “uma ocupação escolhida livremente e não remunerada - escolhida, antes de tudo, porque é agradável para si mesmo” (Elias; Dunning, 1992, p. 107). As opções de lazer que a ludicidade tem a ofertar são múltiplas (cinema, esportes, literatura, teatro, dança etc.), contudo, iremos especificar o debate deste artigo nos jogos, especificamente os jogos de tabuleiro, ou analógicos.

Os jogos de tabuleiro possuem uma origem ritualística que perpassa civilizações e suas influências são encontradas até a contemporaneidade (Loures; Afiune, 2019). Por exemplo, o **Jogo real de Ur**, que se estima ter sido jogado por volta de 2.500 a.C. na região que atualmente se encontra o Iraque; o **Senat** – Jogo de passagem da alma para outro mundo, que foi encontrado em tumbas datadas de 5.500 a.C no Egito Antigo; a **Mancala** – gênero de jogo matemático, originário de antigas civilizações do continente africano com aproximadamente 2.000 a.C. Todo jogo significa alguma coisa (Huizinga, 2000), mas nesses casos, os jogos vão além do entretenimento puro e simples. No **Senat**, o jogador enfrentava o seu próprio destino e a possibilidade de renascer no pós-vida (Bakos, 2014). O design das peças desses jogos é semelhante ao de jogos de tabuleiros modernos: dados, moedas, tabuleiros, peças geométricas e modulares (figura 1):

Figura 2 - Jogo Real de Ur, Jogo de Senat e Mancala



Fonte: Loures, Afiune, 2019.

Outros exemplos também são expressivos na contemporaneidade, como o caso do xadrez, mundialmente difundido, ou o dominó, muito jogado entre as camadas populares no Brasil. Entretanto, principalmente desde a década de 1990, começaram a se difundir os denominados jogos de tabuleiro modernos, que segundo Lucas Santos e Laan Barros (2021) fomentam atualmente uma indústria avaliada globalmente em US\$ 15 bilhões. As cifras que os jogos movimentam servem para que tenhamos uma dimensão do tamanho que esse mercado possui e da quantidade de títulos que são comercializados e difundidos anualmente. Contudo, quais são esses jogos? Que temáticas eles costumam abordar? E quem tem acesso a tais artefatos lúdicos?

Essa nova leva de jogos de tabuleiro passou a ser difundida no Brasil através da popularização de títulos como **Colonizadores de Catan** (1995), **Banco Imobiliário** (1944) e o **War** (1971). Os três jogos têm intento de transportar os jogadores à condição, respectivamente, de colonizadores da ilha fictícia de Catan, de investidores do ramo

imobiliário na cidade do Rio de Janeiro (que tem como objetivo principal levar os demais adversários à falência ao estabelecer um monopólio comercial) e de um general de guerra promovendo conflitos e conquistando territórios ao redor do mundo.

Adorno (2020, p. 224), ao analisar os programas de televisão em comparação ao cinema na década de 1950, afirma que os produtores “oferecem incansavelmente ao seu público uma enxurrada de ‘mensagens’, explícitas e implícitas” que têm como intuito “reforçar o compromisso do espectador e consolidar o *status quo*”. Da mesma forma com que a programação televisiva na década de 1950 estava repleta de comunicações que tinham como intuito fixar esse *modus operandi*, os jogos de tabuleiro - através de estímulos diferentes - também são produzidos dentro de uma lógica ideológica. E por mais despretensiosos que pareçam, carregam em si a capacidade de reverberar uma maneira específica de ver o mundo, acepções da realidade promovidas por uma integração entre o ambiente de jogo e o cotidiano regular, algo que, segundo Santos e Barros (2021), está alinhado à ótica neoliberal.

Contudo, ainda temos um questionamento levantado sem reflexão, que é justamente qual o público que consome esses novos jogos de mesa. Segundo levantamento feito por Santos e Barros (2021, p. 5) no portal Ludopedia, que é atualmente o maior portal online em rede colaborativa de jogos de tabuleiro modernos no Brasil, é demonstrado que:

Em 2020, para título de ilustração, tivemos 61% de homens e 40,5% com ensino superior completo - seguido por 32,1% com pós-graduação/mestrado -, demarcando a condição social e o alto valor de entrada para esses novos jogos. Dados que não diferem muito da pesquisa focal realizada por Jesiel Carvalho Lima de Araujo (2019), o qual também identifica a etnia declarada pelos 25 entrevistados - brancos (56%), pardos (28%) e negros (12%).

Os dados revelam que a maioria do público que fomenta o mercado de jogos analógicos são homens brancos e com nível superior completo, fato que pode ser explicado pelo alto valor com que são comercializados - itens como *Clash of Cultures*, de 2021 e relançado em 2022, está sendo vendido por R\$1.200,00 - tendo em vista a atual condição social em que vivemos, podemos chegar à conclusão de que os jogos de tabuleiro são um *hobby* mantido por uma parcela de classe média e classe média alta da população brasileira.

A construção desse mercado dos jogos de tabuleiro, conseqüentemente, levou a um processo de retroalimentação entre as temáticas que os jogos abordam e o público que as consomem, ou seja, as empresas de jogos afirmam abordar sempre os mesmos temas, pois tem sempre que vender a um mesmo público. Esse ciclo é conhecido, segundo Santos e Barros (2021), nos estudos do videogame como hegemonia do jogar, que pode ser um dos fatores que nos ajudam a explicar o motivo de jogos abordarem questões sensíveis como a colonização, a guerra ou o monopólio comercial de forma tão naturalizada sem serem questionados por seus públicos.

Como podemos perceber, o jogar e especificamente a ludicidade presente nos jogos de tabuleiro representam um campo frutífero para a compreensão de aspectos importantes da sociedade contemporânea. Contudo, considerando a infinidade de títulos e temáticas abordadas pelos jogos de mesa, iremos focar neste artigo nos diálogos que tais artefatos lúdicos estabelecem com a temática da colonização. A análise, ensaística em perspectiva crítica, multidisciplinar e qualitativa, terá como foco nos seguintes aspectos: (1) discussão

bibliográfica sobre a dominação colonial, (2) breve análise dos jogos *Colonizadores de Catan*, *Puerto Rico* e *Mombasa*.

2. COLONIZAÇÃO E IMPERIALISMO

Para o historiador francês Gruzinski (1999), os europeus costumavam considerar o ano de 1492 como uma linha divisória entre a época medieval e a formação da modernidade. Isso porque em 1492 ocorreu a “descoberta” das índias pelos espanhóis, e essa notícia foi recebida como uma “novidade absoluta [...], nunca se vira algo assim desde o nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo” (Gruzinski, 1999, p. 13), perspectiva adotada também por Todorov (1982, p. 5), que em seus propostos afirma que “apesar de toda data que permite separar duas épocas ser arbitrária, nenhuma é mais indicada para marcar o início da era moderna do que o ano de 1492”.

Outros eventos marcaram a formação do que conhecemos hoje como Idade Moderna, como o renascimento cultural, a revitalização comercial e urbana e o nascimento da burguesia. Contudo, foi através da expansão marítima dos consequentes empreendimentos coloniais que os europeus se depararam com uma parte do globo na qual ainda não tinham conhecimento e que foi motivo de grandes debates entre sábios, humanistas, a corte e os navegadores, até que se fosse aceita a tese de que se tratava na realidade de um novo continente que começou a ser apelidado pelos cronistas de “novo mundo” (Gruzinski, 1999).

Desta maneira, podemos compreender a importância cultural que a expansão marítima e a colonização tiveram para a constituição da modernidade. Porém, é também a dominação colonial a responsável por sustentar os ciclos econômicos e financiar o desenvolvimento de várias fases da economia europeia, inicialmente através da colonização protagonizada pelo pioneirismo dos países ibéricos (Portugal e Espanha) focada na extração de metais preciosos (ouro, prata e diamantes), no tráfico humano (principalmente na costa atlântica do continente africano) e na implementação de vastas plantações de gêneros primários (como o cacau, o tabaco, o algodão e a cana-de-açúcar). E, posteriormente, na segunda metade do século XIX, com a implementação do sistema neocolonial ou imperialismo. Para Hobsbawm (1988, p. 58), o neocolonialismo “foi a expressão mais espetacular da crescente divisão do planeta em fortes e fracos, em ‘avançados’ e ‘atrasados’ que já observamos” (Hobsbawm, 1988, p. 58).

O que diferencia esses dois momentos da colonização europeia são os contextos com que os mesmos foram implementados, pois o sistema imperialista, que ocorreu na segunda metade do século XIX, foi moldado pelo desenvolvimento industrial. Segundo Hobsbawm (2009, p. 409), em a “Era das Revoluções”:

As cidades de grande tamanho se multiplicavam mais depressa do que em qualquer época anterior. A produção industrial atingiu cifras astronômicas: nas décadas de 1840, cerca de 640 milhões de toneladas de carvão foram arrancadas do interior da terra. Essas cifras só foram suplantadas pelas ainda mais extraordinárias do comércio internacional, que se multiplicaram quatro vezes desde 1780 até atingir cerca de 800 milhões de libras esterlinas, e muito mais em outras moedas menos sólidas e estáveis.

Partindo da ideia expressa acima, podemos compreender a profunda transformação promovida pela industrialização na Europa, assim como o aumento na produção que reverberou no comércio internacional. Não obstante, as disputas neocoloniais fomentadas pelas mudanças do capitalismo fizeram com que as potências europeias não saíssem mais de seus territórios na busca de ouro e prata, mas sim por regiões que pudessem fornecer matéria-prima, mão de obra barata (análoga à escravidão) e mercado consumidor.

Portanto, são inegáveis a contundência e o caráter profícuo da obra de Hobsbawm (1988) para a compreensão do sistema imperialista e a repercussão que o sistema de dominação global promoveu na história mundial. Para o autor, “mesmo sendo o colonialismo apenas um dos aspectos de uma mudança mais geral das questões mundiais, foi, com toda clareza, o de impacto mais imediato” (Hobsbawm, 1988, p. 59). O autor também reverbera, consequentemente, para uma ligação direta entre os desgastes diplomáticos causados pelas disputas imperiais e a eclosão da 1ª Guerra Mundial (1914-1918). Porém, independentemente de sua importância, a análise de Hobsbawm a respeito do sistema imperialista acaba por ofuscar alguns dos efeitos mais nefastos promovidos pelo avanço imperial sobre as regiões colonizadas, como aponta Davis (2002, p. 18):

Mas enquanto o cortiço dickensiano subsiste no currículo da história mundial, os filhos da fome de 1876 e 1899 desaparecem. Quase sem exceção, os historiadores modernos que escrevem sobre a história mundial do sec. XIX, de um privilegiado ponto de vista metropolitano tem ignorado as mega-secas e fomes de fins da era vitoriana que engoliria o que agora chamamos de “terceiro mundo”. Eric Hobsbawm, por exemplo, não faz nenhuma insinuação em sua famosa trilogia sobre a História do Sec. XIX as piores fomes em talvez 500 anos na Índia e da China, embora cite a grande fome na Irlanda, assim como a fome russa de 1891-2.

A provocação de Davis (2002) em sua obra de nome bem significativo “Holocaustos Coloniais”, nos faz refletir sobre problemas cotidianos nas regiões que passaram por algum processo de colonização, como é a questão da fome, que no Brasil, por exemplo, passou por uma resolução - ao menos em seu caráter mais contundente - durante as administrações petistas (2002 - 2016), mas que, posteriormente, durante o desastre do legado obscurantista da gestão iniciada entre 2019 e 2022, aplacou os mais vulneráveis, promovendo cenas como as das famílias se amontoando em filas para receber ossos em Cuiabá -MT, um dos centros de exportação de carne do país, como realidades recorrentes, pois mesmo que sejamos independentes do ponto de vista político, a economia dos países anteriormente colonizados - com raras exceções como são os casos da Austrália e dos Estados Unidos - foram moldadas para atender os interesses das antigas metrópoles, gerando anomalias como o fato de um país ser um dos maiores exportadores de comida e ter problemas em alimentar sua própria população carente, quadro intensificado durante a pandemia de Covid-19, uma das maiores crises de saúde pública da história.

Outro importante aspecto do processo de colonização que podemos frisar é a imposição cultural promovida pelos europeus sobre suas colônias. Para ajudar a compreender tal questão, um importante autor contemporâneo a respeito da temática do colonialismo é o palestino Edward Said. A singularidade da literatura saidiana é a sua capacidade de ressaltar que o domínio do ocidente não é uma simples questão militar ou econômica, mas se deu através da produção cultural, em outras palavras, a autoridade construída pelo saber. Ao analisar a administração de Arthur James Balfour sobre território egípcio, Said

(2007, p. 63) demonstra como a instrumentalização da cultura foi importante no processo de dominação:

Quando Balfour justifica a necessidade de ocupação britânica do Egito, e não principalmente com o poder econômico ou militar. Para Balfour, o conhecimento significa examinar uma civilização desde as suas origens ao seu apogeu e ao seu declínio. [...] E a autoridade nesse ponto significa que 'nós' devemos negar autoridade a 'ele' - o país oriental - porque o conhecemos e ele existe, num certo sentido, assim como o conhecemos.

Dessa forma, podemos afirmar que a autoridade cultural do Ocidente perante a tudo que é diferente construiu-se através de processos culturais e por esse motivo se naturalizou como superior às demais, e mesmo o sujeito mais crítico do Imperialismo não conseguiria se desembaraçar desse processo de cristalização cultural. Balfour não nega a superioridade Inglesa sob o Egito, ele apenas a julga natural (Said, 2007). Das diversas obras literárias que podemos usar para constatar a imposição cultural europeia, empregamos duas, que demonstram bem como ocorriam a construção desses discursos e a heterogeneidade existente entre tais obras. O primeiro texto foi escrito pelo britânico R. Kipling (2020) em 1899, que dentre a sua vasta obra, produziu um poema intitulado "O Fardo do Homem Branco", que demonstra a benevolência do europeu para com os nativos, como podemos perceber no seguinte trecho: "Tomai o fardo do Homem Branco. Enviai vossos melhores filhos. Ide, condenai seus filhos ao exílio. Para servirem aos vossos cativos. Para esperar, com chicotes pesados; O povo agitado e selvagem. Vossos cativos, tristes povos. Metade demônio, metade criança" (Kipling, 2020, n. p.).

Obras como essa exerciam importante função para as atividades inglesas no ultramar e estavam relacionadas ao processo de validação da conquista, pois convenciam os nativos de que tudo que ocorria era em prol de um bem maior - a civilização -, e também justificava a colonização para a população inglesa, reforçando a importância moral e não apenas econômica das colônias, prática já utilizada anteriormente durante a colonização do continente americano, como demonstram Linebaugh e Rediker (2008, p. 25): "todo bom protestante inglês tinha a obrigação de ajudar a converter os selvagens da América ao cristianismo e combater os inimigos católicos lá fora; era dever de cada um contribuir para a ampliar os domínios da Inglaterra e contribuir para a glória nacional".

O que difere a colonização do imperialismo é o argumento utilizado pelos colonizadores, ao final do século XVIII. Passadas as grandes revoluções burguesas, não cabia mais o argumento da religião.

Do outro lado, temos J. Conrad, que talvez, por "razões em partes ligadas ao colonialismo que converteu a ele, um expatriado polonês, em um funcionário do sistema imperial [...]" (Said, 2011, p. 62) tem uma visão que "demonstrava uma grande consciência do que fazia [...]" (Said, 2011, p. 62). Diferente do que observamos no poema de Kipling, narrativas como o "Coração das Trevas" não cumpriram o papel de validação das atividades europeias. Contudo, demonstra - de maneira demasiadamente realista - a violência colonial.

Ainda que as obras de Conrad direcionassem suas críticas à brutalidade do Imperialismo, o contexto social em que a obra foi escrita impediu que a narrativa pudesse dar voz aos nativos, que aparecem como uma extensão da paisagem, uma das espécies de animais presentes na fauna. Esses sujeitos, através de suas trajetórias literárias, nos permitem compreender o processo histórico de formação do discurso de poder no imperialismo e

também fomentar questionamentos a respeito de como tais construções culturais são costuradas atualmente e influenciam na produção dos jogos analógicos, principalmente aqueles que lidam com a temática da colonização.

3. CULTURA E IMPERIALISMO: ECOS DA COLONIZAÇÃO PRESENTES NOS JOGOS COLONIZADORES DE CATAN, PUERTO RICO E MOMBASA

O primeiro título em questão na análise, *Colonizadores de Catan*, é um jogo de K. Teuber e foi publicado inicialmente na Alemanha no ano de 1995 pela ed. Kosmos, sendo o primeiro jogo de tabuleiro alemão a alcançar popularidade fora do continente europeu. Por esse motivo, é considerado o pioneiro dos denominados “eurogames”, nomenclatura utilizada para caracterizar os jogos produzidos no continente Europeu, que são geralmente marcados pela acentuação da estratégia e um baixo teor do fator sorte/azar nas partidas. O jogo foi publicado no Brasil pela editora Devir e pela fábrica de brinquedos Grow a partir do ano de 2011 e, até o momento, já vendeu mais de 22 milhões de cópias. Por esses aspectos, *Colonizadores de Catan* pode ser considerado o jogo de tabuleiro moderno de maior sucesso e alcance, além de ter servido como base de inspiração para os demais jogos do gênero (Santos; Lann, 2021).

“Uma disputa por terra, matéria-prima e poder, numa ilha onde só um pode ter a soberania”. Essa frase foi retirada da caixa oficial do jogo de tabuleiro *Colonizadores de Catan* em sua versão em língua portuguesa, e já demonstra algumas pistas a respeito de como é o funcionamento do jogo. Em *Catan*, cada jogador encarna em um líder colonizador enquanto persona e precisa explorar e administrar os recursos existentes na Ilha de Catan, que é aparentemente desabitada, restando apenas um voluptuoso bioma a ser explorado por aqueles colonizadores recém chegados. Ao longo da partida, os jogadores podem construir estradas, vilas e cidades, além de comprarem cartas de progresso que podem conter uma biblioteca, câmara, mercado ou uma catedral, assim como há cartas de cavaleiro, que servem para a proteção de seus territórios - todas invenções europeias - na Ilha de Catan. “Diferente da história, *Catan* traz uma colonização sem violência a povos nativos, sem a noção de metrópole. É polido e higienizado para suprimir as questões problemáticas.” (Santos; Barros, 2021, p. 6).

Figura 2 – Fotografia do tabuleiro de *Colonizadores de Catan*. A cada rodada um jogador rola dois dados e o valor da soma determina qual hexágono vai produzir. Os jogadores que tiverem vilas ou cidades no local recebem recursos



Fonte: Ludopedia¹ (2024).

A arte do jogo remete ao período das grandes navegações. Além disso, as expansões que o jogo recebeu posteriormente revelam que o jogo se passa em 1500, período marcado pelo “descobrimento da América”. O que podemos perceber no jogo, também, é a maneira como um alemão - desenvolvedor do jogo - entende o que é um processo de colonização e uma tentativa de naturalizar, através da ludicidade, um período que foi marcado por violências diversas. As mecânicas estruturantes presentes no jogo - maneira com que conseguimos os recursos, negociamos e ganhamos os pontos - refletem o modo de organização de uma sociedade baseada em valores europeus e revelam a problemática da alteridade nas relações entre colonizados e colonizadores que, no caso do jogo, passam por uma higienização e silenciamento, indo em direção oposta do retrato real do processo de colonização.

Para Todorov (1982), o que permitiu a continuidade da colonização dos ameríndios pelos povos europeus foi o fato de que os povos nativos não eram compreendidos pelos colonizadores como um “outro”, ou seja, como um ser humano. Ao relatar a maneira como Cristóvão Colombo descreve os povos indígenas, Todorov (1982) afirma: “Colombo fala dos homens que vê unicamente porque estes, afinal, também fazem parte da paisagem. Suas menções aos habitantes das ilhas aparecem sempre no meio de anotações sobre a Natureza, em algum lugar entre os pássaros e as árvores” (Todorov, 1982, p. 41).

¹ Disponível em: www.ludopedia.com.br/jogo/the-settlers-of-catan. Acessado em: 11 dez. 2024.

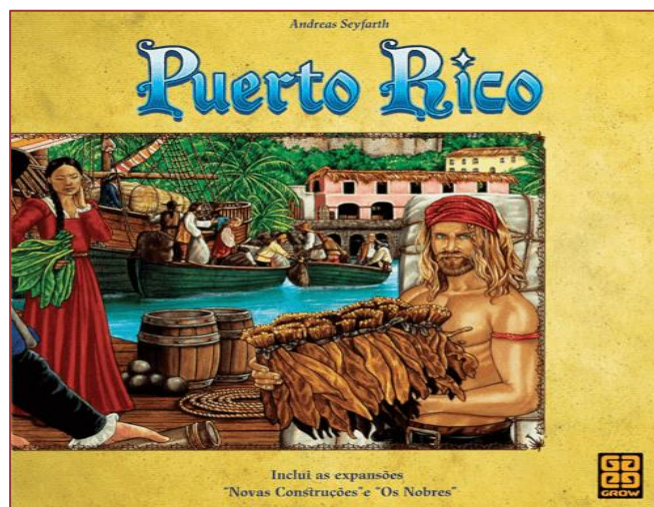
Podemos perceber, então, que todo o processo colonizador foi marcado por uma intensa descaracterização dos colonizados. A narrativa polida e higienizada retratada no jogo omite, então, os diversos naufrágios, a escravidão, a proliferação de doenças, ou seja, “uma história de exploração e de resistência a exploração, de como foi gasta a seiva dos corpos” (Linebaugh; Rediker, 2008, p. 23).

Consequentemente, o segundo jogo retratado pelo artigo, **Puerto Rico**, data do começo do século XXI, lançado na Alemanha no ano de 2002 e publicado no Brasil apenas em 2015, pela Grow. Seguindo a mesma lógica de **Colonizadores de Catan**, o título em questão busca reviver o sistema colonial por meio de sua narrativa. Contudo, diferente de seu antecessor, **Puerto Rico** é ambientado em um processo de colonização real.

O jogo ocupou durante muito tempo o posto de melhor jogo analógico no ranking gerado pelo site Board Game Geek - a maior plataforma de jogos analógicos do mundo - e é um jogo aclamado pelo público por conta de um suposto requinte em suas mecânicas e o nível de estratégias que os jogadores tem que usar para conseguir vencer (Santos; Barros, 2021).

Durante a partida, cada jogador simula a vida de um grande proprietário de terras e que precisa gerenciar seus colonos - representados no jogo com pequenos discos marrons - para construir estruturas administrativas e plantar e vender seus produtos (típicos do sistema de *plantation*, como o tabaco, algodão e açúcar). Entretanto, a versão do jogo em português não é clara sobre a origem dos colonos e são descritos apenas como “colonos destemidos”.

Figura 3 – Capa da versão brasileira de **Puerto Rico**. Pode-se perceber que são enfatizados os bens tropicais extraídos das fazendas na ilha de Porto Rico. Contudo, não são retratados a população negra e indígena



Fonte: Ludopedia (2024)².

² Disponível em: www.ludopedia.com.br/jogo/puerto-rico. Acessado em: 12 dez. 2024.

Como sabemos, através de vasta bibliografia, durante o período colonial a mão de obra utilizada nos grandes latifúndios era escrava, fosse de origem indígena ou africana, mesmo que houvessem, também, trabalhadores livres - ocupados nas fazendas - estes eram, na melhor das hipóteses, brancos pobres que vieram para a América, provavelmente de maneira compulsória. Deste modo, assim como em *Colonizadores de Catan*, existe uma tentativa de polir e naturalizar a violência colonial. *Puerto Rico*, aborda sistematicamente, portanto, um evento real do período colonial, em local homônimo, e o jogo consegue simular em suas mecânicas o sistema financeiro mercantilista. Podemos, inclusive, perceber através dele, que a evolução da economia mercantil/capitalista e o enriquecimento das nações europeias ocorreram através da expropriação de terras alheias e da escravidão.

Já *Mombasa*, o último da tríade de jogos analógicos que compõem o *corpus* do presente artigo, foi lançado em 2015 na Alemanha e lançado no Brasil em 2017. Foi desenvolvido por A. Pfister, com artes de K. Franz e A. Resch, sendo considerado, assim como os dois jogos apresentados anteriormente, também como um “eurogame”. A narrativa deste artefato lúdico transporta os jogadores para a posição de investidores em companhias inglesas que têm atuação financeira na África, especificamente na região do Quênia, área que sofreu com a colonização britânica durante o imperialismo no século XIX.

Durante a partida, os jogadores podem coletar recursos como banana, café e metais em geral para poder fechar contratos econômicos e ganhar moedas que podem ser investidas em ações em alguma das quatro companhias retratadas no jogo. Além disso, os jogadores podem promover o “controle” das áreas através da construção de casas de comércio ao longo do mapa do Quênia desenhado no tabuleiro.

Em todas essas ações podemos perceber um padrão: são sempre interações que eram importantes para os europeus, especificamente para os ingleses estabelecidos no continente. Em nenhum momento do jogo é possível ter referência sobre alguma das mais de 52 tribos que habitam a região, como os Bantus, Nilotis e Cushitis.

Se o jogo fosse ambientado na colonização do Brasil ou da Índia, a título de exemplo, não iria haver grandes diferenças, pois o que ainda estaria em foco é o interesse do estrangeiro nesses territórios, que eram interpretados como grandes repositórios de recursos e o lar de sujeitos inferiores que precisam da bênção do homem branco para poder obter o seu desenvolvimento, tal qual proposto por Kipling (2020) ou pelas percepções dos indivíduos problematizados pelas obras de Said (2007, 2011).

Figura 4 – Tabuleiro do jogo **Mombasa**. No jogo temos que adicionar casas de comércio para aumentar a área de influência das empresas sobre o território do Quênia



Fonte: Ludopedia (2024)³.

Um erro crasso de interpretação do colonialismo é o de achar que as dominações na América, África e Ásia ocorreram de maneira simples e harmônica, como a história tradicional desses processos deixa a entender. Contudo, houve intensos movimentos de resistência à interferência estrangeira e mesmo com um forte processo de imposição cultural e extermínio epistemológico esses espaços de poder construídos pelos povos africanos e ameríndios foram responsáveis pela continuidade de práticas culturais importantes. Fanon (2008), figura de importância singular nas lutas de libertação da Argélia em relação ao colonialismo francês, em uma de suas obras mais difundidas, “Os condenados da Terra”, demonstra que:

Cada geração deve numa relativa opacidade descobrir sua missão, executá-la ou traí-la. Nos países subdesenvolvidos as gerações precedentes ao mesmo tempo resistiram ao trabalho de erosão efetuado pelo colonialismo e prepararam o amadurecimento das lutas atuais. Precisamos perder o hábito, agora que estamos em pleno combate, de minimizar a ação de nossos pais ou de fingir incompreensão diante de seu silêncio ou de sua passividade (Fanon, 2008, p. 171–172).

Como demonstrado no trecho acima, houve historicamente um processo de resistência contra a colonização europeia. Dentre os movimentos, podemos citar, por exemplo, a efetiva resistência promovida pela Rainha dos Ashantis Yaa Asantewaa, movimento que contou com forte apoio popular após o ato desrespeitoso de Frederick Hodgson, britânico, ao sentar no trono de ouro dos ashantis; a rebelião dos mau mau, imprescindível para a expulsão dos brancos no Quênia; a revolta dos Cipayos na Índia contra os excessos da colonização inglesa na região; as Guerras do Ópio na China; a Revolução do Haiti com o movimento negro de efetivo sucesso na América Central que foi convenientemente

³ Disponível em: www.ludopedia.com.br/jogo/mombasa. Acessado em: 11 dez. 2024.

silenciado pela história branca ocidental; a organização de comunidades quilombolas no Brasil ao longo de todo processo colonial; e as mais variadas estratégias dos povos indígenas brasileiros que iam desde ao pedido de sesmarias (o uso da lógica portuguesa para a sobrevivência) até o sincretismo religioso, prática que garantiu a continuidade de aspectos da cosmogonia e religiosidade dos povos ancestrais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Césaire (2020), em sua obra “Discursos sobre o Colonialismo”, a civilização europeia ao longo de séculos de colonização, genocídio e escravidão, passou por um processo de brutalização interna. O escrito de Césaire, um homem negro originário de uma área historicamente colonizada pela França, escancara questionamentos que a historiografia tradicionalmente não ousa tocar. Com sua forma de escrita forte e ácida o autor afirma, logo no começo do livro:

Uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente. Uma civilização que prefere fechar os olhos para os seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma. Uma civilização que trapaceia os seus princípios, é uma civilização moribunda (Césaire, 2020, p. 1).

As assertivas de Césaire (2020) demonstram as contradições da cultura ocidental/eurocêntrica, e abordam o fato destas não terem conseguido resolver suas contradições internas e seguirem seus próprios princípios, como defender a liberdade individual. Ao mesmo tempo, é enfatizado que encarceraram, através do comércio escravista, milhares de vidas humanas.

Não obstante, apesar das considerações finais, o presente texto não tem o intuito de gerar um sentimento avesso à cultura europeia, mas de contrariedade em relação a lógica colonial demonstrando os efeitos nefastos do colonialismo no passado e como isso reverbera no mundo contemporâneo, a fim de tomarmos consciência do que consumimos. Compreendemos, nessa conjuntura, uma visão crítica sobre os discursos que os jogos, filmes, novelas e livros pretendem dar continuidade e(ou) cristalizar.

Para Losurdo (2017), a verdadeira democracia só poderá ser alcançada com a superação das três grandes discriminações, que são: a de gênero, a de classe e a racial. Partindo desse pressuposto, o caminho para uma sociedade verdadeiramente harmônica passa necessariamente por uma discussão séria sobre o colonialismo e a desigualdade racial cristalizada ao longo de séculos de escravidão e expropriação de inúmeros povos pelo homem branco. Aliás, um debate que deve ser feito, principalmente, por homens brancos, no exercício de repensar privilégios e o tipo de sociedade que realmente queremos.

REFERÊNCIAS

- [1] ADORNO, Theodor. **Indústria cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- [2] BAKOS, Margaret. O lazer no Egito Antigo. In: BAKOS, Margaret (Org.). **Fatos e mitos no Antigo Egito**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- [3] CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.
- [4] DAVIS, Mike. **Holocaustos coloniais**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

- [5] ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Algés: DIFEL, 1992.
- [6] FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- [7] HOBSBAWM, Eric. **A era dos impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- [8] HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- [9] LINEBAUGH, Peter; REDILKER, Marcus. **A hidra de muitas cabeças: marinheiros, escravos, plebeus e a história oculta do Atlântico revolucionário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- [10] LOSURDO, Domenico. **Revolução de Outubro e democracia no mundo**. Portal Opera Mundi UOL [online], 2017. Disponível em: www.operamundi.uol.com.br/48118/losurdo-revolucao-de-outubro-no-mundo. Acesso em: 11 dez. 2024.
- [11] LOURES, José Antônio; AFIUNE, Pepita. O ethos religioso na atinguidade: a origem ritualística dos jogos de tabuleiro. **Revista de Artes FAP**, Curitiba, vol. 20, n. 1, p. 1-179, 2019.
- [12] SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- [13] SAID, Edward. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- [14] SANTOS, Lucas Marques dos; BARROS, Laan Mendes de. Jogos de tabuleiro do Império: board games modernos e a pervasividade do neoliberalismo. **Contracampo**, Niterói, vol. 40, n. 3, pp. 1-14, 2021.
- [15] GRUZINSKI, Serge. **Virando séculos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1999.
- [16] SZTUTMAN, Renato. **Rituais, povos indígenas no Brasil**. PIB Socioambiental [online], 2018. Disponível em: www.pib.socioambiental.org/pt/Rituais. Acesso em: 11 dez. 2024.
- [17] TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

Autores

MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES (ORGANIZADORA)

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora em Portugal. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010), mestrado em História pela Universidade de Brasília (2003), especialização em História pela Universidade Federal de Minas -UFMG (1998). Graduação em Geografia(2012) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) Complementação em Supervisão Escolar(1993) pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo, graduação em em História (1991) e em Estudos Sociais (1989) pela Faculdade do Noroeste de Minas. Atua como professora de História do Direito, Sociologia e Metodologia Científica Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica e Professora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Pedagogia, Administração da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/INEP. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro(MG). Atualmente é pesquisadora do Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCB .Membro da KINETÈS - Arte. Cultura. Pesquisa. Impresa (UNISANNIO). Investigadora visitante no CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora em Portugal. Ocupante da cadeira de número 35 na Academia de Letras do Noroeste de Minas. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes-folia- festas-cultura popular-performance- identidade e memória.

CAIO TULIO OLIMPIO PEREIRA DA COSTA (ORGANIZADOR)

Doutor em Educação Tecnológica (UFPE), com período de estágio doutoral na Université du Québec en Outaouais (Canadá). Mestre em Comunicação (UFPE). Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (IFBaiano); Especialista em Educação, Jogos e Ludicidade para o Ensino (UNINASSAU); e Especialista em Comunicação Organizacional (UNESA). Possui Aperfeiçoamento em Educação e Tecnologia (UFG) e é Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo (UNI7). É integrante do Grupo de Pesquisa Mídias Digitais e Mediações Interculturais (UFPE/Edumatec) e do CIPEG - Coletivo Interdisciplinar de Pesquisa em Games. Possui interesse nas áreas de Cibercultura, Comunicação Digital, Videogames, Tecnologias, Imagem e Imaginário, Narrativas, Linguagem, Educação Tecnológica, Cinema, Ficção Seriada e Cultura Pop.

ALESSANDRA DOS SANTOS SIMÕES

Graduada em Administração (2011) e Ciências Contábeis (2016); Especialização em Gestão Pública (2014), Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD (2016) e Especialização em Gestão Pública Municipal (2019); Mestrado em Engenharia Civil (2017) pela Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do curso de Ciências Contábeis nas modalidades EAD e semipresencial, professora nos cursos EAD e presencial de Gestão no Centro Universitário de Valença - UNIFAA. Atua como Tutora a Distância na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ (Fundação CECIERJ/CEDERJ) pela Universidade Federal Fluminense no curso de Administração Pública. Pesquisa principalmente nos seguintes temas: Educação à distância, Metodologias de ensino, Contabilidade, Finanças, Ambiental e Sustentabilidade.

ALINE TATIANA RIBEIRO VENERANDO

Professora da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Atuando, neste ano, com crianças de 2 a 3 anos de idade (Agrupamento II). Formadora, na mesma rede, do Curso Pesco (Pesquisa e Conhecimento na Escola). Facilitadora da Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo). Doutoranda do PECIM (Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino e Matemática - Unicamp). Mestra pelo mesmo Programa. Especialista em Saúde, Ética e Valores na Infância - USP.

ANA MÉRCIA SOARES BENJAMIM

Graduando em Pedagogia (UEPB), Graduada em Letras - Português também pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB 2022). Tem experiência na área de Educação, Literatura em relação a retratação dos personagens e suas transformações ao longo do tempo incluindo aspectos como: histórico-social, cultural e psicológico, e a Língua Portuguesa com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: jogos educacionais, método recepcional e ensino remoto. Com base na autoria própria do artigo científico de pesquisa de ensino intitulado "Jogos Educacionais no Âmbito do Ensino Remoto de Língua Portuguesa", o qual consiste em trabalhar o fenômeno literário sob a ótica do leitor tomando como partida o horizonte de expectativa deste no que concerne as suas vivências literárias e experiências de mundo, a capacidade de compreender e relacionar o contexto da obra, o autor e leitor, tendo em vista a perspectiva de romper, questionar e ampliar os horizontes. Mediante os desafios da realidade do cenário pandêmico causado pelo vírus COVID-19, optamos por aulas de Língua Portuguesa diversificadas e inovadoras, para tanto, utilizamos ferramentas tecnológicas com o suporte de Jogos Educacionais como o KAHOOT e o QUIZZ, rompendo paradigmas de conceitos convencionais visando aulas mais atrativas com dinâmicas interativas. O Relato de experiência, portanto, refere-se à atuação prática pelo programa Residência Pedagógica (RP) na escola Estadual Cidadã Integral Obdúlia Dantas da cidade de Catolé do Rocha-PB, o qual colaborou no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em termos de autonomia intelectual e pessoal dos alunos do ensino médio. A presente pesquisa tem como base teórica o Método Recepcional elaborado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar.

ANDRÉ JUNIOR BRAGA

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, mestrado em Geotecnologias Aplicadas à Gestão e Análise Ambiental pela mesma instituição, onde foi Bolsista de pesquisa da CAPES, com dissertação defendida intitulada: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E GESTÃO DOS RECURSOS HÍDRICOS NA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO VERMELHO-MT. Orientada pelo professor: Dr. Jeater Waldemar Maciel Correa Santos. Atualmente servidor público municipal e Estadual.

BENICIO BACKES

Possui graduação em filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1991), mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2019). Atualmente é professor da Universidade Feevale. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: docência, educação e trabalho, estudos culturais, (de)colonialidade, ética e saberes docentes.

BRUNO RODRIGO TEIXEIRA

Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

CAMYLA DELYZ DO AMARAL MEIRELLES

Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a distância; Gestão em Administração Pública; Auditoria e Contabilidade Financeira e Controladoria Financeira. Graduada em Ciências Contábeis. Atua como mediadora do curso Bacharelado em Administração Pública.

DIERONE CÉSAR FOLTRAN JUNIOR

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR campus Ponta Grossa). Bacharel em Processamento de Dados pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 1990; Especialista em Ciência da Computação também pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 1992. E Mestre em

Engenharia Elétrica e Informática Industrial pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus de Curitiba, em 1998, ênfase em Telemática. Foi sócio-diretor da empresa Ferrasa & Foltran Sistemas S/C Ltda., especializada em consultoria e desenvolvimento de sistemas. Participa do projeto LALUPE: Laboratório Lúdico Pedagógico, na coordenação do desenvolvimento de jogos pedagógicos. Participante na comissão organizadora de diversos eventos. Atua em cursos presenciais e a distância.

DYENE NASCIMENTO CAMPOS

Monitor de anatomia humana e Discente do curso Farmácia, Campus Uruguaiana - UNIPAMPA

EDILAINE REGINA DOS SANTOS

Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

EDMÍLSON JOSÉ DA SILVA

Mestre em Geografia - Programa de Pós Graduação em Geografia (Sociedade e Ambiente) - Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/ROO) - Linha de Pesquisa: Planejamento e Gestão Territorial; Graduado em Licenciatura Plena em Geografia - Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário de Rondonópolis.

ELENICE PARISE FOLTRAN

Professora do Departamento de Educação da UEPG. Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente é professora permanente e Coordenadora do Programa de Pós Graduação - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede nacional - PROFEL, na UEPG. Coordenadora Institucional do PARFOR Equidade/ UEPG. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Processos de Aprendizagem GEP-ProA. Coordenador do Laboratório Lúdico Pedagógico - LALUPE. Professora e pesquisadora na área de Política Educacional, Currículo e Educação, Educação Inclusiva e Formação Docente.

ELIFER BRAGA DE SOUZA

Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário de Rondonópolis 2015 - 2018. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí 2019 - 2021. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana.

ELLEN YOSHIE SUDO LUTIF

Professora de Física na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Possui graduação em Licenciatura Plena em Física pela Universidade Estadual do Ceará e Mestrado em Física da Matéria Condensada pela Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Física da Atmosfera, atuando principalmente nos seguintes temas: Física, Climatologia, Microfísica, Interação Biosfera-Atmosfera, Camada Limite Atmosférica e Modelagem Atmosférica, Física de Nuvens, Física Matemática, Computação, Eletromagnetismo Computacional, Sensores.

EMILLY QUEVEDO NUNES

Monitor de anatomia humana e Discente do curso Farmácia, Campus Uruguaiana - UNIPAMPA

FERNANDO MANUEL SEIXAS GUIMARÃES

Doutorado e Professor Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho - Portugal e investigador integrado no Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), onde leciona em cursos de formação de professores e educadores na área das ciências e didática do ensino das ciências. Tem desenvolvido investigação na área da Educação, nomeadamente no Ensino de Botânica e na Formação de Professores onde tem várias publicações e participações em congressos, a nível nacional e internacional.

FERNANDO SANTIAGO DOS SANTOS

Pós-Doutor em Ensino de Ciências pela Universidade do Minho (Braga, Portugal) e Doutor em Educação pela USP. Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Campus São Roque desde 2010, atuando, principalmente, em pesquisa em História da Ciência, Botânica e Micologia e Produção de Materiais Didáticos. Autor de livros didáticos para Ciências no Ensino Fundamental II e Biologia no Ensino Médio. Orientador de Mestrado e Doutorado como Professor Colaborador no PECIM - Unicamp.

FRANCISCO FRANCISMAR DE OLIVEIRA SOUZA

Fez graduação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) no curso de Licenciatura em Geografia, em 2006, também é Bacharel em Direito, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e especialista em Meio Ambiente pela Faculdade Integrada de Patos (FIP). No ano de 2006 conquistou seu primeiro vínculo com professor do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC-RN), lecionando Geografia na Escola Estadual Severiano Melo. De 2012 à 2016 foi Diretor de Escola Municipal Ricardo Sérgio de Lucena Melo, em 2017 conquistou seu segundo vínculo com professor do quadro efetivo da (SEEC-RN), lecionando Geografia na Escola Estadual Zenon de Sousa, atualmente, está Diretor da Escola Estadual Severiano Melo e cursa Mestrado Profissional em Educação pela World University Ecumenical.

GABRIELA DA SILVA OLIVEIRA VITALINO

Doutoranda e mestra pelo programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio Procopio.

GENILSON CANAVARRO DE ABREU

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1995), Graduado em Educação Física pela UNIFAVENI (2022), Mestrado em Ciências da Educação - Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo (2009), DR. Ciências da Educação - Florida University - EUA (2024). Gestor da Escola Municipal Barão do Rio Branco, Corumbá, MS (2005-2018) e Secretário Municipal de Educação (2018-2024).

GISELY SOARES DA SILVA

Graduada em Letras e Pedagogia, com Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento e Educação Especial. Com 7 anos de experiência na educação.

ISADORA CALONE BITENCOURT

Monitor de anatomia humana e Discente do curso Farmácia, Campus Uruguaiana - UNIPAMPA

JÉSSICA ARAÚJO BARBOSA

Musicista, violonista e concluinte do Curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus avançado Jucurutu. Desenvolve projetos voltados para Educação Infantil.

JOÃO CLEBER THEODORO DE ANDRADE

Professor Dr. Anatomia Humana, Campus Uruguiana – UNIPAMPA

JONATHAN DE MATOS

Possui graduação em Engenharia de Computação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2006) Mestrado em Ciência da Computação pela Universidade de São Paulo (2009). Doutorado em em Doctorat en génie pela École de Technologie Supérieure de Montréal, Canadá. Atualmente é professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa

JOSÉ ANTÔNIO LOURES CUSTÓDIO

Artista multimídia, professor de Histórias em Quadrinhos e produtor cultural. Professor de Artes na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. Doutor em Artes (UnB). Mestre em Arte e Cultura Visual (UFG). Especialista em Ensino de Artes Visuais: abordagens metodológicas e processos de criação (UFG). Especialista em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (IFG). Licenciado em Formação Pedagógica (IFG). Graduado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisador no Coletivo Interdisciplinar de Pesquisa em Games (CIPEG) e Comunidades Virtuais (IFBaiano). Trabalha na linguagem da arte computacional, histórias em quadrinhos, webarte, fake arte, performance e gamearte. Também pesquisa sobre transhumanismo, videogames, jogos de tabuleiro, cibercultura, sexualidade e práticas divinatórias.

JÚLIO CANDIDO MEIRELLES JUNIOR

Professor Associado da Universidade Federal Fluminense. Doutor em Ciência, Tecnologia e Inovação pelo Programa Binacional Brasil e Argentina, com ênfase em Políticas Públicas Comparadas no Mercosul, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestre em Ciências Contábeis, Especialista em Docência do Ensino Superior, Especialista em Administração Escolar, Especialista em Auditoria e Contabilidade Financeira, Especialista em Engenharia de Produção, Especialista em Política e Estratégia pela Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG), Especialista em Controladoria Financeira, Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância e graduado em Ciências Contábeis. Docente Permanente licenciado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento (PGPPD), Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP). Articulista do Conselho Regional de Contabilidade e outras revistas. Membro da ACIN-Associação Científica Internacional Neopatrimonialista. Detentor do Prêmio Ivan Carlos Gatti. Membro Efetivo Perpétuo da Academia Mineira de Ciências Contábeis. Pesquisador- Líder do Grupo de Pesquisa: Análise de Risco e Controladoria Estratégica (ARCONTE).

KALIENE EMANUELY AÍRES COSTA VIANA

Cursou Ensino Médio na Escola Estadual Dr. José Fernandes de Melo e fez graduação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) no curso de Licenciatura Plena em Língua Inglesa, em 2008. De 2014 a 2015 cursou pós-graduação em Libras pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias. Em 2023 cursou pós-graduação em Educação Especial pela Faculdade Única de Ipatinga. Atualmente, é professora do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC-RN). Trabalha na Escola Estadual de Tempo Integral Severiano Melo.

LETÍCIA APARECIDA MAXIMINO SANTOS

Pedagogia pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila – UNIFATEA/Lorena-SP. Participou dos programas PIBID e RP/CAPEs como voluntária e posteriormente bolsista do programa RP/CAPEs. Experiência em Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais.

LÍDIA VITÓRIA DE MELLO MARCÍLIO

Pedagogia pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila – UNIFATEA/Lorena-SP. Participou dos programas PIBID e RP/CAPEs como bolsista. Experiência em Educação Infantil, Fundamental I - Anos Iniciais e voluntária no projeto Vides (Voluntariado Internacional de desenvolvimento da mulher e da educação).

LUANA CARLA BERNARDO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), pedagoga na Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo e Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFES.

LÚCIA REGINA SOARES MELO

Cursou Ensino Médio no IFRN e fez graduação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no curso de Licenciatura Plena em Língua Inglesa, em 2010. Durante a graduação, foi bolsista do CNPq, no período de 2009 a 2010. Enquanto estudava, trabalhou como estagiária e assumiu todas as turmas da Escola Estadual Dr. João Tibúrcio, em Natal, no ano de 2008. Após a formatura, lecionou, concomitantemente, em várias instituições, como: Galileu, Cade, Renascer e Yes Idiomas. Adquirindo experiência no ensino de LEM em todas as faixas etárias e em diversas modalidades (ensino regular, EJA, cursinho pré-vestibular e curso de Inglês). Atualmente, é professora do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC-RN). Trabalhou na EEJL, em Martins/RN, entre 2013 e 2022. Também conquistou um segundo vínculo, pela mesma instituição, em 2015, quando passou em 1º lugar, para a 14ª DIREC, entre 78. Com isso, também trabalhou nas Escola Estadual Ivonete Carlos, em Frutuoso Gomes, entre 2016-2018. Em 2017, obteve destaque no Prêmio Professores do Brasil, com o projeto The Oscar goes to... Em 2020, concluiu o Mestrado Profissional em Educação pela World University Ecumenical e, agora, está com o doutorado em curso, pela mesma instituição.

LUCIANA BANDEIRA BARCELOS

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ), Departamento de Educação Inclusiva e Continuada - Educação de Jovens e Adultos. Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2018) e Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Especialista em Gestão da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora / MG (2007) . Licenciada em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar e Magistério Disciplinas Pedagógicas, pela Faculdade de Filosofia de Campo Grande / FEUC / RJ (2005). Participa do grupo de pesquisa Aprendizados ao longo da vida, sujeitos, políticas e processos educativos, do ProPEd-UERJ, coordenado pela Prof. Dra. Jane Paiva. Atua também na Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, como professor regente na Educação Básica(séries iniciais). Tem experiência na área de Educação, como professor formador em curso de especialização em EJA (NUEC/UFF), regente na educação básica, coordenadora pedagógica em escolas da rede estadual, coordenadora técnico-pedagógica em Coordenadoria Regional da Rede Estadual do RJ e na gestão escolar em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA/semipresencial), escola da rede estadual do RJ.

LUCIANA MARQUEZINI

Doutora em Letras - Área de concentração: Estudos Literários (Ufes), possui Mestrado em Letras - Área de concentração: Estudos Literários (2012) (Ufes), graduação em Letras Português (2008) (Ufes). É especialista em Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio

(2010), pelo Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes), e em Ensino e interdisciplinaridade - História e Literatura: texto e contexto (2005), pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atualmente atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino.

LUCIANA REAL LIMEIRA

Docente da disciplina Arte/Música do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, orientadora deste relato de experiência da estudante concluinte Jéssica Araújo Barbosa, do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFRN, campus avançado Jucurutu. Atua nas áreas de Canto, Canto Coral, História da Música Ocidental e disciplinas técnicas teóricas

MARIA CRISTINA MARCELINO BENTO

Pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Doutora em Tecnologias da Inteligência e Designer Digital pela PUC-SP. Mestre em Educação pela UMESP-SBC. Graduada em Pedagogia pela UNISAL-Lorena. Experiência em gestão e docência na Educação Básica, Ensino Superior. Professora Titular no UNIFATEA

MARILDA DE OLIVEIRA MARTINS

Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior COC, Ribeirão Preto - São Paulo 2010. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Instituição Afirmativo 2012. Especialização em Atendimento Educacional Especializado(AEE), Faculdade Fasul Educacional 2024. Professora Efetiva da rede municipal de rondonópolis desde 2005. Atuando como assessora pedagógica no Departamento de Gestão Escolar.

MAX ROBERTO DE OLIVEIRA

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2020), graduação em Matemática pela Faculdade Única de Ipatinga e Faculdade Prominas (2022), e graduação em Pedagogia pela Faculdade Única de Ipatinga e Faculdade Prominas (2023). Possui mestrado em Geografia com ênfase em Geotecnologias Aplicadas à Gestão e Análise Ambiental pela Universidade Federal de Mato Grosso (2022) e especialização em Geografia Ambiental pela Faculdade Única de Ipatinga (2021). É professor efetivo na rede municipal de educação de Rondonópolis, atuando como assessor pedagógico no Departamento de Gestão Escolar. Atuante na área da educação na rede Estadual como professor na escola Major Otávio Pitaluga e professor no curso Pré-Enem Digital 2024.

OSCAR EDGARDO NAVARRO ESCOBAR

Doutor na área da educação; mestrado na mesma área. Bacharel e licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente formo quadro docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa como professor adjunto.

PÂMELA MORAES FERNANDES

Pedagogia pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila - UNIFATEA/Lorena-SP. Participou como bolsista dos programas PIBID e RP/CAPEs. Experiência em Educação Infantil, Fundamental Anos Iniciais e voluntária no projeto Vides (Voluntariado Internacional de desenvolvimento da mulher e da educação).

PAULIANE PIMENTEL RHODES GONÇALVES

Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Licenciada e Bacharel em Geografia pela mesma universidade, professora na

Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Membro do Grupo de Pesquisa "Educação Escolar e Pedagogia Histórico-Crítica" na Universidade Federal do Espírito Santo.

RITA CÉLIA LOPES ALVES MELO

Fez graduação em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN em 1996. É especialista em LA – Linguística Aplicada também pela UERN (2002). É professora de Língua Inglesa – Ensino Fundamental na rede municipal do município de Mossoró-RN. É professora de Língua Inglesa – Ensino Médio na Secretaria de Educação e Desporto do Rio Grande do Norte. Concluiu o mestrado em Educação pela World University Ecumenical em 2023.

SABRINA NOLASCO CARVALHO DE PAULA

Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá, Mestre em Engenharia Ambiental pela Unileste. Professora na Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.

SAVYO ENRICO RODRIGUES ALVES

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Ceará (2013) e é mestre em ensino de história pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professor de história da rede básica nas seguintes instituições Fundação Bradesco (Caucaia-Ce) e Colégio São Lucas e integra o Coletivo Interdisciplinar de Pesquisa em Games (CIPEG), o Laboratório de Ensino e Aprendizagem Histórica (LEAH-UFC/CE). Tem experiência na área de História, com ênfase em Ensino de História e Práticas Lúdicas

SÉRGIO RICARDO DA COSTA SIMPLÍCIO

Doutor em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017) - Possui Mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade estadual da Paraíba (2011), especialização em regionalização pela Universidade Estadual da Paraíba (1997) e graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (1995). Foi Professor da UEPB pela EAD no curso de Geografia, Ministrou aulas de teatro na UEPB, entre os anos de 2011 à 2020. Atualmente é professor do Município de São Sebastião de Lagoa na disciplina de Geografia. Tem experiência na área de Geografia à 21 anos e é ator profissional, com 03 prêmios e 12 indicações de ator estadual e nacional.

STEFANY BRAGA DE SOUZA

Graduada em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso e Mestre em Educação pela Must University.

THIAGO BERZOINI

Bacharel em Artes graduado pelo Instituto de Artes e Design, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Artes, Cultura Visual e Comunicação, também pela UFJF (I.A.D./ FACOM). Mestre em Comunicação e Sociedade, na linha de pesquisa Estética, Redes e Tecnocultura (FACOM-UFJF). Doutorando em Estudos Literários pelo PPG-Letras (UFJF). Membro associado da ABRALIC. Trabalha como professor no Centro Universitário Academia onde também exerce a função de coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Coordenador dos cursos Tecnólogos em Design de Moda e Design de Interiores do Centro Universitário Academia- UniAcademia. Coordena dois projetos de pesquisa: "Cidade, memória e interatividade", com os alunos do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo (UniAcademia/JF) e o grupo de estudos "Design e Intermedialidade: Cultura Visual e Narrativas" com alunos do curso tecnólogo em Design de Interiores e Arquitetura e Urbanismo (UniAcademia/JF). Coordenou o projeto "Laboratório de Experimentações Cenográficas" de 2017 à 2018 também no Centro Universitário Academia de Juiz de Fora. Atuou como Supervisor Gráfico da Editora da UFJF. Trabalhou como expógrafo na Pró-reitoria de Cultura

AUTORES

da Universidade Federal de Juiz de Fora e integrou a equipe do Museu de Arte Murilo Mendes, sendo um dos responsáveis pelo setor de Expografia/Curadoria. Tem experiência como professor no Instituto de Artes e Design da UFJF (2009-2011), nos campos das Artes Visuais e Cinema, atuando nas áreas referentes às Artes Cênicas, Design, Histórias em quadrinhos, Audiovisual e Narrativas Transmídia. Foi líder do Grupo de Pesquisa em Arte Sequencial - Narrativas Interativas e Transmídia (IAD/UFJF)- grupo reconhecido pela Instituição (2010 à 2013). Diretor, produtor, ator e dramaturgo da Cia. Teatral Caravela das Artes.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson



<https://www.facebook.com/editorapoisson>

