

Actas Completas
e Resumos
da 12^a Jornada
Virtual Internacional
em Pesquisa Científica
Educação, Atores e Instituições

Org.
Thiago S. Reis
Maria Ferreira

**Actas Completas e Resumos da
12ª Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica:
Educação, Atores e Instituições**

Editora Cravo

Comité Científico

Jorge Chinaa

(Wayne State University - EUA)

Keila Grinberg

(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Brasil)

Leonardo Rosa Ramos

(Università Pontificia Salesiana - Itália)

Marcia Calainho

(Instituto Jurídico Luso Brasileiro - Portugal)

Márcia Maria Menendes Motta

(Universidade Federal Fluminense - Brasil)

Monique Montenegro

(Instituto Ensinar Brasil - Brasil)

Thiago de Souza dos Reis

(Universidade Estácio de Sá/Universidade Veiga de Almeida - Brasil)

Yanina Benitez

(Instituto de Filosofia Ezequiel de Olaso/Centro de Investigaciones Filosóficas - Argentina)

**Thiago S. Reis
Maria Ferreira
(Org)**

**Actas Completas e Resumos da
12ª Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica:
Educação, Atores e Instituições**

Copyright © 2025 **Editora Cravo**

Título: Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Direção Editorial: Lou Calainho

Edição e Diagramação: Equipa Editora Cravo

Projeto gráfico e capa: Cida Santos

Grafismo: Sofia Ferreira

ISBN 978-989-9037-86-1

Conselho Editorial

Lou Calainho

Magno F. Borges

Maria Auxiliadora B. dos Santos

Dados para Catalogação da Obra

Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
(2024 : Porto, Portugal).

Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em
Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições [recurso eletrónico] /
Thiago S. Reis, Maria Ferreira (org.). – Porto : Editora Cravo, 2025.

E-book (pdf): 12Mb

ISBN 978-989-9037-86-1

1. Educação - Congressos. 2. Ensino Superior. 3. Investigação
Científica. 4. Encontro Científico. I. Reis, Thiago S.. II. Ferreira, Maria. III.
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura. IV. Título.

CDD: 370

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desse livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização
por escrito dos editores e autores.



www.editoracravo.pt
contacto@editoracravo.pt
+351 960 221 473

Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Organização:



Apoio:



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	23

RESUMOS

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: FINANCIAMENTO E JUDICIALIZAÇÃO ADRIANA DUARTE DE SOUZA CARVALHO DA SILVA ROBERTA JANUZZI MARTINS RAYANE EMANUELLE DE OLIVEIRA VALENTIM.....	25

INFÂNCIAS E NATUREZA INFRAORDINÁRIA: A ESCOLA NAS POSSÍVEIS EDUCAÇÃOES AMBIENTAIS MENORES ALESSANDRA NEISS ADILSON CRISTIANO HABOWSKI.....	26

BIENESTAR ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR EN ALUMNOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL: PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES, DOCENTES Y FAMILIAS ÁLVARO CARMONA RIVERO JAVIER SÁNCHEZ TREJO LUCIA ISABEL FRANCO MORALO.....	27

MULHERES PEDAGOGAS - SEGREGAÇÃO E INVISIBILIDADE NUMA INSTITUIÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA AMILDE MARTINS DA FONSECA LENINA LOPES SOARES SILVA.....	28

IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO APRENDIZADO E QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM DEFICIENTES VISUAIS ANA MARIA PEREIRA DO NASCIMENTO CLAUDIONEI VICENTE CASSOL.....	29

DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA DIGITAL E A CONEXÃO DECOLONIAL DA SOCIEDADE EM REDE NA AMAZÔNIA ANA MICHELLE DE CARVALHO MARTINS LEINA MARIA RODRIGUES ARRUDA MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO CAROLINA BRANDÃO GONÇALVES.....	30

NEUROCIÊNCIA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: CONEXÃO E COLABORAÇÃO NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO ANA PAULA RODRIGUES COUTINHO.....	31

ANÁLISE DO IMPACTO DE DISCIPLINA EXTENSIONISTA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ - CAMPUS CABO FRIO/BRASIL ANDRÉA DO NASCIMENTO SANT'ANNA IRIS ELIZABETH RODRIGUES BRAZ LUCENI DE OLIVEIRA EMÍLIO CONSTANZA STELLA BULMINI FONSECA SULLIVAN DE OLIVEIRA BRAGA.....	32

PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES COM FEEDBACK AUTOMÁTICO ANDRÉA LUIZA MOREIRA LORENA CELINA APARECIDA ALMEIDA PEREIRA ABAR.....	33

METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A ESCRITA COMO PROCESSO CRIATIVO E CRÍTICO ANDREIA DA SILVA SANTOS ZAIDIANA LEMOS ZAIDAN.....	34

AS FORMAÇÕES DOCENTES DOS EDUCADORES SOCIAIS FLUMINENSES NO BRASIL: ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PEDAGOGIA SOCIAL ARTHUR VIANNA FERREIRA.....	35
“VIDRAÇAS QUEBRADAS, FALAS ANUNCIADAS”: AFETO, VIOLÊNCIA E INSURGÊNCIA NEGRA FEMININA NA PRODUÇÃO CONTISTA DE MIRIAM ALVES BEATRIZ BEZERRA BATISTA.....	36
OBSERVATÓRIO DE BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL: O QUE ENTENDEMOS COMO INOVAÇÃO? BIANCA FURTADO PENHA GUSTAVO MARTINS DIAS JOÃO PAULO DE FREITAS.....	37
PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL: O QUE ENTENDEMOS COMO INOVAÇÃO BIANCA FURTADO PENHA GUSTAVO MARTINS DIAS JOÃO PAULO.....	38
PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O TRABALHO DE ESCRITA SUSTENTADO PELA PESQUISA-AÇÃO NO ENSINO MÉDIO BRUNO LUIZ SIGNORI LUÍZA RODRIGUES GARBIN.....	39
PARIR COM DIGNIDADE NO INTERIOR DO CEARÁ: ESTRATÉGIAS E APRENDIZAGENS DE MULHERES CAROLINA BENTES DE OLIVEIRA SALES CAROLINA TRINTA MOREIRA E LOPES.....	40
PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE NO CONTEXTO DA BNCC CAROLINA DE QUEIROZ SILVA SOARES.....	41
SEXUALIDADE DE MATERNAGEM NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID 19 CAROLINA TRINTA MOREIRA E LOPES CAROLINA BENTES DE OLIVEIRA SALES.....	42
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUNDIAÍ, SP CAROLINE DE ANDRADE SILVA JAQUELINE RIBEIRO PELIZER BRENDA SOARES FAGUNDES ALINE CORRÊA MARTINS GIOVÂNI MÓRGON RIZA AMARAL LEMOS.....	43
ESCRITA E PENSAMENTO CRÍTICO: UM RELATO DE PROJETO DE EXTENSÃO EM UMA ESCOLA PROFISSIONAL CAROLINE FERREIRA CUNHA SANTOS.....	44
LA BASURA, EL ARTE Y SER CARTONERO CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA MIXZAIDA YELITZA PEÑA ZERPA.....	45
ARTE RECICLADO EN LAS ESCUELAS: ¿PIEZAS PARA LA BASURA? CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA MIXZAIDA YELITZA PEÑA ZERPA.....	46
INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E REFLEXÃO CURRICULAR: O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA CRIAÇÃO DE UM SENSOR DE UMIDADE E TEMPERATURA CLAUDINEI CAETANO DOS SANTOS.....	47

SOCIEDADE, SOCIOLOGIA E A TECNOLOGIA: A RELEVÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA	
CLAUDINEI DA COSTA OLIVEIRA EDILEUZA GARCIA ANTUNES OLIVEIRA.....	48
COMUNIDADE DE LEITURA MINERVA-TOTH: REDE COLABORATIVA PRIVADO-PÚBLICA PARA FICHAS DE LEITURA	
CLAUDIONEI VICENTE CASSOL SÍLVIA REGINA CANAN JOAO VICTOR GOBBI CASSOL JULIANA VANI WILLIAM FERREIRA CLÊNIO VIANEI MAZZONETTO.....	49
PERCEPCIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES EXTREMEÑOS SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	
CRISTINA AMANTE BOTELLO DANIEL LÁZARO MARTÍN.....	50
“QUERO ME TORNAR UM ÓTIMO PROFESSOR”: O QUE DIZEM OS/AS LICENCIANDOS/AS SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	
DAMIANA DE MATOS COSTA FRANÇA.....	51
CONHECIMENTOS MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA DURANTE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA ENVOLVENDO O GEOGEBRA DISCOVERY	
DANIEL MENDES INÁCIO DE SOUZA CELINA APARECIDA ALMEIDA PEREIRA ABAR.....	52
DESARROLLO DE SIMULADORES LABORALES PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON DISCAPACIDAD	
DANIEL NARANJO MÓNICA RODAS.....	53
ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NOS CONTAM?	
DEBORA SILVANA VAZ SOARES.....	54
VIOLÊNCIA SEXUAL E SEXTING: RESULTADOS DE TESE A RESPEITO DA SÉRIE “SEX EDUCATION”	
EDIANE DA SILVA.....	55
PROJETO DE ENSINO EM ARTES: A ARTE NEGRA AFRO-BRASILEIRA	
EDILEUZA GARCIA ANTUNES OLIVEIRA CLAUDINEI DA COSTA OLIVEIRA.....	56
EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: UMA ANÁLISE PAUTADA EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
EDUARDO LOURENÇO DOS SANTOS GLEYDSON DA PAIXÃO TAVARES.....	57
A EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO: O CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS DO ENSINO MÉDIO	
ELIENE LACERDA PEREIRA.....	58
O PROCESSO FORMATIVO DE HOMENS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	
EMERSON ANDRÉ SIMON MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO.....	59
USO DE TEXTOS BREVES E ILUSTRACIÓN CIENTÍFICA COMO MATERIAL DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE DE FOTOSÍNTESIS CON ESTUDIANTES DE BACHILLERATO	
ERIKA SUSANA LOYO ESPÍNDOLA.....	60

GEOGEBRA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA UTILIZANDO A DECLARAÇÃO PRISMA 2020 ÉRIKA VERZEGNASSI VIEIRA.....	61
NAVEGANDO NAS ÁGUAS DA COMPLEXIDADE: A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO BÚSSOLA PARA O CONHECIMENTO PERTINENTE ETTIÈNE CORDEIRO GUÉRIOS ADRIANO APARECIDO DA SILVA.....	62
A FATEC OURINHOS: MEMÓRIAS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA BREVE HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO SEU PATRIMÔNIO EUNICE CÔRREA SANCHES BELLOTI ELAINE PASQUALINI ROSEMEIRY DE CASTRO PRADO MARCELA APARECIDA PENTEADO ROSSINI MARCOS ANTÔNIO MARTUCHI ANDRÉ ORLANDI.....	63
DESARROLLO DE LA FUNCIÓN DOCENTE: IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA FÁTIMA ROSADO-CASTELLANO MARÍA JESÚS FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ.....	64
AS DIFICULDADES CURRICULARES NO USO DA MODELAGEM MATEMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA ATOR-REDE FERNANDO GUIMARÃES DA SILVA.....	65
O CERCEAMENTO NO ACESSO AOS DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS PARA MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE FLÁVIA CRISTINA DA SILVA GONÇALVES.....	66
EXPERIÊNCIAS COM FAMÍLIAS VENEZUELANAS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO ACOLHIMENTO PARA A SAÚDE FRANCINE CARLETE GROTH EICHLER LEONEI BRAUN ADILSON CRISTIANO HABOWSKI.....	67
TEATRO ONLINE SÍNCRONO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA PROMOVER A SAÚDE MENTAL E O BEM-ESTAR DE PESSOAS 60+ NO MUNDO DIGITAL E REAL. GABRIEL FONTOURA MOTTA.....	68
RELAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS E BIOSOFIA COMO PROMOÇÃO DA VIDA COM SABEDORIA GABRIELI SCHÄFFER CLAUDIONEI VICENTE CASSOL.....	69
A ORIGEM DO DRAMA DO BARROCO ALEMÃO E A CONDIÇÃO DE MARGINALIDADE EXPRESSA NAS CANÇÕES DE CAZUZA GERALDO MÁRCIO DA SILVA.....	70
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS NAS ESCOLAS NORMAIS MINEIRAS: ENTRELINHAS DO ORIENTAR E DISCIPLINAR NA DÉCADA DE 30 GILMA MARIA RIOS.....	71
O CURSO DE MATEMÁTICA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR: DESCRIÇÃO E ANÁLISE PAUTADA NA ESTRUTURA E A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA GLEYDSON DA PAIXÃO TAVARES.....	72

IMPACTOS DA VIDA UNIVERSITÁRIA NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES GRACIELLE ALMEIDA DE AGUIAR.....	73
FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DO PLANO DE AÇÃO LETRAR + JP NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL GRAZIELLI MARTINS PEREIRA.....	74
LEITURA E PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA ERA DIGITAL GUIDO DE OLIVEIRA CARVALHO JANETE ABREU HOLANDA DENISE FRANCISCA DE SOUSA.....	75
A GESTÃO DA COMUNICAÇÃO DIGITAL: EXPLORANDO O POTENCIAL DO PALIMPSESTO NAS NARRATIVAS CONSTRUTIVAS DOS EVENTOS HÍBRIDOS JAQUELINE DA COSTA BUENO.....	76
SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: REPRESENTAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL JEFERSON MARQUES DA SILVA ROSIMERI DA SILVA PEREIRA.....	77
A GRAVURA AINDA VIVE: MATERIAIS, PRÁTICAS E PROCEDIMENTOS PARA UM ENSINO DA GRVURA SUSTENTÁVEL JOÃO PAULO DE FREITAS BEATRIZ DESLANDES BAIÃO.....	78
O POVO INDÍGENA PALIKUR E SUA IDENTIDADE ÉTNICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NA ALDEIA KUMENÊ DA AMAZÔNIA AMAPAENSE JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA FERREIRA.....	79
LETRAMENTO EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO GUIA DA UNESCO SOBRE COMPETÊNCIAS EM IA PARA PROFESSORES JOSÉ MATIAS DOS SANTOS FILHO ERISON DE MORAES VALÉRIO.....	80
BLOCKCHAIN E CRIPTOMOEDAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UM OLHAR CRÍTICO JOYCE DA SILVEIRA DELFINO CRISTINA CAVALLI BERTOLUCCI.....	81
A IMPORTÂNCIA DO NÚCLEO DE ESTUDOS FREIRIANOS NO CORAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR JULIANA DA ROCHA E SILVA ANA MARIA PEREIRA AIRES JOAO VICTOR DA SILVA SOUZA.....	82
A SENSIBILIDADE NAS VIVÊNCIAS DO LAZER: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA KADYDJA KARLA NASCIMENTO CHAGAS.....	83
O PAPEL DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS ORQUESTRADAS COM/PARA/POR DISCENTES: PERCURSOS DELINEADOS POR UM CENTRO DE EJA (JUIZ DE FORA-MG) QUE PROTAGONIZA EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES NA CONSOLIDAÇÃO DA POLIVALÊNCIA KÁTIA CRISTINA CANDIDO AQUINO MARCIANO.....	84
GESTÃO E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR/BA" LARA FREITAS SEVERO DE SOUZA ROBERTA COSTA DO VAL GABRIELA SOUSA RÊGO PIMENTEL.....	85

PROJETO ESCOLA ALEXANDRINO 60 ANOS: RESGATE DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO ESCOLAR DO JARDIM SILVEIRA.	
LEIDE ALMEIDA DOS SANTOS MARCOS PAES DE BARROS TATIANE ANTUNES MACEDO MAURÍCIO JOSÉ SILVA.....	86
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA	
LEINA MARIA RODRIGUES ARRUDA ANA MICHELLE DE CARVALHO MARTINS MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO.....	87
A LAICIDADE DO ESTADO E O ENSINO RELIGIOSO NA GUINÉ-BISSAU: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA-CRÍTICA	
LEONEL VICENTE MENDES.....	88
TRANSPARÊNCIA E ACCOUNTABILITY DOS RECURSOS DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE NOVA XAVANTINA-MT.	
LETICIA LORRINE DUTRA RAMALHO NEVES TULIO MARCEL RUFINO DE VASCONCELOS FIGUEIREDO CLAUDIONEI VICENTE CASSOL.....	89
CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA SOCIAL FAVELADA: DIRETRIZES PARA UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO A PARTIR DAS MARGENS BRASILEIRAS	
LUCAS SALGUEIRO LOPES ARTHUR VIANNA FERREIRA.....	90
ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN INCLUSIÓN EDUCATIVA	
LUCÍA PÉREZ VERA PAULA MUÑOZ RODRÍGUEZ.....	91
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO DOCENTE: ABORDANDO NOVAS PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DIGITAL	
LUCIANA HELENA DA SILVA BRITO MARIA CRISTINA LIMA PANIAGO.....	92
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO CIDADÃ: UM RELATO A PARTIR DE RODAS DE CONVERSA NO ENSINO BÁSICO	
LUÍZA RODRIGUES GARBIN BRUNO LUIZ SIGNORI.....	93
VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO VII DIA MUNDIAL DOS POBRES	
LYANO AUGUSTO DE ARAÚJO BRAGA JOÃO PEDRO DE PAULA COSTA SANDRA NICOLI.....	94
LA EDUCACIÓN DIGITAL, A EXAMEN: VISIONES DE LOS FUTUROS DOCENTES SOBRE EL POTENCIAL DIDÁCTICO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES	
M. ISABEL PARDO BALDOVI DIANA MARÍN SUELVES MARIA MERCEDES ROMERO RODRIGO MARIA ISABEL VIDAL ESTEVE.....	95
COMPETENCIA DIGITAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE: INCLUSIÓN Y ACCESIBILIDAD EN LOS RECURSOS DIDÁCTICOS DIGITALES	
M. ISABEL VIDAL-ESTEVE M. MERCEDES ROMERO RODRIGO M. ISABEL PARDO BALDOVÍ DIANA MARÍN SUELVES.....	96
RECONFIGURAÇÕES DA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ DURANTE OS GOVERNOS BOLSONARO (2019-2022) E LULA (2023-2024)	
MÁRCIA MONALISA DE MORAIS SOUSA GARCIA ALCIDES FERNANDO GUSSI.....	97

MATRIZ DISCURSIVA DA BRANQUITUDE: DEMOCRACIA RACIAL E BRANQUEAMENTO NO BRASIL

MARCIENE DA SILVA VIEIRA | JOACIR MARQUES DA COSTA | ANDREI RODRIGUES LOPES
| LEONARDO DOS SANTOS SILVA | RAFAEL LESSES DA SILVA | SIRLETE MARIA
BITENCURT FRIGHETO.....98

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA ALUNOS AUTISTAS NÃO VERBAIS

MARCOS MAURICIO GONDIM GOMES | SILVIO CESAR DE SOUSA CABRAL.....99

TESSITURAS DE CULTURAS DIGITAIS, FORMAÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS COM PROFESSORES PRÉ-/EM-/SERVIÇO

MARIA CRISTINA LIMA PANIAGO | LUCIANA HELENA DA SILVA BRITO.....100

A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AS NOVAS TECNOLOGIAS

MARILÉTE PINTO DE OLIVEIRA | DESIRÉ DOMINSCHKE LIMA.....101

O USO DE JOGOS NA FORMAÇÃO COM PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA PARA DESENVOLVER O PENSAMENTO COMPUTACIONAL

MATHEUS HENRIQUE SILVA DE LIMA SANTOS.....102

UM BREVE ESTUDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ALINHAMENTO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

MAURÍCIO PEREIRA BARROS | WENISKLEY BARBOSA CAVALCANTE.....103

BENEFÍCIOS AMBIENTAIS E ECONÔMICOS DO REAPROVEITAMENTO DA ÁGUA RESIDUÁRIA DA PISCICULTURA NA IRRIGAÇÃO DO CULTIVO VEGETAL

MAURICIO SOUZA DOS SANTOS | RAULLYAN BORJA LIMA E SILVA.....104

PATRIMÔNIO CULTURAL DA POPULAÇÃO NEGRA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ARQUITETURA E TRANSDICIPLINARIDADE

MERYELLE MACEDO DA SILVA | RAFAEL FERREIRA DA SILVA | MÁRCIA APARECIDA DE SOUZA | HENRIQUE CUNHA JUNIOR.....105

ENTRE REDES E REALIDADES - UMA JORNADA PELA SAÚDE MENTAL FEMININA

NATÁLIA LIMA DALONSO | ISRAEL MONTEIRO TASCA | RAFAEL ELIAS AMARAL DA SILVA
| VINICIUS GODOY MARQUES.....106

INTERFACES ENTRE ENERGIA SOLAR E ENSINO DE FÍSICA: UM PROJETO INTERDISCIPLINAR NO SEMIÁRIDO PIAUIENSE

NATIELE DA COSTA CARVALHO | FERNANDA COELHO DA ROCHA | MARCOS VINÍCIUS ANDRADE | FÁBIO SOARES DA PAZ.....107

BULLET JOURNAL COMO FERRAMENTA CRIATIVA PARA A APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

NEOLI LUCYSZYN SUCKOW.....108

ESCOLA, VIOLÊNCIA E SOCIEDADE: O SABER-FAZER DE EDUCADORES

PABLO LIMA.....109

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E DA LIBERTAÇÃO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS PATRÍCIA CAMPELO DO AMARAL FAÇANHA HEMETÉRIO SEGUNDO PEREIRA ARAÚJO SOLONILDO ALMEIDA DA SILVA.....	110
A INTERRUPÇÃO DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES POR JOVENS DE CAMADAS MÉDIAS EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA PATRÍCIA GERALDA RESENDE SOUZA.....	111
ANÁLISIS DE LAS VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL ABANDONO UNIVERSITARIO PAULA MUÑOZ RODRÍGUEZ LUCÍA PÉREZ VERA.....	112
INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SEUS ATORES: HISTÓRIA E MEMÓRIA DO GINÁSIO MUNICIPAL DE PIRACURUCA - PI (1957-1975) PAULO TIAGO FONTENELE CARDOSO PEDRO PIO FONTINELES FILHO.....	113
A SOCIABILIDADE DO TRABALHO AFRICANO E AFRODESCENDENTE NOS ENGENHOS DE CANA-DE-AÇÚCAR DO CARIRI CEARENSE: UMA REFLEXÃO ACERCA DO CÂMBITEIRO RAFAEL FERREIRA DA SILVA MERYELLE MACEDO DA SILVA HENRIQUE CUNHA DA SILVA.....	114
POR FAVOR, SENTEM-SE ÁLGEBRA E GEOMETRIA: VAMOS DIALOGAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INTEGRAL DEFINIDA EXPLORANDO A RELAÇÃO ENTRE AS ÁREAS DE POLÍGONOS REGULARES E SUAS FUNÇÕES CORRESPONDENTES RAPHAEL PEREIRA.....	115
RECOMPONDO APRENDIZAGENS: A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA CONSOLIDAÇÃO DOS LETRAMENTOS REBECA OLIVEIRA SOUSA MARIA VERA LÚCIA DA ROCHA OLIVEIRA FERNANDA ROCHA DE OLIVEIRA.....	116
ENTENDIMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO REGINA KEIKO SATO ETTIÈNE CORDEIRO GUÉRIOS.....	117
OS SENTIDOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS DA CASA PIA DE ÓRFÃOS DE SÃO JOAQUIM (1824-1855) REJANE PEREIRA CORREIA.....	118
A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS DESTINADOS A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MULHERES MIL. RITA DE CÁSSIA ROCHA MARIA APARECIDA DOS SANTOS FERREIRA.....	119
INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA EDUCACIÓN: OPORTUNIDADES, RIESGOS Y DESAFÍOS ROCÍO OVILLA BUENO.....	120
RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO LEGISLATIVA DE MATO GROSSO: FORMAÇÃO DE AGENTES DEMOCRÁTICOS E EFETIVOS NA SOCIEDADE RODENIL GONÇALVES DE JESUS CLAUDIONEI VICENTE CASSOL.....	121

O DIREITO NAS ESCOLAS: INICIATIVAS DO PODER LEGISLATIVO BRASILEIRO RODRIGO MENEZES PARADA SOUZA.....	122
EDUCAÇÃO, RELIGIÃO E TOLERÂNCIA: REFLEXÕES À LUZ DE JOHN RAWLS, FRANTZ FANON E JACQUES LACAN ROGÉRIO ELIAS DA CUNHA DANIEL ALCEU RODRIGUES CARDOSO MAKUFKA.....	123
AS MENINAS NA TECNOLOGIA: FORMAÇÃO E INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO ROSEMEIRY DE CASTRO PRADO PEDRO GABRIEL PITO.....	124
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: O CASO DO GEPHC/UNIRIO ROSIMERI DA SILVA PEREIRA.....	125
DISCIPLINA ESCOLAR CULTURA E SABERES: O CASO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PRIMÁRIA PAULISTA ROSIMERI DA SILVA PEREIRA JEFFERSON DE OLIVEIRA SOARES.....	126
A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DOS TEMAS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO MARANHÃO – IEMA ROSYENE CONCEIÇÃO SOARES CUTRIM.....	127
AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE SIDNEI RIBEIRO JÚNIOR.....	128
BENEFÍCIOS DA UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS MULTISSENSORIAIS NA ALFABETIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE COM T21 (SÍNDROME DE DOWN) SILVIA MARIA DE PAULA.....	129
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DA REPÚBLICA: A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTAS DE PROJETOS NA PERSPECTIVA DE MODERNIZAÇÃO E SECULARIZAÇÃO DA CULTURA SILVONEI ANTUNES MAXIMIANO MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO.....	130
A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ESTADO DO PARANÁ: IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA SIMONE MATSUMOTO EDILSON ARAÚJO DOS SANTOS.....	131
A ALTA GESTÃO DOS/NOS IFS: VOZES DOS GESTORES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA SÔNIA REGINA DE SOUZA FERNANDES.....	132
AS REPRESSÕES DA INFÂNCIA E SEU IMPACTO NA PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES À LUZ DAS IDEIAS DE JOÃO DOS SANTOS TAINARA SUYANE DOS SANTOS AMORIM PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA.....	133
CASSANDRA RIOS E A REPRESENTAÇÃO DE PESSOAS LGBT+ NA OBRA “EU SOU UMA LÉSBICA” TALITA FERREIRA GOMES DA SILVA.....	134

ARTE MODERNISTA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PAINEL DE JENNER AUGUSTO E CÂNDIDO PORTINARI TAYARA BARRETO DE SOUZA CELESTINO.....	135
JOGOS COM FEEDBACK AUTOMÁTICO: APRENDENDO FUNÇÃO AFIM E IDENTIFICANDO SEUS DIFERENTES TIPOS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA NO GEOGEBRA THIAGO NOVAES SILVA CELINA APARECIDA ALMEIDA PEREIRA ABAR.....	136
LA INCLUSIÓN DIGITAL: UN IMPERATIVO PARA LA IGUALDAD Y LA JUSTICIA EN LA ERA TECNOLÓGICA TRILCE FABIOLA OVILLA BUENO.....	137
AÇÕES AFIRMATIVAS E MULHERES NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO VIVIANE OLIVEIRA DE JESUS.....	138
A EXCLUSÃO ESCOLAR NAS NARRATIVAS DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS EM DIFERENTES GERAÇÕES WAGNER ANTÔNIO JÚNIOR TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO.....	139
O PODER TRANSFORMADOR DE DEUS NO MONTE HOREBE: EXEGESE E HERMENÊUTICA DO SIMBOLISMO BÍBLICO WAGNER PEREIRA DE SOUZA.....	140
ATIVIDADE PARA ENSINAR SEMELHANÇA DE TRIÂNGULOS USANDO O RACIOCÍNIO INDUTIVO WALTER JESUS DA COSTA MARTINS FILHO.....	141
REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO ESTUDANTE DE MEDICINA E O USO DAS TDICS PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA: ELABORAÇÃO DE PRODUTOS DIGITAIS SOBRE SAÚDE MENTAL ZAIDIANA LEMOS ZAIDAN ELISÂNGELA DE SOUSA BRANCO MARIA IZABEL PEREIRA DE SOUZA CORREIA.....	142

TEXTOS COMPLETOS

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DA REPÚBLICA: A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTAS DE PROJETOS NA PERSPECTIVA DE MODERNIZAÇÃO E SECULARIZAÇÃO DA CULTURA SILVONEI ANTUNES MAXIMIANO MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO.....	144
OS SENTIDOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS DA CASA PIA COLÉGIO DE ÓRFÃOS DE SÃO JOAQUIM (1824 -1855) REJANE PEREIRA CORREIA.....	158
AS REPRESSÕES DA INFÂNCIA E SEU IMPACTO NA PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES À LUZ DAS IDEIAS DE JOÃO DOS SANTOS TAINARA SUYANE DOS SANTOS AMORIM PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA.....	168
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS NAS ESCOLAS NORMAIS MINEIRAS: ENTRELINHAS DO ORIENTAR E DISCIPLINAR NA DÉCADA DE 30 GILMA MARIA RIOS.....	175

A ORIGEM DO DRAMA DO BARROCO ALEMÃO E A CONDIÇÃO DE MARGINALIDADE EXPRESSA NAS CANÇÕES DE CAZUZA GERALDO MÁRCIO DA SILVA.....	185
SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: REPRESENTAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL JEFFERSON MARQUES DA SILVA ROSIMERI DA SILVA PEREIRA.....	193
A SOCIABILIDADE DO TRABALHO AFRICANO E AFRODESCENDENTE NOS ENGENHOS DE CANA-DE-AÇÚCAR DO CARIRI CEARENSE: UMA REFLEXÃO ACERCA DO CAMBITEIRO RAFAEL FERREIRA DA SILVA MERYELLE MACEDO DA SILVA HENRIQUE CUNHA JUNIOR.....	203
ARTE MODERNISTA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PAINEL DE JENNER AUGUSTO E CÂNDIDO PORTINARI TAYARA BARRETO DE SOUZA CELESTINO.....	213
JOGOS COM <i>FEEDBACK</i> AUTOMÁTICO: APRENDENDO FUNÇÃO AFIM E IDENTIFICANDO DIFERENTES TIPOS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA NO GEOGEBRA THIAGO NOVAES SILVA CELINA APARECIDA ALMEIDA PEREIRA ABAR.....	224
POR FAVOR, SENTEM-SE ÁLGEBRA E GEOMETRIA: VAMOS DIALOGAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INTEGRAL DEFINIDA EXPLORANDO A RELAÇÃO ENTRE AS ÁREAS DE POLÍGONOS REGULARES E SUAS FUNÇÕES CORRESPONDENTES RAPHAEL PEREIRA.....	238
CONHECIMENTOS MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA DURANTE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA ENVOLVENDO O GEOGEBRA DISCOVERY DANIEL MENDES INÁCIO DE SOUZA CELINA APARECIDA ALMEIDA PEREIRA ABAR...	251
INFÂNCIAS E NATUREZA INFRAORDINÁRIA: A ESCOLA NAS POSSÍVEIS EDUCAÇÃO AMBIENTAIS MENORES ALESSANDRA NEISS ADILSON CRISTIANO HABOWSKI.....	260
A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS DESTINADOS A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MULHERES MIL RITA DE CÁSSIA ROCHA.....	270
NAVEGANDO NAS ÁGUAS DA COMPLEXIDADE: A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO BÚSSOLA PARA O CONHECIMENTO PERTINENTE ETTIÈNE CORDEIRO GUÉRIOS ADRIANO APARECIDO DA SILVA.....	301
ENTENDIMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO REGINA KEIKO SATO ETTIÈNE CORDEIRO GUÉRIOS.....	308
A GRAVURA AINDA VIVE (GRAVI): MATERIAIS, PRÁTICAS E PROCEDIMENTOS PARA UM ENSINO DA GRAVURA SUSTENTÁVEL JOÃO PAULO DE FREITAS BEATRIZ DESLANDES BAIÃO.....	318

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: UMA ANÁLISE PAUTADA EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
EDUARDO LOURENÇO DOS SANTOS GLEYDSON DA PAIXÃO TAVARES.....	333
LEITURA E PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA ERA DIGITAL	
GUIDO DE OLIVEIRA CARVALHO JANETE ABREU HOLANDA DENISE FRANCISCA DE SOUSA.....	345
O CURSO DE MATEMÁTICA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR: DESCRIÇÃO E ANÁLISE PAUTADA NA ESTRUTURA E A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	
GLEYDSON DA PAIXÃO TAVARES.....	363
GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR/BA	
LARA FREITAS SEVERO DE SOUZA ROBERTA COSTA DO VAL GABRIELA SOUSA RÊGO PIMENTEL.....	372
A ALTA GESTÃO DOS/NOS IFS: VOZES DOS GESTORES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	
SÔNIA REGINA DE SOUZA FERNANDES.....	386
NEUROESTÉTICA COMO FACILITADORA À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)	
LARISSA DE OLIVEIRA GOMES FLÁVIO ANTHERO N. V. DOS SANTOS.....	404
ATIVIDADE PARA ENSINAR SEMELHANÇA DE TRIÂNGULOS USANDO O RACIOCÍNIO INDUTIVO	
WALTER JESUS DA COSTA MARTINS FILHO.....	413
IDENTIDADES FORJADAS PELAS IAS EM PROCESSO FORMATIVO ONLINE	
MARIA CRISTINA LIMA PANIAGO LUCIANA HELENA DA SILVA BRITO.....	421
BLOCKCHAIN E CRIPTOMOEDAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UM OLHAR CRÍTICO	
JOYCE DA SILVEIRA DELFINO CRISTINA CAVALLI BERTOLUCCI.....	428
COMUNIDADE DE LEITURA <i>MINERVA-TOTH</i>: REDE COLABORATIVA PRIVADO-PÚBLICA PARA FICHAS DE LEITURA	
CLAUDIONEI VICENTE CASSOL SÍLVIA REGINA CANAN JOÃO VICTOR GOBBI CASSOL JULIANA VANI.....	440
IMPACTOS DA VIDA UNIVERSITÁRIA NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES	
GRACIELLE ALMEIDA DE AGUIAR.....	452
A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA ALUNOS AUTISTAS NÃO VERBAIS	
MARCOS MAURÍCIO GONDIM GOMES SILVIO CESAR DE SOUZA CABRAL.....	455
EDUCAÇÃO, RELIGIÃO E TOLERÂNCIA: REFLEXÕES À LUZ DE JOHN RAWLS, FRANTZ FANON E JACQUES LACAN	
ROGÉRIO E. CUNHA DANIEL ALCEU RODRIGUES CARDOSO MAKUFKA.....	463

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO: O CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS DO ENSINO MÉDIO ELIENE LACERDA PEREIRA.....	467
ENTRE REDES E REALIDADES: UMA JORNADA PELA SAÚDE MENTAL FEMININA ISRAEL MONTEIRO TASCA RAFAEL ELIAS AMARAL DA SILVA NATÁLIA LIMA DALONSO VINICIUS GODOY MARQUES.....	481
ESCRITA E PENSAMENTO CRÍTICO: UM RELATO DE PROJETO DE EXTENSÃO EM UMA ESCOLA PROFISSIONAL CAROLINE FERREIRA CUNHA SANTOS.....	495
RECOMPONDO APRENDIZAGENS: A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA CONSOLIDAÇÃO DE LETRAMENTOS REBECA OLIVEIRA SOUSA MARIA VERA LÚCIA DA ROCHA OLIVEIRA FERNANDA ROCHA DE OLIVEIRA.....	502
IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO APRENDIZADO E QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM DEFICIENTES VISUAIS ANA MARIA PEREIRA DO NASCIMENTO CLAUDIONEI VICENTE CASSOL.....	517
A FATEC OURINHOS: MEMÓRIAS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA BREVE HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO SEU PATRIMÔNIO EUNICE SANCHES BELLOTI ROSEMEIRY DE CASTRO PRADO ANDRÉ LUÍS ORLANDI FÁVARO ELAINE PASQUALINI MARCELA APARECIDA PENTEADO ROSSINI MARCOS ANTÔNIO MARTUCHI.....	531
FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DO PLANO DE AÇÃO LETRAR + JP NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL GRAZIELLI MARTINS PEREIRA.....	542
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO DOCENTE: ABORDANDO NOVAS PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DIGITAL LUCIANA HELENA DA SILVA BRITO MARIA CRISTINA LIMA PANIAGO.....	549
AS DIFICULDADES CURRICULARES NO USO DA MODELAGEM MATEMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA ATOR-REDE FERNANDO GUIMARÃES DA SILVA.....	557
METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A ESCRITA COMO PROCESSO CRIATIVO E CRÍTICO ANDREIA DA SILVA SANTOS ZAIDIANA LEMOS ZAIDAN.....	564
GEOGEBRA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA UTILIZANDO A DECLARAÇÃO PRISMA 2020 ÉRIKA VERZEGNASSI VIEIRA.....	569
A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ESTADO DO PARANÁ: IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA SIMONE MATSUMOTO EDILSON ARAÚJO DOS SANTOS.....	577

MATRIZ DISCURSIVA DA BRANQUITUDE: DEMOCRACIA RACIAL E BRANQUEAMENTO NO BRASIL

MARCIENE DA SILVA VIEIRA | JOACIR MARQUES DA COSTA | ANDREI RODRIGUES LOPES
| LEONARDO DOS SANTOS SILVA | RAFAEL LESSES DA SILVA | SIRLETE MARIA
BITENCURT FRIGHETO.....588

MULHERES PEDAGOGAS - SEGREGAÇÃO E INVISIBILIDADE NUMA INSTITUIÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

AMILDE MARTINS DA FONSECA | LENINA LOPES SOARES SILVA.....601

O PODER TRANSFORMADOR DE DEUS NO MONTE HOREBE: EXEGESE E HERMENÊUTICA DO SIMBOLISMO BÍBLICO

WAGNER PEREIRA DE SOUZA.....616

OBSERVATÓRIO DE BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL: O QUE ENTENDEMOS COMO INOVAÇÃO?

BIANCA FURTADO PENHA | JOÃO PAULO DE FREITAS | GUSTAVO DIAS MARTINS.....629

PATRIMÔNIO CULTURAL DA POPULAÇÃO NEGRA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ARQUITETURA E TRANSDICIPLINARIDADE

MERYELLE MACEDO DA SILVA | RAFAEL FERREIRA DA SILVA | MÁRCIA APARECIDA DE SOUZA | HENRIQUE CUNHA JUNIOR.....638

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E DA LIBERTAÇÃO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

PATRÍCIA CAMPÊLO DO AMARAL FAÇANHA | HEMETÉRIO SEGUNDO PEREIRA ARAÚJO | SOLONILDO ALMEIDA DA SILVA.....648

PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES COM FEEDBACK AUTOMÁTICO

ANDRÉA LUIZA MOREIRA LORENA | CELINA APARECIDA ALMEIDA PEREIRA ABAR.....659

DISCIPLINA ESCOLAR, CULTURA E SABERES: O CASO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PRIMÁRIA PAULISTA

JEFFERSON DE OLIVEIRA SOARES | ROSIMERI DA SILVA PEREIRA.....669

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: O CASO DO GEPHC/UNIRIO

ROSIMERI DA SILVA PEREIRA.....679

RECONFIGURAÇÕES DA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ DURANTE OS GOVERNOS BOLSONARO (2019-2022) E LULA (2023-2024)

MÁRCIA MONALISA DE MORAIS SOUSA GARCIA | ALCIDES FERNANDO GUSSI.....691

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO ESTUDANTE DE MEDICINA E O USO DAS TDICS PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA: ELABORAÇÃO DE PRODUTOS DIGITAIS SOBRE SAÚDE MENTAL

ZAIDIANA LEMOS ZAIDAN | ELISANGELA DE SOUSA BRANCO | MARIA IZABEL PEREIRA DE SOUZA CORREIA.....707

SUSTENTABILIDADE E INOVAÇÃO: A ENERGIA SOLAR COMO EIXO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II NATIELE DA COSTA CARVALHO FERNANDA COELHO DA ROCHA MARCOS VINÍCIUS ANDRADE FÁBIO SOARES DA PAZ.....	712
AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE SIDNEI RIBEIRO JUNIOR.....	721
TEATRO ONLINE SÍNCRONO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA PROMOVER A SAÚDE MENTAL E O BEM-ESTAR DE PESSOAS 60+ NO MUNDO DIGITAL E REAL GABRIEL FONTOURA MOTTA.....	731
O PAPEL DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS ORQUESTRADAS COM/PARA/POR DISCENTES: PERCURSOS DELINEADOS POR UM CENTRO DE EJA (JUIZ DE FORA-MG) QUE PROTAGONIZA EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES NA CONSOLIDAÇÃO DA POLIVALÊNCIA KÁTIA CRISTINA CANDIDO AQUINO MARCIANO.....	745
O PROCESSO FORMATIVO DE HOMENS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE EMERSON ANDRÉ SIMON MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO.....	759
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUNDIAÍ, SP CAROLINE DE ANDRADE SILVA JAQUELINE RIBEIRO PELIZER BRENDA SOARES FAGUNDES ALINE CÔRREA MARINS GIOVÂNI MÓRGON RIZA AMARAL LEMOS.....	772
VIOLÊNCIA SEXUAL E SEXTING: RESULTADOS DE TESE A RESPEITO DA SÉRIE “SEX EDUCATION” EDIANE DA SILVA.....	788
AS MENINAS NA TECNOLOGIA: FORMAÇÃO E INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO ROSEMEIRY DE CASTRO PRADO PEDRO GABRIEL PITO.....	802
EXPERIÊNCIAS COM FAMÍLIAS VENEZUELANAS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO ACOLHIMENTO PARA A SAÚDE FRANCINE CARLETE GROTH EICHLER LEONEI BRAUN ADILSON CRISTIANO HABOWSKI.....	828
USO DE TEXTOS BREVES E ILUSTRACIÓN CIENTÍFICA COMO MATERIAL DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE DE FOTOSÍNTESIS CON ESTUDIANTES DE BACHILLERATO ERIKA SUSANA LOYO ESPÍNDOLA.....	842
RELAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS E BIOSOFIA COMO PROMOÇÃO DA VIDA COM SABEDORIA GABRIELI SCHÄFFER CLAUDIONEI VICENTE CASSOL.....	852

**UM BREVE ESTUDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: UM ALINHAMENTO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
(BNCC)**

MAURÍCIO PEREIRA BARROS | WENISKLEY BARBOSA CAVALCANTE.....865



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



APRESENTAÇÃO

A décima segunda edição da **Jornada Virtual em Pesquisa Científica** se propôs a discutir a temática **Educação, Atores e Instituições**. Nosso evento já é tradicionalmente reconhecido como um fórum de diálogo internacional acerca das questões práticas, teóricas e metodológicas que circundam o campo da Educação, facto igualmente observado na atual edição.

O diálogo interdisciplinar sobre o campo da Educação, marcado por sua diversidade, a busca incessante da produção de um ambiente favorável à cidadania e os muitos atores e instituições a ele relacionadas, sabemos que a **JVIPC** buscou instigar reflexões sobre a organização, o currículo, os atores, as formas de disciplinar o conhecimento, as relações com o Estado, com a sociedade e com a comunidade escolar. Assim, propiciou um franco espaço para o debate académico que nos fez refletir sobre nossos papéis, os processos, a diversidade, as mudanças e permanências de nosso contexto.

O presente livro de resumos e textos completos apresenta parte dos resultados que alcançamos e que deixamos ao público, recomendando uma boa leitura!

23



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

RESUMOS



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: FINANCIAMENTO E JUDICIALIZAÇÃO

ADRIANA DUARTE DE SOUZA CARVALHO DA SILVA

ROBERTA JANUZZI MARTINS

RAYANE EMANUELLE DE OLIVEIRA VALENTIM

Resumo:

Este estudo faz parte da literatura sobre políticas públicas educacionais, no âmbito do campo de pesquisa em financiamento da educação pública e da judicialização da política educacional. O objetivo deste estudo é investigar como as decisões judiciais que asseguram o direito à vagas na educação básica, em casos específicos, impactam o planejamento orçamentário público. Para atingir esse propósito, será realizada uma ampla análise dos instrumentos de planejamento orçamentário da União e do Estado de São Paulo (PPA, LDO e LOA), além de uma pesquisa jurisprudencial das decisões proferidas pelos desembargadores do Tribunal de Justiça de São Paulo, no período de 2010 a 2017. Esta pesquisa permitirá uma avaliação das deficiências nas políticas educacionais, especialmente no que diz respeito à garantia do acesso universal à educação básica, e como a intervenção judicial influencia o planejamento orçamentário adotado pelos poderes públicos.

25



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

INFÂNCIAS E NATUREZA INFRAORDINÁRIA: A ESCOLA NAS POSSÍVEIS EDUCAÇÕES AMBIENTAIS MENORES

ALESSANDRA NEISS
ADILSON CRISTIANO HABOWSKI

Resumo:

A pesquisa investiga as infâncias, a natureza infraordinária e a escola, propondo uma educação ambiental menos prescritiva e mais voltada às miudezas do cotidiano. O objetivo geral consiste em problematizar as experiências com as crianças na natureza infraordinária na escola, a partir dos seguintes objetivos específicos: (a) contextualizar os estudos sobre educações ambientais menores, infâncias e escola; (b) produzir práticas de cuidado com a natureza infraordinária por meio das oficinas; e (c) experienciar as infâncias e o infraordinário na natureza sob a perspectiva das possíveis educações ambientais menores. A pesquisa, baseada no Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção, visa ouvir as perspectivas das crianças e compreender suas experiências, focando na relação entre a pesquisadora e os participantes. Os instrumentos incluem registros fotográficos e um diário de campo. A pesquisa será realizada com 13 crianças do segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola rural em Itapiranga (SC)/Brasil. Apresentaremos aqui dois movimentos importantes em relação ao objetivo (a): (i) a problematização dos autores que sustentam a nossa pesquisa a partir de autores(as) como Walter Kohan; Giorgio Agamben, Georges Perec, Paula Henning, Silvio Gallo, Ailton Krenak entre outros(as); e (ii) a discussão sobre o mapeamento das produções acadêmicas de mestrado e doutorado relacionadas a educações ambientais menores, infâncias e escola em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

**BIENESTAR ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR EN ALUMNOS EN SITUACIÓN
DE VULNERABILIDAD SOCIAL: PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES,
DOCENTES Y FAMILIAS**

ÁLVARO CARMONA RIVERO
JAVIER SÁNCHEZ TREJO
LUCIA ISABEL FRANCO MORALO

Resumo:

Un estudio llevado a cabo en un centro educativo de la región de Extremadura examina las autopercepciones de nueve estudiantes en situación de vulnerabilidad social, tanto en el ámbito escolar como extraescolar. Para obtener una visión integral, estas percepciones se contrastan con las aportadas por sus familias y docentes, abordando aspectos fundamentales como la aceptación o rechazo por parte de sus compañeros, la motivación escolar, la participación en el trabajo en grupo, la creación de amistades y la integración en actividades sociales, como celebraciones de cumpleaños y juegos fuera del entorno escolar. Los resultados revelan diferencias significativas, destacando especialmente la disparidad entre las percepciones familiares y las del alumnado, lo que evidencia posibles brechas de comunicación o entendimiento sobre la experiencia de estos estudiantes. Por su parte, las percepciones de los docentes tienden a coincidir con las de los alumnos en el contexto escolar, pero se distancian notablemente en el entorno extraescolar, lo que plantea interrogantes sobre el desconocimiento por parte de los docentes de las experiencias y dinámicas que viven los estudiantes fuera del aula.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



MULHERES PEDAGOGAS - SEGREGAÇÃO E INVISIBILIDADE NUMA INSTITUIÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

AMILDE MARTINS DA FONSECA
LENINA LOPES SOARES SILVA

Resumo:

O objetivo do trabalho é analisar o discurso de mulheres pedagogas que compõem a equipe técnico pedagógica de uma instituição de ensino técnico e tecnológico. Investigou-se a compreensão que essas mulheres demonstram sobre o processo de generificação da sociedade e mais especificamente da instituição campo do estudo. As epistemologias perspectivistas foram utilizadas como inspiração epistemológica e a metodologia utilizada foi a Análise de Discurso de linha francesa. A análise desvelou as dificuldades que as entrevistadas vivenciam no espaço em que desenvolvem suas atividades, reiterou o funcionamento da lógica binária assimétrica, que nega oportunidades às mulheres e contribui para a invisibilização desse coletivo, e evidenciou a hierarquização de gênero latente na instituição.

28



IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO APRENDIZADO E QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM DEFICIENTES VISUAIS

ANA MARIA PEREIRA DO NASCIMENTO
CLAUDIONEI VICENTE CASSOL

Resumo:

A presente reflexão tem como objetivo problematizar as potencialidades das tecnologias assistivas no aprendizado escolar de pessoas com deficiência visual. Tecnologia assistiva se refere a dispositivos, softwares e recursos adaptados com potencial para melhorar o aprendizado, a participação, o envolvimento e a inclusão de pessoas com deficiência visual em atividades cotidianas e de ensino escolar. A problemática tem origem nas preocupações com o desenvolvimento de atividades para pessoas com deficiência visual e desafios enfrentados pelos/as educadores/as em relação ao aprendizado de alunos/as com deficiência visual, especificamente, ao utilizar tecnologias assistivas como ferramentas de ensino-aprendizagem. Abordagem é qualitativa com fontes bibliográficas de coletas de dados e documentos do campo em estudo. Em relação aos objetivos, a pesquisa é exploratória e de análise interpretativa. O tratamento dos dados segue orientação analítica com abordagens dialéticas e hermenêuticas. A pesquisa vê a possibilidade de trabalhar a inclusão de pessoas com deficiência visual por meio das tecnologias assistivas, que podem reduzir barreiras ao aprendizado no ambiente escolar e, desde esse lugar, potencializar igualdade de oportunidades, equidade, qualidade de vida e autonomia. O estudo contribuiu para a produção de conhecimento científico na área de inclusão, educação e tecnologias assistivas e oportuniza a reflexão entre pesquisadores/as, sociedade e profissionais da educação.

29

DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA DIGITAL E A CONEXÃO DECOLONIAL DA SOCIEDADE EM REDE NA AMAZÔNIA

ANA MICHELLE DE CARVALHO MARTINS
LEINA MARIA RODRIGUES ARRUDA
MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO
CAROLINA BRANDÃO GONÇALVES

Resumo:

O presente estudo tem por pretensão problematizar e refletir a respeito do lugar/espço ocupado/vivido pelas tecnologias nas escolas rurais ribeirinhas do Amazonas e a suas interrelações dialógico-críticas com a interculturalidade, para que possamos pensar/construir uma inserção social nas comunidades em rede. Nessa perspectiva, se caracteriza enquanto um estudo teórico dissertativo, com o compromisso teórico-político com a democratização das tecnologias digitais/educacionais em diálogo com a decolonialidade e as sociedades nos/dos/com as redes nos contextos amazônicos. A metodologia assumida foi a construção de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada no pensamento decolonial, que possibilita discutir os pensamentos e os acessos as tecnologias como importante ferramenta capaz de contribuir com a redução das desigualdades e um possível indutor de transformações sociais. Nos contextos amazônicos, múltiplos são os desafios vividos nos cotidianos, tais como: precariedade na conectividade à internet, deslocamento geográfico para acesso às comunidades-escolas (contextos rurais), fragilidade nos transportes escolares fluviais em meio aos banzeiros e marolas, dentre outros. Compreendemos que decolonizar os pensamentos sociais, auxiliado pelas tecnologias, pode ser um caminho 'interconectado' com a ecologia de saberes sendo um passo importante para afirmação dos direitos dos povos que tem sido negligenciados ao longo de sua história.

30

NEUROCIÊNCIA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: CONEXÃO E COLABORAÇÃO NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO.

ANA PAULA RODRIGUES COUTINHO

Resumo:

Contextualizando o cenário do artigo apresentado, trago a minha relação com os conceitos abordados: Neurociência e Tecnologia. Pretende-se discutir a Inteligência Artificial – IA na perspectiva de conexão e colaboração com a neurociência para a reabilitação de funções cognitivas comprometidas. Trazendo conceitos de ambos os campos, o texto transcorre estabelecendo relações entre os universos da neurociência e da IA, abordando a contribuição de ambas nos avanços da reabilitação. Destacando a Interface cérebro-computador – ICC nas propostas de reabilitação da comunicação ou da questão motora parcialmente ou totalmente perdidas, possibilitando comunicação com o mundo exterior, resgatando as funções prejudicadas. Revisitando a cibercultura, com o filósofo e sociólogo, Pierre Lévy, agregando as tendências citadas por ele, desenvolvidos sobre IA, simbólica e estatística. Considerando-se as questões norteadoras: De que forma os dois campos – neurociência e IA - se conectam e colaboram entre si? De que forma a união entre a IA e a Neurociência contribuem para o processo de reabilitação cognitiva? O artigo discute a utilização da IA no estudo da mente humana e a utilização da neurociência no desenvolvimento da IA. Ambos, enquanto campos potenciais de avanço significativo de estudos sobre a mente e a criação de tecnologias inovadoras, melhoram a vida humana, na ICC e na medicina reabilitadora.

31

**ANÁLISE DO IMPACTO DE DISCIPLINA EXTENSIONISTA NA
FORMAÇÃO DE ALUNOS DO CURSO DE PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ - CAMPUS CABO FRIO/BRASIL**

ANDRÉA DO NASCIMENTO SANT'ANNA
IRIS ELIZABETH RODRIGUES BRAZ
LUCENI DE OLIVEIRA EMÍLIO
CONSTANZA STELLA BULMINI FONSECA
SULLIVAN DE OLIVEIRA BRAGA

Resumo:

A resolução 7/2018, publicada pelo Ministério da Educação do Brasil, estabeleceu diretrizes fundamentais para a prática da extensão no ensino superior, integrando suas atividades à matriz curricular dos cursos de graduação, compondo 10% da sua carga horária total. Para atender a esta exigência, a Universidade Estácio de Sá transformou a ação de extensão em disciplinas extensionistas, fazendo com que parte da carga horária destas disciplinas sejam exercidas com projetos de extensão. Ao longo dos dois semestres letivos de 2024 tais disciplinas realizaram atividades em sete municípios da Baixada Litorânea, no Rio de Janeiro. O trabalho aqui apresentado teve como objetivo geral analisar os impactos causados por estas disciplinas junto aos alunos de graduação do Curso de Psicologia. Para tal, foi realizada uma pesquisa “survey”, qualitativa de experiência, junto aos alunos do curso. O questionário investigou os impactos junto aos alunos que cursaram a disciplina de Orientação Profissional (OP). As conclusões apontam que a disciplina de OP exerceu um papel fundamental na formação acadêmica e prática dos alunos, além de estabelecer uma conexão significativa com a comunidade. Ao conectar o conhecimento acadêmico com as demandas reais da comunidade, proporcionou aos alunos uma vivência prática que enriqueceu sua formação teórica e promoveu o desenvolvimento de habilidades como a conscientização social e a responsabilidade cidadã, essenciais para a prática profissional.

32



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES COM FEEDBACK AUTOMÁTICO

ANDRÉA LUIZA MOREIRA LORENA
CELINA APARECIDA ALMEIDA PEREIRA ABAR

Resumo:

Atuar em sociedade requer processos racionais e abstrações a partir do mundo que se observa, e o pensamento resulta dessa relação do indivíduo com o mundo. O pensamento computacional promove um pensar estruturado e crítico, que tangibiliza o abstrato, permite solucionar problemas, e atende demandas do mundo contemporâneo. Sua estreita relação com o pensamento matemático é percebida no desenvolvimento de recursos que buscam desenvolver concomitantemente essas duas formas de pensar. Esta pesquisa de caráter qualitativo apresenta as observações de um processo formativo docente no qual habilidades do pensamento computacional podem ser percebidos durante a construção de atividades com feedback automático utilizando-se o software GeoGebra. Além das possibilidades desta ferramenta no desenvolvimento do pensamento matemático e computacional, percebe-se a importância da formação e mediação dos professores quanto ao uso de tecnologias e avaliações formativas com feedback automático, bem como quanto às habilidades do pensamento computacional.

33



METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A ESCRITA COMO PROCESSO CRIATIVO E CRÍTICO

ANDREIA DA SILVA SANTOS
ZAIDIANA LEMOS ZAIDAN

Resumo:

O mundo tem passado por transformações, de todas as ordens, e em todos os setores, mudanças essas que têm exigido dos indivíduos e das organizações uma adaptação e ressignificação em suas formas de agir, interagir, comunicar e conferir feedbacks. Assim, o impacto das inovações tecnológicas na sociedade tem contribuído para a criação de novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como na capacitação dos educadores (Torres, Amaral, 2011). Pensando sob esta perspectiva das mutações sociais que atravessam comportamentos, relações pessoais e de trabalho, deve-se atentar-se para que haja uma formação de excelência, entendendo com isso o aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver com e em um mundo plural que está em plena expansão de pensamentos dos mais diversos e necessidades individuais. Sendo assim, devem-se expandir as metodologias ativas de ensino-aprendizagem para que consigam abarcar todos esses alunos que estão na sala de aula em meio a essas mudanças. Observando essas modificações, mais especificamente no mundo corporativo e se um dos propósitos dos docentes é formar alunos proativos, capazes de analisar situações, ter um olhar mais apurado, ético e conciso e humano é preciso adotar metodologias que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham a capacidade de tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes (Moran, 2007). Mesmo que arraigada a princípios tradicionais, a educação passa por transformações exponenciais. E, é preciso, de forma urgente, (re)pensar as metodologias educacionais ativas e mesmo as tradicionais, atentando-se para entender qual o papel do estudante em todo esse processo, sem contar que a mediação do professor diante de todas essas modificações é de suma importância. Além de lembrar que os aparatos tecnológicos, mais do que demonizá-los, devem ser usados a favor de exercícios que envolvam a criatividade do aluno. Entendendo que, a máquina seja uma ferramenta de manejo e uma facilitadora e não que o ser humano seja usado por ela. Sendo assim, nos deparamos com um cenário dos mercados de trabalho, do local, nacional e mundial, cada um tem a necessidade.

**AS FORMAÇÕES DOCENTES DOS EDUCADORES SOCIAIS FLUMINENSES
NO BRASIL: ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PEDAGOGIA
SOCIAL**

ARTHUR VIANNA FERREIRA

Resumo:

A presente pesquisa, parte de pós-doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, objetiva investigar as Representações Sociais sobre Formação entre os educadores sociais enquanto realizaram um curso de extensão numa universidade pública fluminense e, identificar como o conteúdo dessas potencializam possíveis reflexões teóricas sobre Pedagogia Social para a formação de educadores. E, por fim, desde essas duas ações investigativas, compreender como a vivência desses sujeitos transitam entre os conceitos de hospitalidade e convivência discutidos por Baptista (2005; 2007) e Ferreira (2020; 2022). Metodologicamente, se utilizará o referencial metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2013), numa abordagem societal de Doise (2001), para salientar as ancoragens sociais desses educadores. Os resultados preliminares apontam à existência de Representações Sociais de Formações Docentes (no plural) ancoradas em um núcleo figurativo discursivo de contradição expresso em “pensar além, mas seguindo as diretrizes curriculares”. Ou seja, na análise retórico filosófica do discurso, os cinco foros temáticos versam sobre uma vivência que movimenta representações centradas numa suposta “falta” da escola, e uma ausência do campo social específico do saber não-escolar (não formal ou informal). Outro ponto relevante encontrado é a expulsão do “outro-educativo” no discurso sobre as práticas educativas não escolares.

35

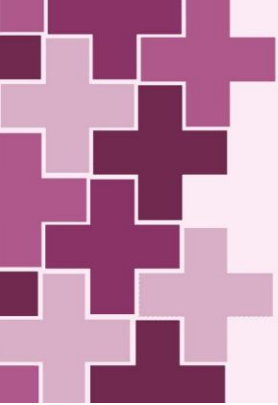
**“VIDRAÇAS QUEBRADAS, FALAS ANUNCIADAS”: AFETO, VIOLÊNCIA E
INSURGÊNCIA NEGRA FEMININA NA PRODUÇÃO CONTISTA DE
MIRIAM ALVES**

BEATRIZ BEZERRA BATISTA

Resumo:

Com o propósito de emergir as experiências de mulheres ausentes das pautas do feminismo ocidental, os outros feminismos, formados por mulheres negras, indígenas, caribenhas, decoloniais, lésbicas, bissexuais, entre outras, levantaram o debate em torno das especificidades do ser-mulher, examinando as intersecções dos marcadores sociais e as opressões às quais são submetidas. Concomitante a isto, as escritoras da Literatura Negra-Brasileira construíam seus espaços, reivindicando uma episteme negra e protagonizando seus discursos. Elas vislumbraram na literatura um lugar possível não apenas para denunciar as opressões vividas pela mulher negra, como também para apontar as resistências que são travadas ao longo da história, e expressar a beleza que há em sua cultura. Como corpus desta pesquisa, foram escolhidos quatro contos da escritora Miriam Alves: “Alice está morta” e “Olhos verdes de Esmeralda”, presentes no livro *Mulher Matr(r)iz* (2011) e outros dois nomeados “Não se matam cachorros” e “Acidente”, publicados no seu mais recente livro, *Juntar Pedacos* (2021), que demonstram os novos percursos estéticos e ideológicos da autora neste espaço tempo. A partir desses textos, discutiu-se a questão das resistências e transgressões, do racismo, da violência física e psicológica contra a mulher, do feminicídio, da lesbofobia, da heterossexualidade compulsória, da masculinidade heteroaprisionada, do estupro corretivo e marital, do assédio, da hipersexualização da mulher negra, entre outras formas de violência. Para tanto, considerou-se necessária uma pesquisa que estivesse apoiada em vários campos de conhecimento como literatura, filosofia, sociologia, antropologia, psicologia. Vozes como as de Sueli Carneiro (2003; 2011), Lélia Gonzalez (1984; 2020), Beatriz Nascimento (2021), Heleieth Saffioti (1999; 2001), bell hooks (2015; 2019), Angela Davis (2016), Audre Lorde (2015), Adrienne Rich (2010), Françoise Vergès (2020; 2021), Franciane Silva (2018), Cristian Souza de Sales (2015), Luiz Silva (Cuti) (2010), entre outras, ecoaram e possibilitaram a construção desta pesquisa.

36



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



OBSERVATÓRIO DE BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL: O QUE ENTENDEMOS COMO INOVAÇÃO?

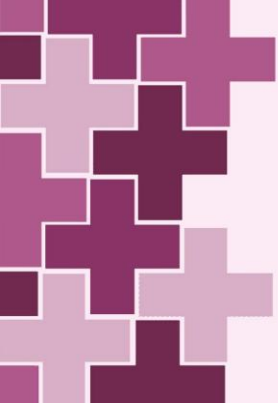
BIANCA FURTADO PENHA
GUSTAVO MARTINS DIAS
JOÃO PAULO DE FREITAS

Resumo:

Este trabalho apresenta as reflexões envolvidas na construção do Observatório de Boas Práticas na Educação em Arte e Cultura Visual, iniciativa do projeto Laboratório de Inovação na Formação de Educadores (LIFE), realizado pelo Centro Integrado de Design Social (CIDS) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). O objetivo do projeto é fomentar a inovação no ensino por meio do compartilhamento de boas práticas pedagógicas. Para isso, procuramos responder: o que entendemos como inovação no ensino de arte? Essa questão nos leva a uma reflexão crítica sobre o conceito de inovação, desafiando a visão comum de que inovar se resume à inserção de tecnologias de forma acrítica e produtivista. Discutimos como a inovação deve ir além, envolvendo diferentes sentidos e apropriações ideológicas, muitas vezes utilizadas para reforçar práticas normativas e mercadológicas. Apresentamos definições de inovação baseadas em evidências, destacando a importância de uma abordagem contextualizada e crítica, que considere os fatores reais que promovem inovação, como a adaptação às realidades culturais e sociais de educadores e alunos, e não apenas a adoção de novas ferramentas.

37





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL: O QUE ENTENDEMOS COMO INOVAÇÃO

BIANCA FURTADO PENHA
GUSTAVO MARTINS DIAS
JOÃO PAULO

Resumo:

Este trabalho apresenta as reflexões envolvidas na construção do Observatório de Boas Práticas na Educação em Arte e Cultura Visual, iniciativa do projeto Laboratório de Inovação na Formação de Educadores (LIFE), realizado pelo Centro Integrado de Design Social (CIDS) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). O objetivo do projeto é fomentar a inovação no ensino por meio do compartilhamento de boas práticas pedagógicas. Para isso, procuramos responder: o que entendemos como inovação no ensino de arte? Essa questão nos leva a uma reflexão crítica sobre o conceito de inovação, desafiando a visão comum de que inovar se resume à inserção de tecnologias de forma acrítica e produtivista. Discutimos como a inovação deve ir além, envolvendo diferentes sentidos e apropriações ideológicas, muitas vezes utilizadas para reforçar práticas normativas e mercadológicas. Apresentamos definições de inovação baseadas em evidências, destacando a importância de uma abordagem contextualizada e crítica, que considere os fatores reais que promovem inovação, como a adaptação às realidades culturais e sociais de educadores e alunos, e não apenas a adoção de novas ferramentas.

38





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O TRABALHO DE ESCRITA SUSTENTADO PELA PESQUISA-AÇÃO NO ENSINO MÉDIO

BRUNO LUIZ SIGNORI
LUÍZA RODRIGUES GARBIN

Resumo:

Este resumo faz remissão à parte das oficinas de leitura e produção textual dinamizadas em 2023 com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública no interior do Rio Grande do Sul (BR), e tem como objetivo evidenciar as potencialidades do trabalho acadêmico orientado pela pesquisa-ação (Burns, 2010). Para que os estudantes produzissem crônicas e redações de modo coerente com as demandas da pesquisa, centrada na análise intertextual dos textos produzidos pelos alunos, e com os gêneros textuais em questão, foram realizadas atividades como: a exploração da intertextualidade e dos gêneros selecionados; a leitura e exploração de textos de apoio; e a produção escrita da primeira, segunda e terceira versões de uma mesma crônica/redação. Para a apresentação, dar-se-á enfoque aos impactos do trabalho com a pesquisa-ação no que diz respeito à organização e às modificações da/na sequência didática que fora dinamizada conjuntamente aos discentes do terceiro ano. A partir da análise do trabalho transcorrido nas referidas oficinas é possível perceber como as práticas acadêmicas e docentes, quando perpassadas pela autorreflexão, criticidade e sistematização da pesquisa-ação, são realizadas de modo a possibilitarem um desenvolvimento profissional e metodológico daquele que utiliza tal metodologia. Destaca-se, ainda, que o trabalho pautado pela pesquisa-ação consegue adequar-se com maior proficiência às demandas e necessidades de seu contexto de realização.

39



PARIR COM DIGNIDADE NO INTERIOR DO CEARÁ: ESTRATÉGIAS E APRENDIZAGENS DE MULHERES

CAROLINA BENTES DE OLIVEIRA SALES
CAROLINA TRINTA MOREIRA E LOPES

Resumo:

Esta apresentação objetiva divulgar pesquisa realizada no interior do nordeste brasileiro, no estado do Ceará. Realizou-se pesquisa de campo, com amostragem snowball, entrevistando gestantes, puérperas e parteiras em diferentes contextos, incluindo duas comunidades, indígena e quilombola. Analisaram-se histórias de parto de mulheres visando investigar processos de aprendizagem para o parto e a articulação de estratégias para evitar violência obstétrica. A “escolha” pela cirurgia cesariana emergiu como uma destas, no entanto, concluiu-se que não há informação adequada para essa decisão e a cirurgia é falsamente indicada como uma opção segura e indolor em oposição ao parto normal. Além disso, as estratégias se formaram influenciadas pelas redes de apoio das mulheres e pela cultura de parto de cada família, que se dá a partir das relações em diversos ambientes que engajam suas habilidades de atenção e resposta. Desse modo, aprender sobre parto exige mais do que informação, considerando uma visão que parte de conceitos como a interseccionalidade, a aprendizagem precisa ser situada nos diferentes contextos socioculturais. Pois se trata de sistema complexo, que ocorre em diversos ambientes, nos quais os seres humanos são centros de atenção e agência, desenvolvendo habilidades, ou seja, respondendo aos estímulos com sua história de vida, seus conceitos sobre o mundo e suas particularidades.

40

**PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO
CURRÍCULO DA CIDADE NO CONTEXTO DA BNCC**

CAROLINA DE QUEIROZ SILVA SOARES

Resumo:

Introdução: A pesquisa que apresentamos tem como objetivo investigar as percepções dos professores da rede municipal de ensino de São Paulo sobre a implementação do Currículo da Cidade, no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, que busca garantir um conjunto de competências essenciais para todos os estudantes brasileiros, foi aprovada em 2017, após anos de debates iniciados com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). O Currículo da Cidade é um documento específico para o município de São Paulo, desenvolvido em consonância com a BNCC, mas adaptado às particularidades locais. A pesquisa visa entender como os professores têm vivenciado e compreendido essa implementação, que envolve uma série de adaptações tanto pedagógicas quanto estruturais.

O Contexto da BNCC: A BNCC estabelece diretrizes nacionais obrigatórias para o que deve ser ensinado em todas as instituições de ensino do Brasil. Sua principal meta é garantir uma formação básica comum para todos os alunos, nivelando o conhecimento essencial em cada fase da educação. O documento traz uma série de competências, habilidades e conteúdos que devem ser incorporados pelos currículos escolares, além de promover uma formação integral voltada ao desenvolvimento humano, social e cultural dos estudantes. A construção da BNCC, no entanto, foi marcada por eventos políticos importantes, como a crise de legitimidade do governo de Dilma Rousseff em 2015 e sua destituição em 2016, o que trouxe mudanças significativas no Ministério da Educação e influenciou a formulação das versões finais do documento. Ao longo do processo, foram publicadas quatro versões da BNCC, duas durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e duas no governo de Michel Temer, com a versão final homologada em dezembro de 2017.

Currículo da Cidade de São Paulo: Com a aprovação da BNCC, o município de São Paulo desenvolveu o Currículo da Cidade, adaptando-o às diretrizes nacionais, mas levando em consideração as necessidades e realidades específicas da rede municipal. Sob a gestão do prefeito João Dória e do secretário municipal de educação Alexandre Schneider, o currículo foi elaborado em 2017, com participação ativa dos professores por meio de consultas públicas e seminários.

41

SEXUALIDADE DE MATERNAGEM NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID 19

CAROLINA TRINTA MOREIRA E LOPES
CAROLINA BENTES DE OLIVEIRA SALES

Resumo:

A pandemia do Covid 19 afetou as experiências de mães do mundo todo, exacerbando as desigualdades de gênero, além de representar retrocessos relativos à saúde sexual e reprodutiva. O objetivo deste estudo foi compreender as experiências vividas de mães brasileiras em tempos de pandemia de Covid 19 e analisar por uma abordagem fenomenológica crítica quais sentidos podem ser produzidos dos seus relatos a partir de articulações com as teorias feministas interseccionais. Para isso, foram feitas entrevistas com pergunta geradora sobre como foi ser mãe em tempos de pandemia, com oito mulheres que conviveram com seus filhos de até sete anos de idade na cidade de Fortaleza, Ceará no contexto pandêmico. Como resultados podemos observar que as mulheres estiveram como linha de frente da pandemia, o que repercutiu nas vivências de maternidade, parto e puerpério. Mesmo quando as mulheres conseguiram dar respostas criativas e autênticas diante da crise, sua condição foi de prejuízos à vivência da maternagem. É relevante que se possa analisar a pandemia de Covid-19, e demais crises, sob uma lente de gênero para tornar explícitas as iniquidades e vulnerabilidades que marcam o espaço social para a criação de uma sociedade igualitária e um ambiente equitativo; a sociedade e o Estado precisam compreender as condições maternas e dimensões interseccionais como de interesse público e não como uma questão privada.

42

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUNDIAÍ, SP

CAROLINE DE ANDRADE SILVA
JAQUELINE RIBEIRO PELIZER
BRENDA SOARES FAGUNDES
ALINE CORRÊA MARTINS
GIOVÂNI MÓRGON
RIZA AMARAL LEMOS

Resumo:

Este trabalho analisa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, enfocando as Políticas Públicas da rede municipal de Jundiaí, SP. A pesquisa qualitativa, realizada por estudantes de graduação em Pedagogia do Centro Universitário Padre José de Anchieta, foi desenvolvida a partir de dados da Secretaria de Educação. Utilizando uma abordagem documental e bibliográfica, foram examinadas as legislações municipais relacionadas à inclusão na última década (2014-2024). Os dados coletados identificam as diretrizes e estratégias adotadas pelo município, avaliando a contribuição dessas políticas para a promoção de uma educação especial e inclusiva, assim como os desafios enfrentados na implementação de ações efetivas. Os resultados evidenciam a importância da articulação entre legislações e práticas educacionais, ressaltando a necessidade de um olhar atento às especificidades dos alunos com deficiência. A pesquisa também enfatiza o papel fundamental da comunidade na construção de um ambiente escolar inclusivo.

43



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



ESCRITA E PENSAMENTO CRÍTICO: UM RELATO DE PROJETO DE EXTENSÃO EM UMA ESCOLA PROFISSIONAL

CAROLINE FERREIRA CUNHA SANTOS

Resumo:

Este relato de experiência descreve um projeto de extensão desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Brasil, onde atuo como docente de linguagem. Iniciado como um jornal escolar em 2015, o projeto evoluiu para um espaço de discussão, expressão e desenvolvimento da produção escrita e artística dos alunos, com suas produções divulgadas pelo site "IF Connect" e pelas redes sociais. O objetivo é estimular o pensamento crítico, a autonomia, o hábito de leitura e o aperfeiçoamento da escrita, além de promover o trabalho em equipe, onde os alunos dialogam, elaboram e revisam textos, desenvolvem o site e gerenciam os perfis sociais. O "IF Connect" ultrapassa os limites do campus, atingindo a comunidade em geral. Até 2022, o projeto publicou 467 textos, contou com mais de 30 alunos envolvidos e alcançou cerca de 1.300 seguidores nas redes sociais. Entre os resultados, destacam-se a publicação de dois livros por alunas participantes, incluindo uma coletânea de textos do blog, e a participação dos alunos em eventos científicos, com apresentações orais, pôsteres e resumos expandidos sobre o projeto. Foi a partir dessa experiência que decidi seguir o tema da extensão universitária em minha pesquisa de doutorado, buscando compreender o papel da extensão na formação integral dos estudantes, explorando suas contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional.

44





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



LA BASURA, EL ARTE Y SER CARTONERO

CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA
MIXZAIDA YELITZA PEÑA ZERPA

Resumo:

La figura del cartonero está presente en las sociedades. Si bien, se le asocia de manera directa a un material de desecho sólido, también se identifica a través de su rol una responsabilidad ciudadana, la cual suple las ausencias de otros actores sociales, quienes también conviven e impactan al ambiente. Pero, lejos de un trabajo conjunto por una ciudadanía responsable, la función de recoger y reubicar los cartones es una alternativa de ingresos monetarios (demanda y oferta). Ciertamente, la basura no es significada de igual manera por los sujetos. Mientras algunos la ven como un objeto despreciable y ajeno a las vidas de los habitantes de una ciudad, otros la identifican como un recurso para la subsistencia. Escarbar para hallar cartón, por ejemplo, es una de las acciones realizadas por padres o madres de familias en Latinoamérica para generar ingresos. De acuerdo a ello, el cartonero es un sujeto de derecho quien a su vez ejerce el derecho por una ciudadanía verde. La presente revisión de tipo documental se acerca a las exposiciones de arte reciclado con la participación de hijos de cartoneros. En este sentido, las redes sociales virtuales páginas web jugaron un papel fundamental en la visibilización de estas actividades.

45



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



ARTE RECICLADO EN LAS ESCUELAS: ¿PIEZAS PARA LA BASURA?

CLARITZA ARLENET PEÑA ZERPA
MIXZAIDA YELITZA PEÑA ZERPA

Resumo:

A partir de las prácticas identificadas en centros educativos se encuentra que parten de un mismo piso común: recolección de desechos sólidos. Pero, no hay claridad en la adopción de conceptos. Por ejemplo, el término reciclado es asumido como si se tratara de reutilización, es decir, el cambio de la función de un objeto y no tanto por ser sometido a un proceso de transformación en sus propiedades. En orden a ello, los proyectos artísticos asociados al reciclado en escuelas, además de la elaboración de objetos (manualidades) trabajan también con la clasificación de desechos sólidos. Pero, cabe preguntarse: ¿los objetos derivados de actividades escolares resultan piezas con una duración limitada? Más aún ¿se fomentan prácticas dirigidas a la basura? El presente estudio recoge a través de la revisión documental los elementos comunes encontradas en escuelas a partir de artículos de revistas especializadas. Finalmente, las autoras proponen unas líneas de acción para el arte reciclado y la educación.

46



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E REFLEXÃO CURRICULAR: O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA CRIAÇÃO DE UM SENSOR DE UMIDADE E TEMPERATURA

CLAUDINEI CAETANO DOS SANTOS

Resumo:

Alunos do ensino médio desenvolvem um projeto que entre seus objetivos, foi criado um sensor de umidade e temperatura, utilizando tecnologia de forma inovadora em seu ambiente de estudos. Este projeto foi mais do que uma simples atividade técnico-científica: representou o protagonismo dos estudantes em integrar conceitos práticos ao currículo, conectando a inserção da tecnologia às necessidades do dia a dia escolar. A criação e o teste do sensor nas próprias salas de aula e em seu ambiente escolar permitiram que eles aplicassem o conhecimento de maneira direta e relevante. Além disso, o projeto abriu espaço para discussões mais profundas, como as abordadas na Filosofia da Mente, estimulando reflexões sobre como a tecnologia e o ambiente afetam o comportamento e o bem-estar humano. Através dessa abordagem, os alunos, muitas vezes subestimados pelo sistema educacional, puderam assumir papéis centrais no processo de aprendizagem, transformando o currículo em uma ferramenta viva, que promove tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o senso crítico e a autonomia.

47



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



SOCIEDADE, SOCIOLOGIA E A TECNOLOGIA: A RELEVÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

CLAUDINEI DA COSTA OLIVEIRA
EDILEUZA GARCIA ANTUNES OLIVEIRA

Resumo:

A pandemia de COVID-19 trouxe novos desafios para o ser humano em seu modo de viver e mudanças sociais importantes ocorreram na sociedade. O presente texto teve por objetivo realizar algumas reflexões teóricas através de uma pesquisa bibliográfica sobre as transformações ocorridas na vida social englobando a relação entre a sociedade, tecnologia e o contexto educacional. Apontou a relevância do uso das tecnologias no contexto pandêmico abordando a vida social e o cenário escolar, trazendo uma análise do potencial do uso das tecnologias nas aulas de sociologia e a importância da relação entre Família e Escola para o sucesso educacional. Constatou-se que no campo da educação a desigualdade social gerou dificuldades nas famílias dos estudantes, a falta de acesso à internet e as tecnologias necessárias para ter acesso à educação remota, demonstrando urgência de políticas públicas de inclusão digital.

48



COMUNIDADE DE LEITURA MINERVA-TOTH: REDE COLABORATIVA PRIVADO-PÚBLICA PARA FICHAS DE LEITURA

CLAUDIONEI VICENTE CASSOL
SÍLVIA REGINA CANAN
JOAO VICTOR GOBBI CASSOL
JULIANA VANI
WILLIAM FERREIRA
CLÊNIO VIANEI MAZZONETTO

Resumo:

Minerva-Toth se apresenta com o objetivo de construir uma comunidade leitora que utiliza ambiente digital/virtual para facilitar a partilha de informações em três níveis: armazenamento, compartilhamento de dados e construção integrada de ficha de leitura a partir da criação de um arquivo individual no sistema. Projeta criar, com apoio do CNPq/MCTI, uma rede de compartilhamento de fichas de leitura que possa contribuir para desenvolver, ampliar e qualificar o âmbito das leituras, das reflexões e dos debates acerca dos conteúdos disponibilizados por cada indivíduo que passa a integrar, de modo livre, autônomo e seguro a comunidade virtual de leitura. Trata-se de um trabalho conjunto das áreas de Humanidades, Linguagens, Comunicação e Expressão, Educação e Ciências da Computação, ue incorpora o trabalho de equipe interdisciplinar para construir uma comunidade de leitura através de leitores e leitoras que criam fichas particulares e partilham-nas ou não com outros indivíduos. As fichas de leitura online permanecem disponíveis de modo a facilitar o acesso multiplataforma para quem as criou, com facilidade de consultas às inserções, impressões de dados catalogados seguindo normas ABNT e uso para citações, referências e construções textuais.

PERCEPCIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES EXTREMEÑOS SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

CRISTINA AMANTE BOTELLO
DANIEL LÁZARO MARTÍN

Resumo:

La educación inclusiva es aquella que asegura el derecho de todos los estudiantes a estar presentes, participar y aprender. Actualmente, se observa una tendencia creciente a incluir a estudiantes con discapacidad dentro del sistema de educación general, aunque todavía hoy se pueden detectar dificultades a la hora de dar una respuesta satisfactoria a las necesidades educativas de estos estudiantes. Dichas dificultades pueden venir determinadas por la formación, la experiencia docente o la falta de sensibilización hacia la discapacidad. Por ello surge el presente estudio que pretende conocer la percepción del alumnado de segundo curso del Grado en Educación Infantil, de la Universidad de Extremadura, sobre la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en las aulas extremeñas. Para ello se diseñó y administró un cuestionario creado ad hoc mediante Microsoft Forms, durante el periodo de prácticas del grado. El análisis de los resultados muestra la percepción de los docentes en formación ante el grado de inclusión del alumnado en las aulas, así como las barreras y facilitadores de la inclusión educativa. Finalmente, se discuten algunas conclusiones y limitaciones.

50

“QUERO ME TORNAR UM ÓTIMO PROFESSOR”: O QUE DIZEM OS/AS LICENCIANDOS/AS SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

DAMIANA DE MATOS COSTA FRANÇA

Resumo:

O presente estudo aborda o Programa Residência Pedagógica-PRP, que compõe a Política Nacional de Formação de Professores no Brasil, em um curso de licenciatura em História de uma Instituição Federal na Região Nordeste. Na pesquisa, analisamos o PRP, a partir do olhar dos estudantes, expectativas e necessidades descritas no contexto da formação. O estudo se filiou à abordagem qualitativa, envolveu a análise de 35 cartas escritas em resposta ao que esperavam e por que desejavam participar do PRP. As cartas foram utilizadas como um recurso de coleta de informações em pesquisa, espaço de escuta e de conhecimento sobre a construção da formação inicial e das políticas públicas para a formação docente. O estudo aproxima-se do gênero epistolar, na perspectiva da carta como documento expressivo. A pesquisa evidencia o desejo de uma profissionalização qualificada como oportunidade de permanência com tempo para dedicação aos estudos e chance de formação que os permitirá ir ao encontro de conhecimentos e sentidos no processo de constituição do ser professor/a. Portanto, entendemos que a institucionalização de uma política de formação inicial, socialmente justa precisa considerar a permanência como um direito, diante da realidade socioeconômica dos futuros docentes e construída com a participação dos atores da comunidade escolar e das instituições de formação.

51

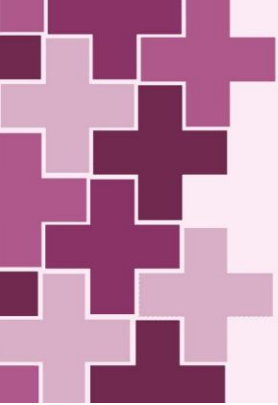
CONHECIMENTOS MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA DURANTE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA ENVOLVENDO O GEOGEBRA DISCOVERY

DANIEL MENDES INÁCIO DE SOUZA
CELINA APARECIDA ALMEIDA PEREIRA ABAR

Resumo:

O objetivo do presente trabalho é apresentar resultados de uma investigação sobre a aplicação do GeoGebra Discovery, uma versão experimental do GeoGebra, na exploração de propriedades da Geometria Plana, em uma formação continuada para professores de matemática. Essa versão do software possui novas Ferramentas de Raciocínio Automático (ART), que permitem a verificação de conjecturas, provas e descobertas de propriedades em construções geométricas. A formação foi oferecida remotamente via Teams. A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou a metodologia “Design Research” para criar e conduzir o curso, permitindo ajustes durante o processo investigativo. Na análise dos dados, foi empregada a teoria TPACK (“Technological Pedagogical Content Knowledge”), que auxilia a compreender como o conhecimento tecnológico se integra ao pedagógico e ao conteúdo, promovendo o uso eficaz de tecnologias digitais no ensino de matemática. Observou-se que as ART ajudaram os professores a mobilizar e construir conhecimentos relacionados aos três pilares do TPACK, ao resolver atividades que envolviam visualização e argumentação lógica, a partir das respostas do software.

52



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



DESARROLLO DE SIMULADORES LABORALES PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON DISCAPACIDAD

DANIEL NARANJO
MÓNICA RODAS

Resumo:

Las personas con discapacidad afrontan distintas barreras al intentar adentrarse al mundo educativo y laboral, a pesar de las leyes que buscan que las instituciones educativas y las organizaciones sean más inclusivas. Esto se debe en gran parte a que la idoneidad de un candidato se debe al desarrollo de competencias transversales. Mediante un proceso de investigación, se desarrollaron simuladores laborales que permitan desarrollar estas competencias en los estudiantes de instituciones de educación superior. El desarrollo de simuladores laborales, basados en casos reales, permiten que los estudiantes con discapacidad desarrollen habilidades en ambientes simulados. El proceso de creación y validación de simuladores laborales, ha permitido establecer una nueva herramienta que permite mejorar la inclusión al mundo laboral, a los estudiantes con discapacidad.

53



**ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O QUE AS PRODUÇÕES
CIENTÍFICAS NOS CONTAM?**

DEBORA SILVANA VAZ SOARES

Resumo:

A formação continuada de professores promove aos profissionais a oportunidade de adquirir novos conhecimentos para o aperfeiçoamento de saberes e práticas docentes. Integra-se a esse contexto a formação continuada para profissionais do atendimento educacional especializado voltada à atuação com alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Objetiva-se conhecer a produção do conhecimento produzida no Brasil acerca da formação continuada de professores para o trabalho com AH/SD entre os anos de 2018 a 2022, através de uma revisão do tipo estado do conhecimento. O trabalho bibliográfico, constitui um levantamento das produções nas seguintes plataformas: Catálogo de Teses & Dissertações CAPES, Scientific Electronic Library Online - SciELO e Educ@-Plataformas da Fundação Carlos Chagas, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD) e Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBr). Procurou-se por teses, dissertações, monografias, artigos em periódicos e anais de eventos que contemplam tal temática. Os principais resultados apontam a pouca produção nacional no que tange a formação de professores para o contexto da docência com alunos com AH/SD. Para a maioria dos autores, apresenta-se como resultados a verificação da necessidade de formação continuada em relação a temática de AH/SD nas escolas, assim como necessitamos compreender como as mesmas estão contribuindo para o desenvolvimento do trabalho com alunos com AH/SD.

54

VIOLÊNCIA SEXUAL E SEXTING: RESULTADOS DE TESE A RESPEITO DA SÉRIE “SEX EDUCATION”

EDIANE DA SILVA

Resumo:

Trata-se de um recorte dos resultados obtidos em uma tese de doutorado em andamento, cujo objetivo é analisar as contribuições das temáticas abordadas na série "Sex Education" para a Supervisão Escolar na concepção e elaboração de projetos de formação continuada voltadas para docentes e discentes sobre Violência Sexual e “Sexting”, dentro da perspectiva da Educação Sexual Emancipatória. Trata-se de uma pesquisa exploratória baseada na análise de conteúdo em Triviños (2012), Bardin (2014) e Moraes (2003). Destaca-se um dos resultados obtidos na tese de doutoramento, em que os resultados preliminares indicam que os temas de violência sexual e sexting, envolvidos na série "Sex Education", podem ser efetivamente integrados em projetos e formações continuadas para professores e professoras, promovidos por supervisores e supervisoras escolares. Essa integração potencializa a capacidade desses profissionais de encorajar as vítimas a denunciarem as agressões, além de prevenir situações que expõem a vítima, bem como, prevenir de situações que exponham a intimidade e violam o uso de imagens aos meios eletrônicos de publicação.

55

PROJETO DE ENSINO EM ARTES: A ARTE NEGRA AFRO-BRASILEIRA

EDILEUZA GARCIA ANTUNES OLIVEIRA

CLAUDINEI DA COSTA OLIVEIRA

Resumo:

Este estudo apresenta um projeto de ensino em Artes Visuais desenvolvido para estudantes do 9º ano do ensino fundamental II, com o objetivo de valorizar a rica cultura afro-brasileira. O projeto visa romper paradigmas existentes, oferecendo uma nova perspectiva sobre os povos africanos por meio de uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa demonstrou que as Artes Visuais desempenham um papel crucial na construção da aprendizagem de uma forma prazerosa, lúdica e criativa. A exploração de práticas artísticas, como pintura, música e dança, é identificada como uma estratégia eficaz para despertar o interesse dos alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. A abordagem interdisciplinar e a conexão com a tradição da cultura afro-brasileira possibilitam uma maior integração dos alunos com temas culturais e históricos, promovendo reflexões sobre representatividade e valorização da diversidade. Assim, a pesquisa indica que o uso das Artes Visuais é uma ferramenta relevante para o desenvolvimento de competências cognitivas emocionais e sociais, promovendo um aprendizado ativo e transformador.

56

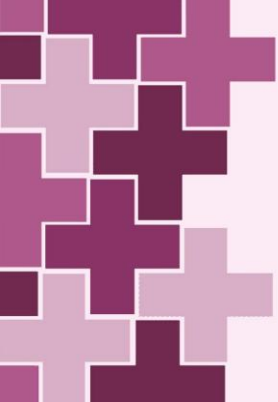
EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: UMA ANÁLISE PAUTADA EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

EDUARDO LOURENÇO DOS SANTOS
GLEYDSON DA PAIXÃO TAVARES

Resumo:

Este texto apresenta um relato de experiência, resultado de uma sequência didática realizada no ensino médio, em uma escola da rede pública estadual de ensino do interior da Bahia-Brasil. O objetivo deste trabalho é descrever e refletir sobre o desenvolvimento dessa estratégia de ensino e analisar as suas possíveis contribuições para a educação sexual. A sequência didática foi realizada por meio do componente curricular Biologia, durante quatro semanas, perfazendo um total de 12 aulas, com uma turma de primeiro ano, composta por 35 estudantes, com faixa etária entre 14 a 16 anos, sendo 20 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. As atividades desenvolvidas foram compostas por rodas de conversa, aplicação de jogos, realização de pesquisas, aulas expositivas e dialogadas, mesa-redonda, apresentação de seminários, apresentações artísticas como peças teatrais, coreografias, paródias e cordéis. Este estudo é de natureza descritiva e reflexiva, adotou o método (auto)biográfico e utilizou como instrumentos para a produção de dados a análise documental e os relatos pautados nas experiências da intervenção realizada. Os resultados revelaram que os/as estudantes apesar de apresentarem bastante interesse nas discussões sobre sexualidade, apontam a necessidade de uma maior discussão com os pais/mães com vistas ao desenvolvimento de uma visão crítica no que se refere às mudanças do corpo, a violência contra a mulher e a gravidez na adolescência.

57



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



A EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS NO CENTRO- OESTE BRASILEIRO: O CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS DO ENSINO MÉDIO

ELIENE LACERDA PEREIRA

Resumo:

Frente ao contexto de mudança nas políticas públicas educacionais brasileiras, as contrarreformas do ensino médio surgem dentro de um projeto neoliberal. O objetivo geral é analisar o contexto das contrarreformas e suas implicações na Educação Física e formação crítica dos estudantes na Educação Profissional Técnica e Tecnológica- EPT. A metodologia de investigação se fundamenta na Teoria Social de Marx. A formação integrada e o acesso ao patrimônio científico, cultural, social, ético, político, produzido pela humanidade, para jovens que pertencem à classe trabalhadora são destruídos com a Lei 13.415/2017. Contudo, as contrarreformas são o retrocesso para a formação integrada, onde a formação técnica e profissional destina-se aos menos favorecidos economicamente, tornando-os, também, desfavorecidos do conhecimento crítico. Assim, as contrarreformas direcionadas a EPT interferirão de forma a reduzir, fragmentar e destruir a proposta de formação integrada ofertada pelos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia do Brasil as juventudes. Nesse sentido, torna-se necessário fortalecer o movimento de resistência contra as imposições do capital.

58



O PROCESSO FORMATIVO DE HOMENS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

EMERSON ANDRÉ SIMON
MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO

Resumo:

Este artigo, vinculado a uma pesquisa de Mestrado em Educação no Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Camboriú, SC, Brasil, objetiva analisar como ocorre a formação inicial docente a partir da percepção de acadêmicos homens do curso de Licenciatura em Pedagogia, considerando as relações de gênero e as masculinidades. Os objetivos específicos são: a) Revisitar o panorama histórico do curso de Pedagogia e da formação docente no Brasil e no IFC; b) Elaborar uma reflexão teórica sobre formação docente e questões de gênero, com ênfase nas masculinidades; c) Caracterizar os homens que cursam Licenciatura em Pedagogia no IFC; d) Compreender a formação inicial docente na percepção de acadêmicos homens do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense tendo em vista as relações de gênero, com ênfase nas masculinidades. A pesquisa é qualitativa e interpretativa, com levantamento bibliográfico nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) para entender o debate sobre o tema e ampliar a contribuição do estudo. Entre os resultados esperados, buscamos identificar a presença (ou ausência) das discussões de gênero na formação de professores, especialmente relacionadas aos homens, e compreender as razões que os levam a escolher este curso e o exercício da docência, e contribuir para que não sejam descredibilizados por questões de sexo ou gênero durante seu processo formativo no IFC e seu exercício profissional.

59

USO DE TEXTOS BREVES E ILUSTRAÇÃO CIENTÍFICA COMO MATERIAL DIDÁTICO PARA EL APRENDIZAJE DE FOTOSÍNTESIS CON ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

ERIKA SUSANA LOYO ESPÍNDOLA

Resumo:

Una de las acciones docentes es la enseñanza siendo esta una de las actividades que llevan al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos en los programas de estudios, y que están relacionados con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que nuestros alumnos deben lograr alcanzar, al ser un proceso intencional y planeado debe promover situaciones de aprendizaje y no solo la transmisión de conocimientos; de tal forma que las y los docentes tenemos un reto importante en cuanto a la calidad de dichos procesos; y en consecuencia de la utilidad y pertinencia de los materiales que se ponen a disposición del estudiantado para que inviten al descubrimiento, la reflexión y propicien o consoliden aprendizajes. Se diseñó un texto breve sobre el tema de fotosíntesis y se realizó una búsqueda de información al respecto, se seleccionó y se desarrolló un texto que atendiera los aspectos más relevantes sobre el tema, la información transformada y plasmada en el texto se complemento con imágenes creadas en la aplicación Biorender, especializada en la creación de ilustraciones científicas. El texto didáctico breve se puso a disposición del estudiantado y posteriormente a su uso se aplicó un cuestionario para evaluar la pertinencia del material didáctico. De manera general el estudiantado consideró que el material tiene la calidad suficiente para el aprendizaje del tema, sin embargo, se identificaron algunas áreas de oportunidad para su mejora.

60

**GEOGEBRA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA UTILIZANDO A
DECLARAÇÃO PRISMA 2020**

ÉRIKA VERZEGNASSI VIEIRA

Resumo:

A formação de professores proporciona momentos de compartilhamento de ideias, que enriquecem e potencializam o fazer docente sobre novas propostas de ensino e aprendizagem. Os Sistemas de Geometria Dinâmica (SGD), como o GeoGebra, são recursos interativos que facilitam a aprendizagem, permitindo a construção do conhecimento matemático. Essa pesquisa é uma revisão sistemática de estudos brasileiros entre 2019 e 2023, utilizando a declaração PRISMA 2020 para seleção. Foram selecionados 51 trabalhos, a partir do Catálogo CAPES, dos quais seis foram elegíveis. As perguntas: “qual a justificativa que as pesquisas apresentam para escolha do GeoGebra na formação de professores? Qual o objeto matemático presente nestas pesquisas?” direcionaram o estudo. As conclusões apontam o GeoGebra como um SGD de fácil manuseio, acesso livre e versátil. Diferentes objetos matemáticos foram explorados: construções geométricas como retângulos, triângulos, polígonos, prismas e funções polinomiais de diversos graus. Os cursos de formação continuada variaram em formatos, incluindo encontros presenciais, ensino híbrido e remoto, com foco na exploração de funcionalidades do GeoGebra, tanto em computadores quanto em smartphones. A pesquisa conclui que os pesquisadores, ao planejarem seus cursos, preocuparam-se com a intencionalidade de formar os professores de acordo com características específicas e permitidas pelo GeoGebra.

61



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



NAVEGANDO NAS ÁGUAS DA COMPLEXIDADE: A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO BÚSSOLA PARA O CONHECIMENTO PERTINENTE

ETTIÈNE CORDEIRO GUÉRIOS
ADRIANO APARECIDO DA SILVA

Resumo:

Este estudo, fruto de uma pesquisa de mestrado, visa apresentar uma proposta de ensino que utilize a Transdisciplinaridade, alinhada à Teoria da Complexidade, para explorar conceitos geométricos de maneira transdisciplinar e promover o conhecimento pertinente nos estudantes. A questão central que orienta o trabalho é: "Como explorar conceitos geométricos de maneira transdisciplinar para possibilitar o conhecimento pertinente nos estudantes?". Para isso, foi adotada uma abordagem qualitativa exploratória-explicativa, do tipo intervenção, utilizando uma triangulação de instrumentos de coleta de dados, como observação com diário de campo, questionários e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados seguiu o método dos Núcleos de Significação. A pesquisa demonstrou que, após a aplicação da sequência didática, os estudantes passaram a reconhecer a presença da Geometria em seu cotidiano e foram capazes de aplicá-la em situações práticas. As definições propostas pelos alunos mostraram-se significativas e ultrapassaram o ensino abstrato, integrando o universo e a realidade como partes fundamentais da Geometria.

62



**A FATEC OURINHOS: MEMÓRIAS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA
BREVE HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO SEU PATRIMÔNIO**

EUNICE CÔRREA SANCHES BELLOTI

ELAINE PASQUALINI

ROSEMEIRY DE CASTRO PRADO

MARCELA APARECIDA PENTEADO ROSSINI

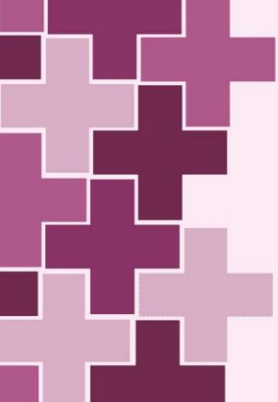
MARCOS ANTÔNIO MARTUCHI

ANDRÉ ORLANDI

Resumo:

O objetivo deste trabalho é contar a história de uma instituição escolar, buscando por memórias da formação do seu patrimônio. Mais especificamente, trata-se de uma história do cotidiano de uma instituição do ensino tecnológico, perpassando pela trajetória dos sujeitos, pelo cotidiano organizacional, pelos espaços, pela cultura e pelos significados estabelecidos, apesar das transformações. Se uma história é contada, cria-se a possibilidade de (re) significá-la. Logo, toma-se como marco temporal o final da década de 1960, época que marca a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET) (atual Centro Paula Souza – CPS) e das faculdades de tecnologia - a de Sorocaba e a de São Paulo – e, num recorte, volta-se à Fatec Ourinhos, aprovada em 18 de abril de 1991, como extensão da Fatec São Paulo (Brasil). A decisão do campus em Ourinhos foi ratificada em 09 de maio de 1991. Em 14 de outubro de 1991, na Fatec Ourinhos, foi autorizado o funcionamento do curso de Processamento de Dados experimentalmente. Destarte, a metodologia do trabalho é baseada nas fontes escritas disponíveis e nas entrevistas com professores para compreender uma parte da história das Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo e da Fatec Ourinhos. A História Oral usa fontes variadas, exercitando interpretações e uma proposta de configuração coletiva.

63



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



DESARROLLO DE LA FUNCIÓN DOCENTE: IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

FÁTIMA ROSADO-CASTELLANO
MARÍA JESÚS FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ

Resumo:

El análisis de las impresiones de los futuros maestros sobre el período formativo de prácticas externas en centros educativos es esencial para comprender el impacto de estas experiencias en su desarrollo profesional. Este estudio tiene como objetivo explorar la percepción de los maestros en formación respecto a sus prácticas, identificando fortalezas y áreas de mejora. Para ello, se recopilaron las impresiones escritas de 12 estudiantes de 4º curso del Grado en Educación Primaria tras finalizar sus prácticas. Los estudiantes expresaron su opinión sobre la duración de las mismas, la metodología empleada, la adecuación y cantidad de seminarios, y los aprendizajes adquiridos. Sus respuestas se categorizaron mediante un sistema diseñado ad hoc para este trabajo. Los resultados muestran que los estudiantes valoran positivamente el período de prácticas, considerándolo crucial para su formación, y destacaron la idoneidad de la metodología utilizada. Sin embargo, también señalaron la necesidad de prolongar el período de prácticas, ya que consideran que el tiempo actual es insuficiente para aprovechar al máximo la experiencia y adquirir las competencias necesarias para desempeñar su profesión con eficacia al finalizar la titulación. En conclusión, este estudio subraya la importancia de revisar y ajustar las prácticas externas para lograr el máximo aprovechamiento en la formación de los futuros docentes.

64



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

AS DIFICULDADES CURRICULARES NO USO DA MODELAGEM MATEMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA ATOR-REDE

FERNANDO GUIMARÃES DA SILVA

Resumo:

Este artigo envolve uma pesquisa qualitativa, tratando do uso da Modelagem Matemática, que pode auxiliar o professor em sala de aula. No entanto, ao utilizar esta metodologia, os sujeitos do processo podem encontrar dificuldades, seja em nível de docência, discência ou até mesmo de estrutura da Escola. Uma dessas dificuldades pode emergir, sendo representada pelo currículo escolar. O objetivo deste trabalho é verificar as dificuldades no uso da Modelagem Matemática, que estão relacionadas a esse currículo escolar, bem como estabelecer um olhar sobre tais dificuldades, de acordo com a Teoria Ator-Rede. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho envolveu uma revisão bibliográfica na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em busca de dissertações que apresentaram evidências dessas dificuldades em Modelagem, em especial aquelas relacionadas ao currículo, dentro da estrutura da Escola. Nesta revisão, foi possível observar as necessidades no cumprimento curricular, além das limitações de tempo, envolvendo cargas horárias no contexto escolar. Os dados foram organizados dentro da possibilidade de relação do currículo com o estudante, o professor e a própria estrutura escolar. Os resultados apresentados, diante da perspectiva da Teoria Ator-Rede, ressaltaram a consequência que traz o currículo escolar, um agente capaz de influenciar e modificar o movimento da Escola.

65

**O CERCEAMENTO NO ACESSO AOS DIREITOS SEXUAIS E
REPRODUTIVOS PARA MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE**

FLÁVIA CRISTINA DA SILVA GONÇALVES

Resumo:

O artigo investiga a relação entre cidadania, direitos sexuais e reprodutivos e o encarceramento feminino no Brasil, com foco na discrepância entre os princípios constitucionais e a realidade enfrentada por mulheres encarceradas. A Constituição Federal de 1988 estabelece a cidadania como um pilar do Estado Democrático de Direito e promove a construção de uma sociedade justa e solidária, livre de discriminação. No entanto, as violências sistemáticas e a violação de direitos humanos revelam uma distância significativa entre essas normas e a realidade cotidiana, especialmente no que diz respeito aos direitos das mulheres presas. A discussão sobre direitos sexuais e reprodutivos ganha relevância no contexto do encarceramento feminino. Inicialmente, o movimento feminista lutou por direitos civis e políticos, mas, ao longo do tempo, os direitos sexuais e reprodutivos tornaram-se uma parte crucial da agenda feminista. No Brasil, um país marcado por questões morais e religiosas que influenciam o entendimento sobre o corpo feminino, a percepção dos direitos reprodutivos das mulheres é frequentemente moldada por ideais neomalthusianos. Esses ideais defendem o controle da natalidade como uma forma de combater a pobreza e promover o desenvolvimento, influenciando a discussão sobre contracepção e direitos reprodutivos. O artigo analisa como essas questões impactam a vida das mulheres encarceradas, que enfrentam desafios específicos dentro do sistema penal. Embora as mulheres sempre tenham representado uma minoria no sistema carcerário, seu número tem crescido de maneira alarmante nas últimas décadas. As condições das prisões femininas frequentemente refletem uma negligência grave dos direitos básicos das detentas, incluindo direitos sexuais e reprodutivos. O encarceramento feminino no Brasil é caracterizado por uma estrutura que desconsidera as necessidades específicas das mulheres, resultando em condições precárias e a violação de direitos fundamentais. O artigo destaca a falta de acesso adequado a cuidados de saúde reprodutiva e contracepção, agravada pela falta de infraestrutura e recursos adequados nas prisões. As mulheres encarceradas enfrentam um tratamento duplo: por infringirem a lei e por desafiam normas sociais relacionadas ao papel das mulheres, o que frequentemente resulta em uma experiência penal mais severa e discriminatória.

EXPERIÊNCIAS COM FAMÍLIAS VENEZUELANAS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO ACOLHIMENTO PARA A SAÚDE

FRANCINE CARLETE GROTH EICHLER

LEONEI BRAUN

ADILSON CRISTIANO HABOWSKI

Resumo:

Nas escolas de Itapiranga-SC, Brasil, a presença de crianças migrantes venezuelanas tem demandado a necessidade de espaços de acolhimento que promovam a saúde delas e de suas famílias. Partindo desse contexto, tem-se como objetivo geral problematizar estratégias de acolhimento que visem à saúde das famílias das crianças migrantes venezuelanas de uma escola de Educação Infantil do município de Itapiranga (SC). Especificamente: (a) contextualizar os estudos sobre os processos migratórios e sua relação com a educação e saúde; (b) conhecer, a partir de biografemas, a história de vida das famílias migrantes; (c) compreender como podem ocorrer as experiências de acolhimento das famílias na escola, favorecendo seu bem-estar. A pesquisa utiliza o Método Cartográfico de Pesquisa-Intervenção, conforme Passos et al. (2009), empregando rodas de conversa e um diário de campo como instrumentos. Apresentaremos aqui dois movimentos importantes em relação ao objetivo (a): (i) a problematização das teorias decoloniais (Aníbal Quijano, Catherine Walsh, bell hooks) em diálogo com o campo educacional e as práticas de acolhimento de migrantes e refugiados, considerando os mecanismos de regulação e proteção (ACNUR, OIM, Brasil); e (ii) a discussão em torno do mapeamento das produções acadêmicas de mestrado e doutorado relacionadas à migração, saúde e famílias em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

TEATRO ONLINE SÍNCRONO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA PROMOVER A SAÚDE MENTAL E O BEM-ESTAR DE PESSOAS 60+ NO MUNDO DIGITAL E REAL

GABRIEL FONTOURA MOTTA

Resumo:

Este estudo analisa o processo criativo do audiodrama "Los Ciegos", desenvolvido no curso de teatro online "¿Hablas Español?", focado no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) para pessoas 60+, participantes do programa de extensão "universIDADE" que acolhe parte da Maturidade Ativa da Unicamp. A pesquisa investiga os efeitos da imersão no "Capitalismo Cognitivo" e a diminuição da percepção de alteridade no "Corpo Vibrátil" (Rolnik, 2006), com o teatro como ferramenta de expressão e crítica. A metodologia utilizada é a "Sensibilidade Pedagógica", promovendo uma relação horizontal entre alunos e professores, visando quebrar os "Jogos da Verdade". A interdisciplinaridade entre Teatro e Espanhol busca ativar a cognição por meio da gamificação, mantendo os alunos 60+ engajados. Utilizando a cartografia dos "Hypomnemata" (Foucault, 1983), a pesquisa destaca o poder do teatro na transformação social, utilizando a dramaturgia de Maurice Maeterlinck ("Os Cegos", 1890) para estimular a criatividade e promover uma interpretação crítica do mundo digital. Resultados preliminares indicam melhora na criatividade, combate ao isolamento social e conscientização sobre fake news. Alinha-se ao 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU, promovendo acesso ao teatro e à aprendizagem de idiomas, usando a educomunicação como ferramenta de inclusão e bem-estar.

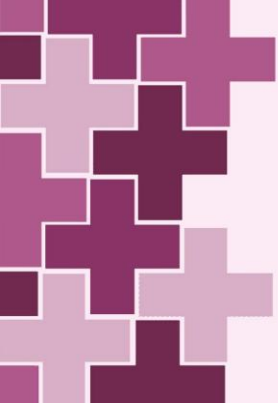
68

RELAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS E BIOSOFIA COMO PROMOÇÃO DA VIDA COM SABEDORIA

GABRIELI SCHÄFFER
CLAUDIONEI VICENTE CASSOL

Resumo:

A pesquisa objetiva a construção de uma compreensão conceitual para o termo biosofia, estudar educação para todos e todas na sua dimensão político-pedagógica e educacional e verificar possibilidades de relações entre educação para todos e todas e o desenvolvimento de uma concepção e cultura de vida com sabedoria. A busca por modificações no campo da educação, desde os conhecimentos considerados cientificamente importantes até as formas de avaliar a qualidade educacional, na dimensão nacional e internacional, as políticas públicas, a educação de formação integral, as instâncias sócio-políticas e a cidadania, parecem garantir movimentos de pensar e reflexões sobre os caminhos da educação, uma certa qualidade humanista e científica no ensino e na aprendizagem e conduzir os/as estudantes a uma condição de sujeitos. Mas, acima de tudo, é preciso, em educação para todos e para todas, com metodologia e objetivos omnilaterais, de integralidade, preocupada com pensar a vida em sentido ampliado, considerar a condição humana e visualizar o horizonte da dignidade humana, não sem a consciência da condição humana. Ao propor a análise, investigação e compreensão do papel exercido pela instituição escolar na formação humana de estudantes, a presente pesquisa desenvolve-se com metodologia básica de cunho monográfico com objetivo de dissertar sobre a dimensão pedagógica e cotidiana da educação para todos e todas como possibilidades político-pedagógica de promoção de vida com sabedoria. Se a aprendizagem ocorre em todos os momentos e durante toda a vida, despertar a sensibilidade desde os primeiros anos escolares, tem condições desenvolver uma vida que vai além da busca por condições financeiras e consumismo. Uma vida com felicidade, aquela que não é encontrada em um ponto final ou em uma linha de chegada, mas que acompanha toda a trajetória, as conquistas e as perdas, enquanto compreende que uma vida feliz é aquela que sente e vivencia todas as emoções, os sentimentos e sabe – tem condições de saber – que a ciência, o desenvolvimento intelectual e emocional, as reflexões, a ciência e as possibilidades de conhecer, de sabedoria são para todos e todas.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



A ORIGEM DO DRAMA DO BARROCO ALEMÃO E A CONDIÇÃO DE MARGINALIDADE EXPRESSA NAS CANÇÕES DE CAZUZA

GERALDO MÁRCIO DA SILVA

Resumo:

Este trabalho aborda a origem do drama barroco alemão e a condição de marginalidade expressa nas canções de Cazuzza. Esta proposta de trabalho é abordar a morte da ópera declarada na “Origem do drama barroco alemão” por Walter Benjamin e a condição de marginalidade expressa nos poemas de Cazuzza. A “Alegoria” é retratada por Walter Benjamin conjuntamente com o Drama Barroco. São os personagens alegóricos e a fragmentação da linguagem juntamente com a ópera que simbolizam a decadência e a morte. Outro ponto a ser trabalhado é a passagem do drama barroco para a ópera e conseqüentemente a sua morte, ou mais especificamente do espírito dela. Benjamin parte da tensão fonética à banalidade. A crítica destrutiva nascente de um estilo que representa uma época, extremadamente apoiada em ciência matemática, para o gosto estético de outra época decadente, a decadência da tonalidade wagneriana. O drama retratado em uma literatura que representa tanto o universo da Estética, filosofia da arte, quanto ao universo de um aristocrata, burguês chamado Agenor de Miranda Araújo Neto, vulgo: “Cazuzza”, poeta que fez das suas canções um grito de protesto para denunciar a juventude oprimida e sedenta por uma nova “ideologia” de sua época, o drama da música popular brasileira. A poesia de Cazuzza denuncia o homem dentro de sua cultura, seu cotidiano, sua revolta contra o sistema político vigente dos anos 80.

70



**A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS NAS ESCOLAS NORMAIS
MINEIRAS: ENTRELINHAS DO ORIENTAR E DISCIPLINAR NA
DÉCADA DE 30**

GILMA MARIA RIOS

Resumo:

O objetivo deste trabalho é analisar a trajetória das reformas educacionais promovidas em Minas Gerais, estado da federação brasileira, entre 1930 e 1934, período conhecido no contexto histórico como Era Vargas, encerrando a República Velha, ou como ainda era conhecida, “República dos Coronéis”. No primeiro período da denominada “Era Vargas”, de 1930 a 1937, tivemos as seguintes ações do governo federal: Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931), também conhecida como Reforma Francisco Campos, então Ministro de Estado da Educação e da Saúde Pública; Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932); Constituição Federal de 1934 e Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil. Assim, vamos ter em Minas Gerais, mudanças na preparação de professores, no curso normal, que seriam os colaboradores para “processo civilizatório” da sociedade mineira, pois sua “missão” era criar/recriar novos sujeitos para o contexto social urbano estadual e nacional, principalmente no âmbito da escola primária, portadora de novos conteúdos e novas metodologias a serem aplicados em sala de aula. Desta forma utilizaremos os decretos mineiros de 1930 a 1937, sobre a regulamentação das escolas normais mineiras. Ao voltar o olhar para tais escolas, pretende-se alargar o entendimento do cenário político-educacional da época em Minas Gerais.

71

**O CURSO DE MATEMÁTICA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES – PARFOR: DESCRIÇÃO E ANÁLISE PAUTADA NA
ESTRUTURA E A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA**

GLEYDSON DA PAIXÃO TAVARES

Resumo:

Este estudo, com base em uma análise descritiva, discute sobre a estrutura e a organização pedagógica do Curso de Licenciatura em Matemática do Plano Nacional de Formação de professoras/es – PARFOR, de uma universidade pública de ensino do interior do estado da Bahia-Brasil. O objetivo deste trabalho foi identificar, descrever e analisar quais aspectos didático-pedagógicos foram observados na elaboração do Projeto Pedagógico Curricular do Curso (PPC) e apresentar dados também de cunho administrativo e acadêmico. A investigação é de natureza descritiva-analítica e de abordagem qualitativa. A técnica metodológica adotada foi a análise documental sendo o PPC, os documentos institucionais e os relatórios técnicos as principais fontes de produção de dados, as quais viabilizaram a obtenção de informações referentes aos dados acadêmicos, administrativos, de perfil das/os discentes e docentes, de organização curricular e de aspectos didático-pedagógicos. Os dados e as informações produzidas por meio do PPC, dos documentos e relatórios foram analisadas e discutidas qualiquantitativamente. A pesquisa possibilitou a sistematização de aspectos que caracterizam o Curso de Licenciatura em Matemática do PARFOR e contribuiu para uma maior amplitude e mais profunda compreensão sobre informações e dados concernentes à sua concepção e desenvolvimento.

72

IMPACTOS DA VIDA UNIVERSITÁRIA NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES

GRACIELLE ALMEIDA DE AGUIAR

Resumo:

Introdução: A saúde mental dos estudantes universitários é um tema de crescente preocupação global, especialmente diante do aumento da pressão acadêmica, mudanças de vida e desafios sociais. Estudantes enfrentam uma transição significativa ao ingressar na universidade, o que pode gerar ansiedade, depressão e estresse. Dados de organizações internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Associação Americana de Psicologia (APA), indicam que essa faixa etária é particularmente vulnerável a problemas de saúde mental. O presente trabalho tem como objetivo explorar a saúde mental dos universitários, apresentando uma revisão da literatura sobre o tema e seus impactos na vida acadêmica e pessoal. **Metodologia:** Este estudo foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica, utilizando fontes acadêmicas, relatórios de organizações de saúde e artigos de periódicos. Foram analisados estudos publicados nos últimos dez anos, que abordam a saúde mental de estudantes universitários em diferentes contextos. As fontes foram selecionadas com base em sua relevância, credibilidade e contribuição para a compreensão do tema. Além disso, foram incluídos dados de organizações internacionais, como a OMS, a APA e a International Association of Universities (IAU), para oferecer uma perspectiva global sobre a saúde mental nesse grupo. **Desenvolvimento:** 1. Contexto Global da Saúde Mental Universitária: De acordo com a OMS, cerca de 1 em cada 5 jovens entre 18 e 25 anos experimentará algum problema de saúde mental durante a sua vida. A transição para a universidade pode ser um fator estressante que contribui para essa prevalência, uma vez que os estudantes enfrentam novas responsabilidades, a pressão para ter sucesso e, muitas vezes, a necessidade de equilibrar trabalho e estudo. Estudos realizados pela APA mostram que cerca de 30% dos estudantes universitários relatam sentir-se tão sobrecarregados que não conseguem funcionar adequadamente. Além disso, a pandemia de COVID-19 exacerbou ainda mais essas questões, levando a um aumento significativo nos níveis de ansiedade e depressão entre os jovens. Um relatório da IAU apontou que 66% dos estudantes universitários em todo o mundo relataram deterioração de sua saúde mental durante a pandemia. 2. Fatores de Risco Diversos fatores contribuem para a deterioração da saúde mental entre estudantes universitários.

73

FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DO PLANO DE AÇÃO LETRAR + JP NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GRAZIELLI MARTINS PEREIRA

Resumo:

O presente trabalho traz reflexões sobre o processo de formação docente na Rede Municipal de João Pessoa apresentando o Plano de ação Letrar + JP que define objetivos, metas e estratégias para o ensino dos anos iniciais para os próximos quatro anos (2021-2024) na educação municipal de João Pessoa. Ao contextualizar o período pós pandemia é incontestável que a necessidade de uma reorganização das instituições no intuito de recompor a aprendizagem de forma progressiva fosse adotada a fim de que todas as crianças fossem alfabetizadas na idade certa, voltando a ter o aumento gradativo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB na rede municipal. De acordo com as análises é inevitável perceber o longo caminho percorrido uma vez que se vivenciou uma pandemia COVID-19 onde houve uma perda no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. O atual contexto social ocasionado pela pandemia, nos remete a assumir novas formas nos processos de ensino, modificar as práticas, espaços e tempo para efetivar essa educação como direito de todos e com equidade. Diante desse cenário torna-se imprescindível pensar em práticas que propiciem a conscientização de toda comunidade escolar para a responsabilidade no ato de educar e formar cidadãos não apenas conscientes, mas participativos nos ambientes educacionais. O plano conta com ações para o fortalecimento da educação nos anos iniciais.

74



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



LEITURA E PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA ERA DIGITAL

GUIDO DE OLIVEIRA CARVALHO
JANETE ABREU HOLANDA
DENISE FRANCISCA DE SOUSA

Resumo:

Esta comunicação situa-se no tema da confluência entre histórias em quadrinhos, educação e tecnologias digitais. As Histórias em Quadrinhos, após décadas de rejeição, foram inseridas no ambiente escolar como um recurso didático capaz de despertar o senso crítico dos estudantes. Sua amplitude propicia um ensino diferenciado, capaz de ressignificar a “leitura de mundo” e, conseqüentemente, promover a educação em todas as suas dimensões. Como objetivo central da pesquisa, pretende-se compreender as relações das histórias em quadrinhos com o digital, incluindo seus aspectos multimodais, e as possibilidades de interlocução com a educação, no sentido de produzir reflexões sobre o gênero e aplicações práticas (Feijó, 1997; Ramos, 2009; Vergueiro; Ramos, 2009; Eisner, 2010), contribuindo, assim, com as discussões sobre gênero discursivo histórias em quadrinhos (HQ).

75



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

A GESTÃO DA COMUNICAÇÃO DIGITAL: EXPLORANDO O POTENCIAL DO PALIMPSESTO NAS NARRATIVAS CONSTRUTIVAS DOS EVENTOS HÍBRIDOS

JAQUELINE DA COSTA BUENO

Resumo:

Nos últimos anos, a comunicação digital transformou significativamente a maneira como os eventos híbridos são planejados, promovidos e realizados. Por meio de plataformas online, como redes sociais, email marketing e aplicativos, os organizadores podem promover eventos para um público global e oferecer experiências mais personalizadas aos participantes. Este artigo examina como o conceito e o uso do palimpsesto digital podem melhorar a comunicação do produtor-usuário em narrativas construtivas, especialmente no contexto dos eventos híbridos. Inspirado pelas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980), o palimpsesto digital é compreendido como um substrato em constante reinvenção, onde informações são sobrepostas, apagadas e reinterpretadas. Através das mediações socioculturais discutidas por Boyd (2014), explora-se como o palimpsesto digital permite que o produtor-usuário crie narrativas complexas e envolventes para os eventos. Bruns (2008) refere-se aos “produsuários” como aqueles que estão envolvidos na produsage – a construção contínua, colaborativa e a ampliação do conteúdo existente na busca de novas melhorias. Utilizando uma análise metodológica, demonstramos como o uso do palimpsesto digital pode melhorar a capacidade do produtor-usuário de se comunicar efetivamente em narrativas construtivas, aumentando a participação do público nesses eventos híbridos. Além disso, a comunicação digital permite recolher feedback dos participantes, fornecendo insights valiosos para melhorias dos futuros eventos. Ao reduzir a necessidade de materiais impressos e oferecer opções de participação virtual, a comunicação digital também contribui para a sustentabilidade ambiental dos eventos e agrega opções de acessibilidade e transmissão de conteúdo em formatos alternativos, como legendagem e interpretação de linguagem gestual, as plataformas digitais tornam os eventos mais acessíveis para um público diversificado nos eventos híbridos.

76



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: REPRESENTAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

JEFERSON MARQUES DA SILVA
ROSIMERI DA SILVA PEREIRA

Resumo:

As primeiras três palavras que dão título inicial a este trabalho com destaque para o termo educação ao centro, resulta aliás em adequada ordem considerando que a educação não institui a cidadania nem a sociedade mas é uma ponte quando se assume o papel de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens no interior de uma sociedade.” (SAVIANI, 2000, p.17). Ora, se a educação institui o homem que é a referência para a produção societária cidadã, ganha relevo o papel das práticas de ensino como atividades, mediadoras no interior desta práticas social global. Este entendimento nos encaminha justamente ao seguinte questionamento: que papel cumpre hoje no Brasil as políticas de reformas no campo do Ensino Médio, se consideramos o debate no campo do pensamento didático-pedagógico e portanto político- educacional? Neste sentido o presente trabalho contempla estudos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica tendo por eixo de análise as relações entre: Trabalho e Educação; Estado, sociedade civil e políticas de reformas educacionais; Neste sentido revela resultado de debates a respeito das tendências contemporâneas de esvaziamento do currículo escolar, subordinadas às pedagogias hegemônicas filtradas por políticas educacionais que retroalimentam o projeto societário em curso.

77



A GRAVURA AINDA VIVE: MATERIAIS, PRÁTICAS E PROCEDIMENTOS PARA UM ENSINO DA GRVURA SUSTENTÁVEL

JOÃO PAULO DE FREITAS
BEATRIZ DESLANDES BAIÃO

Resumo:

O projeto A Gravura Ainda Vive (GRAVI): Inovação e Sustentabilidade na Gravura Artística, desenvolvido na Escola de Design da UEMG, busca integrar a sustentabilidade às práticas artísticas da gravura, abordando as disciplinas de xilogravura, serigrafia e gravura em metal no curso de Artes Visuais. Diante dos desafios ambientais e econômicos do acesso a materiais convencionais, o projeto propõe soluções sustentáveis e acessíveis, como o uso de polímeros acrílicos, alumínio reciclado e técnicas inovadoras como a eletrogravura. A iniciativa visa reduzir os custos, minimizar os impactos ambientais e ampliar a inclusão de estudantes de diferentes realidades socioeconômicas, sem comprometer a qualidade técnica. Alinhado às diretrizes pedagógicas da UEMG, o projeto enfatiza a formação de futuros docentes preparados para integrar a sustentabilidade em suas práticas educativas. Além disso, o desenvolvimento de um manual de boas práticas e o protótipo de um equipamento de eletrogravura reforçam o compromisso com a inovação e acessibilidade. O artigo discutirá os impactos esperados, como o acesso democrático ao ensino da gravura e a renovação dessa prática artística no contexto contemporâneo.

78

**O POVO INDÍGENA PALIKUR E SUA IDENTIDADE ÉTNICA NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NA ALDEIA KUMENÊ DA AMAZÔNIA
AMAPAENSE**

JOSÉ ADNILTON OLIVEIRA FERREIRA

Resumo:

Resumo: Este artigo apresenta o estudo: O povo indígena Palikur e sua identidade étnica na prática pedagógica dos professores na Aldeia Kumenê da Amazônia Amapaense, no ensino fundamental II do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena do Estado do Amapá. A pesquisa qualitativa ancorada no método fenomenológico empírico de (GIORGI, 2008). Partindo da problemática: quais as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores não indígenas no currículo escolar indígena que fortalecem a identidade étnica do povo Palikur? O objetivo geral foi analisar as práticas pedagógicas sobre a identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar. O lócus da pesquisa foi a escola indígena na aldeia Kumenê. Os instrumentos de pesquisa: entrevistas narrativas com 3 (três) professores não indígenas, que nos resultados da pesquisa demonstram os entraves para uma educação indígena intercultural, a falta de recursos pedagógicos e didáticos das práticas pedagógicas que contemplem a identidade do povo Palikur e a interculturalidade.

79

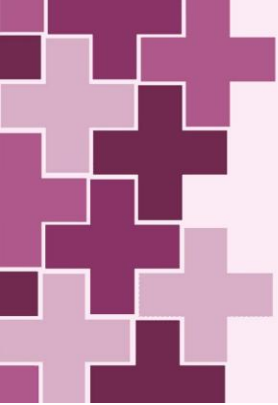
LETRAMENTO EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO GUIA DA UNESCO SOBRE COMPETÊNCIAS EM IA PARA PROFESSORES

JOSÉ MATIAS DOS SANTOS FILHO
ERISON DE MORAES VALÉRIO

Resumo:

Este artigo discute o letramento em Inteligência Artificial (IA) a partir do “AI Competency Framework for Teachers” (AI CFT) publicado pela UNESCO, relacionando-o com a formação de professores e a inclusão da IA nas práticas pedagógicas. A IA tem se tornado uma ferramenta essencial para o ensino, oferecendo soluções personalizadas e inovadoras, mas também apresenta desafios éticos e técnicos. Este estudo faz uma análise crítica do guia da UNESCO, explorando como ele pode ser aplicado na formação contínua dos educadores para promover o uso responsável e eficiente da IA. A metodologia inclui uma revisão bibliográfica e descritiva das diretrizes da UNESCO e de outros estudos relacionados. Os resultados destacam a necessidade de capacitação e reflexão crítica sobre o uso da IA na educação, bem como as implicações para o papel dos professores. Conclui-se que, para uma integração bem-sucedida da IA no ensino, é essencial que os educadores dominem não apenas as ferramentas, mas também as competências éticas e práticas relacionadas à IA.

80



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



BLOCKCHAIN E CRIPTOMOEDAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UM OLHAR CRÍTICO

JOYCE DA SILVEIRA DELFINO
CRISTINA CAVALLI BERTOLUCCI

Resumo:

Este artigo, um recorte de uma dissertação, investiga a interseção entre a tecnologia blockchain, as criptomoedas e a Educação Matemática Crítica (EMC). Por meio de um projeto de criptomoeda no ambiente escolar, o estudo propõe uma análise crítica das implicações sociais e econômicas dessa tecnologia. Com base nos referenciais teóricos de Skovsmose (2001; 2007), o trabalho enfatiza a importância de uma Educação Matemática que promova a reflexão e o engajamento crítico dos estudantes. A análise dos dados produzidos evidenciou duas categorias, realizadas de acordo com os tipos de conhecimento propostos por Skovsmose(2001), demonstrando que os estudantes não apenas aplicaram conceitos matemáticos em contextos práticos, mas também reconheceram a relevância da matemática para a solução de problemas cotidianos. No entanto, também foram observadas limitações, como a superficialidade de alguns debates. As conclusões apontam para a necessidade de aprofundar as discussões sobre os impactos sociais e éticos das criptomoedas, sugerindo que futuras pesquisas explorem mais a fundo esses aspectos no contexto educacional.

81



A IMPORTÂNCIA DO NÚCLEO DE ESTUDOS FREIRIANOS NO CORAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

JULIANA DA ROCHA E SILVA
ANA MARIA PEREIRA AIRES
JOAO VICTOR DA SILVA SOUZA

Resumo:

Este trabalho visa apresentar o Núcleo de Estudos Freirianos (NEF), localizado no Memorial Paulo Freire, Museu, Centro de Formação e Cultura, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus de Angicos, Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. O grupo tem como objetivo o estudo, resgate e disseminação da história e das memórias da/na educação, as vivências de Paulo Freire, as experiências de alfabetização de perspectivas freirianas e a educação popular. Sabendo que Angicos é uma cidade conhecida mundialmente pela experiência de Alfabetização de Jovens e Adultos, liderada por Paulo Freire, acreditamos que a chegada da universidade e a consequente criação do curso de Pedagogia, do Memorial e do Núcleo, contribuem significativamente para o desenvolvimento da região. Isso se deve ao fato de que Angicos tem parte de sua história educacional resgatada com as ações, estudos e pesquisas do Núcleo, o qual contribui para a valorização da história local, favorecendo a construção da identidade do povo angicano, a partir do desenvolvimento do sentimento de pertencimento e vínculo com a localidade. Logo, entre as ações realizadas visando a conservação desta memória, citamos: os estudos promovidos e o resgate das memórias dos ex-alunos das 40 horas de Angicos. Em relação aos estudos, o grupo tem promovido discussões de obras de Freire e de outros autores que refletem sobre a experiência de alfabetização ocorrida em 1963. A importância dessa experiência motivou o NEF a investigar sobre as memórias dos ex-alunos, através da atividade de visitas e entrevistas com os participantes. Além disso, essa atividade de resgate promoveu a criação de uma exposição de objetos dos ex-alunos e a criação de um bosque que perpetue a valorização da história local e o sentimento de pertença e vínculo do povo angicano com essa experiência.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



A SENSIBILIDADE NAS VIVÊNCIAS DO LAZER: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

KADYDJA KARLA NASCIMENTO CHAGAS

Resumo:

Este estudo teve como objetivo provocar uma reflexão a respeito da necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o lazer, fundamentando-se nos aspectos sócio-psicológicos do ser humano, na perspectiva de atuação dos alunos dos cursos de Lazer no IFRN. Para tanto procuramos associar a teoria e a prática no universo de vivências, para que os alunos não só refletissem teoricamente a respeito do processo, mas que tivessem a possibilidade de sentir e poder dialogar a respeito do vivido. Como metodologia possibilitamos vivências do lazer fundamentadas em Mariotti e Maslow, dois autores da psicologia que focam seu trabalho na evolução e desenvolvimento do ser humano através da afetividade. Consideramos que os alunos se sensibilizaram a ponto de criarem atividades que também lhe proporcionassem satisfação e alegria. Sentindo o outro, o ambiente e recordando vivências, além do diálogo dos sentimentos em sala de aula e a forma de ser e agir com o ser humano, possibilitando uma formação acadêmica e profissional humana, reflexiva e crítica.

83



**O PAPEL DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS ORQUESTRADAS
COM/PARA/POR DISCENTES: PERCURSOS DELINEADOS POR UM
CENTRO DE EJA (JUIZ DE FORA-MG) QUE PROTAGONIZA
EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES NA CONSOLIDAÇÃO DA
POLIVALÊNCIA**

KÁTIA CRISTINA CANDIDO AQUINO MARCIANO

Resumo:

O trabalho apresentado para análise constitui-se uma pesquisa de Doutorado, ainda preliminar, submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEduc/UFRRJ, cujo olhar pousa sobre o Centro de Educação de Jovens e Adultos Geraldo Coutinho – CEM, pertencente à rede municipal de educação da cidade de Juiz de Fora – MG, Brasil. Fundado em 1990, na perspectiva de acolhimento a menores em vulnerabilidade social, hoje é a única escola da rede que oferece, predominantemente e de forma presencial nos três turnos, a EJA, com peculiar arregimentação na (re)constituição dos currículos praticados. Após os percursos investigativos, no âmbito da tessitura curricular sócio-histórica institucional, consolidados em minha dissertação de Mestrado (PPGE/UFJF), a instigação causada pela observância de um trabalho diferenciado, no que tange ao papel das múltiplas linguagens, com vistas ao multiletramento, através de projetos (Projeto de Leitura, os Círculos de Alfabetização e Cultura – CACs e os grupos teatrais “EncenaCEM” e “Arteiros do CEM”), revelam-se o cerne de um trabalho emancipatório e singular. Merecem, pois, uma sondagem investigativa que analise o quanto tais práticas influem no currículo e/ou vice-versa, bem como se essas abordagens colaboram para a elevação de escolaridade e uma melhor performance social, favorecendo ou não a emancipação dos sujeitos ali matriculados.

84

GESTÃO E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR/BA

LARA FREITAS SEVERO DE SOUZA

ROBERTA COSTA DO VAL

GABRIELA SOUSA RÊGO PIMENTEL

Resumo:

O trabalho "Gestão e avaliação em larga escala: uma análise a partir da perspectiva das escolas municipais de Salvador/BA", do Grupo de Pesquisa EDUCATIO da UNEB, analisa a avaliação em larga escala com base no IDEB da Rede Municipal de Salvador-BA. Essas avaliações, embora fundamentais, são frequentemente limitadas a dados estatísticos, sem considerar o contexto pedagógico que poderia embasar melhorias na educação básica e fundamentar políticas educacionais eficazes. Desde a reforma educacional dos anos 1990, com influência neoliberal, as avaliações externas, como o SAEB, ganharam destaque. No entanto, os dados são frequentemente usados para comparar escolas, sem uma análise mais profunda. O estudo destaca a necessidade de uma abordagem qualitativa, aliada ao IDEB e ao Censo Escolar, para uma compreensão mais completa dos resultados e seu impacto nas práticas educativas. Apresenta ainda o cenário atual das avaliações em larga escala em Salvador, com foco nos sistemas censitários, como o IDEB que desde 2007, oferecem uma visão detalhada do desempenho escolar, sendo essenciais para mudanças. A análise deve ser acompanhada de uma compreensão pedagógica para evitar que os dados se tornem meros instrumentos de comparação. A revisão da literatura abordará políticas públicas e indicadores educacionais, destacando a importância dos estudos sobre a utilização dos dados na melhoria do ensino. A pesquisa está em andamento, e os resultados finais ainda não serão apresentados.

85

PROJETO ESCOLA ALEXANDRINO 60 ANOS: RESGATE DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO ESCOLAR DO JARDIM SILVEIRA

LEIDE ALMEIDA DOS SANTOS
MARCOS PAES DE BARROS
TATIANE ANTUNES MACEDO
MAURÍCIO JOSÉ SILVA

Resumo:

O “Projeto Escola Alexandrino 60 Anos” foi um evento com a finalidade de resgatar a história da escola e fortalecer o sentimento de pertencimento da comunidade escolar. Por meio de diversas atividades escolares, os alunos puderam conhecer a trajetória da escola e de seu patrono, Alexandrino da Silveira Bueno, um importante educador brasileiro que lutou pelos direitos dos escravizados. Ao conectar o passado com o presente, o projeto estimulou a autonomia e a criatividade dos estudantes, que puderam expressar suas ideias e conhecimentos de forma livre e criativa. A integração entre a escola e a comunidade também foi um ponto forte do projeto. Em 2017, por meio do projeto “Escola Alexandrino: Ontem, Hoje e Amanhã”, foi feito o resgate histórico que embasou o “Projeto Escola Alexandrino 60 Anos”, incluindo a realização de pesquisas com familiares e a realização de um trabalho de campo com a Sra. Therezinha, neta do patrono da escola. O sucesso do projeto se evidenciou no envolvimento e na participação ativa de todos os envolvidos, que se sentiram mais conectados com a história da escola e mais motivados a construir um futuro promissor. O projeto demonstrou que a educação pode ser um instrumento poderoso para a transformação social, ao promover o pensamento crítico, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de cidadãos conscientes e engajados.

86

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

LEINA MARIA RODRIGUES ARRUDA
ANA MICHELLE DE CARVALHO MARTINS
MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO

Resumo:

Debates a respeito das modificações processadas na atualidade indicam a construção de novas formas de organização dos setores produtivos, especialmente com a incorporação de novas tecnologias, as quais implicam em transformações no trabalho: tanto nos processos quanto nas atividades. O presente estudo objetiva analisar as compreensões de inovação e de mudança, bem como as consequentes modificações ocorridas nos processos e nas práticas educativas, a partir da ocorrência da Pandemia da Covid-19, as quais foram mediadas-possibilitadas por intermédio da disponibilização e da utilização das tecnologias digitais. Almejando alcançar o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo bibliográfica. Sabemos que a Pandemia de Covid-19 ‘chacoalhou’ a realidade com o afastamento social, o qual alterou o modo de viver e as relações interpessoais, visibilizando elevados graus de desigualdades sociais. E essa realidade requereu das instituições de ensino a viabilização de ações efetivas, a fim de tornarem equitativas as oportunidades de ensino e de aprendizagem. E dessa demanda-necessidade adveio importantes contribuições das tecnologias educacionais para as práticas educativas, com ‘construção/vivência’ nos/dos/com os ambientes virtuais, e também, com os instrumentos tecnológicos de ensino adequados, que viabilizaram o acesso à educação, que fortaleceram/fortalecem a denominada cultura digital no processo de ensino-aprendizagem.

87

**A LAICIDADE DO ESTADO E O ENSINO RELIGIOSO NA GUINÉ-BISSAU:
UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA-CRÍTICA**

LEONEL VICENTE MENDES

Resumo:

O trabalho analisa a relação entre o princípio da laicidade do Estado e o ensino religioso na Guiné-Bissau. Desde o começo do século XV, quando se iniciou a peregrinação de portugueses pela Costa da Guiné, além de criarem pontos de apoio ou feitorias para o comércio, tentaram impor a cultura europeia cristã-ocidental na população africana, através da intervenção das missões, que foram marcos pioneiros do ensino ocidentalizado religioso em África. O ensino sobre a religião foi assegurado pelos missionários, uma estratégia usada pelos colonizadores no processo de dominação colonial e imperial em África, especificamente na Guiné-Bissau, no contexto da invasão colonial. O controle educacional para a população indígena, reforçado pelo Estatuto Missionário de 1941, visava, por um lado, transformar os africanos em "verdadeiros portugueses" para que aceitassem a autoridade colonial e, por outro, formar trabalhadores agrícolas e artífices qualificados para assegurar a rentabilidade da economia colonial. Concluiu-se que a Igreja Católica desempenhou um papel relevante na política de assimilação cultural através do ensino religioso. Essa prática do ensino da religião ainda se repete nas escolas privadas. Espera-se que este trabalho contribua para compreender o projeto educativo desenvolvido pela Igreja Católica — sustentada pelo regime colonial português — e suas influências na constituição das instituições públicas do Estado guineense pós-colonial em relação ao ensino religioso.

88

**TRANSPARÊNCIA E ACCOUNTABILITY DOS RECURSOS DO PROGRAMA
DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE NOVA
XAVANTINA-MT**

LETICIA LORRINE DUTRA RAMALHO NEVES
TULIO MARCEL RUFINO DE VASCONCELOS FIGUEIREDO
CLAUDIONEI VICENTE CASSOL

Resumo:

O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE - é uma política pública federal importante. Atende necessidades básicas das escolas, de modo direto, em relação de autonomia e potencialização da democratização da gestão escolar. A presente pesquisa tem o objetivo de investigar a existência de transparência e se o accountability é praticado pelos gestores escolares e membros do conselho deliberativo. Ao verificar como são realizadas as fiscalizações dos investimentos, as formas de transparência desenvolvidas nas escolas e exigidas pelo PDDE e ao verificar o conhecimento dos termos legais por parte dos responsáveis pelos investimentos com recurso repassados, a disponibilidade da equipe gestora da escola, em diálogo com a comunidade, tem mais possibilidades de atender as demandas sociais. Os procedimentos desta pesquisa consistem na aplicação de entrevistas semiestruturadas para verificar a dimensão do conhecimento dos termos em relação ao PDDE. É também pesquisa documental pela necessidade de verificação das normas, das regulações vigentes e, inclusive, para estabelecimento de críticas no sentido da melhoria, ampliação, intensificação do programa que repercute em todas as escolas públicas brasileiras. A pesquisa tem características participantes e envolve a Escola Municipal Deus é Amor, de Nova Xavantina - MT. A pesquisa está em andamento e desenvolve, neste momento, leituras relativas à temática, construção do estado do conhecimento e organização de um esquema de trabalho.

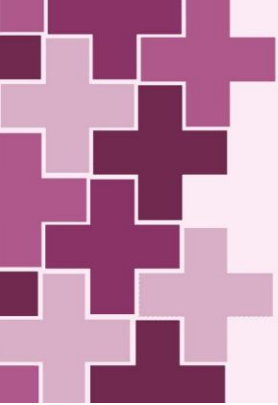
**CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA SOCIAL FAVELADA: DIRETRIZES
PARA UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO A PARTIR DAS MARGENS
BRASILEIRAS**

LUCAS SALGUEIRO LOPES
ARTHUR VIANNA FERREIRA

Resumo:

Este trabalho, recorte de uma tese de doutorado em desenvolvimento no Brasil, tem como objetivo apresentar as principais diretrizes teóricas para a sistematização de uma “Pedagogia Social Favelada”, articulando as bases da Psicologia Social e da Pedagogia Social em diálogo com os contextos das favelas brasileiras. A investigação é parte de uma pesquisa em Educação, que busca compreender como as representações sociais de favela, compartilhadas por educadores que atuam em espaços socioeducativos não escolares, influenciam suas práticas e atitudes. Partindo do conceito de “favela” como um fenômeno social e urbano, o estudo propõe uma pedagogia crítica que emerge das margens, desafiando epistemologias dominantes e construindo práticas educativas emancipadoras. A pesquisa adota a Teoria das Representações Sociais como arcabouço teórico-metodológico, utilizando entrevistas semiestruturadas e observações de campo. Ao destacar a favela não como um objeto de estudo, mas como ponto de partida para a construção de novos saberes e práticas, o artigo contribui para o desenvolvimento de pedagogias sociais que valorizem as especificidades locais e a luta por justiça social.

90



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



**ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE FORMACIÓN Y
ORIENTACIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL
EN INCLUSIÓN EDUCATIVA**

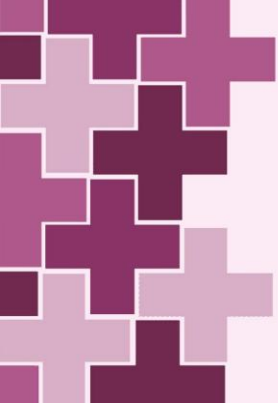
LUCÍA PÉREZ VERA
PAULA MUÑOZ RODRÍGUEZ

Resumo:

Este estudio presenta un análisis de la producción científica relacionada con la formación y orientación de futuros docentes de Educación Infantil en el ámbito de la inclusión educativa, tomando como referencia las bases de datos Web of Science (WoS) y Scopus durante los últimos cinco años (2019-2024). Se identifican tendencias, enfoques metodológicos, y los principales desafíos abordados en la literatura, proporcionando una visión crítica sobre el desarrollo de competencias inclusivas en los programas de formación docente. Además, se destacan los países y autores más influyentes, así como los vacíos de investigación detectados en este campo.

91





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO DOCENTE: ABORDANDO NOVAS PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DIGITAL

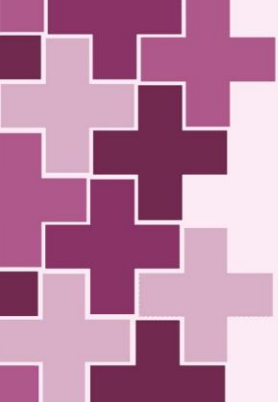
LUCIANA HELENA DA SILVA BRITO
MARIA CRISTINA LIMA PANIAGO

Resumo:

Esta pesquisa-formação, conduzida com docentes do Instituto Federal do Maranhão, investigou a aplicabilidade da inteligência artificial (IA) na formação docente para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas no contexto digital. A proposta teve um enfoque teórico-prático, que promoveu espaços de reflexão, problematização e discussão sobre o uso da IA em aulas inclusivas e inovadoras. Foram utilizadas algumas ferramentas de IA, como o Copilot e Leonard.ai. Os resultados demonstram uma significativa mudança de perspectiva por parte dos docentes. Receios e bloqueios iniciais em relação à IA foram substituídos por propostas de sua inclusão em planejamentos e atividades, posturas essas, demonstradas na exploração de novas estratégias de ensino apresentadas durante o processo formativo, evidenciando o potencial da IA para a personalização do aprendizado.

92





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO CIDADÃ: UM RELATO A PARTIR DE RODAS DE CONVERSA NO ENSINO BÁSICO

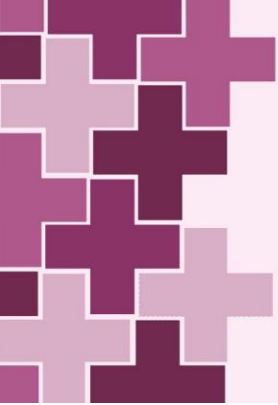
LUÍZA RODRIGUES GARBIN
BRUNO LUIZ SIGNORI

Resumo:

Este resumo apresenta um relato de experiência acerca de 4 encontros realizados em 2024, dinamizadas nas turmas dos oitavos e nonos anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farenzena (BR). As interações com as turmas ocorreram separadamente pautaram-se na importância social, educacional e cidadã da prática de leitura e de escrita literária. Em todas as ocasiões utilizou-se um período (50 minutos) de Língua Portuguesa. Combinando o par leitura escrita, objetivou-se construir conjuntamente aos estudantes a compreensão de que o contato com a literatura contribui para o desenvolvimento humano no que diz respeito à uma formação crítica, emancipatória e empática. Dialogou-se com os alunos sobre, por exemplo: a importância da leitura; indicações literárias; a construção do hábito da leitura; a escrita de distintos gêneros textuais; a validade e os impactos de registrar literariamente suas percepções; o desenvolvimento humano e artístico gerado pelo contato com a literatura. Os encontros foram teoricamente embasados por autores como Candido (2011) e Cosson (2021). Acerca dos resultados, percebeu-se alguns indícios, através das reações e manifestações dos educandos, de que fora possível propiciar um espaço de diálogo e de valorização da experiência literária, incentivando, ainda que em caráter inicial, a percepção de que a literatura é um direito fundamental e uma prática artística indispensável à formação sociocultural humana.

93





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO VII DIA MUNDIAL DOS POBRES

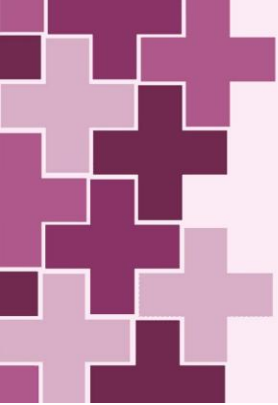
LYANO AUGUSTO DE ARAÚJO BRAGA
JOÃO PEDRO DE PAULA COSTA
SANDRA NICOLI

Resumo:

O Dia Mundial dos Pobres, instituído pelo Papa Francisco, promove ações sociais para pessoas em situação de vulnerabilidade, com foco em direitos humanos e saúde. Este relato aborda a participação de estudantes da Liga Acadêmica de Saúde Mental (LASM) da UNIVALE no VII Dia Mundial dos Pobres, em 2023, em Governador Valadares/MG. A ação, organizada pela Diocese local e instituições de apoio, ofereceu serviços gratuitos de saúde à população em situação de rua. Sete estudantes, orientados por professores, participaram de atividades de coleta de dados e rodas de conversa com essas pessoas, explorando questões de inclusão, saúde física e mental, e políticas públicas. Observou-se que problemas psicológicos e drogadições são fatores que contribuem para a situação de rua, além de os próprios desafios da vida nas ruas agravarem a saúde mental. A experiência foi produtiva, proporcionando aos estudantes uma visão prática e reflexiva sobre a saúde em contextos de vulnerabilidade, enriquecendo tanto a formação profissional quanto pessoal e promovendo uma visão mais ampla sobre o cuidado com a saúde e a inclusão social.

94





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



LA EDUCACIÓN DIGITAL, A EXAMEN: VISIONES DE LOS FUTUROS DOCENTES SOBRE EL POTENCIAL DIDÁCTICO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

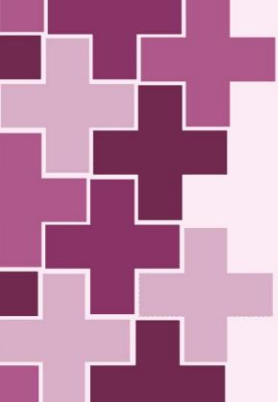
M. ISABEL PARDO BALDOVI
DIANA MARÍN SUELVE
MARIA MERCEDES ROMERO RODRIGO
MARIA ISABEL VIDAL ESTEVE

Resumo:

La irrupción y naturalización de las tecnologías digitales está transformando profundamente la esfera educativa, así como los valores, los principios y las prácticas que rigen el proceso didáctico. Esta metamorfosis digital de la educación exige al profesorado el desarrollo de habilidades, destrezas y estrategias específicas que les permitan utilizar las tecnologías digitales de manera crítica y pedagógica en las aulas, aprovechando su potencial para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este escenario plantea importantes retos para la formación del profesorado, tanto permanente como inicial. Situándonos en esta última, la presente comunicación explora las visiones manifestadas por los futuros docentes, actualmente estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria, respecto al potencial didáctico de las tecnologías digitales. Estas emergen en el marco de un Proyecto de Innovación Docente, vertebrado en torno a la investigación-acción, desarrollado en la Universitat de València (España) con referencia: UV-SFPIE_PIEE-3327761. Los resultados apuntan a que los futuros docentes atribuyen beneficios y posibilidades didácticas a las tecnologías digitales, que dependen especialmente de la etapa educativa en la que se introduzcan. Si bien, en todas las etapas, señalan algunos riesgos y sombras. Lo que evidencia la importancia de problematizar la educación digital para propiciar la alfabetización mediática crítica, tanto de los docentes como de los discentes.

95





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



COMPETENCIA DIGITAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE: INCLUSIÓN Y ACCESIBILIDAD EN LOS RECURSOS DIDÁCTICOS DIGITALES

M. ISABEL VIDAL-ESTEVE
M. MERCEDES ROMERO RODRIGO
M. ISABEL PARDO BALDOVÍ
DIANA MARÍN SUELVES

Resumo:

El desarrollo de la competencia digital en la formación inicial docente es fundamental en el contexto académico actual, especialmente en España, donde los programas de Grados de Educación carecen de una estructura unificada en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Muchos estudiantes solo pueden adquirir estas habilidades de manera transversal, sin asignaturas específicas dedicadas a las TIC, lo que resalta la urgencia de implementar propuestas educativas integrales. El objetivo principal del proyecto que presentamos (Educación para todos: inclusión y competencia digital en los futuros docentes: UV-SFPIE_PIEC-3329228) es mejorar la capacitación de los futuros docentes en la creación y análisis de contenidos digitales accesibles e inclusivos. Los resultados provisionales indican avances significativos en la formación de los estudiantes en competencia digital. A través de la implementación de estrategias educativas integrales, se ha observado un aumento en la capacidad de los futuros docentes para crear contenidos digitales accesibles e inclusivos. Los estudiantes han reportado un incremento en su capacidad para evaluar la calidad y relevancia de los recursos digitales, así como en su habilidad para integrar estas tecnologías de manera reflexiva en su futura práctica docente.

96



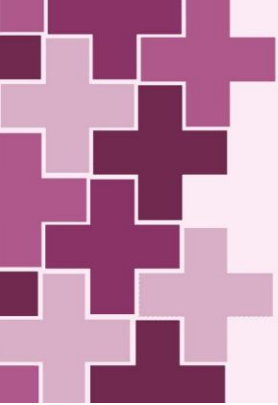
**RECONFIGURAÇÕES DA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ DURANTE OS GOVERNOS
BOLSONARO (2019-2022) E LULA (2023-2024)**

MÁRCIA MONALISA DE MORAIS SOUSA GARCIA
ALCIDES FERNANDO GUSSI

Resumo:

Partindo do pressuposto de que as políticas públicas se constituem em um processo, estando sujeitas a variados sentidos, avanços e rupturas, este trabalho tem como objetivo geral analisar as mudanças na política de internacionalização da Universidade Federal do Ceará (UFC) durante os governos de Jair Bolsonaro (2019-2022) e Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2024), a partir das ações de atores institucionais responsáveis por gerir a política na universidade. Buscamos, especificamente, articular a política de internacionalização proposta pelos governos Bolsonaro e Lula com a política institucional da UFC; e mostrar como a política de internacionalização da UFC foi se modificando em diferentes contextos político-institucionais no âmbito desses governos. Para tanto, fundamentamo-nos no paradigma hermenêutico de análise de políticas públicas proposto por Lejano (2012) e na noção de trajetória institucional da política, desenvolvida por Gussi (2008). Metodologicamente, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo utilizados três procedimentos metodológicos para coleta de dados: pesquisa bibliográfica, análise documental e observação direta. Conclui-se que a política de internacionalização da UFC tem operado em um contexto dinâmico, marcado por rápidas transformações e seguindo distintas trajetórias, por vezes contraditórias, conformando-se a agendas e interesses de atores institucionais em referências às políticas de internacionalização da universidade, atreladas às agências de governo.

97



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



MATRIZ DISCURSIVA DA BRANQUITUDE: DEMOCRACIA RACIAL E BRANQUEAMENTO NO BRASIL

MARCIENE DA SILVA VIEIRA
JOACIR MARQUES DA COSTA
ANDREI RODRIGUES LOPES
LEONARDO DOS SANTOS SILVA
RAFAEL LESSES DA SILVA
SIRLETE MARIA BITENCURT FRIGHETO

Resumo:

O rabiscar da escrita parte da proveniência de discursos de supremacia branca no Brasil e no mundo, entretanto, nosso país guarda uma especificidade: experiências com um racismo estrutural e institucional, em que o mito da democracia racial tomou forma. Neste sentido, busca-se pesquisar os elementos constitutivos de uma matriz discursiva da branquitude e como esta produz sujeitos. O ritual metodológico foi construído com inspiração no trabalho de Michel Foucault, que coloca em suspeita geralmente o que se toma como certo e verdadeiro. Assim, ao questionar a forma como ocorreu a construção de uma discursividade que apontou o estereótipo do “branco” como “normal” e referencial de “normalidade”, suspende-se as “verdades” estabelecidas a partir da constituição do discurso do racismo e de dispositivos estruturantes da sociedade brasileira, como é o caso do embranquecimento e da democracia racial. Assim, empreende-se que a matriz discursiva da branquitude mobiliza e potencializa sentidos e elementos constitutivos de uma maquinaria da colonialidade e a constituição das hierarquias raciais.

98



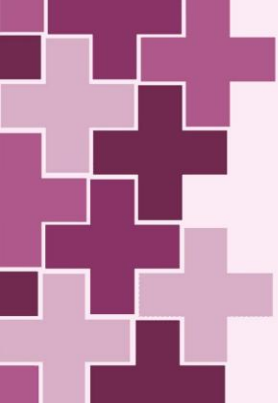
A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA ALUNOS AUTISTAS NÃO VERBAIS

MARCOS MAURICIO GONDIM GOMES
SILVIO CESAR DE SOUSA CABRAL

Resumo:

Introdução: A importância da contação de histórias para alunos/as autistas não verbais é um tema de grande relevância para o campo educacional, uma vez que através da contação de histórias, é possível proporcionar um meio de comunicação mais acessível e enriquecedor. Necessário entendermos que muitas vezes estes/as aprendizes enfrentam desafios na interação social e na expressão de suas emoções e pensamentos. Neste contexto, nós educadores/as passamos a desempenhar um papel fundamental na implementação de estratégias e técnicas que possam atender às necessidades específicas desses alunos, criando um ambiente inclusivo e estimulante para o desenvolvimento educacional e emocional. Necessário se faz, entendermos que o autismo não é uma doença e sim um transtorno do desenvolvimento que afeta a comunicação social, o comportamento e a linguagem, desta forma sabemos que existem muitos/as autistas que não se expressam pela fala, necessitando de suporte para a sua comunicação com o mundo. Estes/as são classificados como não verbais. Uma vez que a comunicação verbal não está presente torna-se essencial treinarmos nossos/as alunos/as em uma linguagem alternativa, que os permita interagir com seus pares, assim, podemos oferecer uma comunicação através de gestos, expressões faciais e outras formas de comunicação aliadas à tecnologia. Neste panorama, entram os/as professores/as que segundo está pesquisa podem lançar mão da contação de histórias como forma de oferecer novos aprendizados que os/as desenvolvam para uma comunicação alternativa. São muitos os benefícios da Contação de Histórias para Alunos Autistas Não Verbais, podendo oferecer benefícios significativos, proporcionando oportunidades de interação social, estimulação cognitiva e emocional, bem como o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Essa prática pode contribuir para a melhoria da atenção, concentração e compreensão do/a aluno/a, além de promover a conexão emocional com as narrativas, auxiliando no desenvolvimento da empatia e no reconhecimento e expressão das próprias emoções. A contação de histórias oferece estimulação cognitiva ao promover a compreensão de sequências narrativas, o reconhecimento de personagens e a antecipação de eventos.

99



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



TESSITURAS DE CULTURAS DIGITAIS, FORMAÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS COM PROFESSORES PRÉ-/EM-/SERVIÇO

MARIA CRISTINA LIMA PANIAGO
LUCIANA HELENA DA SILVA BRITO

Resumo:

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, subsidiada pelo CNPq, que tem como temas culturas digitais, processos formativos e práticas educativas por meio de ciclos dialógicos online. O objetivo aqui é compreender as diferentes identidades forjadas durante um dos encontros realizados entre professores pré-serviço e em serviço do ensino superior com a utilização das inteligências artificiais (IA). É uma pesquisa qualitativa com uma proposta metodológica pós-crítica que prioriza processos criativos na constituição dos próprios pesquisadores. Fundamentamo-nos diálogos Freireanos, na complexidade Moriniana e na pesquisa-formação. Os resultados apontam que há diferentes identidades produzidas quando as IAs criam imagens a partir de textos autobiográficos e fotos dos participantes. Nesse processo, ao dialogar sobre as produções, os professores revivem memórias, reelaboram estratégias de ensino e aprendizagem pensando em seus contextos educativos, afetam-se refletindo sobre suas vivências e criticam uma certa padronização e hegemonização das imagens produzidas, descaracterizando suas identidades. Por fim, chama-se a atenção para um olhar crítico e cuidadoso quando na inserção das IAs em nossos contextos educacionais.

100



A GESTÃO ESCOLAR FRENTE AS NOVAS TECNOLOGIASMARILÉTE PINTO DE OLIVEIRA
DESIRÉ DOMINSCHKE LIMA**Resumo:**

No cotidiano escolar podemos observar a vida de nossos alunos acontecerem em torno de seus aparelhos celulares, em suas redes sociais e na comunicação com seus colegas e familiares, nas pesquisas de trabalhos de aula e na busca de respostas as suas inquietações. Por este motivo temos que colocar as tecnologias de informação e comunicação a nosso favor. Sobre a gestão democrática Cury aponta: “A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares é a forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade”. (CURY, 2005, p.17). Para ROMANOWSKI (2020) considerar o que temos como ponto de partida para buscar as entranhas da aprendizagem, para descomplicar as dificuldades do conhecer, eis a chave de relevar as possibilidades da docência. Visto que muitas de nossas escolas públicas vivem seu dia-a-dia com inúmeras dificuldades. Como infraestrutura precária, falta de recursos financeiros, alunos indisciplinados e famílias desestruturadas. O professor precisa considerar o que a escola proporciona como recursos para suprir o que propôs em seu planejamento, para auxiliar na busca da aprendizagem. O gestor precisa dar conta da demanda e buscar suprir uma boa parte das exigências que surgem no decorrer de sua gestão. Para BARTNIK (2012) fica claro que na atual conjuntura em que a nossa sociedade está em relação à política, a economia, a cultura, é preciso que a escola esteja engajada na busca de se alicerçar nos parâmetros da sociedade civil e política em que vivemos, sendo com isso uma gestão democrática e consequentemente participativa onde todos e todas possam participar e interagir com toda a sociedade, fazendo com que sejam críticos e atuantes na vida da comunidade. A escola é um espaço de aprendizagem, de busca pelo conhecimento, de diversidade e de participação, é nela que formamos cidadãos. Neste sentido a gestão democrática precisa ir ao encontro de todos. Com o passar dos anos a gestão das empresas foram se modificando, consequentemente a gestão escolar também vem evoluindo gradativamente. BARTNIK (2012) cita a trajetória do desenvolvimento das empresas e este desenvolvimento acompanha a evolução industrial e tecnológica da humanidade e nós como escola não podemos ficar a parte desta evolução.

101



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



O USO DE JOGOS NA FORMAÇÃO COM PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA PARA DESENVOLVER O PENSAMENTO COMPUTACIONAL

MATHEUS HENRIQUE SILVA DE LIMA SANTOS

Resumo:

A matemática tem sua importância no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, no entanto, percebe-se uma falta de motivação destes em aprender matemática. Neste contexto, o uso de jogos e atividades desplugadas como ferramentas de ensino pode se tornar algo que atenda aos interesses dos alunos e possibilitar a aprendizagem da matemática. No entanto, nem sempre os professores possuem a formação necessária para o uso de jogos em sala de aula. Pensando nisso, esta pesquisa de caráter qualitativo propõe uma formação para professores que interliga conceitos da matemática, da educação e do pensamento computacional, a fim de apresentar formas diferentes para o ensino de matemática.

102



**UM BREVE ESTUDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ALINHAMENTO NA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

MAURÍCIO PEREIRA BARROS
WENISKLEY BARBOSA CAVALCANTE

Resumo:

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, diferentes políticas de formação docente têm sido formuladas visando à instituição de uma base igualmente comum para a formação docente. Assim, este estudo objetiva investigar as características da formação continuada, no âmbito da implementação da Base Nacional Comum Curricular, manifestadas nos documentos oficiais. Para tanto, foi desenvolvido: (1) o levantamento dos documentos oficiais relativos à formação continuada; (2) o levantamento da literatura sobre formação continuada; (3) a análise dos documentos oficiais em um diálogo com a literatura levantada. A perspectiva teórica que embasa o texto discute tanto as concepções e a racionalidade que compõem essas políticas educacionais na atualidade quanto a formação e atuação docente, para além do que os documentos deixam aparentar. As análises permitem caracterizar a atual proposta de formação continuada como: padronizadora, em alinhamento com as políticas neoliberais e que tende a valorizar a responsabilização e a instrumentação do docente. Conclui-se que essas políticas se distanciam de práticas formativas coletivas, sendo limitadoras da autonomia e tendo, na perspectiva do professor como um cumpridor de tarefas e metas, um aporte para consumir um projeto padronizado e reducionista de educação.

103

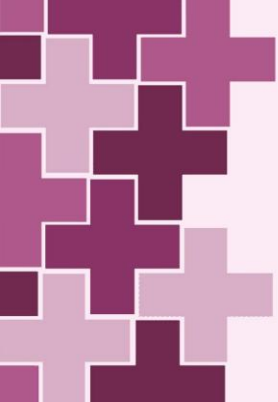
BENEFÍCIOS AMBIENTAIS E ECONÔMICOS DO REAPROVEITAMENTO DA ÁGUA RESIDUÁRIA DA PISCICULTURA NA IRRIGAÇÃO DO CULTIVO VEGETAL

MAURICIO SOUZA DOS SANTOS
RAULLYAN BORJA LIMA E SILVA

Resumo:

A implementação de um sistema de cultivo integrado entre a piscicultura e a agricultura irrigada é uma forma de desenvolvimento eficiente e sustentável. Silva e Galvão (2019) propõem que a reutilização da água residuária dos tanques de criação de peixes para a irrigação de hortas consiste em uma alternativa ambientalmente correta e economicamente viável, haja vista que os efluentes da piscicultura são ricos em nutrientes como, nitrogênio e fósforo que favorecem o desenvolvimento das plantas. Oliveira e Santos (2011) ainda corroboram com a premissa da viabilidade da integração da aquicultura com a agricultura irrigada, uma vez que esta propicia o uso sustentável dos recursos hídricos, pois atende aos preceitos de atividades que promovem o uso múltiplo das águas contribuindo, assim, para uma eficiência hídrica e maior produtiva. Diante da análise do processo de integração entre a piscicultura e a agricultura irrigada cabe destacar os seguintes efeitos: a) Redução no consumo de água por meio de sua reutilização na agricultura; b) Atenuação dos custos de produção; c) Produção de alimento; d) Diminuição do processo de eutrofização dos cursos de água; e) Melhoria da qualidade da saúde pública; f) Diversificação de renda

104



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



PATRIMÔNIO CULTURAL DA POPULAÇÃO NEGRA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ARQUITETURA E TRANSDICIPLINARIDADE

MERYELLE MACEDO DA SILVA
RAFAEL FERREIRA DA SILVA
MÁRCIA APARECIDA DE SOUZA
HENRIQUE CUNHA JUNIOR

Resumo:

O escopo principal deste trabalho é refletir acerca da relação entre patrimônio cultural da população negra e educação, considerando, nesse processo, sobretudo o ensino de geografia. Tivemos como método a afrodescendência, que em linhas gerais visa o reconhecimento das marcas ancestrais materiais e imateriais presentes no espaço geográfico, tendo como mote o tripé prática-teoria-prática. Sob essa base metodológica realizamos uma revisão de literatura e percursos urbanísticos, especificamente na zona rural do município do Crato, localizado no sul do Estado do Ceará e que possui uma forte influência das culturas africanas. Dentre a complexidade dos artefatos da cultura negra, nos detemos ao estudo da arquitetura. Compreendemos que a ação de estudar as matrizes africanas dos objetos arquitetônicos nos condiciona a um ensino de geografia transdisciplinar, necessário para a construção de uma visão crítica e emancipatória da história sociológica brasileira.

105



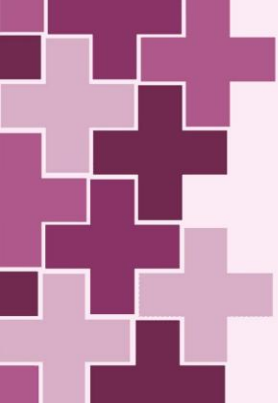
ENTRE REDES E REALIDADES - UMA JORNADA PELA SAÚDE MENTAL FEMININA

NATÁLIA LIMA DALONSO
ISRAEL MONTEIRO TASCA
RAFAEL ELIAS AMARAL DA SILVA
VINICIUS GODOY MARQUES

Resumo:

A pesquisa sobre a saúde mental da mulher aborda um tema de extrema relevância, dada a vulnerabilidade feminina a transtornos como depressão e ansiedade, influenciados por fatores biológicos, sociais e culturais. Com o objetivo de preencher lacunas na coleta de dados, o projeto resultou na criação de um dataset robusto, que permite uma análise detalhada dos elementos que impactam o bem-estar mental das mulheres. A coleta de dados foi realizada através de um formulário online, respeitando rigorosamente aspectos éticos como o consentimento e o anonimato dos participantes. Os dados foram organizados em um formato tabular, considerando variáveis relevantes como idade, nível educacional e acesso a serviços de saúde. Durante o processo, enfrentamos desafios, incluindo a necessidade de garantir a diversidade da amostra e a superação do estigma que pode limitar a participação. O dataset criado já se apresenta como um recurso valioso para futuras investigações, possibilitando a identificação de tendências e o desenvolvimento de intervenções direcionadas. Espera-se que os insights obtidos contribuam para a formulação de políticas públicas eficazes e avancem o conhecimento acadêmico na área de saúde mental feminina. Além disso, estabelecemos parcerias com organizações de saúde mental, ampliando a abrangência dos dados e garantindo uma análise mais representativa, o que potencializa a relevância social e científica do estudo.

106



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



INTERFACES ENTRE ENERGIA SOLAR E ENSINO DE FÍSICA: UM PROJETO INTERDISCIPLINAR NO SEMIÁRIDO PIAUIENSE

NATIELE DA COSTA CARVALHO
FERNANDA COELHO DA ROCHA
MARCOS VINÍCIUS ANDRADE
FÁBIO SOARES DA PAZ

Resumo:

O presente estudo investigou as contribuições de um projeto de extensão com foco na energia solar como um tema pedagógico para o ensino de Física em escolas do campo do semiárido piauiense. Nesse intuito, utilizou-se a abordagem qualitativa e a técnica de observação participante. A metodologia de execução do projeto integrou teoria e prática, favorecendo a reflexão crítica e a articulação entre os conteúdos curriculares e a realidade local. Foram realizadas palestras de formação, oficina, construção de panfletos informativos além do planejamento, construção e utilização de maquete didática como simulador de um Sistema Fotovoltaico de Bombeamento para irrigação no contexto do semiárido piauiense. Os resultados evidenciam um aprendizado potencialmente significativo articulado aos conceitos da Física, Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia. A atividade promoveu articulação entre Ciência e Tecnologia de forma interdisciplinar e contextualizado oferecendo caminho para superação dos desafios ambientais e sociais ligados à temática.

107





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



BULLET JOURNAL COMO FERRAMENTA CRIATIVA PARA A APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

NEOLI LUCYSZYN SUCKOW

Resumo:

O presente trabalho aborda o uso de metodologias de aprendizagem ativa na formação de professores, através da elaboração de um Bullet Journal (BuJo), desenvolvido pelos estudantes como uma atividade prática aplicada na disciplina de Laboratório de práticas Docentes: Metodologias de Aprendizagem Ativa ministrada de forma integrada para estudantes do 1º. e 2º. períodos de diferentes cursos de Licenciatura da PUCPR. O BuJo é adaptado como uma ferramenta criativa para sistematizar o aprendizado, permitindo que os alunos apresentem quatro metodologias ativas vistas em aula, entre elas: sala de aula invertida, aprendizagem por pares, estudo de caso e gamificação, e uma quinta metodologia escolhida de forma livre pelos próprios estudantes. O objetivo principal da atividade é promover a reflexão e o engajamento ativo dos futuros docentes, incentivando o uso de recursos visuais e esquemas criativos para ilustrar as metodologias. Além de descrever e exemplificar o uso das estratégias, os estudantes foram orientados a refletir sobre desafios e soluções relacionados à aplicação de cada metodologia. A atividade, realizada com o auxílio da plataforma Canva, integra aspectos da personalização e da prática docente, fortalecendo a autonomia e a capacidade crítica dos estudantes em relação ao uso de estratégias inovadoras em sala de aula.

108



ESCOLA, VIOLÊNCIA E SOCIEDADE: O SABER-FAZER DE EDUCADORES

PABLO LIMA

Resumo:

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo principal analisar qual saber-fazer os educadores apresentam ao lidarem com casos de violência na escola. Tendo como disparador os recrudescentes índices de violência que enfrentam as instituições escolares, bem como a dificuldade que muitos educadores enfrentam ao lidarem com os casos mais enigmáticos de violência na escola, buscamos apreender deles que saber-fazer singular inventam para conduzir seu trabalho diante da imprevisibilidade que o ofício docente lhes apresenta. Recorrendo ao saber pedagógico, mas também à psicanálise, enquanto norteadores de nossas reflexões, e tendo por certo que a forma única não existe, restando-nos o caso a caso, tivemos por objetivos secundários conhecer o que educadores da Educação Básica entendem como violência na escola, suas fontes e quais os possíveis projetos que desenvolvem para lidar com ela. Igualmente buscamos investigar, na perspectiva do conceito psicanalítico de saber-fazer, que outros saberes podem ser produzidos pelo fazer não projetado ou não planejado por esses mesmos educadores. Como método, fizemos uso da entrevista em profundidade e da análise clínica do discurso. Constatamos a relevância de se considerar a singularidade e a inventividade do saber-fazer docente de cada educador, subjetivado ao longo de sua trajetória profissional docente.

109

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E DA LIBERTAÇÃO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

PATRÍCIA CAMPELO DO AMARAL FAÇANHA
HEMETÉRIO SEGUNDO PEREIRA ARAÚJO
SOLONILDO ALMEIDA DA SILVA

Resumo:

Ensinar não é apenas transmitir conteúdos, essa afirmativa nos faz refletir sobre a missão do educador que desde cedo, depara-se com diversas teorias e teóricos para embasar sua práxis educativa. Aqui objetivamos dissertar sobre a obra Pedagogia do Oprimido do autor Paulo Freire, publicada em 1987, que reflete acerca da opressão presente nas relações sociais e na realidade em que se vive, assim como o impacto transformador e libertador que a educação pode ter sobre essa dita realidade. Neste artigo apresentamos resumidamente nossa análise crítica sobre a obra supracitada, traçando reflexões pertinentes sobre a mesma, ancoradas por outras inestimáveis contribuições deste grande e importante educador. De início trazemos suas devidas justificações, desde o embate entre a educação libertadora e o medo da própria liberdade, passando pela tomada de consciência do opressor e do oprimido, até o reconhecimento das situações de opressão, em seguida explicitamos a visão do autor acerca da educação bancária como instrumento de opressão que se opõe a tão sonhada libertação e, por fim, destacamos o antagonismo necessário entre a dialogicidade e a ação antidialógica rumo à construção de um sujeito que transforme o outro e, juntos, transformem o mundo que os cerca.

110

A INTERRUPÇÃO DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES POR JOVENS DE CAMADAS MÉDIAS EM UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

PATRÍCIA GERALDA RESENDE SOUZA

Resumo:

O objeto de estudo deste trabalho é a trajetória escolar de jovens oriundos de camadas médias e a relação família e escola. A posse do diploma de ensino superior ainda é restrita a uma pequena parcela da população brasileira e está fortemente associada às condições socioeconômicas e culturais dos indivíduos. Assim, compreender a interrupção dos estudos entre jovens de camadas médias torna-se fundamental para entender as complexas dinâmicas nesse segmento. Nessa direção, o objetivo da pesquisa que estamos desenvolvendo é analisar os percursos escolares interrompidos de jovens provenientes de frações das camadas médias, além de discutir as relações entre contextos familiar e escolar, bem como os sentidos que pais e filhos atribuem a essas relações. Para alcançá-los, realizaremos entrevistas em profundidade com jovens que interromperam os estudos, além de seus pais e irmãos(ãs). Para participar da pesquisa, os jovens devem 1) Possuir entre 23 e 29 anos; 2) Não ter realizado nem estar realizando um curso superior; 3) Ter pai e mãe com ensino superior. O presente trabalho visa a discutir os resultados preliminares da pesquisa de campo realizada até o momento. A análise parcial dos dados indica que a interrupção da trajetória escolar pelos jovens apresentam contradições no processo de herdar a herança cultural familiar, levando em consideração as dificuldades, os sofrimentos, enfim, a complexidade inerente a esse processo.

111

ANÁLISIS DE LAS VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL ABANDONO UNIVERSITARIO

PAULA MUÑOZ RODRÍGUEZ
LUCÍA PÉREZ VERA

Resumo:

Uno de los principales problemas de España son los altos índices de abandono universitario de sus estudiantes a causa de diversos factores. Según Constante-Amores (2021) uno de los factores predominantes, es el relacionado con variables académicas, y con la elección de estudios, siendo esta última un predictor fundamental a la hora de explicar el abandono. En los estudios relacionados por Casanova et al. (2018) destacan que el abandono está vinculado con la motivación de logro. En la misma línea las aportaciones de Velázquez-Narváez y González-Medina (2017), afirman que la elección de carrera es uno de los predictores fundamentales en el abandono, por lo que, si el sujeto elige un grado u otra formación acorde con sus intereses, desde la madurez y la consciencia, la probabilidad de éxito será mayor. La mayoría de los trabajos que nos muestra la literatura científica sobre las principales causas del abandono se centran en conocer los motivos o factores asociados al abandono (García de Fanelli & Afrogue de Deane, 2015; Fernández- Catañón, 2017; GonzálezRamírez & Pedraza-Navarro, 2017). Del mismo modo, el abandono no solo se produce en el ámbito universitario, tal como señala Álvarez (2021), el abandono del sistema educativo abarca desde la Educación Secundaria Obligatoria, hasta la Educación Superior, por lo que se debe intervenir desde todas las etapas, con el fin de erradicar la deserción del sistema educativo español (Pérez y Aguilar, 2017). Asimismo, no solo se trata de un problema relacionado con el contexto español, sino que se extiende por todo el mundo, por lo que se pretende conocer y analizar los motivos que llevan a este hecho con el objeto de poder paliar y dar una respuesta global a esta deserción (Álvarez, 2021; Moncada Mora, 2021). Algunos autores como Pérez et al. (2013) señalan que cuando un estudiante toma una buena decisión sobre su futuro académico se produce una confirmación de la elección, en el que el estudiante se encuentra satisfecho y motivado. Por el contrario, si la elección no es acertada, puede llevar a producir dos tipos de consecuencias. Una de ellas, y la más negativa para el estudiante sería el abandono de los estudios. Mientras que la otra consecuencia sería volver a elegir carrera, lo que supondría un desfase temporal respecto a sus compañeros.

112

INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SEUS ATORES: HISTÓRIA E MEMÓRIA DO GINÁSIO MUNICIPAL DE PIRACURUCA - PI (1957-1975)

PAULO TIAGO FONTENELE CARDOSO
PEDRO PIO FONTINELES FILHO

Resumo:

O presente estudo terá como objetivo principal compreender a História e a Memória da instituição de ensino Ginásio Municipal de Piracuruca-PI, como local de formação da população estudantil do município e além disso, analisar a instituição como espaço da memória escolar da cidade. O recorte temporal da pesquisa se dará entre os anos de 1957 e 1975, respectivamente o ano da fundação e da extinção do Ginásio Municipal, passando esse a ser mantido pelo Governo do Estado do Piauí, a partir de 1976. Metodologicamente, a pesquisa estará centrada em fontes que remetem à cultura escolar. Nesse sentido, as fontes utilizadas para a pesquisa contemplarão a documentação produzida pela escola e/ou nela arquivadas, tais como ata de fundação, diário oficial, regimentos internos, livros e fichas de matrículas, documentos avulsos (tidos como não oficiais, mas que retratam o cotidiano escolar), fotografias de professores, alunos, funcionários, eventos (em sua maioria cívicos). Diante do exposto, a presente pesquisa possui relevância acadêmico-científica, visto que está imersa no campo da História, Memória e Educação Escolar, contribuindo para novos estudos na e da historiografia piauiense. Possui, também, relevância social, pois incide sobre a construção da consciência história, sobretudo no tocante à valorização da memória das instituições escolares, na formação da cidadania.

113

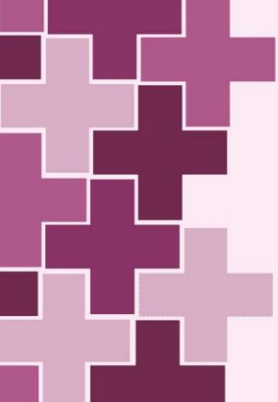
**A SOCIABILIDADE DO TRABALHO AFRICANO E AFRODESCENDENTE
NOS ENGENHOS DE CANA-DE-AÇÚCAR DO CARIRI CEARENSE: UMA
REFLEXÃO ACERCA DO CAMBITEIRO**

RAFAEL FERREIRA DA SILVA
MERYELLE MACEDO DA SILVA
HENRIQUE CUNHA DA SILVA

Resumo:

O objetivo desse artigo é compreender as sociabilidades do trabalho nos engenhos de cana-de-açúcar da região do Cariri cearense, com enfoque para os trabalhadores Cambiteiros. Utilizamos como método a afrodescendência, que propicia o reconhecimento da história africana no Brasil. Realizamos uma revisão de literatura e uma pesquisa de campo, especialmente na zona rural dos municípios de Crato e Barbalha. Entendemos que existe uma complexidade na organização social do trabalho africano e afrodescendente no Brasil que não se explica através do marxismo, uma vez que quem colonizou o território brasileiro foram os africanos, transferindo consigo um conjunto de conhecimentos, que formaram uma sociedade. O Cambiteiro faz parte desse legado de conhecimentos, assumindo múltiplas funções na dinâmica do trabalho nos engenhos, como o transporte das canas, a domesticação do gado, e no passado o envio de mensagens de um engenho e outro.

114



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



**POR FAVOR, SENTEM-SE ÁLGEBRA E GEOMETRIA: VAMOS DIALOGAR
SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INTEGRAL DEFINIDA
EXPLORANDO A RELAÇÃO ENTRE AS ÁREAS DE POLÍGONOS
REGULARES E SUAS FUNÇÕES CORRESPONDENTES**

RAPHAEL PEREIRA

Resumo:

O estudante, na maioria das vezes, memoriza fórmulas matemáticas para o cálculo de áreas de polígonos regulares, mas existem situações que isso nem sempre é possível. A integral definida é usada para esses casos, principalmente áreas sob curvas de polígonos irregulares. O objetivo foi analisar o engajamento dos estudantes na transição dos cálculos das áreas de polígonos regulares para o uso da integral definida. A metodologia foi qualitativa e de campo. Os sujeitos foram 32 estudantes de Engenharia de Produção de uma instituição privada de Ensino Superior. Etapas: I) Cálculo da área de polígonos regulares (fórmulas matemáticas definidas); II) Cálculo da área desses polígonos (integral definida). Na 1ª etapa, os estudantes realizaram as medições dos polígonos regulares. Assim, 19% dos estudantes tiveram dificuldade para lembrar como proceder no caso da fórmula do trapézio, mas isso foi contornado, conduzindo o pensamento para a decomposição de figuras. Na 2ª etapa, 75% dos estudantes observaram a relação entre os polígonos regulares no plano cartesiano (geometria) e as suas respectivas funções (álgebra). Eles indicaram que, quando há a interseção entre as funções, o intervalo inicial nem sempre é igual a zero. Portanto, a exploração desenvolvida contribuiu para o estabelecimento da relação entre o cálculo da área de polígonos regulares e o uso da integral definida. Os estudantes estiveram engajados o tempo todo na atividade e indicaram que o sentido ficou mais consolidado.

115



RECOMPONDO APRENDIZAGENS: A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA CONSOLIDAÇÃO DOS LETRAMENTOS

REBECA OLIVEIRA SOUSA
MARIA VERA LÚCIA DA ROCHA OLIVEIRA
FERNANDA ROCHA DE OLIVEIRA

Resumo:

Por causas diversas, em um cenário educacional local ocorre um distanciamento entre a faixa etária discente e o nível de escolaridade cursado, interferindo em seus adequados fluxos escolares. O trabalho objetiva partilhar uma experiência de contribuição para a recomposição de letramentos de alunos que estão nessa condição, matriculados no ensino fundamental I da Escola Municipal de Ensino Jornalista Raimundo Nonato Batista (município de João Pessoa, Paraíba, Brasil). O projeto faz da Arte veículo motivador na aquisição de níveis de leitura compatíveis com o esperado para faixa etária, oportunizando vivências exclusivas e pessoais como instrumentos de desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional, facilitando a leitura e o entendimento do estudante sobre o mundo. Buscando despertar o interesse discente nos processos de letramentos por meio da utilização, da análise e da fruição de algumas obras de Tarsila do Amaral, essa vivência está em andamento (começou em maio de 2024) e apresenta alguns resultados parciais: foram analisadas as obras “A Cuca”, “Abaporu”, “O Mamoeiro” e “Paisagem com Touro” – com títulos fáceis de ler por serem compostas por sílabas, em maioria, simples; o interesse e a participação dos alunos são notórios nos encontros, durante a aplicação das atividades, servindo como norte e incentivo a ser perseguido e aperfeiçoado. Entre os desafios estão as infrequências de alguns estudantes (durante as atividades realizadas) e as limitações cognitivas de outros.

116

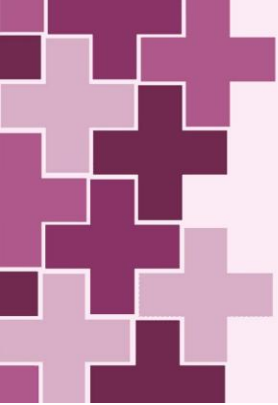
**ENTENDIMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE
METODOLOGIAS ATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
MATEMÁTICO**

REGINA KEIKO SATO
ETTIÈNE CORDEIRO GUÉRIOS

Resumo:

O objetivo desta pesquisa qualitativa do tipo exploratória e de natureza interpretativa foi investigar que entendimentos professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, no contexto de suas práticas metodológicas, manifestam sobre metodologias ativas. Teoricamente, orbitou o contexto de metodologias ativas. Os participantes foram nove professores, de duas escolas públicas de Curitiba. Os instrumentos utilizados foram questionário e roteiro para entrevista semiestruturada. A análise ocorreu por meio da técnica de núcleos de significação. Identificou-se que os professores têm pouca abordagem sobre metodologias ativas durante sua formação no curso de graduação. Identificou-se que as metodologias ativas, apesar dos desafios que impõem aos professores, contribuem para uma educação matemática escolar significativa e para o desenvolvimento de pessoas socialmente ativas, tendo em vista que essas metodologias têm como fundamento o protagonismo do estudante participativo no processo de aprendizagem.

117



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



OS SENTIDOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS DA CASA PIA DE ÓRFÃOS DE SÃO JOAQUIM (1824-1855)

REJANE PEREIRA CORREIA

Resumo:

Este estudo apresenta o andamento da pesquisa de mestrado que tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas e educativas da Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim, destinada aos meninos pobres, órfãos e porcionistas entre 1824 até 1855 em Salvador/BA, período simultâneo ao processo de construção do Estado Nacional brasileiro. Estão sendo consultados a legislação e regulamentos educacionais vigentes no período, atas da Mesa Administrativa, Relatórios dos presidentes de província e dos professores de primeiras letras, livro de matrícula, pasta dos acolhidos, além de periódicos que circulavam na época. A partir das proposições da lógica histórica de E. P. Thompson e nas categorias cultura e experiência. Alguns resultados apontam que a instituição teve uma atuação relevante a serviço do projeto civilizador cultural e moderno do país no pós-independência. Para tanto, era necessário na ótica de sujeitos das camadas sociais dominantes, encontrar uma solução para promover o ordenamento e controle das crianças oriundas das camadas empobrecidas da sociedade baiana.

118



**A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS
DESTINADOS A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MULHERES MIL**RITA DE CÁSSIA ROCHA
MARIA APARECIDA DOS SANTOS FERREIRA**Resumo:**

O presente trabalho é parte dos resultados de estudos que se encontram em desenvolvimento no conjunto de pesquisas que integram o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), especificamente, na Linha de Pesquisa Política e Práxis. Nele, aborda-se o financiamento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir da análise dos recursos destinados a implementação do Programa Mulheres Mil (PMM); uma política pública educacional, que articula educação, trabalho e gênero, e como tal, é direcionada à profissionalização de mulheres em situação de vulnerabilidade social no contexto brasileiro. Para orientar a discussão, apresentam-se os seguintes questionamentos: Como acontece o financiamento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil? Como as políticas educacionais são categorizadas no escopo da EPT? Considerando o Programa Mulheres Mil, uma política pública de educação profissional e tecnológica, como tem sido definido os recursos à sua implementação? Sendo assim, define-se como objetivo, analisar o financiamento do Programa Mulheres Mil, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, para verificar como são definidos os recursos financeiros a sua materialização. Trata-se de um estudo ancorado no Materialismo histórico e dialético, cuja abordagem é de caráter qualitativo, uma vez que debate sobre o financiamento público no contexto de atuação do Estado brasileiro, considerando o recorte temporal dos anos finais do século XX, o pós anos 1990 e os iniciais do século XXI a atualidade. Ancora-se em um plano conceitual que visa compreender como está definida a política de financiamento da educação, pois ela engloba toda a discussão sobre como o Estado investe, gasta e enfrenta as questões, ditas públicas e assumidas por ele, para assim, ressaltar o financiamento da educação profissional e tecnológica e dentro dela, conceber as estratégias e recursos atinentes ao PMM.

119

INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA EDUCACIÓN: OPORTUNIDADES, RIESGOS Y DESAFÍOS

ROCÍO OVILLA BUENO

Resumo:

La inteligencia artificial generativa. Es un sub campo de la inteligencia artificial. Que se concentra en la creación de contenido. Contenido nuevo a partir de datos existentes. La principal diferencia con otros tipos de inteligencia artificial. Es que no se limita a analizar y procesar información, sino que tiene la capacidad de generar texto, imágenes, música y otro tipo de contenido de manera autónoma. “¿Por qué es relevante hablar de la IA generativa en el contexto de la educación superior? “Debido a que la Universidad evoluciona hacia un modelo orientado hacia la experiencia e utilización de la IA generativa para personalizar el aprendizaje adaptando el contenido educativo a las necesidades individuales de los estudiantes , en donde los estudiantes lo puedan estudiar a su ritmo. El futuro de la Universidad implica cambios importantes en los programas, en la enseñanza, en la evaluación y la h=gestión de la confianza en un mundo donde la IA está omnipresente. Todo esto tomando en cuenta las dimensiones socioculturales, éticas y legales de su utilización. La IA permite crear agentes inteligentes para asistir a los estudiantes, docentes e investigadores. Lo que obliga a las universidades a repensar sus objetivos fundamentales y a tener un enfoque más humanista de la formación, desarrollando competencias analíticas y reflexivas, así como el fomento de los valores humanos, la inteligencia emocional y del pensamiento crítico. Las universidades tienen la responsabilidad de formar profesionales capaces de adaptarse a un mundo complejo en constante evolución, integrando de manera equilibrado los avances de la IA y preservando al mismo tiempo los aspectos esenciales de la experiencia humana. El trabajo del docente será el de un guía, acompañante de los estudiantes para permitirles tratar y generara información con la ayuda de estas IA. Para eso, es indispensable dotarlos de competencias necesarias para evaluar la veracidad de la información, tomar decisiones y actuar en conformidad con valores éticos. Una formación digital de todos los actores universitarios es necesaria para poder producir conocimientos, contrastar resultados, validar estos conocimientos. Y confrontarlos a otros desafíos ligados al desarrollo del pensamiento crítico a la creatividad y la inteligencia emocional. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes se pueden enfocar a desarrollar competencias como administradores de IA subrayando las competencias transversales necesarias –(trabajo en equipo, comunicación, ética).

120

**RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO LEGISLATIVA DE MATO GROSSO:
FORMAÇÃO DE AGENTES DEMOCRÁTICOS E EFETIVOS NA
SOCIEDADE**

RODENIL GONÇALVES DE JESUS
CLAUDIONEI VICENTE CASSOL

Resumo:

Este estudo apresenta os princípios da Escola do Legislativo de Mato Grosso, objetivando analisar, mediante pesquisa em andamento, evidências empíricas da sua relevância, do direito à educação democrática e efetiva, bases das ações no desenvolvimento de processos formais e informais de educação, por intermédio da formação permanente e acessível, visando a construção de uma sociedade justa e igualitária. O estudo aponta as distinções e a complementaridade entre informação e educação na construção das capacidades individuais e potencialidades coletivas, bem como o papel a ser desempenhado pelos poderes e órgãos públicos na promoção de um esforço educativo, compartilhado e articulado, em prol da cidadania e da democracia. A Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998, incorpora ao texto da Constituição Federal, a obrigação da manutenção de escolas de governo para aperfeiçoamento e formação cidadã da administração pública, com cursos, seminários, palestras, debates e ações sociais. Em Rondonópolis/MT, a escola do legislativo Antônio Nestor de Araújo foi criada pela resolução nº 550/17. Busca aproximar a sociedade, com debates, reflexões, trocas, ampliações de saberes que empoderam republicana e democraticamente o sujeito para que se torne cidadão/cidadã. A Escola do Legislativo é órgão que possui ações voltadas não somente para os servidores da Assembleia Legislativa, transpondo os limites da sede do Poder Legislativo, leva informação e conhecimentos políticos a diversas regiões do Estado de Mato Grosso, promove ciclos de debates e palestras em parceria com as associações representativas do Poder Legislativo Municipal e estadual e sensibiliza as pessoas envolvidas. A democracia e a educação, embora atuem sob perspectivas, princípios e contextos próprios, são processos que se articulam e complementam na direção da construção das bases para o adequado funcionamento da sociedade, processo subjetivo e envolto por um laço social, democrático e de alta relevância para impactos qualitativos na formação integral dos agentes envolvidos no processo de representação e participação democrática.

121

O DIREITO NAS ESCOLAS: INICIATIVAS DO PODER LEGISLATIVO BRASILEIRO

RODRIGO MENEZES PARADA SOUZA

Resumo:

O ensino jurídico é imprescindível para todo cidadão brasileiro – não se restringindo ao graduando e ao bacharel em Direito. Este trabalho visa demonstrar as consequências práticas benéficas que a implementação do estudo do Direito nas escolas como matéria obrigatória nas grades curriculares do país trará, sobretudo o Direito Constitucional, e quais são as iniciativas legislativas existentes neste sentido. Busca-se responder, portanto: quais são as iniciativas do Poder Legislativo brasileiro para o implemento do Direito nas escolas? Para chegar a esse resultado, serão analisados sites - em especial o da Câmara dos Deputados, livros, artigos científicos, institutos legais e projetos de lei sobre o tema. O trabalho será dividido em duas partes: um primeiro capítulo teórico, no qual será demonstrado os benefícios do estudo da ciência jurídica; e um segundo capítulo no qual serão analisadas as iniciativas (projetos de lei) do Poder Legislativo acerca do tema, além da introdução e da conclusão. Aplicou-se a abordagem dedutiva, o procedimento monográfico e, como técnica, a pesquisa bibliográfica e documental. Conclui-se que apesar de a presença da ciência jurídica nas escolas ainda não ser uma realidade, já tem sua importância reconhecida pela sociedade. Ademais, conhecer direitos e deveres trará apenas benefícios para a população em geral, pois possibilita um convívio melhor e mais justo entre as pessoas na construção de um país igualitário.

122

EDUCAÇÃO, RELIGIÃO E TOLERÂNCIA: REFLEXÕES À LUZ DE JOHN RAWLS, FRANTZ FANON E JACQUES LACAN

ROGÉRIO ELIAS DA CUNHA
DANIEL ALCEU RODRIGUES CARDOSO MAKUFKA

Resumo:

A educação contemporânea tem o papel crucial de promover a convivência entre diversas crenças religiosas, contribuindo para a construção de uma cultura de tolerância e respeito às diferenças. A presente pesquisa busca analisar essa relação entre educação, religião e tolerância a partir de três perspectivas teóricas: John Rawls, Frantz Fanon e Jacques Lacan. Esses autores oferecem bases distintas, mas complementares, para refletir sobre como a educação pode lidar com a diversidade religiosa e as tensões que emergem desse convívio. O objetivo é propor um modelo de educação que promova a tolerância religiosa, questionando preconceitos e oferecendo um espaço de debate respeitoso e crítico. Rawls e a Tolerância na Educação. John Rawls é conhecido por sua teoria da justiça, onde a tolerância desempenha um papel central na convivência entre diferentes grupos sociais e religiosos. Em sua obra Uma Teoria da Justiça (RAWLS, 2002), o autor introduz o conceito de "justiça como equidade", que propõe que as instituições públicas devem garantir a coexistência pacífica entre cidadãos de diferentes crenças. Nesse sentido, a educação deve funcionar como um instrumento de socialização que permita o respeito mútuo e a igualdade de direitos, sendo fundamental para a promoção de uma sociedade justa. No contexto educacional, aplicar essa visão, implica na criação de ambientes inclusivos que valorizem a pluralidade religiosa, promovendo o diálogo inter-religioso sem discriminações ou privilégios. Além disso, Rawls (2002), destaca a importância do "consenso sobreposto", ou seja, um conjunto de valores básicos que possam ser aceitos por todos os indivíduos, independentemente de suas crenças religiosas. No espaço educacional, esse consenso pode ser entendido como uma base comum que garanta o respeito pelos direitos humanos e pela diversidade. Portanto, um currículo que se baseie nas premissas de Rawls (2002), seria fundamental para que as escolas pudessem construir uma cidadania ativa e tolerante, onde as diferentes crenças religiosas são aceitas e compreendidas.

123

AS MENINAS NA TECNOLOGIA: FORMAÇÃO E INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

ROSEMEIRY DE CASTRO PRADO
PEDRO GABRIEL PITO

Resumo:

O intenso debate sobre a disparidade de gênero no mercado de tecnologia da informação (TI) tem promovido ações afirmativas e incentivos para aumentar a participação das mulheres no setor. No Brasil, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) revelam que, aproximadamente, apenas 20% dos profissionais de TI são mulheres, tornando-se crucial mudar a influência do gênero em tal carreira, especialmente durante a trajetória escolar, onde as meninas são frequentemente desencorajadas a seguir disciplinas na área de ciências exatas e tecnologia. Para alcançar esses objetivos, o projeto desenvolvido na faculdade estadual de Tecnologia de Ourinhos (Fatec Ourinhos), em parceria com a escola Estadual Horácio Soares, ambas no interior do estado de São Paulo, iniciou-se em setembro de 2023, no município de Ourinhos. Com encontros semanais, o projeto contou com a participação de meninas do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, além de estudantes do Ensino Médio, resultando em várias atividades práticas em laboratório, minicursos, palestras, momentos de discussão e aprendizagens que contribuirão com a inserção e exigências para ascensão profissional. O objetivo foi criar um ambiente inclusivo e propício para motivar e despertar o interesse das alunas nas carreiras que perpassam pelas áreas de exatas e de tecnologia, quiçá colaborar com o despertar à inserção delas para a educação superior, fato que, mediante o olhar de cada uma, encontrava-se inacessível e utópico.

124

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: O CASO DO GEPHC/UNIRIO

ROSIMERI DA SILVA PEREIRA

Resumo:

Reconhecer a centralidade dos saberes teóricos e operacionais como fundamental para a formação do novo homem representa neste sentido considerar a extensão universitária como pedra angular no campo da formação de professores, sobretudo se segue atenta aos desafios de transformação do real. No que concerne à metodologia, tal trabalho de natureza qualitativa, busca estabelecer relações entre as categorias “formação docente”, extensão universitária e os fundamentos da obra “Escola e Democracia” com vistas ao objetivo de reconhecer as experiências desenvolvidas no campo da extensão universitária na cidade do Rio de Janeiro. Neste sentido se busca analisar o processo histórico de gênese, organização e funcionamento do GEPHC – Grupo de Estudos sobre a Pedagogia Historico-Critica ao longo dos últimos. Nosso esforço de pesquisa visa neste sentido compreender algo do que significou a ação institucional deste grupo no período compreendido de 2019-2024. As evidências identificadas nesta investigação confirmam a relevância das ações do GEPHC/UNIRIO considerando o fomento de espaços de debates, publicações e demais produções decorrentes de ações atentas aos fundamentos norteadores da obra “Escola e Democracia” que é a defesa da educação escolar como instrumento da transformação social. Se esse trabalho é o que dá sentido à uma prática transformadora fundada nos princípios do materialismo histórico-dialético, ganha relevo então este estudo de caso

125

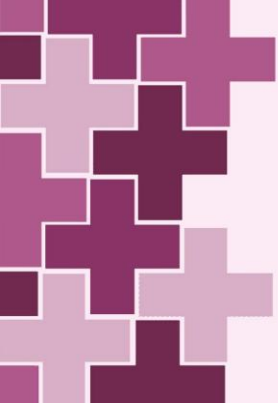
DISCIPLINA ESCOLAR CULTURA E SABERES: O CASO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PRIMÁRIA PAULISTA

ROSIMERI DA SILVA PEREIRA
JEFFERSON DE OLIVEIRA SOARES

Resumo:

De enfoque teórico, o presente apresenta noções do Pensamento Educacional Brasileiro, sem desconsiderar suas determinações no campo das práticas educacionais. Vale observar que o contexto de produção deste trabalho segue vinculado em consonância com a Resolução de nº 4538/2015, e portanto é fruto do Projeto de Ensino de Graduação – de Monitoria – intitulado Pensamento Educacional e trabalho docente no Brasil. Tal plano de trabalho representa o esforço acadêmico atento aos debates do campo da História da Educação Brasileira e da formação de professores no Brasil visando fomento de formação político-pedagógica bem como maior desenvolvimento de maior engajamento estudantil no que tange a correlação da prática didática amparada por estudos dos fundamentos teórico-práticos da educação. As evidências desta investigação reconhecem ecos do pensamento educacional brasileiro identificados no campo da produção curricular, com destaque para o caso da disciplina de História projetado para o ensino primário de uma dada rede pública municipal após reforma curricular nacional registrada em 2018. Considerando os ares de renovação no campo da História da Educação, expresso sobretudo pelo campo da História das disciplinas Escolares (Chervel, 1990), mediado por ações de identificação, análise de conteúdo identificamos categorias preditoras de permanência/manutenção do ideário contra hegemônico como parâmetro de eficácia político-pedagógico em favor do desenvolvimento do ensino primário.

126



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



**A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DOS TEMAS DE GÊNEROS E
SEXUALIDADES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DO MARANHÃO –
IEMA**

ROSYENE CONCEIÇÃO SOARES CUTRIM

Resumo:

A existência da pluralidade de sujeitos é fato nos tempos contemporâneos. Portanto, se faz necessário uma postura de reconhecimento das diversidades que fortaleça a construção de uma sociedade justa, igualitária, plural e democrática que respeite e acolha a todos/as, independente de seus marcadores sociais de diferenças. Neste texto, debatemos sobre a importância de uma prática educativa cidadã que se baseia na equidade e na construção de uma sociedade que dialogue com a pluralidade dos corpos e consequentemente dos gêneros e sexualidades. Nos estruturamos a partir das pesquisas dos estudos culturais, pós-estruturalistas e feministas. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e observação participante em um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão – IEMA. Entendemos que, reformulações nas práticas educativas para a equidade no ambiente escolar se fazem urgente para que haja a promoção de uma cultura de não-violência e o reconhecimento dos direitos humanos, visando uma educação antimachista, antissexista, antirracista e antiLGBTQIfóbica.

127





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

SIDNEI RIBEIRO JÚNIOR

Resumo:

Este trabalho, voltado para a Formação de Professores, parte da seguinte indagação: De que maneira as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos superiores de Formação Inicial de Profissionais do Magistério da Educação Básica do Brasil contribuem para uma formação que integre teoria e prática de forma mais eficaz, preparando os professores para os desafios contemporâneos da Educação? Discute-se, com base em Freire (1996), Arroyo (2011), Saviani (2009) e Mainardes (2002), políticas educacionais e ações, como a formação docente contínua, reflexiva e crítica, cuja eficácia pode contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e diminuição das desigualdades regionais e institucionais que tanto afetam a prática pedagógica e a formação docente. A investigação parte de uma análise bibliográfica, desdobrando-se em uma pesquisa qualitativa, em que se discutem as questões anteriormente destacadas. Conclui-se que a educação é a ferramenta central para a promoção de transformações em todos os setores da sociedade e sua qualidade, impulsionada pela formação continuada e atualizadora de professores promovida pela Universidade, é a maneira de se garantirem as mudanças almejadas.

128



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

BENEFÍCIOS DA UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS MULTISSENSORIAIS NA ALFABETIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE COM T21 (SÍNDROME DE DOWN)

SILVIA MARIA DE PAULA

Resumo:

O presente trabalho abordará a utilização de estratégias multissensoriais na alfabetização de uma criança com T21(síndrome de Down) e apraxia da fala. Essa abordagem traz como diferencial, a potencialização do aprendizado através da estimulação de diferentes sentidos, como a audição, a visão, e o tato. Essa prática reconhece que as crianças com T21 podem ter estilos de aprendizado diversos e, portanto, se beneficiam de experiências que envolvem múltiplos canais sensoriais. As pessoas com T21 podem apresentar dificuldades, principalmente na memória de trabalho, sendo assim, as repetições das atividades que envolvam os sentidos podem trazer bons resultados. Foram propostas atividades que envolveram mais de um sentido, para reforçar a aprendizagem e colaborar com a expansão do vocabulário da criança de forma lúdica e interativa. Para a leitura e escrita, foram criadas atividades visuais e táteis que ajudaram na decodificação e formação de palavras. A comunicação expressiva contou com recursos visuais e audiovisuais, que permitiram uma melhor articulação de seus sentimentos e desejos. A criança envolvida neste projeto tem apraxia da fala, sendo útil, a aplicação da instrução fônica multissensorial, que também traz benefícios para pessoas com dificuldades de linguagem ou transtornos de aprendizagem. Os resultados foram significativos e contribuíram também para o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, promovendo interações positivas e a autoestima da criança.

129

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DA REPÚBLICA: A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTAS DE PROJETOS NA PERSPECTIVA DE MODERNIZAÇÃO E SECULARIZAÇÃO DA CULTURA

SILVONEI ANTUNES MAXIMIANO
MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO

Resumo:

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú/Santa Catarina/Brasil. O objetivo é analisar, sob uma perspectiva histórica e sociológica, o contexto da educação brasileira como um espaço de disputas entre educadores católicos e escolanovistas, abrangendo o período desde o advento da República, em 1889, até o início do século XX. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem bibliográfica e busca compreender os interesses e as correlações de forças que, além de disputarem o controle do aparato estatal, discutiam os fundamentos filosóficos da educação em um contexto de modernização e secularização do Brasil. A discussão teórica fundamenta-se em autores como Charlot (2013), Xavier (2007), Curi (2014), Monacha (2009), Daros (2013), Schueler e Magaldi (2009) entre outros. As análises realizadas permitem compreender os projetos de educação em disputa, especialmente os princípios defendidos pelo movimento da Escola Nova nas Conferências Nacionais de Educação, organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) nas décadas de 1920 e 1930, em consonância com o projeto de secularização e modernização do Brasil por meio da educação.

130

A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ESTADO DO PARANÁ: IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA

SIMONE MATSUMOTO
EDILSON ARAÚJO DOS SANTOS

Resumo:

Ao considerar que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) pode possibilitar que os estudantes acessem o conhecimento disposto no currículo, expomos neste artigo uma investigação que teve como objetivo identificar a organização da SRM no estado do Paraná e as possíveis articulações com o currículo de Geografia. A pesquisa de caráter documental aponta a constituição da SRM no Brasil e as instruções normativas que trazem a organização e funcionamento da SRM no estado do Paraná, focando no que se refere à promoção do currículo escolar nessas salas. Na análise dos documentos e literaturas, identificamos a necessidade da articulação do professor da SRM com os demais professores das salas regulares, visando um trabalho pedagógico colaborativo que promova o acesso ao currículo. Na continuidade da pesquisa problematizamos a permanência e ênfase dos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como a possibilidade de articulação com outras disciplinas, como a Geografia. Justificamos essa problemática, pois, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, implica em considerar o que aprendemos e ensinamos na escola em um sistema conceitual, no qual sua apropriação possibilita o desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

131



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



**A ALTA GESTÃO DOS/NOS IFS: VOZES DOS GESTORES DA REDE
FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA**

SÔNIA REGINA DE SOUZA FERNANDES

Resumo:

Este texto é resultado de pesquisa de mesmo título em andamento, cujos objetivos transitam em conhecer e compreender como os reitores/as percebem a gestão no âmbito das suas atribuições e competências, considerando a perspectiva da administração e governança públicas. A motivação para este estudo se deu a partir do levantamento da produção acadêmica em torno do tema (2013-2023), que se revelou incipiente; e a práxis pedagógica, na condição de reitora um Instituto Federal, o que possibilitou inúmeras experiências e suscitou reflexões em torno da sua complexidade. Teoricamente assenta-se nas categorias da complexidade e ruptura paradigmática (Morin, 2005 e Sousa Santos, 2010), defendendo a tese de que a gestão pode ser vista como práxis pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa cujos dados foram extraídos de questionários enviados a reitores/as eleitos da Região Sul do Brasil e estão sendo tratados à luz da análise textual discursiva (Moares e Galiazzi, 2006), em diálogo com a teoria. As análises iniciais indicam avanços estruturais, frustrações e necessidade de repensar a cultura da gestão para além dos processos burocráticos e fragmentados.

132



AS REPRESSÕES DA INFÂNCIA E SEU IMPACTO NA PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES À LUZ DAS IDEIAS DE JOÃO DOS SANTOS

TAINARA SUYANE DOS SANTOS AMORIM
PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA

Resumo:

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa em andamento sobre a Pedagogia Terapêutica e as ideias psicopedagógicas de João dos Santos (1913-1987), psicanalista, pedopsiquiatra e psicopedagogo português. Santos dedicou-se à compreensão profunda da infância, explorando os aspectos psicológicos e pedagógicos que influenciam o desenvolvimento das crianças. O objetivo deste trabalho é evidenciar como as repressões da infância, conforme mencionadas por Santos, podem interferir na prática docente. Essas repressões dificultam a compreensão e a conexão entre professores e seus educandos, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, essa pesquisa é particularmente pertinente para educadores, pois oferece reflexões sobre como as experiências de repressão na infância podem impactar a prática docente. A pesquisa é de natureza qualitativa e possui escopo psicossocial e histórico-social, baseando-se na análise dos discursos do programa de rádio criado por João dos Santos “Se Não Sabe, Por Que Pergunta? Conversa com João de Sousa Monteiro” (2004), transmitido entre outubro de 1983 e julho de 1984. Diante dessa perspectiva, uma solução proposta por Santos para melhorar a relação professor-educando é que os docentes estabeleçam conexões com suas próprias infâncias. Essa reflexão permite que os educadores compreendam melhor as dificuldades enfrentadas por seus alunos, criando um ambiente mais acolhedor e favorável ao aprendizado.

133



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



CASSANDRA RIOS E A REPRESENTAÇÃO DE PESSOAS LGBTQ+ NA OBRA “EU SOU UMA LÉSBICA”

TALITA FERREIRA GOMES DA SILVA

Resumo:

Este estudo investiga a representação LGBTQ+ na obra “Eu sou uma lésbica” (1983), de Cassandra Rios, uma autora marcada pela censura durante a ditadura militar no Brasil. O foco da análise é a obra “Eu sou uma lésbica” (1983) de Cassandra Rios, cuja produção literária foi severamente cerceada durante a ditadura militar no Brasil, resultando na proibição de 36 de seus 50 livros. As obras de Rios foram rotuladas como “pornográficas”, uma classificação que refletia a repressão das relações amorosas entre mulheres e que desafiava a moral vigente da época. Questionam-se as justificativas para tal censura e como essa rotulação não apenas apagou a literatura lésbica, mas também invisibilizou as vozes de suas protagonistas. Diante da lacuna existente no campo literário sobre Cassandra Rios, este trabalho propõe-se a oferecer novas perspectivas sobre as identidades e experiências LGBTQ+, ressaltando a relevância de sua obra no contexto histórico e social.

134



**ARTE MODERNISTA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PAINEL DE
JENNER AUGUSTO E CÂNDIDO PORTINARI**

TAYARA BARRETO DE SOUZA CELESTINO

Resumo:

O painel pintado em 1962 pelo artista plástico Jenner Augusto da Silveira e que estava hospedado no antigo Hotel Palace foi restaurado e removido da antiga instalação por conta de riscos estruturais e, após processo garantido por recursos do Ministério da Cultura (Minc), foi transferido para espaço seguro no foyer do Teatro Atheneu Sergipense em Aracaju. O painel reproduz fases finais do período colonial brasileiro e sergipano com a elevação do Brasil à categoria de reino unido a Portugal, que coincide com o momento da expansão canavieira em Sergipe, resultando na prosperidade das elites das regiões de Laranjeiras e do Vale do Japaratuba, culminando nas conquistas da emancipação política de Sergipe em relação a Bahia e a fundação da capital, Aracaju. Inspirado no trabalho de Cândido Portinari, cujo painel “Guerra e Paz” ilustra o projeto das Nações Unidas (ONU), Jenner Augusto deslocou-se neste período para Salvador a fim de desenvolver as técnicas modernistas da época, empregando estes valores estéticos na criação de imagens relativas à história e cultura de seu estado de nascimento e sua sergipanidade. O catálogo de obras consta de criações engajadas como “alagados” registrando paisagens de Salvador, todavia, sua vivência no interior de Sergipe foi decisiva no trabalho inédito das artes plásticas ao empregar traços modernistas para ilustrar marcos da autonomia política e cultural sergipana, quando os sergipanos lutaram contra a dominação local de elites anticonstitucionalistas baianas e se posicionaram historicamente em favor das guerras de independência do Brasil. O resultado do trabalho mantém-se acessível ao público no foyer do Teatro Atheneu em Aracaju. Com o registro imagético das contradições do período, quando as lideranças liberais de Sergipe e do Brasil defendiam autonomia política sem o rompimento com o sistema de exploração da mão-de-obra humana, o painel de Jenner Augusto ilustra a acumulação das riquezas decorrentes destas contradições sociais, o que garantiu a ascensão de Sergipe à condição de estado independente e integrado ao território brasileiro. Os traços de sergipanidade presentes no painel de Jenner Augusto inspiram ideias de autonomia, liberdade e ruptura de processos colonialistas locais e articulam-se com o conjunto de sua obra ao expor contradições das metrópoles e a esperança por justiça social.

135

JOGOS COM FEEDBACK AUTOMÁTICO: APRENDENDO FUNÇÃO AFIM E IDENTIFICANDO SEUS DIFERENTES TIPOS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA NO GEOGEBRA

THIAGO NOVAES SILVA
CELINA APARECIDA ALMEIDA PEREIRA ABAR

Resumo:

O presente trabalho, recorte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, visa apresentar o resultado de uma aplicação de jogos com feedback automático para a aprendizagem de função afim. Os jogos foram desenvolvidos no GeoGebra, por ser um software de geometria dinâmica gratuito, de fácil manuseio e que permite a visualização de várias representações do objeto matemático em estudo. A gamificação foi utilizada como ferramenta no processo de aprendizagem dos alunos devido ao seu poder em elevar os níveis de engajamento e motivação dos participantes. Como aporte teórico, foi utilizada a Teoria dos Registros de Representação Semiótica, de Raymond Duval com o intuito de fundamentar a pesquisa durante os tratamentos e as conversões realizadas entre os diferentes tipos de representação semiótica da função afim, principalmente os registros algébrico e gráfico. Os resultados mostraram que os feedbacks automáticos auxiliaram os alunos a corrigirem seus equívocos, mobilizarem seus conhecimentos matemáticos e diminuiram a quantidade de erros ao longo da execução dos jogos. Os feedbacks de auxílio proporcionaram uma aprendizagem mais dinâmica e permitiram aos alunos terem mais autonomia na construção de suas conjecturas. Os alunos informaram que gostaram de aprender por meio de jogos, por ser uma metodologia diferente, lúdica e divertida.

136

LA INCLUSIÓN DIGITAL: UN IMPERATIVO PARA LA IGUALDAD Y LA JUSTICIA EN LA ERA TECNOLÓGICA

TRILCE FABIOLA OVILLA BUENO

Resumo:

La tecnología, en nuestro mundo, se ha consolidado como un pilar esencial para el desarrollo económico, social y cultural. Sin embargo, no todas las personas tienen acceso equitativo a las herramientas digitales ni cuentan con las habilidades necesarias para aprovecharlas de manera significativa. La inclusión digital, entendida como el acceso universal y equitativo a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como el desarrollo de competencias digitales, es un requisito indispensable para alcanzar la justicia social en la actualidad. Este artículo explora el concepto de inclusión digital, sus implicaciones en la brecha digital y la necesidad de desarrollar estrategias concretas para garantizar que todos los individuos, sin importar su contexto socioeconómico o ubicación geográfica, puedan participar plenamente en la era digital. 1. Inclusión Digital y Brecha Digital. La inclusión digital no se refiere únicamente al acceso a internet o dispositivos tecnológicos, sino a la capacidad de usar la tecnología de manera efectiva y con fines productivos. Esto incluye tanto el acceso físico a infraestructura digital, como el desarrollo de competencias básicas y avanzadas que permitan a los individuos participar activamente en los ámbitos educativos, laborales, sociales y políticos a través de la tecnología. Según la Unesco, la inclusión digital es clave para la realización de los derechos humanos, dado que el acceso a la información y la alfabetización digital son condiciones necesarias para una participación ciudadana efectiva y para el ejercicio pleno de derechos civiles y políticos. La brecha digital es un fenómeno multifacético que se manifiesta en diferentes dimensiones: Brecha de Acceso: Falta de acceso a infraestructura tecnológica adecuada, como internet de alta velocidad o dispositivos. Brecha de Uso: Aun cuando las personas tienen acceso a la tecnología, no siempre poseen las habilidades necesarias para utilizarla de manera efectiva. Brecha de Calidad: No todos los servicios o dispositivos proporcionan el mismo nivel de conectividad o funcionalidad, lo que afecta la capacidad de ciertos grupos para utilizar la tecnología en toda su potencialidad.

137

AÇÕES AFIRMATIVAS E MULHERES NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

VIVIANE OLIVEIRA DE JESUS

Resumo:

Esta pesquisa nasce ao perceber que no campo da educação, na pós-graduação, existem produções sobre raça e gênero, contudo, estudos que interseccionam raça e gênero embora seja muito necessário ainda são incipientes. Barreto (2015, p. 42) destacou que “na literatura sobre desigualdade racial e políticas de ação afirmativa no ensino superior, poucos estudos têm tratado das disparidades entre negros e brancos, homens e mulheres”. O objeto da pesquisa é a trajetória de vida de mulheres negras do aprovadas pelas cotas raciais na seleção do mestrado do Programa de Pós-graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tendo em vista que a presença de mulheres negras na pós-graduação é pequena em comparação a mulheres brancas, apesar das políticas públicas de ações afirmativas através das cotas raciais. A pesquisa tem como pergunta: Como se deu a trajetória de mulheres negras cotistas para o acesso ao mestrado do PPGEduC-UNEB? Do ponto de vista metodológico, a pesquisa será conduzida através de uma abordagem autobiográfica que segundo Amado e Ferreira (2014, p. 169): “Os estudos (auto)biográficos consistem num tipo de investigação que visa captar, através de um relato ou narrativa, a interpretação que determinada pessoa faz do seu percurso de vida, com a respectiva diversidade de experiências.” Pensar num país em que a maioria da população não está refletida em espaços de poder é evidenciar o racismo impregnado na sociedade.

138

A EXCLUSÃO ESCOLAR NAS NARRATIVAS DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS EM DIFERENTES GERAÇÕES

WAGNER ANTÔNIO JÚNIOR
TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

Resumo:

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo investigar os processos de exclusão social de travestis e mulheres transexuais, de diferentes gerações, ao longo de suas vidas, em especial durante os períodos da infância e adolescência, com foco na exclusão escolar. A investigação foi desenvolvida em um município de médio porte localizado no interior do Estado de São Paulo, Brasil. A investigação de campo envolveu a Pesquisa Qualitativa e a metodologia História de Vida, com foco nos relatos orais de seis mulheres transgênero de diferentes idades. Os procedimentos metodológicos envolvem a entrevista não estruturada, na qual cada entrevistada discorreu livremente sobre sua história. As narrativas foram registradas em áudio, transcritas e examinadas pela técnica de Análise de Conteúdo, sendo organizadas por categorias temáticas de acordo com as memórias, que se referem à infância, brincadeiras, família, violência, religião e escola. Além da análise dos relatos e das conexões entre as memórias de cada entrevistada, os resultados foram discutidos à luz dos Direitos Humanos e das políticas públicas instituídas para a comunidade LGBTQIAPN+, passando pelas pautas de diferentes governos, desde a ditadura militar até a atualidade.

139

O PODER TRANSFORMADOR DE DEUS NO MONTE HOREBE: EXEGESE E HERMENÊUTICA DO SIMBOLISMO BÍBLICO

WAGNER PEREIRA DE SOUZA

Resumo:

Este estudo analisa a representação de Deus no Monte Horebe, especificamente por meio do evento da sarça ardente, presenciada por Moisés, que é densamente carregada de significados e possui uma vasta propriedade exegética na literatura bíblica. Em primeiro lugar, destaca-se o aspecto geográfico do Monte Horebe, situado a mais de dois mil metros de altitude, simboliza a separação que Deus fez ao escolher uma superfície elevada para manifestar a Sua glória. Além disso, é importante para o judaísmo, o cristianismo e o islamismo, e o significado do termo "seco" ou "desolado" também pode ser interpretado como uma representação da condição humana perante o Eterno. A própria sarça, um arbusto de pequeno porte, espinhoso e resistente ao clima desértico, simboliza o ser humano como uma entidade que, em si mesma, não tem nada a oferecer a Deus, mas que, pelo poder e misericórdia Divino, é capaz de vencer, assim como a sarça. Outro elemento preponderante é o fogo, que representa a glória e o poder de Deus. Qualquer elemento que passa pelo fogo jamais retorna ao seu estado natural, isso denota o poder transformador de Deus. O fogo ilumina, aquece e também destrói, refletindo assim a capacidade Divina tanto de salvar quanto de destruir o ser humano. A combinação desses fatores configura um cenário repleto de simbologias, as quais são altamente relevantes para o conhecimento bíblico e suas orientações sobre a condição humana no processo de existência antes, durante e após a vida terrena.

140



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



ATIVIDADE PARA ENSINAR SEMELHANÇA DE TRIÂNGULOS USANDO O RACIOCÍNIO INDUTIVO

WALTER JESUS DA COSTA MARTINS FILHO

Resumo:

O objetivo deste texto é descrever uma proposta de atividade para se ensinar os conceitos necessários para se definir a semelhança de triângulos segundo a metodologia ensino de matemática por atividades. Os referenciais teóricos usados para se elaborar essa proposta de atividade foram SÀ (2019) que defini os conceitos de ensino de matemática por atividades, PONTE, MATA-PEREIRA & HENRIQUE (2012) que definem algumas modalidades de raciocínio matemático entre eles o raciocínio indutivo, SÀ (2020) que ressalta que o ensino de matemática por atividades permite ao professor dividir o protagonismo na sala de aula com os alunos durante a aula e MUSSI, FLORES & DE ALMEIDA (2021) que ressalta que o ensino de matemática por atividades altera o cenário na sala de aula em relação a concepção tradicional do modelo escolar. Os procedimentos metodológicos adotados constituem o que se entende por pesquisa qualitativa, pois para se elaborar a metodologia de ensino que propomos nesse artigo consultamos os textos que tratam do ensino de matemática por atividades e do raciocínio indutivo, posteriormente se pensou na atividade e escreveu-se este texto. Como resultado deste trabalho temos uma atividade que, desde que executada passo a passo, conforme as orientações, pode-se ensinar a semelhança de triângulos.

141



**REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO ESTUDANTE DE MEDICINA E O USO
DAS TDICS PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA: ELABORAÇÃO DE
PRODUTOS DIGITAIS SOBRE SAÚDE MENTAL**

ZAIDIANA LEMOS ZAIDAN
ELISÂNGELA DE SOUSA BRANCO
MARIA IZABEL PEREIRA DE SOUZA CORREIA

Resumo:

Estamos imersos na transformação digital que acontece em uma velocidade exponencial, exigindo que o empreendedor desenvolva a sua capacidade visionária que tem como foco principal a inovação (Leite, 2015). Para Pinchot, o principal tipo de vantagem competitiva permanente do século XXI é a inovação rápida e econômica (Pinchot, 2004). Essa transformação tem exigido organizações mais ágeis, formadas por indivíduos, gestores e colaboradores, que promovam um ambiente propício a inovação, a partir do incentivo aos funcionários para buscarem a inovação, serem mais criativos e proporem soluções, exigindo um novo perfil profissional (Dornelas, 2008). Com relação ao novo perfil do profissional de saúde, este tem passado também por uma mudança significativa, o modelo tradicional focado na transmissão de conteúdos começa a ser incompleto e a formação se baseia cada vez mais no desenvolvimento de competências que sejam capazes de preparar o médico para a prática, de forma que este seja sensível às necessidades da sociedade e do paciente, dessa forma, evidencia-se o resultado desejado de formação (Carraccio Et Al, 2002); (Frank Jr Et Al, 2010). Atuando em seu próprio negócio ou em organizações de saúde, este profissional precisará ter características como ser inovador, ter uma boa comunicação, possuir a capacidade de liderar pessoas, de forma que possa se destacar e alcançar os seus objetivos. Para poder preparar melhor esse profissional, docentes e instituições de ensino precisam se adaptar as novas exigências do mercado. Dessa maneira, essa pesquisa contribui para ampliar o processo de ensino e aprendizagem da educação. Na atualidade, entende-se que as metodologias de ensino são tão relevantes tal como os próprios conteúdos de aprendizagem, dessa maneira, torna-se importante pensar e discutir a educação e o processo de ensino-aprendizagem no curso de medicina a luz das metodologias ativas, levando em consideração a essa nova geração de estudantes, ou seja, é pensar em novas metodologias para uma nova geração.

142

TEXTOS COMPLETOS

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DA REPÚBLICA: A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTAS DE PROJETOS NA PERSPECTIVA DE MODERNIZAÇÃO E SECULARIZAÇÃO DA CULTURA

Silvonei Antunes Maximiano¹
Marilândes Mól Ribeiro de Melo²

Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú/Santa Catarina/Brasil. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem bibliográfica tendo como objetivo compreender aspectos históricos e as correlações de forças políticas e ideológicas em disputa que, além de pleitearem o controle do aparato estatal, discutiam os fundamentos filosóficos da educação em um contexto histórico de modernização e secularização do país. O artigo está organizado em duas seções: inicialmente, nos propomos revisitar a história da educação brasileira em aspectos que caracterizam o final do século XIX e início do século XX, na transição do regime imperial brasileiro para o regime republicano. Na segunda seção, analisamos o campo educacional e as disputas dos fundamentos filosóficos da educação entre educadores católicos e educadores renovados nas Conferências Nacionais de Educação, organizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) nas décadas de 1920 e 1930. As discussões nos permitem compreender que as disputas em questão, encontram-se em consonância com um projeto de Estado de caráter modernizador, do qual se almejava a superação de estruturas sociais arcaicas e rurais. O desenvolvimento do país, pelo menos no âmbito do discurso, passava pela apropriação de uma retórica de defesa da escola pública como lugar de desenvolver tal projeto.

144

O advento da República e a construção de um Brasil modernizado

Com o advento da República, em 15 de novembro de 1889, a educação passou a simbolizar a busca pela modernização do país. Com a promulgação da constituição republicana de 1891,

¹ Licenciado em História (2014) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniassevi). Especialista em Metodologia do Ensino de História do Centro Universitário Internacional (Uninter). Mestrando em Educação no Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. Servidor efetivo da Secretaria Municipal de Ensino de Schroeder/SC, Brasil. E-mail: silvoneiprofessor@gmail.com

² Doutora em Educação e Professora Permanente no Programa de Pós-graduação em Educação no Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú - IFC/Santa Catarina, Brasil. Endereço Eletrônico: marilandes.melo@ifc.edu.br

houve a preocupação de se implantar um modelo educacional laico e secularizado. É a partir desse momento histórico que começa a se fomentar um discurso político quanto a necessidade de ampliação da oferta de escolarização no país, sob a insígnia da modernização. Na Primeira República (1889 – 1930), o modelo de educação implantado no país “prioriza a inculcação de valores comuns, não apenas como finalidade da escola, mas também como fundamento da nação ou da comunidade e do próprio Estado” (Charlot, 2013, p. 80). Ou seja, um formato educacional que visava fomentar valores nacionais e sentimento de brasilidade. Esse modelo atendia aos interesses da burguesia emergente que começava a consolidar seu poder econômico e político, em um contexto histórico, no qual as pessoas deixavam a condição de súditos e se tornavam cidadãos (Saviani, 2013, p. 5).

Junior (2003) ao analisar os “ideais” educacionais na Primeira República reconhece que há inúmeros movimentos políticos e ideológicos que induzem a perspectiva educacional, dentre eles estão o anarquismo, o socialismo, o nacionalismo, o catolicismo e o tenentismo. Nesse sentido, Napolitano (2020) asseverou que o positivismo foi uma importante ideologia cientificista do século XIX que incitou o nascimento da República e influenciou a concepção de educação nacional no regime republicano. Essa corrente filosófico-científica era formada por grupos políticos influentes entre os militares do Exército no Brasil, composto pela elite de alguns estados. O projeto positivista de República defendia a centralização do poder político, o estímulo à modernização do país e a alfabetização das classes populares. Todavia, a mudança de regime político foi um projeto verticalizado e sem participação popular, que presenciou o momento histórico sem o compreender em suas reais dimensões. Aristides Lobo (1838-1896) afirmou que a população brasileira assistiu, “bestializada” a transição do Império para a República.

No interior do próprio positivismo havia divergências. O positivismo ilustrado, que de acordo com Junior (2003) se contrapunha à ideia de uma ditadura republicana, representado, especialmente, por Luiz Pereira Barreto (1840-1920) e Alberto Sales (1857-1904) que defendiam o desenvolvimento nacional por meio da educação e criticavam “a prática usual nas escolas: formação técnica, o fazer (tecnê) deixando a teoria excluída” (Junior (2003, p. 24). Também defendiam a criação de escolas modelos articuladas numa perspectiva que integrasse a teoria com prática. Schueler e Magaldi (2009, p. 41) compreendem que “o debate sobre a reconstrução da nação via a escola primária e a leitura da ‘decadência’ do ensino público – já manifestados no Império – foram recorrentes nos anos posteriores à Proclamação da República”. Xavier (2007, p. 15-16) mostra que já na primeira metade do século XX, especialmente a partir dos anos 1930, emerge um

Período de ampla circulação de discursos e de projetos políticos de modernização do Brasil, fundados em marcos distintos de compreensão do problema nacional, mas que

visavam a um objetivo comum: romper com o passado de atraso e afirmar a autonomia do País mediante a aceleração do processo de industrialização.

Nesse contexto era premente elaborar diagnósticos para subsidiar “decisões políticas relativas à educação, tanto na esfera nacional quanto na regional” e o “conhecimento científico [era] considerado imprescindível à obra de superação dos obstáculos ao desenvolvimento e à modernização do País” (Xavier, 2007, p. 10). Para tanto, era necessário modernizar os sistemas de ensino, atribuindo-lhes “novas competências e adaptando-os às novas necessidades da nação” e conferir “ao debate educacional um novo formato, no qual as elites governamentais vislumbravam a perspectiva do planejamento setorial como estratégia de ordenamento do crescimento do País” (Xavier, 2007, p. 13). Imprimir o debate de modernizar e racionalizar a educação brasileira, por meio das instituições de ensino, era atacar uma questão grave no contexto, que era “chamado problema do magistério”.

À educação competia então abrir as fronteiras e fortalecer os laços com a modernização, o progresso e o desenvolvimento. Tais discursos eram insistentes em mirar “a precariedade da escola, particularmente da escola pública, e [sugeriam] a reforma dessas instituições tendo em vista projetos de modernização” (Xavier, 2007, p. 22), deslocando o discurso sobre a inaptidão dos mestres-escolas, que vigorava na Primeira República (1889-1930) “para a discussão sobre os desafios a serem enfrentados pela escola no processo de modernização social” (Xavier, 2007, p. 35). Nesse contexto

Convencidos de que a educação escolar era o caminho para a verdadeira reforma moral da sociedade e condição imprescindível à efetiva modernização do País, educadores profissionais, [...] interessados em produzir o campo educacional como um campo político, buscaram, por meio do debate educacional, neutralizar os desmandos do poder local e criar condições para a construção de uma cultura política que viabilizasse os projetos de modernização do País (Xavier, 2007, p. 36).

Curi (2014, p. 316) ao analisar a modernização como processo, mostra que

O ‘moderno’ e a ‘modernidade’ [e a modernização] são conceitos amplos, utilizados em diversos contextos, nem sempre com o mesmo sentido. Num sentido histórico-sociológico, o advento da modernidade está associado à superação de estruturas sociais consideradas tradicionais, ou pré-modernas.

O mesmo pesquisador ainda enfatiza: trata-se da “passagem de um mundo rural, em que predomina a economia agrária de subsistência, para um mundo urbano, no qual a produção industrial assume importância e a economia passa a ser mediada pela troca e pelo dinheiro” (Curi, 2014, p. 316). A ideia de modernização é engendrada por uma elite, que atua verticalmente para fazer cumprir seus projetos de desenvolvimento social (Melo, 2008). Para esta pesquisadora “a escola se adequaria, assim, às novas exigências propostas para o desenvolvimento do Estado, desempenhando novos papéis e funções para ela instituídas”

(Melo, 2018, p. 67). Da atenção à questão, da educação do povo, dependeria o êxito do plano de modernização, de industrialização, “empreendimentos considerados impensáveis sem o enfrentamento da questão educacional” (Vieira, 2002, p. 176). De acordo com Vieira (2006, p. 3) nesse contexto existe a “centralidade da questão educativa/formativa no projeto moderno de reforma social”.

Essa concepção, de que por meio da educação, o país alcançaria seu desenvolvimento econômico e social, pode ser vista como bandeira de luta política nesses movimentos, especialmente no positivismo ilustrado e mais tarde no movimento da Escola Nova. A defesa desses ideais foi denominada, em sua caracterização, de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Warde (2000, p. 162) afirma que a tese de Nagle³, que aborda o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, emergiu a partir de acadêmicos envolvidos com o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP) e que estavam “interessados em converter a Educação em objeto de estudos sociais sistemáticos” e que compunham o “movimento em defesa da escola pública, provocado pelos debates parlamentares em torno da LDB”. Para Warde (2000, p. 162)

Essas categorias aparecem no trabalho de Nagle para dar forma a tendências diversas que emergiram na Primeira República; não estavam disponíveis para o seu uso. Elas ocupam um lugar importante no interior da sua análise, pois, ao mesmo tempo, distinguem projetos e os situam num mesmo movimento de constituição da escola pública. A fertilidade dessas categorias inscreve-se no exercício efetuado pelo autor de apreender distinções sutis e imbricações entre os defensores da expansão da escolaridade básica como parte de um projeto político e os que a pleiteavam de forma qualificada.

147

De acordo com Warde (2000, p. 162), Nagle “propõe que um estudo bem conduzido da educação (escolar) precisa, ao mesmo tempo, conter três dimensões: a da sociedade, a do sistema escolar e a da estrutura técnico-pedagógica”.

Na atualidade, essa concepção parece ter sido apropriada por movimentos como “Escola Sem Partido”, “Todos Pela Educação”, “Fundação Lemann”, “Fundação Roberto Marinho”, e vem sendo criticada por alguns intelectuais do campo educacional (Hypólito, 2019; Frigotto, 2013), justamente por partirem da ideia de que o desenvolvimento do país passa pela educação, desconsiderando questões estruturais e conjunturais do próprio sistema capitalista

³ “Jorge Nagle faz parte da geração de passagem entre os próceres da renovação educacional, com os quais teve tempo hábil de conviver; formou-se no ambiente acadêmico constituído por essas grandes figuras; foi aluno e depois partícipe da primeira geração de intelectuais que deu formatação acadêmica aos estudos e pesquisas educacionais – dentre os quais é preciso lembrar: o ex-orientador Laerte Ramos, Antonio Candido, Florestan Fernandes, Luiz Pereira, Maria Alice Foracchi, Dante Moreira Leite” (Ward, 2000. p. 162). Nagle elaborou a tese Educação e Sociedade na Primeira República, na primeira metade dos anos 1960, mas ela veio à lume 14 anos após.

vigente que afetam os países, especialmente do sul global, questões que Nagle não desconsidera, pois de acordo com Schueler e Magaldi (2009, p. 36), Nagle

Já questionava a pertinência de uma classificação que tendia a enfatizar mais supostas rupturas, ao invés de problematizar a complexidade dos processos históricos de mudança social, cultural e política, as continuidades e as permanências e os jogos de disputas e tensões, imbricações e apropriações mútuas entre representações do novo e do velho, do moderno e do antigo, da inovação e da tradição.

Mesmo com esse ideário de modernização, no qual a educação desponta numa perspectiva “salvacionista”, a situação econômica e social das classes mais pobres pouco ou quase nada mudou na transição da monarquia para o regime republicano. A população negra, por exemplo, mesmo depois do marco legal da abolição em 13 de maio de 1888, continuava em situação precária. Consoante Schwarcz e Gomes (2018) o tratamento a essa população continuava o mesmo e algumas pessoas escravizadas que foram “libertas”, para sobreviver, ocupavam terras abandonadas ou buscavam uma vida melhor nas cidades, porém sofriam com o desemprego, pois os imigrantes europeus, que começaram a chegar ao Brasil em meados do século XIX, até os anos 1930 do século XX, eram preferidos.

A transição do Regime Imperial para o Regime Republicano no Brasil não foi somente um período de permanências, mas também de algumas tentativas de mudanças. Na perspectiva educacional, o período foi marcado por uma série de reformas que buscavam estabelecer novas bases para o sistema educacional brasileiro. Com o estabelecimento do novo regime político, houve uma redefinição dos ideais educacionais, que buscavam refletir as mudanças sociais e políticas em curso. Os líderes republicanos, inspirados pela ideia de progresso e modernização, viam a educação como um fator crucial para a construção de uma nação mais desenvolvida. (Costa, 2011). De acordo com Palma Filho (2010)

[...] a demanda por recursos humanos, dada à manutenção do modelo econômico agrário exportador, não fazia grandes exigências à organização escolar brasileira. Situação que se agravava em razão de que: a herança cultural havia sido criada a partir da importação de modelos provenientes da Europa; a estratificação social, predominantemente dicotômica na época colonial, havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa. Essa demanda social de educação, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir e manter status, alimentando, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse o intelectual. Enfim, todos esses aspectos se integravam. Pode-se afirmar que a educação escolar existente, com origem na ação pedagógica dos Jesuítas, correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo. A função social da escola era, então, a de fornecer os

elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a ‘inteligência’ do regime.

Em um contexto socioeconômico agrário e rural, o acesso à educação escolar constituía-se num privilégio da aristocracia dirigente do país; por outro lado, privava as camadas mais pobres do direito de acesso à educação pública. Já para uma minoria, que compunha o topo da pirâmide social, a escolarização era vista como um *status*, fortalecia a dicotômica visão que depreciava o trabalho manual e a exaltava o trabalho intelectual.

Na esfera dos marcos legais que institui a nova ordem republicana, a Primeira Constituição republicana (1891), e segunda na história do país, restringiu-se a enunciar apenas um princípio educacional: o da laicidade; no entanto, não tratou, acerca do estabelecimento de um sistema nacional de ensino e de seus custeios para atender a crescente demanda por educação. Já em relação ao campo da participação política, mesmo com os ideais de progresso arrazoados pelo Regime Republicano, esta Constituição proibiu o voto dos analfabetos, excluindo a grande maioria da população da cidadania. Como podemos constatar, “ao longo de todas as eleições da Primeira República, apenas 2% a 5% da população pôde exercer o direito de voto” (Napolitano, 2020, p. 25).

De acordo com Fernandes (1966), mesmo com alguns avanços ocorridos na Primeira República, no âmbito educacional, “o esforço [...] não foi suficiente para compensar o crescimento da população em idade escolar”. Saviani (2013) até reconhece que entre as décadas de 1900 e 1920 ocorreu um aumento da população alfabetizada, porém o percentual de analfabetos ainda encontrava-se num patamar extremamente alto, em torno de 65% da população, ou seja, uma situação ainda crônica. Por outro lado, as elites políticas nacionais, na incipiente República, viam no analfabetismo um problema a ser superado, mais ainda, uma “doença” a ser combatida pela sociedade brasileira (Schueler; Magaldi, 2009).

Para enfrentar o desafio do analfabetismo, entre os anos de 1910 a 1915, surgiram várias associações como, por exemplo, a “Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo”, que teve sede em diversos estados, que objetivavam sanar o problema do analfabetismo no país (Schueler; Magaldi, 2009, p. 46). No âmago estava a ideia de que a educação por si só seria a solução para o atraso e os males nacionais e assim, não poderia continuar sob a égide das escolas imperiais que “foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do ‘mofo’” (Schueler; Magaldi, 2009, p. 35).

A mudança de regime, não se constituiu numa solução “mágica” e rápida para os problemas herdados do Império: a marginalização dos negros e a repressão violenta a populações pobres pode ser vista de forma muito clara, na maneira como a República reprimiu os movimentos messiânicos de Canudos⁴, ocorrido no interior da Bahia entre 1896 e 1897, e do Contestado,

⁴ Para maiores apropriações sobre este evento ler: SACRAMENTO, Milton Antônio Graça do. A memória do conselheiro: fontes do imaginário carioca acerca do líder da revolta de Canudos nos anos 1896-1897. **Pesquisa & Educação a Distância**, n. 14, 2023.

que se deu na divisa dos estados do Paraná e Santa Catarina, entre os anos de 1912 a 1916⁵. A exclusão agrária e a questão da imigração crescente, ajudam a compreender o panorama preocupante que se apresentava. De acordo com Saviani (2013) ao discorrer sobre as dificuldades do estado brasileiro em se tratando de oferecer educação pública à sua população, no que diz respeito ao direito à educação no Brasil, o início da República, reconheceu um grande *déficit* histórico, com imensuráveis dificuldades, num país de proporções continentais, de implantar um sistema nacional de ensino, o que reverberou em um grande atraso educacional vivenciado até a contemporaneidade.

No decorrer da Primeira República, o ensino no Brasil permaneceu praticamente estagnado, com um alto índice de analfabetismo da população brasileira. Essa conjuntura educacional impactou no aspecto da constituição da cidadania, pressuposto primordial alvoroçado pelo novo regime político. Mesmo com o grande contingente populacional, as escolas eram poucas e precárias, excluindo a grande maioria da população em seu acesso à escola pública (Saviani, 2013).

Mesmo com todos esses desafios nos primeiros anos da república, é inegável que o Estado passou a ser mais cobrado quanto à sua responsabilidade de oferecer educação pública às camadas populares. Nesse contexto histórico, especialmente nas primeiras décadas do século XX, quando sucedeu o crescimento populacional causado pela forte imigração, o Estado passou a assumir certo protagonismo no processo de escolarização no país.

Na demarcação histórica, a fase da Primeira República chegou ao fim com a Revolução de 1930, que colocou no poder Getúlio Vargas, apoiado pelas oligarquias regionais dissidentes, descontentes com os resultados das eleições de 1930. Este movimento insurgente, questionava a Velha República e a política de revezamento entre oligarquias cafeeiras de São Paulo e Minas Gerais. A Aliança Liberal, liderada por Getúlio Vargas, apoiou algumas das bandeiras do movimento tenentista da década de 1920 que defendia o acesso a uma educação pública para as populações pobres. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde (MES), consolidando a importância da educação como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento nacional (Wolter, 2016).

Disputas pelos fundamentos filosóficos da educação entre educadores católicos e educadores da Escola Nova

Monarcha (2009) ao abordar aspectos históricos das primeiras décadas do século XX, mostra que ainda prevaleciam “dois brasis”, um arcaico e outro que buscava especialmente por meio da escola nova como utopia nos anos 1920 e 1930, alcançar a ciência e a técnica. Este pesquisador busca em suas reflexões desnudar a história do problema da Escola Nova. Para

⁵ Para maiores apropriações sobre este evento ler: FRAGA, Nilson Cesar; GONÇALVES, Cleverson; CAVATORTA, Mateus Galvão. Contestado: o sagrado e o profano de uma guerra secular. **Geografia (Londrina)**, v. 26, n. 1, p. 143-157, 2017.

ele, o movimento da Escola Nova “armou-se com o rigor epistemológico próprio da ciência analítica, ou seja, observação dos fatos, manejo do método experimental, quantificação e generalização da experiência” (Monarcha, 2009, p. 32) e fez emergir na cena pública autores e atores que firmavam a “concepção de educação como atividade pessoal, espontânea e ativa, mas também, e sobretudo, como alento necessário para reerguer o mundo” (Monarcha, 2009, p. 46). Pereira (2012, p. 274) mostra que esses autores e atores “acabaram por promover e participar de uma expansão planetária dos ideais, sonhos, desejos e sensibilidades próprios do movimento da Escola Nova” e estavam “preocupados com uma revolução cultural, amparados numa clássica luta entre o antigo e o moderno”. Tendo em vista os distintos ideais e projetos havia

Tensões observadas pelos próprios escolanovistas no projeto de passagem de um imaginado Brasil arcaico e atrasado para um tão sonhado Brasil renovado e desenvolvido. Tensões explicitadas por reiteradas propostas de mudanças que reatualizavam os desejos da geração progressista e liberal do final do século XIX (Pereira, 2012, p. 275).

O sertão brasileiro do final do século XIX e início do XX, provocava “horror moral” diante da “população brasileira”. Monarcha (2009, p. 92) argumenta acerca da visão do sertão como “terra de ninguém, habitada por homens e mulheres dotados de força rude, porém, inconscientes de si, confins subjugados pelo caos da natureza e afastados da ordem nacional”. Pereira (2012, p. 276) afirma que

O sertão aparece, nos discursos [...] como signo de doença, um grande desejo de construir a nação por meio da educação, que regeneraria e curaria o corpo doente do país, que se disseminou no campo político e pedagógico. O sanitarismo, como processo de intervenção médica no corpo social, passa a ser tomado pela pedagogia e por projetos pedagógicos brasileiros.

Para Monarcha (2009, p. 112), “o clima mental dos anos 1920 pôs em movimento a mística de regeneração dos costumes do governo e do povo” que teria na cultura um esforço concentrado e no “toque” e na “verificação dos corpos”, a clarificação da “alma coletiva e [a formação] do espírito nacional” (Monarcha, 2009, p. 121). Para tanto, no contexto prevalecia a “confiança na educação para a criação de um ser humano dotado de um código de sentimentos e interesses à cultura de seu tempo” (Monarcha, 2009, p. 139). A educação, “por meio da ciência e da técnica, assumiu função ideológica de modernização, com um caráter de formação de representações e sentimentos em comum. A tríade ação, prática e experiência tornou-se importante para o desenvolvimento” (Pereira, 2012, p. 277). Monarcha (2009, p. 179) reitera que a formação deveria “imprimir nas massas um jeito de ser e viver feito de experimentação e realismo por estar envolvido com os afazeres do mundo”. O movimento da Escola Nova situa-se, no âmbito deste discurso dicotômico, entre o moderno e o arcaico,

e o alcance de tal finalidade, buscava construir uma nova sociedade, construindo um novo homem, e por meio de uma nova escola e de novos métodos de ensino.

Nas primeiras décadas do século XX, começaram a surgir movimentos que disputavam o campo educacional e político como lugar por excelência de implantação de projetos sociais específicos. O movimento escolanovista ganhou notoriedade com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) no ano de 1924. Gil et al (2024, p. 2) mostram que “a fundação de tal associação em 1924 representou o esforço de uma parcela da sociedade civil, diante da inépcia do poder estatal, para incentivar a sistematização de políticas educacionais”. A ABE era composta por grupos heterogêneos: professores, estudantes de engenharia, mulheres e sanitaristas (Gil et al, 2024) e foi constituída

A partir de adesões voluntárias de professores e de outros profissionais interessados na área da educação. Com sede no Rio de Janeiro, foi espaço de interlocução e intensa divulgação científica por meio da atuação por seções regionais que tinham autonomia. Por meio de encontros, cursos, publicações e realização de pesquisas, a ABE passou a ser um espaço de irradiação de debates em torno de temas educacionais.

Sobre esta mesma Associação, Xavier (s.d, p.1) argumenta:

152

Foi um acontecimento que veio a ter importância fundamental para o direcionamento das mudanças que se fizeram no sistema educacional escolar na segunda metade da década de 1920 e, principalmente, na primeira metade da década seguinte. Até aquela data, o debate sobre as questões educacionais se restringia, quase que exclusivamente, ao interior do Estado. Depois dela, passou a existir um espaço na sociedade civil onde se discutiam as políticas educacionais elaboradas pelo Estado e se elaboravam sugestões.

A ABE promoveu as Conferências Nacionais de Educação, e entre elas Xavier (s.d, p.1) destaca que a

I Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927), que discutiu o ensino primário, a formação de professores etc.; II Conferência Nacional de Educação (Belo Horizonte, 1928), com os temas educação política, sanitária, agrícola, doméstica, ensino secundário etc.; III Conferência Nacional de Educação (São Paulo, 1929), sobre ensino primário, ensino secundário, ensino profissional, organização universitária etc.; IV Conferência Nacional de Educação (Rio de Janeiro, 1931): grandes diretrizes para a educação popular; V Conferência Nacional de Educação (Niterói, 1932- 1933): sugestões à Assembleia Constituinte; VI Conferência Nacional de Educação (Fortaleza, 1934): educação pré-escolar etc.; VII Congresso Nacional de Educação (Rio de Janeiro, 1935): educação física; VIII Congresso Nacional de Educação (Goiânia, 1942): ensino primário etc.; IX Congresso Brasileiro de Educação (Rio de Janeiro, 1945): educação democrática; X Conferência Nacional de Educação (Rio de Janeiro,

1950): poder do Estado e instituições de ensino; XI Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1954): divulgação das Nações Unidas e financiamento do ensino.

Gil et al (2024, p. 2) afirmam a que a relevância da criação de Associações como a ABE consiste em ser provocadoras de “conferências, mobilizadoras de debates, de investigações, de proposição de ideias e mesmo de reformas educacionais em diferentes âmbitos” como o foi a ABE no início do século XX.

Da efervescência de ideias acerca da educação no contexto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, figura como um lugar de memória sobre as condições sob as quais a educação brasileira deveria se assentar para erguer um Brasil modernizado (Saviani, 2005). Este documento, elaborado por Fernando de Azevedo, expressa os ideais de um grupo de intelectuais que defendiam ideias progressistas a respeito da educação, que se concentraram no desenvolvimento integral do indivíduo para a vida em sociedade. O documento enfatizava a relevância do ensino público, laico e gratuito como meio de transformação social.

De acordo com Schuler e Magaldi (2009, p. 47), existiam disputas por projetos educacionais envolvendo educadores que geralmente são identificados como “escolanovistas”, “renovadores” ou mesmo “liberais” e, por outro lado, “católicos”. As autoras consideram que não havia polaridade rígida entre esses educadores; no entanto, reconhece que havia sim um confronto que

Envolvia com destaque a questão da feição a ser assumida pela escola pública, aspecto em disputa, ao longo de todo o período, em razão do princípio da laicidade, estabelecido a partir da Constituição de 1891. Esse fato, alimentado pela então recente separação entre Igreja e Estado, se confrontava com uma longa tradição marcada pela presença do ensino religioso de base católica na escola pública brasileira, motivando a organização de um movimento católico que pretendia promover a reversão daquele quadro.

Daros (2013) em estudos que envolvem o Movimento da Escola Nova no Brasil, tensiona a participação do Estado como terceiro elemento do debate entre os “pioneiros da educação nova” e os “católicos”. Os dois grupos de intelectuais passaram a disputar o controle do aparato estatal, especialmente do recém criado Ministério da Educação e Saúde em 1932, visando a efetivação de seus projetos nacionais, tendo a educação como um meio para se alcançar um fim de modernização, redenção e reconstrução nacional. Na década de 1930, período de grande efervescência política de caráter nacionalista, no sentido de forjar a identidade nacional, intelectuais católicos e liberais, ou mesmo de outras vertentes, vislumbravam a educação como promotora do desenvolvimento nacional; assim os intelectuais se posicionavam como responsáveis em “proporcionar às massas amorfas uma formação social que as preparasse para o ideal de nação civilizada” (Daros, 2013, p. 20). Para

tal, se colocavam à disposição do Estado no desenvolvimento de projetos capazes de alcançar essa finalidade.

Ainda de acordo com Daros (2013) os dois grupos congregados em torno da ABE, especialmente nas Conferências Nacionais de Educação (CNE) na década de 1920, convergiam em relação a “causa cívico-educacional”; ou seja, sobre o papel que a educação exerceria na construção de uma civilidade nacional, baseada em um ideal nacionalista. Porém, na década de 1930, as disputas entre intelectuais “católicos” e os “pioneiros” da educação nova tornou-se acirrada, principalmente quanto aos meios para se atingir esta finalidade. No âmago desta disputa está a questão da secularização da cultura, defendida pelos educadores da educação nova. Deter o controle político das instituições do Estado, especialmente as relacionadas ao campo educacional, passou a ser um objetivo crucial para ambos os grupos. Daros (2013) reconhece que a hegemonia dos educadores católicos nas CNE, foi até o início da década de 1930, especificamente até a IV Conferência, ainda durante o governo provisório de Vargas (1930-1934), quando os educadores “católicos” estavam se preparando para contribuir com o novo governo em relação a novos parâmetros educacionais, os “pioneiros da educação nova”, saíram na frente ao apresentarem o “Manifesto dos Pioneiros de 1932”, redigido por Fernando de Azevedo, em que se colocava claramente a posição deles por uma educação pública, laica e sob a tutela do Estado.

Na promulgação da Constituição de 1934, ficou assegurado, pela primeira vez, a educação como um direito universal e um dever do Estado brasileiro: “essa obrigação se impõe pelo Plano Nacional de Educação, pelo ensino primário [como] obrigatório, pela vinculação obrigatória de percentual de impostos dos Estados, Municípios e União em favor da educação escolar” (Cury, 2011, p. 22). Nesta Constituição Federal, é dedicado um capítulo inteiro sobre a questão educacional, estabelecendo princípios como universalidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e a liberdade de ensino.

Daros (2013) argumenta que os pioneiros propuseram alguns parâmetros em relação a Constituição de 1934, que podem ser vistos, nas proposições de criação de conselhos nacionais e regionais de educação, fixação de diretrizes educacionais de ensino, fomento financeiro ao ensino público por meio da criação de fundos orçamentários, além de definir as atribuições do Estado em relação à educação nacional. Porém, essa mesma Constituição, balizou interesses difusos a fim de agradar educadores católicos como a manutenção do ensino religioso e a permanência do ensino privado em um sistema dual de coexistência com o ensino público.

Conclusão

A história da educação brasileira, especialmente o período de transição do Império para a República é emblemática, pois abarca um contexto político e social efervescente típico de um período caracterizado por mudanças e rupturas nas esferas políticas e sociais. Compreender a função que a educação passa a exercer neste contexto, o papel da instituição

escolar e os grupos que disputam o controle do aparato estatal, num panorama histórico e sociológico nos permite perceber o campo educacional e suas disputas acirradas entre projetos antagônicos.

Durante a Primeira República (1889–1930), o campo educacional passou a ser visto, pelos diversos grupos, como um instrumento importante para a construção da identidade nacional e a modernização do país, convergindo, inclusive, para um clima de “otimismo pedagógico”. Mesmo com os discursos e a defesa da educação como solução para os problemas nacionais, ponto de consenso entre educadores católicos e liberais, por outro lado, a realidade do país ainda retratava índices alarmantes de analfabetismo, exclusão social, da camada pobre da população brasileira. O modelo de educação que foi lentamente sendo construído, prevalecia sobretudo, os interesses da elite emergente.

Referências

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cadernos de Pesquisa, n. 97, p. 47-63, 1996.

COSTA, Sandro da Silveira. Santa Catarina: história, geografia, meio ambiente, turismo e atualidades. Florianópolis: Postmix, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. Educação & Sociedade, v. 23, p. 168-200, 2002.

DAROS, Maria das Dores. Intelectuais e projetos educacionais em disputa no Brasil dos anos 1930-1940. Roteiro, Joaçaba, p. 255-270, 2013. Ed. especial. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/3194/A317CDCACC8237E24131661F5ADDE55354E2.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

FERNANDES, Florestan. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus/EDUSP, 1966.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 17-34.

GIL, Natália de Lacerda; LUCHESE Terciane Ângela; WEIDUSCHADT, Patrícia; SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Caminhos historiográficos da educação brasileira: centenário da Associação Brasileira de Educação (ABE). **Revista História da Educação** (Online) 2024, v. 28, e138261

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan/mai 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças Porto. Educação na primeira República (1889-1930). Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, n. 1, 2003.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. Sílvio Coelho dos Santos – um intelectual moderno no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE)–SC: pertencimento, missão social e educação para a formação/modernização (1960/1970). 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92030>. Acesso em: 18 nov. 2024.

MONARCHA, Carlos. Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. História do Brasil República: da queda da monarquia ao fim do Estado Novo. São Paulo: Contexto, 2020.

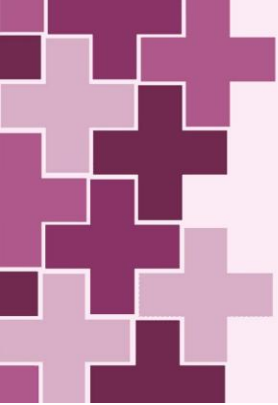
PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. Universidade Estadual Paulista. Caderno de Formação Formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento, São Paulo: Univesp, v. 1, p. 85-103, 2010.

PEREIRA, Lucas Carvalho Soares de Aguiar. Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. In: Rev. Bras. Hist. Educ., Campinas-SP, v. 12, n. 2 (29), p. 267-280, maio/ago. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. Educação & Sociedade, v. 34, p. 743-760, 2013.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. Tempo, v. 13, p. 32-55, 2009.

SCHWARCZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio (Org.). Dicionário da escravidão e liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



VIEIRA, Luiz Renato. A expansão do ensino superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 8, n. 2, p. 81-97, 2003.

WARDE, Mirian Jorge. Educação e sociedade na primeira República. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 161-165, 2000.

WOLTER, Roberto Henrique. O ensino superior na Era Vargas. Maiêutica-História, v. 4, n. 1, 2016.



OS SENTIDOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS DA CASA PIA COLÉGIO DE ÓRFÃOS DE SÃO JOAQUIM (1824-1855)

Rejane Pereira Correia¹

Introdução

Durante o século XIX, sobretudo a partir do pós-independência do Brasil, houve intensas discussões e debates no país acerca da fundação de instituições asilares de cunho educativo. Distintos projetos e iniciativas que deveriam ser destinados a meninos e meninas; mulheres desvalidas e mendigos em geral passaram a ser discutidas. Sob a ótica das camadas dominantes, era necessária e urgente a adoção de dispositivos disciplinares a partir da construção e consolidação do Estado Nacional do Brasil numa sociedade escravista, hierárquica e desigual (Gondra e Schueler 2008, p. 20-26).

Em outro texto, Alessandra Schueler (2009, p. 01-02) apontou às formas e modelos diferenciados naquela nascente rede asilar-educativa implantada ao longo do século XIX, de acordo com o público para o qual se destinavam e com a finalidade a ser alcançada, assim como a relação entre Educação e Ensino que ofertavam destacando que esse não foi um processo homogêneo, contínuo e uniforme no país.

Dessa forma, ganharam algum destaque no promover ideais de civilização almejado pelas camadas dominantes, entre eles, políticos e intelectuais.

A Casa Pia, uma instituição asilar e educativa

Dentre esses asilos-educacionais destaca-se a Casa Pia dos Órfãos de São Joaquim, na Bahia, fundada em Salvador, em 1799, pelo catarinense Joaquim Francisco do Livramento – o Irmão Joaquim, com o apoio de autoridades e demais membros da sociedade. Alguns anos depois, em 12 de outubro de 1825, devido ao crescimento de sua atuação, a instituição foi transferida para o Noviciado dos Jesuítas², localizada na região da freguesia da Conceição da Praia (Matta, 1996, p. 06).

O espaço agora era bem mais arejado, amplo, com mais dependências construídas e a arquitetura do antigo noviciado dos jesuítas atendia aos objetivos educacionais da época com

¹ Professora de História Educação Básica/SEC-BA; Mestra em História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - UNEB; E-mail: rejanefazhistoria@yahoo.com.br

² Antes da Casa Pia ter sido transferida, o espaço abrigava o Noviciado dos Jesuítas, desde a sua fundação em 1728 até a expulsão em 1759 pelo Marquês de Pombal (Lemos, 2022, p.30). Desde a saída dos jesuítas, o espaço ficou abandonado por um breve período e exerceu outras finalidades (Matta, 1996, p. 34)

o Ensino Mútuo³, possibilitando receber uma quantidade maior de meninos, assim como ampliar a atuação da instituição. Possuía também uma extensa área verde, localizada a poucos metros do mar da Baía de Todos os Santos, próxima a fontes de águas limpas, próprias para o consumo.

O foco desse estudo está em conhecer às práticas educativas e pedagógicas adotadas pela Casa Pia entre 1825 até 1855 ofertadas aos meninos pobres, órfãos e porcionistas⁴ na cidade de Salvador na Bahia, instituição filantrópica e religiosa. Dessa maneira, pretendeu-se analisar a sua organização, funcionamento, público atendido, motivações da sua fundação.

Tem-se buscado compreender a historicidade da Casa Pia, a formação moral e religiosa dos meninos que ocorria concomitantemente da instrução elementar. Tomando como fontes de pesquisa em programas de ensino, relatórios, atas da Mesa administrativa, estatuto, livro de matrícula, periódicos, entre outros documentos.

Segundo Schuller (2009), a rede de instituições asilares e educativas assumiram formas e modelos distintos entre as províncias na primeira metade do século XIX. Cabe destacar que a Casa Pia tinha como objetivo ofertar uma formação profissional e moral, sendo que havia preferência pelo ingresso de crianças brancas e pardas. Matta observou essa predileção racial, através da análise do livro de matrícula e pastas dos alunos matriculados (Matta, 1996, p. 100). Na primeira metade do século XIX, a Casa Pia vetava a matrícula de crianças oriundas de outros grupos étnicos, por uma decisão da Mesa administrativa (Rizzini, 2004, p. 187).



Figura 1: Igreja de Órfãos de São Joaquim, antigo Noviciado de Nossa Senhora da Anunciada, em desenho de J. Macadrai, feito entre 1880 e 1883 que atualmente é conhecida apenas como Casa Pia. Título original: *Hospice de la Charité à Bahia*. Fonte: <http://www.bahia-turismo.com/salvador/igrejas/sao-joaquim.htm>

³ Ensino Mútuo ou Lancasteriano trata-se de um método pedagógico criado no final do século XVIII pelo inglês Joseph Lancaster, cujo objetivo consistia no apelo à memorização e repetição das lições. No Brasil, este método foi defendido e incentivado, principalmente, após a publicação da Lei de 15 de outubro de 1827 (Freire; Paula, 2013, p. 671-672).

⁴ Porcionista eram alunos que residiam com os pais, mas poderiam ingressar como alunos na Casa Pia, mediante pagamento mensal. Tornando-se aluno e residente da instituição e poderiam sair durante as férias com a família (Matta, 1996, p. 42).

A data e o mês de inauguração foram uma homenagem ao Imperador do Brasil, D. Pedro I⁵, “Protetor da Casa Pia”⁶. Um ato carregado de simbolismo, pois, a participação do recém criado Estado Imperial do Brasil na mudança da Casa Pia para um novo espaço (doado por Dom João VI) era uma ação. Essa ideia já estava sendo discutida nos países europeus desde o início do século XVIII, como apontou Cynthia Greive Veiga,

Portanto, debatida na Europa desde o início do século XVIII, a monopolização da escola elementar pelo Estado se consolidou ao longo do século XIX, quando em diferentes nações, o Estado passou a regulamentar o processo de efetivação, instituindo o currículo mínimo, material pedagógico e livros, tempo de escolaridade, formação de professores, autorização de abertura de escolas, certificação. A proposta de escolarização ampliada da população teve como pretensão e homogeneização dos padrões da criança civilizada, por meio da imposição de modelos universais de aprendizagem e comportamento. Isto favoreceu a divulgação de novas identidades desqualificadoras e estigmatizadoras das crianças pobres e trabalhadoras, que não podiam frequentar escolas, ou mesmo para aquelas que não se adequaram, por diferentes motivos, aos novos modelos. (Veiga, 2019, p. 64).

O estudo de Matta (1996, p. 47-48) registra que o estatuto da Casa Pia foi aprovado durante o governo de D. Pedro I através de um decreto de 1828. Nele encontra-se o objetivo da Casa Pia estabelecido já na introdução, que registrava o seguinte,

Se a educação da mocidade em geral tem perecido sempre um objeto importante e digno de atenção de todos os Soberanos, muito mais importante de deve julgar a educação daquela parte da mocidade, que, privada de seus genitores, corre iminente risco de perecer, ou definhando-se à míngua, assim como de contrair hábitos viciosos por falta de conselho e assistência paterna nos primeiros passos da carreira da vida, tornando-se muitas vezes inútil a si, ou perigosa à sociedade (Estatuto da Casa Pia, 1828, p. XX).⁷

A educação asilar da Casa Pia era dirigida aos meninos órfãos, parcela de crianças desprovida da presença do pai pela sua morte. Segundo o Estatuto, sem o pai a criança corria o risco de perecer e contrair “hábitos viciosos”, “maus costumes”, devido à ausência dos ensinamentos e conselhos paternos ao longo da infância e mocidade.

⁵ O Noviciado dos Jesuítas até o ano de 1759 pertencia aos Jesuítas, pois foram expulsos do território por determinação do Marquês de Pombal. Esse local estava abandonado e passou a atender também a outras finalidades, até ser doado em 1818. No entanto, a transferência só ocorreu no ano de 1825 e não sendo por obra do acaso, pois foi realizada uma em homenagem a coroação de D. Pedro I e seu aniversário de nascimento, o agora Imperador do Brasil, pelo Conde da Palma e Governador Geral da província da Bahia.

⁶ Primitivos estatutos da Casa Pia e Colégio de Órfãos de São Joaquim, 1828, p. 7-23.

⁷ ACCPOSJ. Estatutos da Casa Pia, aprovados por Decreto Imperial em 30 de abril de 1828.

§ 11.º Os órfãos, que houverem de ser admitidos à concurso, terão sete anos completos de idade, por ser esta aquela que o Alvará de 21 de Janeiro de 1775 fixou para a manutenção dos Expostos pelas Casas de Misericórdia; e não passarão de nove anos conforme se acha já assentado por termo; a sua estada no Colégio durará, quando em muito, até os dezoito anos, dentro do qual período, nem Mãe, nem Parente ou Tutor, terá direito para solicitar a sua saída por nenhum caso; e quanto aos Porcionistas será à sua entrada de sete a doze anos, por estar já em prática, e permanecerão igualmente até aos doze anos (Estatuto da Casa Pia, 1828, p. 8)

A admissão dos órfãos pela Casa Pia seguia as orientações do Alvará de 21 de janeiro de 1775⁸ da legislação portuguesa, o qual apontava a idade ideal para admissão a partir dos sete anos – mínima – e de nove anos – no máximo ao se tratar de órfãos.

Ensino

O estatuto da Casa Pia ressalta o tipo de educação que se desejava alcançar, com o propósito de disponibilizar profissionais para servir à sociedade. A intencionalidade consistia no desenvolvimento “das faculdades morais e físicas dos alunos, instruí-los ao asseio, obediência, respeito e ordem”⁹.

Contudo, apesar desse caráter mais educativo disciplinar, a Casa Pia também proporcionou as habilidades da Instrução Elementar da época, que pode ser percebida através dos relatórios elaborados pela Mesa Diretora e dos professores. Nestes registros estão evidências dos modos de ensino orientados pelos Estatutos, assim como indícios dos utilizados pelos professores. É a partir de um desses documentos, o relato no periódico “O Mentor da Infância”¹⁰ elaborado pelo professor Antônio Gentil Ibirapitanga, que apresento uma problematização sobre o Ensino para formação de artífices realizado na Instituição, no período de 1846.

Instrução Primária

Na longa prática da Educação da Mocidade encontrei alguns meios de adiantar os meninos na Instrução primária, e que tenho posto em pratica com feliz sucesso: e, como disto não faço mistério publico-os para alguém deles se aproveitar, querendo [...]

⁸ Alvará de 31 de janeiro de 1775. Regulava a criação, entrega e educação dos expostos do Hospital de Lisboa. Legislação Portuguesa (1775-1790), Lisboa: Typ. Maigrense, 1828, p. 4-6 Acessado em: 01 set. 2023. Disponível em: http://www.governodosoutros.ics.ul.pt/?menu=consu_lta&id_partes=109&acao=ver&pagina=28

⁹ ACCPOSJ. Estatutos da Casa Pia, aprovados por Decreto Imperial em 30 de abril de 1828, p. 36.

¹⁰ Em 1846, o periódico “O Mentor da Infância” passou a ser editado na Bahia pela Typographia Guaricurú e publicado duas vezes por semana.

Exercício de Leitura

Sabendo e conhecendo as letras do abecedário, o menino passa o silabário, de que uso, e de que muitos Senhores Professores tem usado com felizes resultados: é diferente dos grupos, e eu dou razão: o menino depressa aprende a toada do ba, be, bi, bo, bu, e assim por diante até o fim, repetindo de cór; mas se o silabário for arranjado desta maneira – ba, ce, di, fo, gu, ca, ce, gi, lo, mu, &c, e as outras cartas pelo mesmo método, o menino jamais decorará, tendo precisão de atender sempre à carta para acertar, visto que proibido inteiramente o Monitor repetir, e só ensina quando o menino não acerta: assim tenho conseguido o adiantamento dos meus alunos, se bem que tenho um de que em 2 anos apenas conhece 6 letras; mas isto é defeito da natureza. Quando o menino souber bem as sílabas lidas e de cór, passará a ler nomes isolados depois pequenas frases com as sílabas divididas, para esse fim mandei imprimir 22 lições soletradas, de que usam algumas Aulas; passando depois a ler algum livro em letra pouco menor, que a das cartas a fim do menino não ficar embaraçado passando da letra do tamanho de um grão de milho para o do tamanho de um mosquito: para evitar esse inconveniente, mandei imprimir em letra – texto – o Bom homem Ricardo um livrinho todo sentencioso e cheio de bons conselhos, depois do qual com facilidade lê o menino qualquer livro: advertido que aproveita alguns meninos estudiosos ter seu compendio, igual aos da decúrias para estudarem em casa, e os que já leem, devem dar lições no seu livro, antes de lerem com os outros na decúria.

Muito aproveita para o menino se desembaraçar na leitura, que o professor faça uma decúria dos adiantados tendo livros iguais, e acompanhe o leitor para ensiná-lo a ler com ênfase, perguntando-lhe se entende- o a frase, e explicá-la se não tiver entendido, acostumando-os a desenvolver suas ideias, desembaraçar-se e penetrar o sentido

O que venho de expor, não são meras teorias, são resultados de longa prática.
Antônio Gentil Ibirapitanga

(Periódico “O Mentor da Infância”, n. 6, 1846, p. 3-4)

O professor Antônio Gentil Ibirapitanga apresenta um relato, em 1846, sobre o processo de ensino da escrita através do método mútuo, ou seja, uma prática pedagógica exercida pelo professor na Casa Pia entre 1843 e 1848¹¹. Nela, a instrução dos alunos deveria ser desempenhada através do auxílio de outro aluno, desde que estivesse no mesmo nível de conhecimento. O papel de destaque era ocupado pelo professor ao observar os alunos, enquanto esses “ensinam e aprendem”. O monitor (instrutor) exercia o papel principal como agente desse processo.

Antônio Gentil Ibirapitanga expressa intensa motivação ao delinear o padrão de excelência do seu método de ensino, já que, encontrou “alguns meios de adiantar os meninos na

¹¹ O professor Antônio Gentil Ibirapitanga (1805 -?) atuou como professor de Primeiras Letras na Casa Pia entre 05/02/1843 até 18/06/1848. Livro de atas da Mesa Administrativa da Casa Pia (1826 – 1855). Disponível em: https://www.memoriaarte.com.br/files/ugd/df2035_6fd91c457d7f4683a03515c6f09bd3ae.pdf
Acessado em: 20 jul. de 2022.

Instrução primária”. Entre estas práticas pedagógicas para o “Exercício de leitura”, o relato do professor estava sendo dirigido, principalmente, aos demais colegas de profissão. Percebe-se um interesse do docente, tanto na divulgação da experiência, quanto na reprodução, pois, índices satisfatórios de rendimentos poderiam ser alcançados se o método fosse adotado.

Era necessário convencer os demais docentes que, a adoção de suas práticas, ter-se-ia garantias de sucesso. No entanto, o professor afirma a ocorrência de um aluno apresentou rendimentos insatisfatórios, porém, não aponta em quais condições ou sua trajetória. No período de 2 anos, tempo de aprendizagem considerado longo pelo docente, o aluno foi capaz de conhecer apenas 6 letras, todavia, esse evento só ocorreu por conta de um possível problema de saúde do colegial, “isto é defeito da natureza”, e não pela ineficácia do método. Segundo Certeau (1994), foi durante a modernidade que a sociedade passou a organizar-se em torno de práticas escritas, um elemento necessário que a escola também passou a assumir durante o século XIX. A própria existência da escola estava condicionada à constituição e à consolidação da produção escrita, disciplinando as relações e ações, definindo as significações pertinentes, como sublinhou Veiga (2005). O autor afirma que,

[...] o jogo escriturístico, produção de um sistema, espaço de formalização, tem como “sentido” remeter à realidade de que se distinguiu em vista de mudá-la. Tem como alvo uma eficácia social. Atua sobre a sua exterioridade. O laboratório da escritura tem como função “estratégica”: ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada, imbricada num sistema e, assim, transformada; ou fazer que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo (Certeau, 1994, p. 226)

163

O professor Antônio Gentil Ibirapitanga, deixou um importante registro de práticas docentes que está permitindo refletir sobre a escrita escolar que não estava restrito ao escrever e ensinar. O relato do professor, publicado no periódico “O Mentor da Infância”, em 1845, permitiu dar visibilidade às suas atividades docentes. O professor indicou um importante suporte de leitura e escrita, o livro “O Bom homem Ricardo¹²”, obra elaborada a partir do Almanaque do Pobre Ricardo - Poor Richard’s almanacks - publicado por Benjamin Franklin anualmente, entre 1732 até 1758 (Arrayda; Tambara; Duarte, 2014, p. 245). Percebe-se que os textos reunidos no livro utilizado para a leitura e escrita no espaço escolar atendia aos interesses do professor Antônio Gentil Ibirapitanga.

O registro do relato do professor no periódico “O Mentor da Infância” são vestígios documentais importantes que permitiram conhecer e compreender práticas pedagógicas adotadas pela Casa Pia para a formação moral dos alunos.

¹² O Almanaque do Bom Homem Ricardo é um livro que reúne diversos ensinamentos com princípios morais, eficazes a todos os cidadãos. Com uma linguagem simples que durante o século XIX, circulou no Brasil. Difundia uma moral leiga, baseada na honestidade, no trabalho e na economia (Sales, 2014, p. 49)

Segundo o estatuto, os colegiais deveriam ter uma educação literária e moral, com noções bem definidas de vícios e virtudes, atitudes lícitas e ilícitas. Deveriam ser bem preparados para atividades laborais braçais, destino das camadas subalternas, era como se “os órfãos parecem já destinados pelas circunstâncias de sua pobreza e desamparo¹³”. As regras sociais orientavam a serem ordeiros, submissos e obedientes para o exercício das funções laborais. Entre essas normas estavam

[...] o respeito e gratidão ao Ente Supremo, obediência ao Soberano, e autoridades legítimas, justiça e benevolência para com os nossos semelhantes, consciência da própria dignidade desejo da perfeição individual, unida ao amor do trabalho, e disposição à desempenhar todos os deveres de qualquer situação e posto, em que pela Providência se achem colocados; (Estatuto da Casa Pia, 1828, p. 37)

Quanto ao letramento, ao conteúdo de instrução, dois programas e constantes no estatuto de 1828 permitem acessar o que deveria ser ensinado. Um primeiro registro é um plano de ensino dividido em nove anos de duração; o outro, de menor duração, tinha cerca de quatro anos era oferecido pela instituição antes do aluno ser encaminhado a um mestre artesão para completar a sua formação em algum ofício mecânico nas indústrias existentes, como artista ou artífice; no comércio ou nas artes da música.

A aprendizagem de ofícios, entre 1828 até 1870 era conduzida fora da instituição pelo mestre artesão, que também assumia todas as despesas alimentícias, vestuários e moradia, seguindo as tradições da época, sem dispor de compensação financeira ao aprendiz durante o processo de ensino (Rizzini, 2004, p. 209).

Somente, a partir de 1871, a Casa Pia passou a contar com oficinas próprias de sapataria e tipografia (Matta, 1996, p. 49-133).

PLANO DE ENSINO	
Tempo	DOCTRINAS
1º, 2º, 3º Anos	Doutrina cristã, Urbanidade, Leitura e Escritura Portuguesa, Práticas e operações fundamentais da aritmética
4º Ano	Gramática e Língua Portuguesa
5º Ano	Gramática e Língua Francesa ou Inglesa
A	Aritmética, Geometria e Álgebra, até as equações do 2º grau
B	Desenho de figura e Arquitetura
C	Elementos de Comércio e Escrituração Mercantil
D	Ideias gerais de História Natural e da Química no que for aplicável à Agricultura e às Artes

Fonte: Estatuto da Casa Pia, 1828, Tabela nº 2.

¹³ ACCPOSJ. Estatutos da Casa Pia, aprovados por Decreto Imperial em 30 de abril de 1828, p. 36.

O plano de estudos da Casa Pia era composto nos primeiros 4 anos de ensino elementar, nas habilidades da escrita, leitura, aritmética, doutrina religiosa e urbanidade. Nos anos seguintes, eram incluídos escrituração, comércio, línguas modernas e o estudo de nível secundário. O plano de estudos dava maior ênfase à tríade “ler, escrever e contar”, aspectos considerados essenciais para a formação elementar dos alunos da Casa Pia. É possível inferir que há uma sequência lógica de uma complexidade gradativa das doutrinas, além de um equilíbrio entre elas (Oliveira, 2006, p. 285).

Considerações finais

A delimitação temporal da pesquisa de 1825 até 1855, trata-se de uma nova conjuntura para a educação no Brasil, pois, estava associada à formação do Estado e aos projetos de nação. A Casa Pia adotou práticas educativas e pedagógicas cujo principal objetivo era formação para o trabalho e controle social, através da moralização com diretrizes cristãs de meninos pobres, órfãos e porcionistas em Salvador. Buscava-se formar um tipo de trabalhador ideal que fosse obediente, disciplinado, trabalhador e, para atingir este objetivo, a formação de trabalhadores qualificados. Para que fossem “úteis à si mesmos e à pátria”.

Fontes

Alvará de 31 de janeiro de 1775. Regulava a criação, entrega e educação dos expostos do Hospital de Lisboa. **Legislação Portuguesa (1775-1790)**, Lisboa: Typ. Maigrense, 1828.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil** (De 25 de Março de 1824). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acessado em: 09 jan. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html Acessado em: 08 fev. 2023.

Estatutos da Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim, fundada no ano de 1799 pelo Irmão Joaquim Francisco do Livramento; Tipografia do Colégio de São Joaquim, 1966.

Primitivos estatutos da Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim da Cidade da Bahia, 1828.

FONTES, Henrique. **O Irmão Joaquim, o Vicente de Paulo Brasileiro**. Florianópolis, Estado de Santa Catarina, 1958.

JORNAL O MENTOR DA INFÂNCIA. Bahia: Typographia Guaycurú, n. 6, 7 nov. 1846. Igreja dos Órfãos de São Joaquim, antigo Noviciado de N. S. da Anunciada, pertencente à Companhia de Jesus, em desenho de J. Macadrai, feito entre 1880 e 1883. Título original: Hospice de la Charité à Bahia. Até o início do século XX, o mar chegava perto do Noviciado e o transporte até o local era feito principalmente por barco. Fonte: <http://www.bahia-turismo.com/salvador/igrejas/sao-joaquim.htm> Acesso: 04/02/2023

Livro de atas da Mesa Administrativa da Casa Pia (1826 – 1855). Disponível em: https://www.memoriaarte.com.br/files/ugd/df2035_6fd91c457d7f4683a03515c6f09bd3ae.pdf Acessado em: 20 jul. de 2022.

Referências

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar Antônio Callegaro; DUARTE, Sheila. **A Sciencia do Bom Homem Ricardo: um texto de leitura escolar no Brasil imperial.** Hist. Educ., Porto Alegre, v. 19, n. 46, maio-agosto, 2015

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

FRAGA FILHO, Walter. **Mendigos e vadios na Bahia do século XIX.** Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 1994.

FREIRE, Vitória Chérída Costa, PAULA, Karolynne Barrozo de. **A institucionalização do método lancasteriano durante o período do império brasileiro.** In: Encontro Cearense de História da Educação, 12.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 26 a 28 set. 2013. Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza (CE), 2013. p. 671- 680

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008.

LEMONS, Ubirajara Dantas. **Colégio dos Jesuítas: 465 anos de história /** Ubirajara Dantas Lemos. – Salvador: EDUFBA, 2022.

MATTA, Alfredo E. R.. **Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim: de recolhido a assalariado.** Dissertação (Mestrado em História) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 1996.

OLIVEIRA, L.E.M. **A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da língua inglesa (1809-1890)**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP, 2006.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial**. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

RIZZINI, Irma. “**A pesquisa histórica dos internatos de ensino profissional: revendo as fontes produzidas entre os séculos XIX e XX**”. Revista contemporânea de educação (UFRJ). v. 4. n. 7. p. 8-25. 2009

SALES, Tâmara Regina Reis. **O Almanaque do Bom Homem Ricardo: práticas educacionais norte americanas e sua circulação no Brasil oitocentista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes – (UNIT). Aracaju, 2014.

SANTANA, Ângela C.. **Santa Casa de Misericórdia da Bahia e sua prática educativa: 1862-1934**. Tese (Doutorado em História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. **Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial**. Dissertação de Mestrado em História, Niterói: UFF, 1997.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. **Internatos, asilos e instituições disciplinares na História da Educação Brasileira**. Apresentação. Revista Contemporânea de Educação, v. 7, p. 1-7, 2009.

SCHUELER, Alessandra F. M. **Internatos, Asilos e instituições disciplinares na história da Educação brasileira**. In: Revista Contemporânea de Educação v.4 N.7 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. **A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século 19**. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 9, 2005, p. 73-108.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública, modernidade eurocêntrica, processo civilizador e exclusão sociorracial: diálogos com Norbert Elias e Aníbal Quijano. In: VEIGA, Cynthia Greive; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (Orgs.). **Historiografia da educação: abordagens teóricas e metodológicas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 49-100.

AS REPRESSÕES DA INFÂNCIA E SEU IMPACTO NA PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES À LUZ DAS IDEIAS DE JOÃO DOS SANTOS¹

Tainara Suyane dos Santos Amorim²
Patrícia Helena Carvalho Holanda³

Introdução

O “médico, psicanalista, pedagogo e psicopedagogo português” (HOLANDA, 2016, p.23) João dos Santos, se dedicou a estudar sobre as questões emocionais e psicológicas da infância, com a finalidade de compreender e lidar com o sofrimento infantil. Holanda (2016) ressalta que Santos “se interessa em compreender e perseguir estratégias para lidar com as questões relativas ao sofrimento infantil e a busca de soluções expressas na proteção materno-infantil” (HOLANDA, 2016, p. 46). Ao seu objeto de estudo Santos sugere em algumas de suas obras que as repressões sofridas durante a infância podem vir a influenciar a formação da personalidade de um adulto. Esse conceito é especialmente relevante quando pensamos no papel do educador, pois este sendo também um adulto moldado por suas próprias vivências infantis, traz consigo essas experiências. Nesse sentido, a educação não se resume à uma simples transmissão de conteúdos, como muitos pensavam antigamente, mas envolve uma prática reflexiva, em que o professor deve estar atento não apenas ao processo de aprendizagem do aluno, mas também à sua própria história e como ela influencia sua maneira de ensinar.

De acordo com Veiga (2008), a identidade docente é “uma articulação entre a formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas” (VEIGA, 2008, p.16). Dito isto, compreendemos que, as nossas experiências empíricas da infância, são muitas vezes carregadas de repressões e emoções não resolvidas, assim, estas se manifestam no

168

¹ Este trabalho faz parte da pesquisa intitulada, *A PEDAGOGIA TERAPÊUTICA DE JOÃO DOS SANTOS E SUAS IDÉIAS PSICOPEDAGÓGICAS NO CONFRONTO ENTRE PASSADO-PRESENTE*, em desenvolvimento no Programa Institucional de Iniciação (PIBIC) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista PIBIC do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), atuando na pesquisa intitulada: “*A PEDAGOGIA TERAPÊUTICA DE JOÃO DOS SANTOS E SUAS IDÉIAS PSICOPEDAGÓGICAS NO CONFRONTO ENTRE PASSADO-PRESENTE*”. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9446997605552540> E-mail: suyanetainara@gmail.com

³ Psicóloga, mestra, doutora em Educação pela UFC e pós-doutora na área de concentração de Desenvolvimento Profissional Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNB. Coursou o estágio sênior, bolsista-CAPEs, na Universidade de Lisboa, investigando o psicanalista, psicopedagogo, pedopsiquiatra, João dos Santos. Professora Titular em Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, vinculada a linha de pesquisas História e Educação Comparada, sob sua coordenação. É cadastrada no grupo de pesquisa do CNPq, Avaliação Curricular certificado pela UFC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0578752312396260> E-mail: patricia.holanda@ufc.br

comportamento e nas escolhas pedagógicas do professor, impactando diretamente a relação que ele estabelece com seus estudantes e a forma como conduz o processo educativo. Dessa forma, ao nos tornarmos docentes, trazemos em nossa abordagem pedagógica, e em nossas metodologias, um pouco de nosso eu interior, a nossa criança, e por isso as nossas experiências emocionais da infância têm um impacto direto na forma como nos relacionamos com os alunos. Dessa forma, a proposta de Santos torna-se relevante para o contexto educacional contemporâneo, em que as demandas emocionais e sociais das aulas exigem um ambiente seguro e receptivo. Ao analisarmos os discursos do programa de rádio “*Se Não Sabe, Por Que Pergunta?*”, de João dos Santos, pretendemos oferecer reflexões que enriqueçam o campo da educação, e que também promovam práticas mais conscientes por parte dos educadores. Ao investigar a influência das repressões infantis na prática docente, esta pesquisa busca contribuir para uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelos educadores, bem como, sugerir caminhos para uma educação mais sensível e humanizadora. O interesse pela temática surgiu durante uma discussão no grupo de estudos sobre as ideias psicopedagógicas de João dos Santos, no ano de 2023, onde analisávamos o livro *Ensaio sobre Educação - I: A criança quem é?*. Nesse encontro, estávamos analisando e discutindo o *Capítulo IV - Escola de pais, escola de filhos*, as professoras compartilharam reflexões profundas sobre suas experiências pessoais, revelando como essas vivências moldam sua prática educativa. Uma delas afirmou: “Eu me afeição mais por crianças que pareciam comigo quando eu era pequena.” Essa observação levou a um diálogo em que outras professoras desabafavam sobre assuntos parecidos. Outra professora trouxe um exemplo tocante: “Na minha sala de aula, tenho uma criança muito tímida, que enfrenta dificuldades para interagir com os colegas. Eu sempre tento ajudá-la, porque sei como é difícil não conseguir se relacionar com os outros; eu me vejo muito nela, eu era assim...”. Esse relato ilustra a conexão emocional que os educadores podem ter com seus alunos, e a importância da autoconsciência na prática docente. Foi a partir desse momento que comecei a entender nuances fundamentais na formação da nossa identidade docente. Essa discussão despertou em mim a reflexão sobre como as experiências pessoais de cada professor podem influenciá-los em sala de aula. Acredito que, ao reconhecerem suas próprias vivências, os educadores podem cultivar uma maior sensibilidade em relação às dificuldades enfrentadas por seus alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais acolhedor. Assim, a conexão com a própria infância não apenas enriquece a prática daquele docente, mas também contribui para um entendimento mais profundo das dinâmicas escolares. Dessa maneira, a compreensão das repressões infantis e como elas influenciam na prática pedagógica é fundamental para desenvolver uma educação mais sensível, empática e humanizadora.

Metodologia

A pesquisa adota uma perspectiva qualitativa, pois se trata de uma realidade que “não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios

pesquisadores” (MINAYO, *et al.*, 1994 p. 22), permitindo uma exploração profunda das narrativas e reflexões que emergem das obras e das aulas de Santos, assim como das contribuições sobre a identidade docente. Trata-se de uma abordagem com um enfoque psicossocial e histórico-social, buscando compreender as experiências emocionais e as repressões da infância e suas implicações na prática docente. Com o objetivo de investigar como as ideias de João dos Santos sobre a repressão infantil podem influenciar a prática educativa.

Para uma melhor compreensão de nosso objeto de estudo, foram utilizadas obras escritas de João dos Santos, que servem como base teórica para a análise das suas ideias sobre a infância e a prática docente. Além disso, foram incluídas suas aulas radiofônicas, com especial ênfase na aula de nº 5, intitulada "Uma criança exprime-se nas suas brincadeiras". Essa aula é particularmente relevante, pois aborda como as repressões da infância impactam a capacidade dos educadores de se conectar com seus alunos.

Complementarmente, foram utilizados textos sobre identidade docente, que ajudam a entender a formação de um professor, ou seja, de como um educador vira um professor. Essa abordagem teórica fornecerá uma base para explorar como a identidade e a história pessoal dos professores podem influenciar suas interações em sala de aula.

170

Desenvolvimento

Aula radiofônica nº 5 - A repressão

Na aula radiofônica nº 5, intitulada "Uma criança exprime-se nas suas brincadeiras", Santos ressalta que muitos adultos, ao longo de seu desenvolvimento, acabam reprimindo aspectos importantes de sua infância para se adaptar às exigências da vida adulta, criando, assim, uma barreira significativa para a compreensão das crianças. Ele afirma que "a dificuldade em compreender as crianças está no fato de que o adulto já foi criança, e, para deixar de ser criança, foi reprimido e se reprimiu" (SANTOS, 1983/84). Esta citação revela uma crítica profunda à forma como as experiências infantis são frequentemente suprimidas em prol da conformidade social e das expectativas adultas.

A repressão das experiências infantis não só prejudica a capacidade do educador de entender o comportamento e as necessidades emocionais dos alunos, mas também pode gerar um ciclo de desconexão no ambiente escolar. Sem acessar suas próprias memórias e sentimentos de infância, o educador torna-se incapaz de oferecer o suporte emocional necessário para lidar com as dificuldades dos estudantes. Santos complementa: "a pessoa que não teve a oportunidade de ser criança, ou seja, de se ver como criança, jamais compreenderá as crianças" (SANTOS, 1983/84). Essa visão reforça a importância da autoconsciência e da reflexão nas práticas educativas, visto que a falta de acesso ao próprio passado emocional pode dificultar a capacidade do educador de se conectar com o universo emocional dos alunos.

É nesse contexto de repressão emocional que surge a questão da brincadeira. Na aula radiofônica nº 5, intitulada "Uma criança exprime-se nas suas brincadeiras", João dos Santos discute como muitas vezes a brincadeira é negligenciada ou até reprimida pelos adultos, que a consideram algo sem valor ou importância. No entanto, a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança, funcionando como um meio natural de expressão de suas vivências, emoções e desejos. O que muitos adultos não percebem, segundo Santos, é que eles próprios, muitas vezes, foram privados dessa oportunidade durante sua infância. Como ele observa, muitos adultos, devido às dificuldades e exigências da vida, não puderam brincar quando crianças, pois foram obrigados a trabalhar desde cedo ou a se comportar de maneira "madura" para atender às expectativas da sociedade. Dessa forma, sem a vivência plena da infância, esses adultos tendem a reprimir as brincadeiras das crianças, reproduzindo com as novas gerações o que foi vivido em suas próprias infâncias. Essa abordagem de Santos revela um ciclo de repressão emocional que se perpetua ao longo das gerações. Quando o educador não teve a oportunidade de viver uma infância rica em brincadeiras e expressões lúdicas, ele pode não apenas desconsiderar a importância da brincadeira, mas também acabar reprimindo suas próprias emoções e as dos seus alunos. Portanto, a reflexão de Santos nos convida a questionar o impacto dessa repressão na prática educativa e a importância de permitir que a criança se expresse livremente através da brincadeira. Ao se reconectar com suas próprias experiências infantis, o educador pode entender a profundidade desse processo e reconhecer que a brincadeira é mais do que uma atividade recreativa; ela é uma forma vital de comunicação e desenvolvimento emocional.

Autoconhecimento e a docência

A identidade profissional de um professor, segundo Veiga (2008), é construída:

“[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, **em sua história de vida**, suas representações, em seus saberes, **em suas angústias e anseios**” (VEIGA, 2008, p.18 apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.77, grifo nosso).

Por isso, para uma prática pedagógica consciente, é necessário que o professor possa reconhecer suas experiências infantis, bem como, suas repressões, pois ao refletir sobre essas vivências, os professores adquirem uma habilidade maior para lidar com os obstáculos emocionais de seus alunos. Para João dos Santos (2016), isso é crucial, uma vez que “O educador deve colocar-se ao nível da criança, dos seus problemas e das suas dificuldades e ser capaz mesmo de regressar com elas” (SANTOS, 2016).

Imagina a seguinte situação:

Uma criança cai no chão, mas não chora. No entanto, quando percebe que sua chinela está quebrada, ela fica paralisada. O professor, então, a observa e diz: “É melhor não correr para não cair”. A criança, com a cabeça baixa, começa a andar lentamente. Mais tarde, no recreio, o professor encontra a mesma criança, agora chorando. O que aconteceu?

Num primeiro momento, o professor pode pensar: “Deve ser por causa da chinela quebrada. Talvez os responsáveis sejam muito exigentes com ela.” Ele vai até a criança e tenta consolá-la, dizendo que não há motivo para se preocupar, que tudo vai ficar bem. Porém, o professor não percebeu que, para aquela criança que ainda está se desenvolvendo, a situação é mais complexa do que parece. Ela ainda não tem controle sobre as emoções nem sobre como lidar com aquele imprevisto. Por isso, o choro persistiu.

Então, o professor começa a refletir: “Se fosse comigo, eu ficaria tranquilo. Eu poderia simplesmente ir descalço para casa, não teria problema.” Mas ele logo percebe: “Isso é fácil para mim, porque eu já tenho as estratégias emocionais para lidar com a situação. Mas e a criança? Ela ainda não as possui.”

Ao rememorar sua própria infância, o professor finalmente consegue compreender melhor a aluna. Ele vai até ela, pergunta com calma o motivo do choro e, para sua surpresa, a criança diz que está chorando porque não consegue brincar com a sandália quebrada. Percebendo a importância de dar uma solução para o problema, o professor reflete novamente sobre sua infância e, com empatia, sugere que a criança brinque na parte do pátio onde o piso é mais adequado para andar descalço. Assim, o choro se desfaz, a sandália é retirada, e a criança vai brincar feliz.

172

A proposta de João dos Santos reflete a ideia de que o professor não deve se distanciar da criança, mas sim o contrário, deve se reconectar com sua própria infância e suas vivências emocionais para compreender melhor o universo de seus alunos. Isso implica em uma prática docente que vai além da simples transmissão de conteúdo, trata-se de um processo de empatia e reflexão constante sobre as próprias experiências emocionais do educador.

Dada a perspectiva santiana, uma solução para superar essa dificuldade na relação professor-educando consiste na disposição dos docentes de estabelecer conexões com sua própria infância. Esse processo pode incluir momentos de autorreflexão, onde os educadores revisitam suas experiências passadas e reconhecem como essas vivências moldam suas interações com os alunos. Essa abordagem não apenas facilita a empatia, mas também promove um ambiente de aprendizado mais acolhedor, onde os educandos se sentem compreendidos e valorizados.

Além disso, ao reconhecer e validar suas próprias emoções e experiências, os educadores podem desenvolver estratégias de ensino que considerem as necessidades emocionais de seus alunos, por exemplo, fazendo aulas com jogos, arte, dança, teatro e outras formas de expressão criativa podem ser utilizadas como ferramentas para criar um espaço seguro, onde os alunos podem explorar e expressar suas próprias vivências sem medo de julgamento. Santos enfatiza que a brincadeira é uma forma natural de comunicação infantil, permitindo

que as crianças se expressem de maneira autêntica e, muitas vezes, revelando sentimentos e necessidades que podem estar ocultos.

Dessa forma, é fundamental que o educador tenha plena consciência da necessidade de se autoconhecer. Holanda (2016) ressalta que “o educador tem que estar atento, tanto nos alunos, quanto em si mesmo; isto não só no que se refere ao consciente, mas também, e principalmente, ao inconsciente, onde está sua maior força psíquica” (HOLANDA, 2016, p. 48). Este olhar atento ao inconsciente do educador, como sugere Holanda, é essencial para o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz, pois envolve não apenas a percepção das questões conscientes, mas também das emoções e motivações mais profundas, que podem influenciar suas interações com os alunos.

Por fim, a conexão entre a infância do educador e a experiência escolar do aluno não deve ser subestimada. Promover um ambiente de aprendizado que respeite e integre essas dimensões emocionais é crucial para uma educação mais sensível e humanizadora. Ao final, essa prática não apenas enriquece a formação docente, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, criando uma relação professor-aluno mais empática e eficaz.

Considerações Finais

173

Como destaca Lima (2008),

“O professor que antes não sentia a necessidade de refletir sobre si mesmo - sobre seu saber, se eu fazer e o seu saber fazer - agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço coletivo. O professor que saía da sua formação inicial “pronto” para exercer sua função agora precisa cada vez mais do conhecimento. **Conhecimento sobre seu trabalho sobre o trabalho escolar e sobre si mesmo**” (LIMA, 2008, p.137 grifo nosso)

Essa reflexão sobre a prática e o próprio desenvolvimento é essencial, e, como vimos ao longo deste trabalho, a compreensão das repressões infantis e de suas implicações para a prática docente é um ponto crucial. A proposta de João dos Santos destaca que o educador que se reconecta com suas próprias vivências emocionais se torna mais apto a estabelecer relações empáticas e compreensivas com seus alunos, criando um ambiente de aprendizado mais acolhedor, que favorece a aprendizagem de seus alunos.

Podemos compreender que a prática pedagógica não deve se limitar à transmissão de conteúdo acadêmico, mas deve envolver uma sensibilidade às questões emocionais e psicológicas dos alunos e que o autoconhecimento, somado à empatia e à valorização das experiências pessoais e emocionais, é fundamental para uma pedagogia mais humanizadora, em que as vivências de cada criança são respeitadas e incorporadas no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da aprendizagem da docência: Os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D' ÁVILA, Cristina (org.). **Profissão docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. 2ª. ed. [S. l.]: Papirus Editora, 2008. cap. 7, p. 135 - 150. ISBN 978-85-308-0873-0.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p. ISBN 85.326.1145-1.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; MORATO, Pedro Jorge Parrot (org.). **Pedagogia Terapêutica**: Diálogos e estudos luso-brasileiros sobre João dos Santos. Fortaleza: Edições UFC, 2016. 304 p. ISBN 978-85-7282-696-9.

SANTOS, João dos. Escola de pais, escola de filhos. In: SANTOS, João dos. **Ensaaios sobre Educação - I**: A criança quem é?. 3ª. ed. [S. l.]: Product Solutions Catalysis Ltd, 28 abril 2016. cap. IV. Disponível em: https://ler.amazon.com.br/?asin=B01EXTTEFOU&encoding=UTF8&ref=dbs_p_ebk_r00_pbcb_rnvc00

SANTOS, João dos; LIMA, João Rangel de. **Se não Sabe Por que é que pergunta?: UMA CRIANÇA EXPRIME-SE NAS SUAS BRINCADEIRAS**. Ledor: João Monteiro. Lisboa: Rádio Comercial, 1983/84. Disponível em: <https://joaodossantos.net/bibliografia/#Aulas-Radiof%C3%B3nicas-DE-Jo%C3%A3o-dos-Santos>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D' ÁVILA, Cristina (org.). **Profissão docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. 2ª. ed. [S. l.]: Papirus Editora, 2008. cap. 1, p. 13 - 21. ISBN 978-85-308-0873-0.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRIMÁRIAS NAS ESCOLAS NORMAIS MINEIRAS: ENTRELINHAS DO ORIENTAR E DISCIPLINAR NA DÉCADA DE 30

Gilma Maria Rios¹

O objetivo deste trabalho é analisar a trajetória das reformas educacionais promovidas em Minas Gerais, estado da federação brasileira, entre 1930 e 1934, período conhecido no contexto histórico como Era Vargas, encerrando a República Velha, ou como ainda era conhecida, “República dos Coronéis”.

Para entendermos as reformas que vão acontecer, principalmente na educação em Minas Gerais, precisamos ter conhecimento do que estava acontecendo politicamente a nível nacional que por sua vez reflete na educação em todo o território nacional.

Ocasão marcada pelo revezamento presidencial entre paulistas, produtores de café, e mineiros, produtores de leite – “Política café com leite”. Era uma alusão à economia de São Paulo e Minas Gerais, grandes produtores, respectivamente, de café e leite. Além disso, eram estados bastante populosos, fortes politicamente e berços de duas das principais legendas republicanas: o Partido Republicano Paulista (PRP) e o Partido Republicano Mineiro (PRM). Entretanto, para manterem a predominância do poder nacional por parte das oligarquias paulista e mineira, recorriam ao voto de cabresto, prática política baseada no direcionamento do voto da população mais pobre pelos coronéis, que eram grandes proprietários de terra e possuíam muitos funcionários, assim, mediante intimidações de demissão e agressão física, esses trabalhadores eram coagidos a votar no candidato indicado por seus patrões. O voto era aberto possibilitando identificar a preferência de cada eleitor que eram pressionados e fiscalizados por jagunços² do coronel.

É importante frisar que nesse momento, apenas uma pequena parte da população tinha direito ao voto, ficando excluídos mulheres e analfabetos, ou seja, grande parte da população brasileira.

De acordo com o historiador Boris Fausto (2013),

A chave da autonomia dos estados – designação dada às antigas províncias – estava no artigo 65, §2º da Constituição. Aí se dizia caber aos Estados poderes e direitos que não lhes fossem negados por dispositivos do texto constitucional.

¹ Professora Doutora em História pela Universidade de Brasília/UNB – Brasil, pesquisadora em História das mulheres e educação araguarina; integrante do quadro docente de várias instituições do ensino superior, e de Escolas públicas da Secretária de Educação de Minas Gerais; gilmarios2016@hotmail.com

² Criminoso foragido ou qualquer homem violento contratado como guarda-costas por indivíduo fluente (por exemplo, senhor de engenho, político) e por este homiziado, ou seja, indivíduo que se prestava ao trabalho paramilitar de proteção e segurança às lideranças políticas. O termo deriva do quimbundo, junguzu, ou do iorubá, jagun-jagu, ambos originados da palavra para “soldado”. (Dicionário Oxford Language).

Desse modo, os Estados ficaram implicitamente autorizados a exercer atribuições diversas, como as de contrair empréstimos no exterior e organizar forças militares próprias: as forças públicas estaduais. Tais atribuições eram do interesse dos grandes Estados e, sobretudo, de São Paulo. (FAUSTO, 2013, p.214-215).

Ao olharmos a constituição vigente naquele período, em que as antigas províncias se converteram em estados da Federação, com autonomia para decisões políticas, econômicas e militares, tudo isso garantido pela primeira lei máxima de nossa Primeira República, a Constituição de 1891. Entretanto, em vez de ter dado vazão a um completo funcionamento da República Federativa, a autonomia dos estados levou à justaposição de alguns estados, os mais poderosos economicamente, sobre o próprio poder federal. Desta forma, ao presidente competia aparelhar incondicionalmente a máquina estatal em função da administração dos interesses dos oligarcas e de quem orbitasse constantemente em volta deles.

Esse esquema passou a se efetivar a partir de 1898, e ficou conhecido como “Política dos Governadores”. Essa política constituía a base da Política do Café com Leite. De acordo com Boris Fausto o objetivo principal da “política dos governadores” era:

[...] reduzir ao máximo as disputas políticas no âmbito de cada Estado, prestigiando os grupos mais fortes; chegar a um acordo básico entre a União e os Estados; pôr fim às hostilidades existentes entre o Executivo e o Legislativo, domesticando a escolha dos deputados. O governo central sustentaria assim os grupos dominantes dos Estados, enquanto estes, em troca, apoiariam a política do presidente da República. Para ajustar a Câmara dos deputados a esses fins, processou-se uma pequena, mas importante modificação em seu regimento. Apesar de um pouco complicada, vale a pena conhecê-la, entre outras coisas, por ser um exemplo vivo de como se manipulava a representação popular. (FAUSTO, 2013, p. 22-223).

176

Assim, os estados de São Paulo e Minas Gerais se tornaram preponderantes nessa fase da República; por meio do PRP e PRM, faziam as principais articulações políticas e eleitorais, mantendo as práticas centralizadoras do Império, controlavam, de um lado, o poder local através dos coronéis, e, de outro, davam sustentação aos presidentes. Assim, a política do café com leite, que teve início na década de 1890, só terminou oficialmente com a Revolução de 30, quando Getúlio Vargas assumiu o governo do Brasil.

Não obstante, essa modalidade política anterior ao 1930, mostrara alguns sinais de fraqueza ainda no transcorrer da República Velha, quando movimentos políticos buscavam quebrar a rotatividade na presidência de mineiros e paulistas.

Sintetizamos acima o cenário político no Brasil, que por sua vez refletiu na educação, assim, podemos proferir que no início do século XX, a educação no Brasil ainda era bastante restrita e elitista. A maior parte da população não tinha acesso à educação básica, e as oportunidades educacionais eram concentradas nas áreas urbanas e nas mãos da elite.

Após a proclamação da República, algumas reformas pontuais foram efetivadas. Entretanto, as escolas de base, não entraram nas prioridades dos primeiros governos republicanos. Mantiveram um sistema escolar de boas e poucas escolas para as elites e escolas de qualidade dúbia para os demais. Fundamentalmente, as escolas sustentadas pelo governo federal eram destinadas aos mais ricos. Sobravam para as camadas mais pobres os colégios do sistema estadual, que, mesmo com um investimento maior, eram locais com estrutura carente e composto por professores de baixa qualificação.

A expansão do acesso à educação começou a tomar forma com a criação dos Grupos Escolares na primeira metade do século XX, que representaram um esforço para organizar e expandir o ensino primário. Esses grupos escolares foram fundamentais para estruturar o ensino em um modelo mais sistematizado e acessível, aumentando o número de crianças atendidas pela educação pública, e ao mesmo tempo ocorriam alterações pedagógicas, principalmente, na formação de professoras (es) que refletem as demandas sociais, políticas e econômicas do país.

De tal modo, a Revolução de 1930 redesenhou a política nacional. Data desse ano a criação do Ministério da Educação e Saúde. As perspectivas prosseguiram, entretanto, preocupantes, pois, em 1930, a taxa de matrícula nas escolas correspondia a 30% da população em idade escolar.

As questões da educação e da saúde foram identificadas como terminantes, e prova disso foi o ministério criado ao final do período, em 1930, o Ministério dos Negócios Interiores da Educação e Saúde. Um dos motivos para remodelarem a educação no Brasil nesse período, foi a avaliação sobre o despreparo da população para a convivência em sociedade livre serviram para focarem na educação moral, orientação de higiene e saneamento. Fazia parte do projeto de valorizar a atividade produtiva, o juízo de que era preciso educar os indivíduos moralmente, preparando-os para a disciplina do trabalho e modelando seu comportamento para o respeito às leis e aos códigos de conduta. Trabalho e moralidade, moralidade pelo trabalho, higiene corporal e mental, disciplina e respeito à hierarquia compuseram o ideal de construção da nação republicana a ser perseguido.

Conforme Mônica Pimenta Velloso, de acordo com a conjuntura da época,

Foi elaborado um projeto político ideológico extremamente bem articulado, que soube capitalizar os acontecimentos, reforçar situações e, sobretudo, convencer da preeminência de uma nova ordem, centrada no fortalecimento do Estado. (VELLOSO, 1982, p.71).

A Revolução de 1930 e o novo estado constituem um despertar, uma libertação, uma tomada de consciência, este novo tempo, de formação e construção, opõe-se ao antigo, ao anterior – a República Velha. Pelo trabalho o cidadão encontraria sua posição na sociedade. Deste modo, a distância entre o ideal e as manifestações de despreparo e aglutinamento da população em espaços impróprios, desamparados, inóspitos, serviu de combustão a

propostas de reformas educativas movidas pelo sentido de urgência, nem sempre a melhor companheira do desempenho educacional.

Ao mesmo tempo não podemos esquecer que a partir de 1930, ocorre um duplo movimento, derivado do processo de industrialização e de urbanização na sociedade brasileira. Conforme Reznick,

[...] Por um lado, a demanda por mão de obra mais qualificada se intensifica, ainda que incipientemente, com a criação e expansão de atividades urbano-industriais. Por outro, essa expansão geral, dialeticamente, a partir da diversificação social, há uma procura maior por escolarização pelas camadas médias urbanas, com a perspectiva de ascensão social, isto é, esses setores pressionam no sentido da expansão vertical do sistema escolar. (REZNIK, 1992, p. 7).

É no governo ditatorial de Getúlio Vargas que, apesar do controle ideológico que havia nas salas de aula, inicia-se um movimento em direção à criação de um sistema organizado de ensino. Uma das primeiras iniciativas do governo foi a criação do Ministério da Educação, e das secretarias estaduais de Educação.

É nesse andamento que se manifestam o controle do Estado, bem como uma racionalidade técnica, nos currículos escolares, emergindo daí os regulamentos do Ensino Normal de Minas Gerais.

Pelo Decreto nº 9. 450, de 18/02/1930, o então Presidente do Estado de Minas Gerais , Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, usando da atribuição que lhe confere o art. 57 da Constituição, resolve aprovar o Regulamento do Ensino Normal, revisto e modificado nos termos do art. 1.º, da lei n. 1.036, de 25 de setembro de 1928, assinado pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Francisco Luiz da Silva Campos.

De acordo com a lei n.1.036 de 25 de setembro de 1928, o Regulamento do Ensino Normal se estruturava em:

PARTE I

Da organização geral do Ensino Normal

TÍTULO I

Do Ensino Normal e dos seus graus

Art. 1.º — O ensino normal tem por objetivo formar professores e demais pessoal técnico para o ensino primário do Estado e será ministrado em duas categorias de Escolas: do primeiro e do segundo grau.

§ 1.º O Governo poderá promover ao segundo grau as escolas normais do primeiro, que, nos últimos anos letivos, pela eficiência e idoneidade de sua direção e pelo rendimento de seu trabalho escolar, tiverem feito jus a essa promoção.

§ 2.º Haverá, além disso, nos grupos escolares de primeira e de Segunda categoria, um curso de dois anos destinado à formação de professores rurais.

Art. 2.º — As escolas normais do segundo grau são as já existentes, dessa categoria, e aquelas que forem promovidas, de acordo com o § 1º do art. 1.º; e as

do primeiro grau são as reconhecidas pelo Governo, nos termos deste Regulamento; as oficiais, já instaladas com essa classificação e as que, por autorização legal, forem criadas em localidades determinadas por decreto do Governo.

Art. 3.º As escolas normais oficiais, que não contarem 120 alunos, no mínimo, serão transferidas para outras localidades, não computados, naquele número, os alunos das classes anexas. (Sites ALMG, 2024).

De acordo com o Decreto nº 9.450, de 18/02/1930, o ensino nas escolas normais do 2.º grau constou de três cursos: de adaptação com duração de dois anos, preparatório seria de três anos e de aplicação duração de dois anos. O curso de adaptação complementava o curso primário e se destinava ao preparo dos candidatos à matrícula no primeiro ano do curso preparatório. Constava das seguintes matérias: português, francês, aritmética, noções de história do Brasil e educação cívica, geografia, noções de ciências naturais, desenho, educação física, música e canto coral, trabalhos manuais e modelagem. E o curso funcionaria todos os dias úteis, das 7 as 11 horas, também, é interessante observar, que neste decreto foram assentadas as condições para a matrícula, são elas: idade de onze anos completos, provada por certidão do registro civil ou documento que a supra; certificado de aprovação no 4.º ano primário; atestado de vacinação contra a varíola e de que não apresenta nenhuma das moléstias, anomalias e defeitos, a que se refere o art. 114, do Regulamento do Ensino Primário. Onde houver médico escolar, esses requisitos serão por ele certificados depois do necessário exame e por último o pagamento de uma taxa de 10\$000 para a caixa escolar.

O Curso preparatório que constava de três anos, se propunha a ministrar a cultura geral imperativa à formação do magistério primário, era composto pelas seguintes cadeiras: português; francês; aritmética; geografia e chorografia³ do Brasil; geometria e desenho linear; desenho figurado; história do Brasil e educação cívica; física e química; história natural; trabalhos manuais e modelagem; música e canto coral; educação física.

De acordo com o regulamento,

Art. 15. — Essas matérias serão distribuídas pelos três anos do curso, do seguinte modo:

1.º ano: português, francês, aritmética, geografia, desenho, trabalhos manuais e modelagem, música e canto coral e educação física;

2.º ano: português, francês, aritmética, geografia, chorografia do Brasil, desenho, trabalhos manuais e modelagem, música e canto coral e educação física;

3.º ano: português, francês, história do Brasil, física e química, história natural, desenho e educação física.

16. — O curso de aplicação constará de dois anos e tem por fim a formação profissional dos aspirantes ao magistério primário.

³ Trata da descrição do Estado de Minas Gerais com as informações físicas, sobre a fauna e a sua flora, dados históricos, etc.

Art. 17. — Serão admitidos à matrícula no curso de aplicação os alunos que concluírem o curso preparatório, bem como normalistas de primeiro grau, independentemente de qualquer outra prova.

Art. 20. — Curso de aplicação constituir-se-á das seguintes cadeiras:

- 1.º psicologia educacional;
- 2.º biologia e higiene;
- 3.º metodologia
- 4.º história de civilização, particularmente histórica dos métodos e processos de educação;
- 5.º prática profissional.

Art. 21. — O diploma de normalista do segundo grau constitui título de habilitação para todos os cargos do magistério, bem como requisito para nomeação de professores de metodologia e de prática profissional nas escolas normais. (Sites da ALMG, 2024).

Como podemos observar nos decretos educacionais mineiros da década de 30, e a organização do processo de implantação industrial a nível nacional, será necessário uma mão-de-obra mais qualificada, desta forma, a educação profissional, no nosso caso, magistério, começa a ser vista como capaz de formar mão-de-obra especializada em um país que objetivava o progresso e a modernidade por intermédio do desenvolvimento industrial. Deste modo, embora uma grande parcela da população não se dê conta, o modo como se organiza a produção econômica, em cada época histórica, ecoa na organização dos processos educativos. Desta forma, o alicerce da história da educação profissional/magistério no Brasil e em Minas Gerais, é a relação educação e trabalho delimitados pelo capital, sendo, portanto, as forças produtivas que delinearão a divisão social e técnica do trabalho Kuenzer (2002). Os decretos nos mostram que aos poucos vão ocorrendo mudanças no programa de ensino tanto do curso primário como no curso secundário/normal. Em março de 1934, Benedicto Valladares, o Interventor Federal no Estado de Minas Gerais, usando da atribuição que lhe confere o decreto n. 19.398, de 11 de novembro de 1930, do Governo Provisório da República, resolve aprovar as seguintes modificações aos regulamentos baixados com os decretos n.º 9.450, de 18 de fevereiro de 1930, e 10.362, de 31 de maio de 1932, nesta data expedidas pelo Secretário da Educação e Saúde Pública, Noraldino Lima. Essas mudanças têm suas raízes no modelo de desenvolvimento vigente nesse período histórico. Entre suas diretrizes, escolhemos alguns artigos do Decreto nº 9.450, de fevereiro de 1930, que permaneceu com as diretrizes abaixo:

[...]TÍTULO II

Do ensino

CAPÍTULO I

Dos fins, dos modos e dos programas de ensino

Art. 41. — O ensino normal deve ter em mira, ainda nas cadeiras que não tenham relação direta com a formação magisterial, o seu objetivo primordial e final que consiste na formação dos futuros professores primários, devendo para esse fim

limitar-se ao necessário, evitando as digressões e desenvolvimentos dispensáveis, apelando para a colaboração dos alunos, em que se devem suscitar e cultivar as qualidades que lhes serão futuramente indispensáveis no exercício do magistério: iniciativa, aptidões didáticas e gosto do estudo.

Art. 42. — Para que esse objetivo possa ser atingido, torna-se indispensável que os professores não executem mecanicamente os programas geralmente congestionados de materiais e aparentemente excessivos na multiplicidade de pontos abordados. Os programas devem ser observados com inteligência e convenientemente interpostos na sua execução, cumprindo o professor esforçar-se por ser claro e expressivo na exposição e sóbrio na escolha dos fatos destinados a ilustrar as lições.

Art. 43. — As lições não constituirão monólogos do professor ou conferências sobre a matéria, com o fito em tudo dizer e elucidar; o professor deve apelar para a colaboração dos alunos, suscitando-lhes o gosto da investigação e da reflexão, de maneira a lhes despertar e exercer as aptidões à atividade e à iniciativa intelectual.

Art. 45 — Cada professor deverá ter um caderno de preparação de lições, no qual notará, dia a dia, indicações sumárias relativas às lições a dar, assim como aos trabalhos que forem designados aos alunos para a lição seguinte.

Art. 46. — No ensino, o professor terá o cuidado de se limitar ao método expositivo; terá sempre presente ao espírito que a colaboração e atividade dos alunos são essenciais à sua formação profissional, devendo exigir dos mesmos iniciativas, trabalhos de documentação e de investigação, de maneira que lhes desperte o sentido da responsabilidade e do esforço pessoal.[...] (Site ALMG,2024)

Nesse sentido, a escola deveria promover atividades educativas em comum e envolver a sociedade, auxiliar o desenvolvimento físico, mental e moral dos estudantes e as matérias de ensino não deviam ser ensinadas como si fossem, fins em si mesmas, mas como meios de desenvolver o raciocínio, o julgamento e a iniciativa dos indivíduos, oferecendo-lhes oportunidades de desempenhar a sua capacidade da observação, de reflexão e de invenção e de aplicar a noções adquiridas. De tal modo, que as professoras deveriam ser preparadas para aplicarem uma educação mais abrangente, para desenvolver, além da parte física e intelectual, os valores morais e sociais.

Desta forma, o Decreto nº 11.275, de 27 de março de 1934, aprova modificações aos regulamentos baixados com os decretos nº. 9.450, de 18 de fevereiro de 1930, e 10.302, de 31 de maio de 1932, foram revogados os seguintes artigos dos decretos anteriores: 12, 14, 15, 20, 24, 25, 78, 126, 127, do decreto n. 9.450, de 18 de fevereiro de 1930, e 71, 76 e 92, do decreto n. 10.362, de 31 de maio de 1932.

Outra mudança no curriculum dos alunos da escola normal, e do curso do magistério, foi o pedido de Noraldino Lima para

[...]ampliar a capacidade de ação do Conservatório Mineiro de Música. o Conservatório Mineiro de Música teria que se integrar no aparelhamento de

ensino do Estado ao influxo das correntes renovadoras que constituem as bases da educação moderna. Aliás, outro não podia ser o espírito que presidiu a fundação do instituto. O governo que o criou teve em mira, é curial, promover o desenvolvimento da música em todas as camadas sociais. [...]A manifestação exterior do Conservatório apuraria novas vocações, acoroçoaria tendências naturais, despertaria aptidões latentes e seria fator cuidadoso de aprimoramento de sentimentos artísticos e culturais. É a função normal que a escola é dada desempenhar na sociedade. [...]Na sua vida interna, teria por escopo, também é certo, preparar artistas e educadores capazes de exercer na vida social a ação irradiadora de levar do centro para a periferia o mesmo espírito de arte e cultura. Estou certo, sr. Interventor, que aplicado, o novo regulamento do Conservatório Mineiro de Música imprimirá um novo surto de progresso à música em nosso Estado, e quiçá, no Brasil. (Site ALMG, 2024).

A função da escola era não só ensinar a ler e escrever, mas também estimular a vontade, a capacidade de pensar, de julgar, de ter iniciativa e de produzir seres socialmente cordiais e disciplinados, prontos para o mundo do trabalho.

Nos próprios decretos viam por meio de artigos, a vigilância e as punições, tanto para estudantes quanto para os professores que não seguissem as normativas vinda da capital (Belo Horizonte). Assim sendo, escolhemos alguns artigos que nos mostra deveres e punições para os profissionais e estudantes daquele momento:

[...]Art. 47. — Ao fim de cada mês, o professor inscreverá no registro a esse fim destinado, as notas obtidas pelos alunos nos trabalhos por eles executados, fornecendo mensalmente a lista dessas notas à secretaria da Escola, para efeito de registro.

Art. 48. — Cada aluno deverá possuir um caderno especial dividido em tantas partes quantas as matérias, a qual constituirá o seu diário de classe, em que escreverá as lições a estudar e os trabalhos a executar para a lição seguinte.

Parágrafo único. O diário de classe deverá ser visado, uma vez por mês, pelos professores, cada qual na parte que se refere a sua cadeira.

Art. 49. — O diretor da Escola visitará frequentemente as classes, redigindo, em um registro especial, um relatório sucinto de cada uma das suas inspeções, cabendo-lhe, igualmente, visar, ao menos uma vez por mês, os cadernos de preparação dos professores.

Art. 50. — Os cadernos de preparação dos professores, os diários de classe dos alunos e o registro de visitas de classes pelo diretor, serão submetidos ao exame dos inspetores, por ocasião das suas visitas.

Art. 51. — Os professores deverão realizar, ao menos duas vezes por mês, reuniões destinadas à troca de ideias e sugestões sobre o ensino normal, discutindo todos os problemas concernentes no estabelecimento e notadamente:

a) uma repartição conveniente das matérias para todo o ano escolar, reservando tempo para as recapitulações, exercícios complementares, conferências, excursões, etc.;

b) como imprimir unidade de métodos e processos ao ensino das diversas matérias, concentrando-as e valendo-se da interdependência das matérias para

associá-las quanto possível, melhor aprofundar as noções e organizar os conhecimentos, evitando perda de tempo, repetições inúteis e estudo fragmentado;

c) adoção de uma escala objetiva de classificação e, quando menos, unificação do critério de classificação e julgamento;

d) análise dos programas e apresentação de sugestões com a um de melhorá-los;

e) organização de um plano de experiências psicológicas, a se efetuarem nas várias classes, para melhor conhecimento dos alunos;

f) como promover a utilização do teste e outros processos de apreciação;

g) verificação do grau de adaptação do ensino das diversas matérias ao nível dos alunos e discussão das causas de sua eficiência ou ineficiência.

§ 1.º O secretário da Escola lavrará ata em que resumirá os tópicos estudados e de que constarão os nomes dos professores presentes.

§ 2.º Haverá nessas reuniões um livro de ponto, que deverá ser assinado pelos professores e encerrado pelo diretor.

Art. 52. — O ensino das diversas disciplinas do curso não se limitará às lições do professor; uma boa parte do tempo deverá ser dedicada a exercícios complementares por parte dos alunos, a fim de que se dê uma ampla satisfação ao espírito que, segundo este Regulamento, deverá presidir à formação dos futuros professores: o gosto da iniciativa, o sentido da responsabilidade, a curiosidade intelectual e o amor ao estudo e às investigações pessoais.

Art. 53. — Os exercícios complementares, de que os programas tratarão desenvolvidamente, consistirão em trabalhos de investigação, de documentação, de resolução de questões e de redação de relatórios ou exposições desses trabalhos, não devendo a sua realização limitar-se ao tempo da aula e ao quadro do horário de cada disciplina. (Site ALMG, 2024).

A escola passa a constituir-se num observatório político, num aparelho que consente o conhecimento, o controle perene de seus membros, por meio dos diretores, dos professores, dos funcionários e dos próprios alunos. Essa relação hierárquica induz todos a se atinarem sempre vigiados e controlados. Suas técnicas disciplinares fazem com que os indivíduos aceitem o poder de punir e de serem punidos. Assim sendo, o poder disciplinar conquista um lugar privilegiado nos discursos e nas ações, sendo a principal personagem das relações que compõe o universo escolar.

Pelos decretos nota-se a importância de “fabricar” corpos, pois este possui maleabilidade, ao ser sujeitado ele se torna dócil e útil. Um exemplo nítido disto é, a variedade de mudanças que vão ocorrendo nos currículos escolares, nas exigências do que deve ser ensinado e aprendido na escola, tanto no início da alfabetização como na preparação de mão de obra, magistério, a disciplina faz dos indivíduos seres ágil, forte, hábil e obediente.

Enfim, a função social da escola era a de fornecer, disciplinar e docilizar os sujeitos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública, formar a “inteligência” do regime e preparar indivíduos para ocuparem o espaço do trabalho nas diferentes esferas da sociedade.

Com a leitura da legislação mineira, foi possível perceber uma noção de pedagogia associável a métodos e procedimentos educacionais tidos como modernos. Essa renovação incidiria no desenvolvimento de uma aprendizagem via sentidos e observação, ou seja, racional e funcional – educação para o trabalho servindo as demandas do processo de acumulação do capital.

Desta forma, teremos em Minas Gerais, mudanças na preparação de professores, no magistério, sendo estes colaboradores para o processo “civilizatório” da sociedade mineira, pois, sua missão era criar/recriar novos sujeitos dóceis e disciplinados para o contexto capitalista social urbano estadual e nacional.

Referência

ARAUJO, José Carlos Souza. **As escolas normais no Brasil**. Do império á república. Campinas: 2008.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2013.

Kuenzer, A. Z. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: Saviani, Dermeval et al (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Lúcia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1977.

GIORGIO, Cristiano De. **Escola nova**. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi et al. **Estado Novo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

REZNIK, Luis. **Tecendo o amanhã: a História do Brasil no ensino secundário** – programas e livros didáticos. 1931 a 1945. 1992. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1992.

A ORIGEM DO DRAMA DO BARROCO ALEMÃO E A CONDIÇÃO DE MARGINALIDADE EXPRESSA NAS CANÇÕES DE CAZUZA

Geraldo Márcio da Silva¹

Introdução

Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro.
Transformam um país inteiro num puteiro
Pois assim se ganha mais dinheiro.²
O tempo não para – Cazuza

Nosso trabalho abordar a morte da ópera³ declarada na *Origem do drama barroco alemão* por Walter Benjamin e a condição de marginalidade expressa nas canções de Cazuza. A *Alegoria* é retratada por Walter Benjamin conjuntamente com o *Drama Barroco*. São os personagens alegóricos e a fragmentação da linguagem juntamente com a ópera que simbolizam a decadência e a morte. Outro ponto a ser trabalhado é a passagem do drama barroco para a ópera e consequentemente a sua morte, ou mais especificamente do espírito dela. Benjamin parte da tensão fonética à banalidade. A crítica destrutiva nascente de um estilo que representa uma época, extremadamente apoiada em ciência matemática, para o gosto estético de outra época decadente, a decadência da tonalidade wagneriana. O simbolismo da morte perpassa a condição de marginalidade expressa nas canções de Cazuza.

Não propomos aqui uma abordagem da literatura marginal que trabalha com o subemprego, com os fatores que implicam na sobrevivência dos indivíduos, sem acesso ao cinema, ou discurso de cadeia, ou de uma periferia repleta de problemas sociais.⁴ Este trabalho retrata uma literatura que representa tanto o universo da Estética, filosofia da arte, quanto ao universo de um aristocrata, burguês chamado Agenor de Miranda Araújo Neto, vulgo: (Cazuza),⁵ poeta que fez das suas canções um grito de protesto para denunciar a juventude

185

¹ Doutorando em Educação do PPGE-FE-UFG. Mestre em Educação do PPG-IELT (UEG). Especialista em Filosofia (UEM-PR). Graduado em Educação Musical Licenciatura Habilitação: Canto (UFG-GO). Graduado em Filosofia Licenciatura (PUC-GO). Graduado em Filosofia Bacharelado (UFG-GO). Professor P-IV da Secretaria do Estado da Educação de Goiás. Bolsista da FAPEG-GO.

² Ver (CAZUZA, 2019).

³ Independente de qualquer gênero o termo: “ópera” implica em termos italianos correspondentes à: “trabalho”, onde se deu sua origem.

⁴ A literatura marginal aborda temas como o subemprego, a cadeia, a política o amor, a periferia. Ferréz lança em 2005 o livro: *Literatura marginal: talentos da escrita periférica* em 2005.

⁵ A mãe de Cazuza relata: “O Cazuza nasceu no berço esplêndido da música popular brasileira. Por quê? Porque o pai dele nunca teve outro emprego a não ser em gravadoras e sempre lidou com música, os artistas frequentando a nossa casa, então pra ele não existiam ídolos, mitos, porque ele viu todo mundo começando desde criança, ele era uma pessoa especialmente musical?” (ARAÚJO, 2019).

oprimida e sedenta por uma nova “ideologia” de sua época. A poesia de Cazuzza denuncia o homem dentro de sua cultura, seu cotidiano, sua revolta contra o sistema político vigente dos anos 80 brasileiro. A marginalidade é também nosso objeto de estudo, principalmente na concepção de Giorgio Agamben em sua definição de “bandido”, ou seja, do homem que é banido da sociedade, marginalizado.

Desenvolvimento

Monteverdi em sua ópera *Orfeo e Euridice*⁶ compôs: *Tu sei morta*, seguida de *Abi, caso acerbo!* O que Walter Benjamin chamaria de exemplo significativo de drama, por seu teor dramático, incluindo: texto literário, projeção visual, musical e cênica. A parte mais dolorosa, triste, angustiante deste melodrama monteverdiano é aquela em que a mensageira anuncia a morte de *Euridice* e logo após ela se mata.⁷ O coro anuncia como nas sinfonias pastorais o tal *caso acerbo*, pois é dele a função de informar, a gente, o que está acontecendo, e geralmente os anúncios do coro se dá por acontecimentos que envolvem a morte. A mensageira vestida de luto anuncia a morte, ou seja, a ausência do bem precioso que é a vida. Ela anuncia a verdade e depois disso não é digna de viver, pois o seu destino foi cumprido e já não tem mais nada para fazer. Já o fez. Não se entenderá estas observações se não vive elas em seu mais íntimo ser. No ser do palco, do espetáculo da encenação cênica, na vida do personagem. Todas as leituras serão frívolas e vãs se não for artista verdadeiramente. Se não se permitir à morte. Ainda observando o drama pastoral observa-se na ópera *La Calisto* de Francesco Cavalli o tema do pastor que cuida das ovelhas ou das plantas medicinais. A canção *Piante ombrose* é um exemplo do virtuosismo (matemático) que coloca a fala e o canto em seus devidos lugares. Benjamin afirma ser “a tensão fonética contida na linguagem do século XVII conduz diretamente à música, como contrapartida da fala, sobrecarregada de sentido” (BENJAMIN, 1984, p. 232). A contradição dos pensadores da linguagem no século XVII é evidente, é a fala que dá sentido à qualquer expressão fonética da linguagem humana e animal. Na ópera *Giulio Cesare*, Haendel demonstra que a música instrumental se entrelaça ao canto na ária *Va tático* e formam um duo que caracterizam “todas as outras raízes do drama barroco, também esta se entrelaça com a do drama pastoral” (BENJAMIN, 1984, p. 232). A linguagem musical, a linguagem vocal, a linguagem corporal, a linguagem composicional geram a harmonia que “desde o início está presente no drama barroco como dança coral, e que com o tempo vai se afirmando como ópera no espetáculo pastoral” (BENJAMIN, 1984, p. 232). O pastoral se caracteriza pela expressão primitiva e clara, quase juvenil e singela que a música deste período representa. Ao mesmo tempo em que sempre desprotegida do predador. A santidade e a inocência geram uma tensão, esta se dá pelo encontro de todos os elementos

⁶ Advertimos que para uma melhor compreensão do objeto Estético faz-se necessário ter contato com cada obra referida neste artigo, para a profunda compreensão Estética. Recomendamos o acesso ao Youtube.

⁷ O mensageiro após dar a notícia funesta se mata.

da linguagem, que juntos motivam uns aos outros a serem algo próprio e único. A palavra ópera é caracterizada por esta união; corpo, dança, voz, canto, vestimentas, adereços, sentimento, palavra, olhares, gestos, fala, suspiros, dores, alegrias, coros, lembranças, ar, vida, morte, enfim - união aquilo que caracteriza a conservação tanto da ópera quanto do espírito humano - e se assim podemos denominar: união. E desta noção barroca podemos verificar em todas as árias das operas cantadas e recitadas de Handel, tais como; *Venere bela, Al lampo dell'armi, Che sento, La Giustizia, Voi, che miei fide ancellè*⁸.

Benjamin afirma que “A “paixão pelo orgânico”, da qual se tem falado para caracterizar o Barroco visual, não pode ser facilmente identificada no Barroco literário”. O orgânico é sentimento, é o vivo, não é o morto. Benjamin está explorando mundos completamente distintos, ou seja, o orgânico e o inorgânico. O orgânico é o sentimento. O inorgânico é a expressão do que não é sentido, ou seja, as cores. A “paixão pelo orgânico” caminha ao lado da “paixão pelo inorgânico”. O inorgânico é também expressivo, ele é representado pelas cores, pelos vestidos, pelos sapatos, pelos cabelos. Purcell na ópera *Dido e Aeneas* nos mostra a ária *Thy hand, Belinda*, nela podemos ter expressões visuais cênicas do Barroco visual pelo conjunto que se agrupa tanto musical quanto de intensão. Já sabemos o que irá acontecer antes mesmo de vermos. O drama Barroco, o dolorido que esta canção traz exorta o sentimento mais malévolo e piedoso em que um ser pode possuir. Os glissandos representam as cores mortas. Legados pela harmonia. E as cores vivas que podemos ver em *The Fairy Queen*? É só escutarmos a canção *Hark! Hark! The echoing Air*, uma bela canção pastoral, regada de um contraponto modal jônico que remete ao campo visual. Ambos, o visual orgânico e inorgânico trazem as cores e as formas que se distinguem do Barroco literário.

Mas o que é o Barroco literário? Será que é como a representação de Lully em *Alys* quando uma voz tenebrosa aparece e faz-nos dormir, literalmente, nos campos da tenebrosidade que espanta e faz-nos repousar ao soar *Dormions, dormons*? Arraigada de uma leveza que com a entrada triunfal do tenor, excelso de céu, de luz, de leveza, e posteriormente da tenebrosidade do baixo cantante, legado ao extremo, e da dor que os sentimentos da voz proporcionam. Posteriormente um terceto que faz doer. Melancolia. Tenebra.

Mas ela surge como *Armide* de Lully em *Enfin il est en ma puissance*, quem é ela? “A voz emerge dessa interioridade, e seu domínio inclui, a rigor, um componente poético orgânico, que se pode estudar nos intermezzi em estilo de oratório, sobretudo em Hallman” (BENJAMIN, 1984, p. 232). O coro fala para reforçar a intenção geral. O coro é união de todos, no meio da ópera ele aparece para reforçar uma lei, um pensamento, um costume, uma atitude grupal importante política. O *intermezzo* tem por função, anunciar, ser o meio de um sentimento profundo de um personagem principal, no caso das canções as árias representam o sentimento particular dos personagens principais enquanto os *intermezzi* composto por todo o coro representam a vontade geral.

⁸ Todas estas árias são da opera *Giulio Cesare* de Haendel.

Assim como Hallmann, Charpentier, Rameau e Graun se ativeram ao componente poético orgânico. Em *Le Malade Imaginaire*, Carpentier demonstra em *Zerbinetti* uma comicidade e uma presença de verdade, ou drama, drama trágico. A sutileza vocal faz usar o falsete até todas as colocações vocais possíveis. Existe expressão mais barroca do que a coloratura? O *Messias* demonstra esta sutileza, e Handel quando o compôs pensou em coro, *intermezzo*, solo, e em voz, mas o que mais chama atenção do fraseado que o *intermezzo* faz, ou seja, coloraturas para o grande coro, impossibilitado de o fazer, vozes de periquitos. Galinhas cocoricós esganiçadas. Existe algo pior que isso? Sim Mozart pensou exatamente semelhante ao compor a ária da *Die Zaruberflöte*, a maior expressão trágica barroca, o poder de tentar matar seu próprio marido Zarastro, pelas mãos de sua própria filha, com uma adaga. O *intermezzo* apenas proclama. Ele grita aos outros a tragédia. E a tragédia incomoda. É uma música ruim e altamente cômica e necessária.

São os elementos da ópera. Existem elementos que são dedicados aos deuses, como em *Néleé et Murthis* a ária solo e grande coro; *Muses, filles du ciel*. Celestial. Benjamin ainda a falar de Hallmann e do Barroco literário acentua que “Palladius: a dança, doce como o açúcar, é dedicada aos próprios deuses!” (BENJAMIN, 1884, p. 232). E desta maneira de enaltecer os personagens e suas funções segue; Platão, Suetonius, Antonius, Julianus, Septitius, Honorius. São elementos da ópera. Sem este conjunto não existe a ópera. A ópera é composta por todas estas funções que estes tem por destino. Os prazeres, o louvor, os amores do peito e da alma, as mágoas, a dança, o canto, a voz. O açúcar é doce e isso é a característica de sua condição. A condição de ser doce. A condição da donzela é vestir cores claras e ser doce, esperar o seu príncipe e casar virgem. A condição do príncipe é ser cavaleiro, amar a donzela e lutar por seu amor. A condição do rei é proteger os seus súditos dos impostores. A condição dos impostores é roubar o rei e todo o reino, o de fazer intrigas e porções malignas. A condição da bruxa é fazer bruxaria. A condição do *intermezzo* é preparar para um ária que irá demonstrar todo o sentimento dos personagens citados e de tantos outros que a literatura necessita para fazer dramas. O vestido longo dos padres demonstram a sua santidade. Por que são brancos? Pois, tem que demonstrar a paz. Por que a cor da roupa da *Carmem* é vermelha? Pois, o amor é vermelho.

Na linguagem barroca, Benjamin supõe que por razões estilísticas as afirmações que geram costumes, cultura, pensamentos educacionais eram ditas em coro. Formadoras de opiniões, estas personagens “falam pouco, e por isso Gryphius prefere juntá-las no coro, conseguindo com isso importantes efeitos artísticos, que não poderiam ter sido alcançados por diálogos naturalistas” (BEJAMIN, 1984, p. 233). Mas todos eles estão, mesmo em coro, uniformizados, as roupas dos reis são diferentes das roupas dos súditos e isso é razão de diferença. Isso já diz muito. Isso também é linguagem. Isso provoca distanciamento e separação. O que Benjamin entende ser diálogos naturalistas? Talvez a simplicidade do sentimento. Uma ária é o sentimento particular, aquele que expressa a dor que não se pode dizer, aquilo que o outro não pode saber para que não se torne chacota. A voz do coro é o sentimento coletivo. Intimista a ária expressa o diálogo *da se*, ou seja, um diálogo de si,

consigo mesmo. Enquanto a fala do coro é pública, é um anúncio da verdade que tende a ser geral. Mas não estamos falando aqui de política. Esta é uma leitura que fazemos de Gryphius na citação de Benjamin. Certamente uma divagação estética nossa.

Segundo Benjamin os “juízes, conspiradores e acólitos de *Leo Armenius*, nos cortesãos de Catharina, nas donzelas de Julia” (BENJAMIN, 1984, p. 233). Podemos também citar com a mesma intensão na *Rapp. Di Anima e di Corpo de Cavalieri*; *Gloria sai a Dio* e *La mostra vita in terra*. H. Schutz em seu *Oratório de Natal*, mais especificamente em seu *Ziehet hin* reafirma a semelhança com *Leo Armenius*, pois apresenta: “outro impulso operístico que foi proporcionado pela abertura musical que precedia o espetáculo, nas peças jesuíticas e dos protestantes” (BENJAMIN, 1984, p. 233). Alessandro Stradella também perpassa por este drama barroco na abertura de *San Giovanni Battista* com excelsidade apresenta *Anco in cielo il biondo auriga*. Segue como drama barroco *La Giuditta* com a *Sinfonia bellica* de Alessanfro Scarlatti. Telemann, Handel, Haydn, Mendelssohn, Berlioz, Saint-Saens, Frank, são exemplos de compositores que dotados de impulso operístico e do drama barroco proporcionaram as suas obras a melancolia, a dor, o sofrimento e a tonalidade menor, dolorida, lenta, difícil, e altamente sentimental, legadíssima, podemos ver estes exemplos em *Seid mir gesegnet, ihr Gerechten* de Telemann na ópera *Der tag der Gerichts*.

Mudanças significativas que levaram o drama barroco a tornarem ópera. Benjamin afirma que “os interlúdios coreográficos e os estilo da intriga, que num sentido mais profundo podemos chamar de coreográfico, contribuíram para esse desenvolvimento, que no fim do século culminou na dissolução do drama barroco na ópera” (BENJAMIN, 1984, p. 233). O recitativo passa a integrar o contexto de toda a música. O que conta no recitativo torna-se ária. A história é narrada com uma nova face. Os longos recitativos são trocados por árias, que assim como eles são extensas, mas que são mais sentimentais e não são muitos próximas à fala. Em *Judas Maccabeus* o recitativo *I feel the Deity within* segue pela ária *Arm, arm ye brave!* Que é a expressão da mudança significativa do recitativo barroco para a ópera. Em defesa da religião, da política e da nação. Certamente é uma questão de gosto. Alguns preferem a voz falada, a cantada às vezes não se entende pela dicção falha dos maus cantores o que se pronuncia, há um afastamento gigantesco da voz falada para a voz cantada. O véu palatino esconde e obscurece, ou seja, melancoliza a sonoridade que a boca pode com o auxílio dos ressonadores fazer sair.

Handel em *Judas Maccabeus* demonstra isso no coro *Father of heaven*. A mistura de recitativo *cantabile* com grande coro, dramático, santíssimo, barroco pela expressão sonora, contrapontística. Benjamin bem que poderia ter comparado os *Oratórios*, as *Cantatas*, as *Paixões* de Bach com a obra total. A mesma obra total que Nietzsche assume no *Nascimento da tragédia*. Nietzsche fascinado por Wagner e por toda a mitologia grega. Nietzsche tinha por objetivo, de acordo com Wagner, “distinguir convenientemente a “obra de arte total” wagneriana, “trágica”, da ópera frívola, que se preparava no barroco” (BENJAMIN, 1984, p. 233).

Isso sim é frivolidade, acreditar que Wagner teria salvado o mundo. Wagner deu continuidade a tradição e a ópera que o antecederam. Tanto Bach quanto Wagner foram importantes para a literatura musical mundial.

Sente-se a dor na representação estética do Barroco, em sua agitação representada pela escrita dos coros. Ela corre como as penas voam no ar. E a agitação é levada a cenas que antecedem o pesado wagneriano. Os cantores wagnerianos são como monstros, eles são gordos, grandes, altos e cantam para destruírem o mundo, tem que ter força, volume em excesso e muita dor para suportar a exaustão de cantar em plenos pulmões. Uma orquestra barroca é menor que uma orquestra formada para interpretar a ópera. Ambas são orquestra de ópera, mas as óperas são totalmente diferentes. Da cantata para a ópera wagneriana houve uma mudança exorbitante. Não se pode comparar um *O Quan tu Pulchra es* com um *Lorengbrin*.

Benjamin acusa Nietzsche de ter acusado Wagner de declarar “guerra a esse gênero com sua rejeição do recitativo” (BENJAMIN, 1984, p. 233), mas declarou então guerra contra o que mais se assemelha a voz falada. Um apelo à voz cantada que se longínqua ao falar. A voz antinatural é aceita como fonte de verdade. Nasce a representação no estilo barroco. A voz cantada por excelência. A ópera. Wagner compreendeu a linguagem matemático musical, decodificou o sistema tonal, perpassando com suntuosidade e excelência por ele.

A declaração de guerra contra o recitativo leva Wagner, segundo Nietzsche, a proclamar “adesão àquela forma que correspondia a uma tendência então na moda, a de ressuscitar a voz primordial de todas as criaturas” (BENJAMIN, 1984, p. 233). Qual é a voz? A voz do homem. a voz do homem decadente. Aquele que se olha para si e não se reconhece. A ópera se torna decadente a linguagem musical se olha para si e vê que a tonalidade já não existe, que ela é uma mentira e pode ser desconstruída, ou seja, pode-se começar em uma determinada tonalidade e perpassar por todas as outras, fazendo uma nova leitura da construção da linguagem musical.

Benjamin afirma que “a inibição exercida pela significação e pela intriga perde sua força, e o enredo e a linguagem da ópera aparece necessariamente como um produto da decadência” (BENJAMIN, 1984, p. 234). Ao desaparecer a inibição, o luto evapora. A estrutura dramática, cênica, são sepultadas assim como a vontade. É necessário procurar outra justificação, pois a “alegoria, quando não está de todo ausente, transformou-se numa fachada inexpressiva” (BENJAMIN, 1984, p. 233).

E por que tem que sempre expressar algo? Qual é o sentido disso? Por que a banalidade também não pode ser trágica, barroca, desinibida? Por que o medo tem que ser algo, quando o seu destino é apenas este? Por que a ópera tem que ser a totalidade de todas as expressões artísticas, apoiadas em uma linguagem, em um corpo, em um tempo? O medo, a dor, a verdade, sem o drama barroco são meras divagações sem o conhecimento daquele que fala. E onde está a voz? E a tragédia humana expressa pela música? Existe um local específico para ouvir música? Certamente na tensão fonética inexpressiva que por sinal emudeceu. O *stilo reppresentativo* não cantava, ele representava. Ditava a história que por hora era expressa

vez ou outra por uma ária. Este representar denominado *intermezzo* era essencial para se entender por completo e a totalidade da representação vinha à tona.

A totalidade de Wagner é outra. Ele está preocupado com a massa sonora ensurdecadora que fere os ouvidos e narra-se a suntuosidade daquilo que é grande e trágico no sentido grego. Um texto sem som, sem música, é um texto sem vida. Falta vida ao texto, e esta vida é expressa pela voz que é um ato de sentimento. Um anônimo do Século XVI representa bem este drama; *Ay Triste que Vengo*. Já não existia a idéia decadente da ópera neste período? Wagner mata a ópera? Só porque em *Tristão e Isolda* ele perpassa por todo o tonalismo? Onde está a estrutura harmônica que se ascendeu até Wagner? Interromper ou desaparecer com aquilo que é cênico, cômico, trágico, melodramático, lúdico, alegórico.

A morte da inexpressividade acarreta o surgimento de algo novo? Da revolta do passado, do nascimento de seu contrário. A morte é a morte não somente da ópera, mas de toda uma cultura voltada para a representação dogmática e estéril. O homem morreu e com ele toda a sua representação. Para que serve à Zarastro o seu turbante dourado? O que agrada saber que todos os finais serão iguais? Por que o tempo não para? O fim de todos será a morte?

A Liberdade, inerente ao homem, é fator de questionamento. O homem por ser livre, e essa talvez seja sua excelência, pode, contudo, conduzir-se para o desvio de sua finalidade. Eis o problema: se a liberdade lhe permite desviar de sua própria natureza humana, de sua condição, então como é possível orientar o homem para a sua finalidade?

Na Grécia antiga, os homens apresentavam, conforme os rituais, oferendas aos deuses. A religião era tida como uma forma de vida, ou seja, o culto era vivido em sua plenitude, não significava somente ir ao culto, mas sim, vivenciá-lo. Para Sócrates, Platão e Aristóteles, a filosofia grega é uma forma de vida, já que encontramos a teoria, a contemplação, a possibilidade de ver, não com os olhos físicos, mas com os olhos do intelecto, aquilo que transcende; o que se apresenta como além do imanente, algo que se apresenta sempre da mesma maneira. O homem, assim como podemos ver em Aristóteles, possui o saber teórico, o saber prático, o fazer (*poesis*), ou seja, o ato de fazer versos, aquele que produz e faz alguma coisa.

Versos de amor, de dor, de protesto, de lamento, de colocar para fora o que sente. A sociedade, forma de vida que homem encontra para viver, impõe condutas criadas pelos homens, impostas para todos como forma de vida. Os poetas expressam o seu universo pensante, suas dores, amores e revoltas. Filósofos questionam, teorizam, vivem em planos imagéticos. Poetas gritam o sentimento transposto em palavras, decifram o universo imagético e transparentemente ou ocultamente dizem de suas necessidades. Cazusa verbalizou seu pensamento, gritando em suas canções a forma de vida que para a sua época degenera o humano, ou seja, o marginaliza.

No desenvolvimento de sua teoria, Giorgio Agamben acredita que a definição de metafísica do homem vista pela tradição aristotélica⁹, caracteriza-se através da relação entre política e

⁹ Segundo Aristóteles somente o homem entre os seres vivos possui a linguagem. Ver (AGMBEN, 2014, p.15).

vida nua; ou seja, uma diferença entre *forma de vida*, especificamente humana (*bios*) e *vida nua* (*zōé*), que para os gregos, estes dois termos exprimiam o que nós entendemos por vida. *Zōé* exprimia a vida em si, ou seja, a vida natural em que todos tinham o direito de possuir, enquanto *Bios* indica a maneira que um grupo ou indivíduo vive¹⁰.

Para Giorgio Agamben, a política ocidental é caracterizada pela *vida nua* existente na política¹¹, ao afirmar que: a “política existe porque o homem é o vivente que, na linguagem, separa e opõe a si a própria vida nua e, ao mesmo tempo, se mantém em relação com ela numa exclusão inclusiva” (AGAMBEN, 2014, p. 16). Diferente dos outros animais, o homem se distingue por sua política vinculada à linguagem. Nos animais a linguagem expressa o instinto, ou seja, a dor e o prazer, enquanto no ser humano, a linguagem unida a política expressa sobre uma determinada comunidade a distinção entre o mal e o bem, o injusto e o justo.¹²

Ao publicar *Homo Sacer* em 1995, Giorgio Agamben aborda a distinção entre *zōé* e *bios*, e nisso a sacralidade da vida. Problema que coloca em jogo a possibilidade do *homo sacer* poder viver ou morrer¹³ e sua real possibilidade de ser exterminado sem que esta ação seja caracterizada como uma violação contra a vida. Além disso, Agamben questiona a relação entre vida e política, existe algo não desvelado que intercepta o modelo biopolítico do poder e o modelo jurídico – institucional.¹⁴

Giorgio Agamben aborda o paradoxo da soberania, onde o soberano que está fora da lei, declara que não existe ninguém que não esteja sob o seu jugo.¹⁵ Este estar fora da lei é uma condição de suspensão, não implica que esta exceção possa excluir de fato, mas possui uma relação com a norma que “se aplica à exceção é uma situação resultante da sua própria suspensão.”¹⁶ A exceção soberana traça um limiar entre quem está fora e dentro do estado de exceção.¹⁷

Em *Homo Sacer*, o paradoxo entre violência e justiça é dado pelo poder que rege estes dois opostos, ou seja, o *monos*.¹⁸ Segundo Agamben “o *nomos* é o poder que divide violência e

¹⁰ Ver (AGAMBEN, 2014, p. 09). Ver (AGAMBEN, 2015, p. 13).

¹¹ Segundo Agamben a “politização na vida nua é a tarefa metafísica por excelência, na qual se decide da humanidade do vivente homem, e, assumindo esta tarefa, a modernidade não faz mais do que declarar a própria fidelidade à estrutura essencial da tradição metafísica” (AGAMBEN, 2014, p. 15).

¹² Ver (AGAMBEN, 2014, p. 10).

¹³ Ver (AGAMBEN, 2014, p. 16).

¹⁴ Ver (AGAMBEN, 2014, p. 16).

¹⁵ Agamben afirma que segundo Schmitt o “soberano é aquele que decide de modo definitivo se este estado de normalidade reina de fato. Todo direito é “direito aplicável a uma situação”. O soberano cria e garante a situação como um todo na sua integridade. Ele tem o monopólio da decisão última.” (AGAMBEN, 2014, p.23).

¹⁶ Agamben afirma que “a exceção é verdadeiramente, segundo o étimo, *capturada fora* (*ex – capere*) e não simplesmente excluída” (AGAMBEN, 2014, p. 24).

¹⁷ Segundo Agamben a “exceção soberana (como zona de indiferença entre natureza e direito) é a pressuposição da referência jurídica na forma de sua suspensão” (AGAMBEN, 2014, p. 27).

¹⁸ Segundo Agamben “para os gregos, *Bia* e *Dike*, violência e justiça” Ver (AGAMBEN, 2014, p. 37).

direito” (AGAMBEN, 2014, p. 38).¹⁹ O *nomoi* que estabelece uma reflexão crítica estabelecida em comum aos homens, ou seja, o uso das leis, das normas e das regras, que acontece no campo de concentração; e, muitas vezes, na realidade, estas normas estão ausentes.²⁰

Segundo Giorgio Agamben a origem ontológica de exceção do Estado ocorre através da sua condição de bando. Nesta condição o “abandonado” está remetido, confiado e entregue ao poder soberano.²¹ A soberania é “esta “lei além da lei a qual somos abandonados”, ou seja, o poder autopressuponente do *nómos*, e somente se conseguirmos pensar o ser do abandono além de toda ideia de lei” (AGAMBEN, 2014, p.64).

Outro problema da sacralidade da vida é quando o homem encontra-se em uma zona – limite entre a vida e a morte, ou seja, a própria *vida nua*. Aqueles “condenados à morte e habitantes do campo são, portanto de algum modo inconscientemente assemelhados a *homines sacri*, a uma vida que pode ser morta sem que se cometa homicídio” (AGAMBEN, 2014, p. 155). Os marginalizados, abandonados, excluídos da sociedade vivem a margem da própria sociedade. Cazuza ao afirmar: “minha metralhadora cheia de mágoas” revela o que Nietzsche diz sobre o sentimento do ressentido, existe uma revolta daqueles que estão expostos à margem da sociedade.²² Outro fator relevante é que o *Drama Barroco* acentuado ao trágico e a música popular brasileira unem, na história da música ocidental, Benjamin e Cazuza por um fio Estético e filosófico político, ou seja, questões inerentes à vulnerabilidade do homem e de suas representações. Cazuza afirma em sua canção *Marginal*.

¹⁹ Desta maneira Agamben reafirma o fragmento pindárico que aborda o *mónos basileús* que contém ocultamente a definição de soberania: “o soberano é o ponto de indiferença entre violência e direito, o limiar em que a violência transpassa em direito e o direito em violência” (AGAMBEN, 2014, p. 38). Segundo Scziminski e Bazzanella “o Estado possui o direito legítimo à violência” (SCZIMINSKI, BAZZANELLA, 2013, p. 04).

²⁰ Segundo Gagnebin “na tradição ocidental, filosofia moral e ética foram sempre definidas pela descrição ocidental, filosofia moral e ética foram sempre definidas pela descrição do “reino das normas”, isto é, ocidental, filosofia moral e ética foram sempre definidas pela descrição do “reino das normas”, isto é, pela reflexão crítica sobre o estabelecimento de leis/normas/regras (*nomoi*) comuns que deveriam reger a vida em comum dos homens, o domínio dos usos e dos costumes comuns, reflexão crítica sobre a fundamentação de tais normas, sua eventual universalidade, suas possibilidades de validação e/ou de transgressão”. (GAGNEBIN, 2008, p. 12).

²¹ Segundo Agamben, Nancy afirma que: “Abandonar é remeter, confiar ou entregar a um poder soberano, e remeter, confiar ou entregar ao seu bando, isto é, a sua proclamação, à sua convocação e a sua sentença” (AGAMBEN, 2014, p.64), mais a frente afirma que: “ser banido não significa estar submetido a uma certa disposição de lei, mas estar submetido a lei como um todo”. (AGAMBEN, 2014, P. 64).

²² Segundo Friedrich Nietzsche em *Para a Genealogia da Moral*: “O levante dos escravos na moral começa quando o ressentimento mesmo se torna criador e pare valores: o ressentimento dos seres tais, aos quais está vedada a reação propriamente dita, o ato, e que somente por uma vingança imaginária ficam quites. Enquanto toda moral nobre brota de um triunfante dizer-sim a si próprio, a moral de escravos diz não, logo de início, a um “fora”, a um “outro”, a um “não-mesmo”: e esse “não” é seu ato criador. Essa inversão do olhar para si próprio, para surgir, de um mundo oposto e exterior, precisa, dito fisiologicamente de estímulos externos para em geral agir – sua ação é, desde o fundamento, por reação” (NIETSCHE, 1983, p. 301).

Ele conhece o caminho e sabe usar um canivete, inimigos da sociedade. Que chances eles tem contra tudo. Você sempre falou mais agora não quer saber, eu não esqueço um rosto, não volte nunca mais. Marginal. A tua mãe não trabalhava pra você virar um marginal, é certo que você nada fez, eles te mandam pra cadeia outra vez, mas quando a rua tiver deserta ninguém vai nos ver, e nos vamos fugir, nunca mais vão dizer. Marginal. (CAZUZA, 2019b).

O *Drama Barroco* Alemão com sua estrutura e carga emocional expressa as tensões humanas que também são vistas na música popular brasileira de Cazuza. Os versos de arte compostas pelos gregos, que Wagner tanto utilizou em suas composições, com suas narrativas da tragédia, inspiraram compositores brasileiros da década de 60 e 70 como Chico Buarque, que foram à referência musical de Cazuza. Em um Brasil dominado por uma política oriunda de um regime militar e que representava a opressão do pensamento, Cazuza compôs versos que foram gritos de protestos da sua condição humana, tanto falando de amores quanto de sua profunda preocupação com a cura de sua doença adquirida.²³ Cazuza, poeta, declamador:

Pra que mentir, fingir que perdoou, tentar ficar amigos sem rancor. A emoção acabou, que coincidência é o amor, a nossa música nunca mais tocou. Pra que usar de tanta educação, pra destilar terceiras intenções, desperdiçando o meu mel, devagarinho, flor em flor, entre os meus inimigos, beija-flor. Eu protegi teu nome por amor, em um codinome, Beija-flor, não responda nunca, meu amor (nunca), pra qualquer um na rua, Beija-flor, que só eu que podia, dentro da tua orelha fria, dizer segredos de liquidificador. Você sonhava acordada. Um jeito de não sentir dor, prendia o choro e aguava o bom do amor, prendia o choro e aguava o bom do amor. (CAZUZA, 2019a).

194

Estar à margem implica em inúmeras crises existenciais, a aceitação da família, da escola, do emprego, enfim da sociedade como um todo. Ter que esconder o amor, o nome do doutro aos olhos do mundo, ter que viver em um mundo paralelo porque o seu amor é marginalizado, ou seja, o amor marginal implica em proteção, assim como é dito na canção: “eu protegi teu nome por amor”. A exposição é dar brecha para o discurso de ódio do outro. Por isso muitos gays preferem viver no anonimato e estar à margem da sociedade, em seus guetos, escondendo suas histórias e desfrutando do que lhe é permitido. Cazuza retrata a sociedade de sua época:

Vida louca vida, vida breve. Já que eu não posso te levar, quero que você me leve. Vida louca vida, vida imensa, ninguém vai nos perdoar, nosso crime não compensa. Se ninguém olha quando você passa, você logo acha: eu tô carente, eu sou manchete popular. Tô cansado de tanta babaquice, tanta caretice, dessa eterna falta do que falar. Se ninguém olha quando você passa você logo acha, que a vida

²³ Cazuza portador da AIDS, doença que matou nos anos 80 milhares de pessoas em todo o mundo.

voltou ao normal, aquela vida sem sentido, volta sem perigo, é a mesma vida sempre igual. Se ninguém olha quando você passa, Você logo diz: "Palhaço!", Você acha que não está legal, corre todos os perigos, perde os sentidos, você passa mal. Vida louca vida, vida breve já que eu não posso te levar, quero que você me leve. Vida louca vida, vida imensa, ninguém vai nos perdoar, nosso crime não compensa, não compensa, não. Se ninguém olha quando você passa, você logo acha, eu tô carente, eu sou manchete popular, tô cansado de tanta babaquice, tanta caretice, dessa eterna falta do que falar. (CAZUZA, 2019d).

O grito de protesto, elaborado conforme a sua visão trágica e expressa em uma poesia que retrata um período histórico. O trágico visível e perturbador, ditando quem vive e quem morre, o sagrado em ruínas, a existência por um fio. Como um relato poético, Cazuza transforma o seu drama em espetáculo, Estética visual e sonora, se podemos visualizar e audicionar o que as mídias podem nos demonstrar. Linguagens de uma época histórica, retratadas na inexistência da vida, dos problemas oriundos da condição de homossexual, aidético, compositor, voz de tantos outros que estavam passando por as mesmas intervenções naquele período histórico. Condiicionados a uma doença incurável, diante de uma sociedade preconceituosa, preocupada com a vida alheia, moralista e altamente julgadora. Cazuza poetiza, como expressão trágica e reforça a condição humana:

195

Disparo contra o sol, sou forte, sou por acaso, minha metralhadora cheia de mágoas, eu sou um cara. Cansado de correr na direção contrária, sem pódio de chegada ou beijo de namorada, eu sou mais um cara. Mas se você achar que eu tô derrotado, saiba que ainda estão rolando os dados, porque o tempo, o tempo não para, dias sim, dias não, eu vou sobrevivendo sem um arranhão da caridade de quem me detesta. A tua piscina tá cheia de ratos, tuas ideias não correspondem aos fatos. O tempo não para. Eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades. O tempo não para. Não para não, não para. Eu não tenho data pra comemorar, às vezes os meus dias são de par em par, procurando agulha num palheiro, nas noites de frio é melhor nem nascer, nas de calor, se escolhe, é matar ou morrer, e assim nos tornamos brasileiros. Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro. Transformam um país inteiro num puteiro, pois assim se ganha mais dinheiro. (CAZUZA, 2019c).

E como *un attimo*²⁴ o percurso do homem muda, tragicamente, como no Drama Barroco, porque ele, “o homem não sabe de onde vem quando nasce, nem para onde vai quando morre” (ARENDT, 2018, p. 77). Os homens morrem ficam suas poesias, a literatura, os repertórios, os ofícios, as harmonias, os oratórios, as melodias.

²⁴ Jargão italiano. Tradução nossa: “um instante”.

Considerações finais

Neste artigo abordamos a morte da ópera²⁵ declarada na *Origem do drama barroco alemão* por Walter Benjamin e a condição de marginalidade expressa nas canções de Cazuza. A *Alegoria* é retratada por Walter Benjamin conjuntamente com o *Drama Barroco alemão* se fundem com o simbolismo da morte expressa nos poemas do Cazuza. Os personagens alegóricos e a fragmentação da linguagem juntamente com a ópera que simbolizam a decadência e a morte. Quando alguém verbaliza “bandido bom é bandido morto” ou “em Goiás bandido não se cria e nem cria asas”, ou ainda: “bandido não tem nada pra perder” é a afirmação que o “bando” deve ser banido da sociedade. O poeta: Cazuza adverte em suas canções que o ser humano, marginalizado sofre, como as personagens das composições do *Drama do Barroco Alemão*. *Drama* este que perdeu sua natureza Estética ao morrer, ou seja, assim como Benjamin adverte perdeu a sua condição de ser doce como açúcar. Porque tudo que é trágico dói. A capacidade de se colocar no lugar de quem sofre é funesta. Cazuza ao cantar a sua poesia representava a dor da condição humana em *persona*. Por isso a caracterização do Drama Barroco, que não é somente uma expressão Estética e sim uma condição de um momento histórico tanto Alemão quanto da releitura grega e do cancionário da música popular brasileira.

Outro ponto que trabalhamos foi a passagem do drama barroco para a ópera e consequentemente a sua morte, ou mais especificamente do espírito dela. Benjamin parte da tensão fonética à banalidade, crítica a um estilo que representa uma época, extremadamente apoiada em ciência matemática, para o gosto estético de outra época decadente, a decadência da tonalidade wagneriana.

Este trabalho retratou uma literatura que representa tanto o universo da Estética, filosofia da arte, quanto Cazuza), poeta que fez das suas canções um grito de protesto para denunciar a juventude oprimida e sedenta por uma nova “ideologia” de sua época. A poesia de Cazuza denuncia o homem dentro de sua cultura, seu cotidiano, sua revolta contra o sistema político vigente dos anos 80 brasileiro. A marginalidade foi o nosso objeto de estudo, perpassando a concepção agambiana de “bandido”, ou seja, do homem que é banido da sociedade, marginalizado.

Referência

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 2018. Tradução: Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação: Adriano Correia. – 13. Ed. ver. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

²⁵ Independente de qualquer gênero o termo: “ópera” implica em termos italianos correspondentes à: “trabalho”, onde se deu sua origem.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I** / Giorgio Agamben; tradução de Henrique Burigo. – 2. Ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim: notas sobre a política** / Giorgio Agamben; tradução Davi Pessoa Carneiro. – 1. Ed.; 2 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha** (Homo Sacer III). Tradução Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

ARAÚJO, Lucinha. In: Cazuzza - Por trás da Canção - O Tempo não para. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Mfphiy1dJLk> > Acesso em: 05 Março 2019.

BEJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução, apresentação e notas: Sergio Paulo Rouanet. SBD-FFLCH-USP. 1984.

CAZUZA. **Codinome beija flor.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6b1sM5r13cs>> Acesso em: 05 Março 2019a.

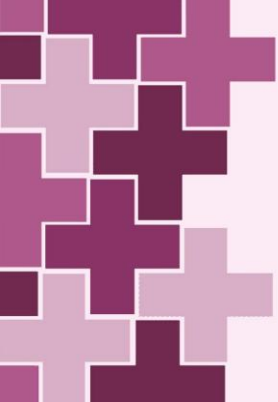
CAZUZA. **Marginal.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QKqwYV39c5c>> Acesso em: 05 Março 2019b.

CAZUZA. **O tempo não para.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cjpAOWFT1QY>> Acesso em: 05 Março 2019c.

CAZUZA. **Vida louca vida breve.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i4EIMk5WcHg>> Acesso em: 05 Março 2019d.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. In: Apresentação a AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha** (Homo Sacer III). Tradução Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Para a Genealogia da Moral**. Tradução e notas: Rubens Rodrigues Filho. Abril S.A. Cultural e Industrial. São Paulo. 1983.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



SCZIMINSKI, Terezinha de Fátima Juraczky. BAZZANELLA, Sandro Luiz. **A soberania e a exceção no pensamento de Giorgio Agamben e Carl Schmitt.** Estação científica – Juiz de Fora, nº 9, janeiro – junho/2013.

198



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: REPRESENTAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL ¹

Jeferson Marques da Silva²
Rosimeri da Silva Pereira³

O presente trabalho contempla estudos que se fundamentam no materialismo histórico dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica para analisar a política educacional e o Novo Ensino Médio no Brasil, tomando como eixo as relações entre: Trabalho e Educação; Estado, sociedade civil e políticas educacionais. Neste sentido contempla a crítica às tendências contemporâneas de esvaziamento da educação básica e principalmente do sentido do trabalho docente no contexto de subordinação às pedagogias e políticas educacionais hegemônicas que retroalimentam o sistema capitalista brasileiro. Considerando a questão - do que neste caso - é possível incorporar/superar como bem nos propõe a metáfora da curvatura da vara - com efeito, o presente artigo, examina a história de Reforma do Novo Ensino Médio (2017) no Brasil, destacando seus objetivos oficiais, frente as disputas ideológicas presentes, suas pedagogias norteadoras com desdobramentos importantes no que tange a nova concepção de currículo escolar e de trabalho docente e discente frente os desafios impostos pela de reestruturação produtiva que marca o mundo do trabalho.

199

O Ensino Médio no Brasil do século XX: por uma introdução ao debate

O debate engajado sobre a necessidade de uma formação de qualidade no Ensino Médio (EM) no Brasil não é recente, aliás os anos 1930 reverbera a marca do emblemático Manifesto dos Pioneiros, trazendo luz há uma diversidade de teses como se observar a seguir:

- a) A escola secundária seja, nas reformas escolares, é um dos pontos nevrálgicos da questão educacional no Brasil;
- b) A solução dada frente ao problema do ensino secundário, ocorre por via do levantamento - dos obstáculos opostos pela escola tradicional à interpenetração das “classes sociais”;
- c) Necessidade de adaptar essa escola à diversidade nascente de gostos e à variedade crescente de aptidões de seus estudantes;

¹ Trabalho apresentado no Congresso Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar: Primavera nos Dentes, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 13 e 14/Abr/2023.

² Professor da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e Pós-Graduando do Curso de Especialização em História e Filosofia da Educação, E-mail: jeferson.marques@edu.unirio.br.

³ Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e Doutora em História da Educação pela UNICAMP, E-mail: rosimerisp@yahoo.com.br.

d) São os interesses psicológicos de cada jovem ou adolescente a alavanca central que passará ser concebida como "representação única" das forças capazes de arrastar o espírito dos jovens à cultura superior;

e) A escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos, descurou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida;

f) Sobre a base de uma cultura geral comum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das matérias do que o "método de sua aquisição".

Em síntese no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros endossa a tese de que a escola moderna deverá se diversificar visando se adaptar tanto à diversidade crescente de aptidões e de gostos, quanto à variedade de formas de atividades sociais. Parece-nos que a história da educação mundial avança na produção de novos olhares e a partir da década de 1960 tal expressão se amplia e recai na ampla defesa de um currículo escolar cientificista e de uma imensa atribuição à ciência e à tecnologia como salvadoras da humanidade. Contudo, o saber amplo, importante para uma vida democrática, pairava somente numa elite detentora do que há no campo desenvolvimento artístico-cultural, filosófico e acadêmico-científico (SANTOS e FLEURY, 2000).

Atualmente se torna cada vez mais importante analisar o fenômeno da Reforma do Novo EM no Brasil, promovida pelo MEC no governo do então Presidente da República, Michel Temer; por meio da Lei Federal nº. 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017. Neste caso trata-se sobretudo de uma atenção detida no que diz respeito aos interesses não expressos da reforma, a nova estrutura que passou a vigorar e a compor a última etapa da Educação Básica, as pedagogias norteadoras, as áreas de formação consideradas obrigatórias na nova estrutura (Linguagens e Conhecimento Lógico Matemático), a flexibilização curricular frente a concepção de "qualidade da educação" que inspira este novo movimento. Para esta compreensão é fundamental a sistematização de saberes que testemunham, fundamentam e embasam a pesquisa histórica. Como nos lembra Saviani (2006) "ao verificar que são os documentos históricos, os responsáveis por nos revelar, vestígios/indícios do que de fato se acumulou e que sendo guardados, recorreremos quando buscamos compreender determinado fenômeno".

As implicações e contradições presentes e, portanto, impregnadas no fenômeno em análise, reaparece sob impressão de novas tintas, fruto aliás da política do MEC, que restaura a dualidade, mediante a separação institucional e curricular, entre o EM geral, que alguns insistem em denominar "acadêmico", e o ensino técnico.

A Reforma dos anos 1990 que deveria figurar o Novo EM como nível intermediário e de preparação para ingresso na formação superior não prepara o jovem para o mercado de trabalho, muito menos para avançar com expectativas superiores rumo a uma formação emancipadora, já que se estabelece para este segmento um fim em si mesmo.

As reformas de base do EM no Brasil não foram suficientes para resolver os problemas educacionais enfrentados pela classe trabalhadora no Brasil; Aliás, no que tange à qualidade

de funcionamento, guardada as proporções do fenómeno da universalização da educação básica no país, muito pouco se altera com o advento da República, considerando sobretudo o modelo socioeconómico que se arrasta ao longo do século XX e XXI.

Dilemas Político-Pedagógicos da Reforma do Novo Ensino Médio

De acordo com Lima (2003), a política educacional brasileira está atravessada por relações com os organismos internacionais¹, especialmente observado a partir da década de 1990. As declarações oficializadas por tais organismos objetivam estimular a promoção de um conjunto de políticas que coordenadas pelos Estados signatários possam contribuir para a criação de princípios gerais e de base normatizadora.

A reformas curriculares que marcaram a história do EM no Brasil representa uma espécie de canal privilegiado de representação irrestrita de princípios das Pedagogias do aprender a aprender como é o caso das Pedagogias neoescolanovistas e neotecnistas.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (BNCC, 2018, p. 13)

201

Considerações finais: Pontos de chegada

Ao analisar as concepções pedagógicas presentes na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC (BRASIL, Portaria nº 1.570/2017) e, concomitantemente, compreender os interesses políticos que direcionam a Reforma do Novo Ensino Médio aprovada por meio da Lei nº. 13.415 em 2017, desvela-se a ideologia e os interesses que perpassam a formulação de uma BNCC alicerçada na Pedagogia das Competências. Assemelhando-se a antiga LDB de 1971 (BRASIL, 1971), quando a educação se norteava para uma perspectiva utilitária. Aliás a atual contrarreforma é expressão máxima do pensamento conservador educacional brasileiro, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de um capitalismo de base dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto.

Ao pesquisar este objeto – Novo EM no Brasil – suas implicações e contradições verifica-se que tal “contrarreforma” trata-se de uma política que liofiliza⁴ a Educação Básica retirando-lhe a obrigatoriedade da formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade

⁴ Liofilização ou criodessecação. Segundo Janice Puhl e Julio Alberto Nitzke a liofilização é um método de conservação de alimentos, por meio da desidratação.

que tem as pessoas e não o mercado como a razão para si. Parece que o ideário Escolanovista defendido pelos Pioneiros da Educação converte-se hoje numa espécie de senso comum adotado nas atuais reformas educacionais – como se esta portasse todas as virtudes, sobretudo quando ressignifica o trabalho do professorado e descaracteriza o protagonismo discente vislumbrado nos denominados projetos itinerários de formação.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BNCC, 2018, p. 15)

Referências

AFONSO, C. W.; ANDRADE, G. G. de. Influência dos Organismos Internacionais na Política Nacional de Ensino Brasileira. In: III Encontro de Estudos em Estratégia. São Paulo, SP, 9 a 11 de maio, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Planalto, Casa Civil, 2017.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular, de 14 de dezembro de 2018. Brasília, DF.

LIMA, K. R. de S. Organismos Internacionais e Política de Educação Superior na Periferia do Capitalismo. In: Novo Governo. Novas Políticas. Resumo de Trabalho Apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, realizado de 5 a 8 de out. 2003, em Poços de Caldas. Rio de Janeiro: ANPED, 2003, p. 188-189.

RIBEIRO, P. R. M. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto) (4) Jul 1993.

SANTOS, W. L. P.; FLEURY, E. M. Uma análise de Pressupostos Teóricos da Abordagem CTS (Ciência-Tecnologia Sociedade) no Contexto da Educação Brasileira. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 2, n. 2, 2000.

SAVIANI, D. Breves Considerações sobre fontes para a História da Educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006 - ISSN: 1676- 2584.

A SOCIABILIDADE DO TRABALHO AFRICANO E AFRODESCENDENTE NOS ENGENHOS DE CANA-DE- AÇÚCAR DO CARIRI CEARENSE: UMA REFLEXÃO ACERCA DO CAMBITEIRO

Rafael Ferreira da Silva¹
Meryelle Macedo da Silva²
Henrique Cunha Junior³

Introdução

A história sociológica, cultural e econômica do Cariri cearense⁴ modificou-se devido ao processo de colonização africana no Brasil. Esse conceito de colonização africana pertence as ideias do pan-africanista Querino (1918). O território caririense possui um conjunto de conhecimentos técnicos e tecnológicos que pertence a população africana, a exemplo da arquitetura, pecuária, agricultura, carpintaria, marcenaria e a produção de açúcar, rapadura e aguardente. Esses conhecimentos fazem parte da dinâmica dos trabalhos nos engenhos de cana-de-açúcar do Cariri.

Diante do contexto, o objetivo principal desse artigo é compreender as sociabilidades do trabalho nos engenhos de cana-de-açúcar da região do Cariri cearense, com enfoque para os trabalhadores cambiteiros. Utilizamos a pesquisa da afrodescendência que pautada na tríade prática-teoria-prática nos leva a percorrer os territórios e visibilizar as produções negras e as problemáticas sociais que atravessam as populações negras. Por ser um método objetivo e subjetivo, enquanto pesquisamos, reconhecemos nossa afrodescendência, nos reconectando historicamente e culturalmente ao continente africano.

Fundamentado no referido aporte, realizamos uma revisão de literatura, dialogando, sobretudo, com autores que discutem sobre a presença negra no Brasil em geral, e no Cariri em particular, a saber, Silva e Cunha Junior (2024), Silva (2023), Silva e Silva F. (2021) e Silva e Cunha Junior (2019). Também realizamos uma pesquisa de campo nos municípios de Crato e Barbalha.

Em cada parte do território caririense existem conhecimentos africanos, produzindo um conjunto de africanidades. Os engenhos de cana-de-açúcar são africanidades, sendo espaços de desenvolvimento de ofícios especializados que propiciaram o crescimento da economia

¹Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email:rafael.ferreiradasilva@urca.br

²Professora do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Email:meryellemacedo06@gmail.com

³ Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Email:hcunha@ufc.br

⁴ O Cariri Cearense é uma mesorregião formada por 25 municípios, sendo subdividida em 5 microrregiões, a saber, Chapada do Araripe, Caririáçu, Barro, Cariri e Brejo Santo.

regional. Dentre os trabalhadores dos engenhos, os Cambiteiros merecem ser ressaltados. Tratam-se de trabalhadores afrodescendentes, que no passado e no presente espacializam conhecimentos ancestrais e que nos propicia compreender as trajetórias negras no espaço geográfico.

Esse texto foi dividido em duas principais seções. A primeira teve como foco a sociologia dos engenhos e a segunda o trabalho do cambiteiro, reivindicando o seu lugar na história enquanto produtor de um conhecimento sistemático e sofisticado.

Acreditamos que é preciso ampliar a produção do conhecimento sobre a história africana e afrodescendente no Cariri, contrapondo-se a uma historiografia eurocêntrica que nos informa sobre a presença negra, mas retira dela o pensamento racional. Através do reconhecimento da sociologia dos engenhos e do trabalhador cambiteiro temos um caminho de revisão histórica e suplantação do eurocentrismo.

Os engenhos de cana-de-açúcar e a formação da economia do Cariri cearense

O Ceará passou por uma importante transformação em sua configuração social, cultural e econômica em razão do processo de colonização⁵ africana. Dentre os territórios colonizados por africanos, apontamos o Cariri cearense. Os africanos ao chegarem no Ceará, especialmente no Cariri, transferem um conjunto de conhecimentos técnicos e tecnológicos que forjou a constituição da materialidade e a imaterialidade dos objetos geográficos.

O Cariri é uma África fora da sua matriz geográfica. Ao lançamos um olhar crítico sob a constituição do espaço geográfico caririense, observando principalmente a existência de um conjunto de artefatos da cultura negra, como as casas de taipa de mão e taipa de pilão, os engenhos de cana-de-açúcar, a pecuária, a agricultura, as feiras livres, a religiosidade, os trabalhadores pedreiros, cambiteiros e carpinteiros, é possível entender a história sociológica do Brasil (SILVA, CUNHA JUNIOR, 2019; SILVA F, CUNHA JUNIOR, 2024).

A fim de ampliar nosso diálogo sobre a história africana e a economia do Cariri, elaboramos as seguintes perguntas: como o gado contribuiu para o crescimento econômico regional? Qual a origem do gado caririense? Quais grupos sociais trabalharam/trabalham nos engenhos de cana-de-açúcar?

Nos mercados antigos das cidades carirenses, como na cidade do Crato, existia uma grande comercialização do gado zebu que é de origem queniana (SILVA; CUNHA JUNIOR, 2024). O gado tinha duas funcionalidades, sendo a primeira delas, atender a comercialização da carne, do osso, do couro e dos chifres, e a segunda, ser utilizado como força motriz nos engenhos-de-cana de açúcar. A domesticação e a lida com esses animais estavam sob responsabilidade das populações africanas e afrodescendentes.

⁵ O conceito de colonização africana é uma ideia articulada pelo pan-africanista Manoel Querino, para quem o fator da civilização brasileira é o colono preto. Para o autor, o Europeu veio para terras do Brasil apenas com o espírito da ganância (QUERINO, 1918).

O comércio do gado nos territórios caririenses desenhou um tipo de cultura que já fazia parte da unidade cultural africana, a saber, a cultura do gado. Segundo Silva e Cunha Junior (2024) a carne e o couro do gado do município do Crato eram enviados para as salgadeiras do município de Assaré, enquanto o osso era encaminhado para o Rio Grande do Norte. Diante desse contexto acreditamos na existência de um mapa comercial do gado que forjou uma estrutura muito bem consolidada da economia caririense.

Além do gado, o comércio da rapadura foi outro fator de desenvolvimento da economia caririense. A região do Cariri produzia toneladas de rapaduras, sendo o suficiente para atender as demandas comerciais do Agreste nordestino, englobado pelos Estados de Pernambuco, Paraíba, Piauí, Alagoas, Sergipe, Rio Grande do Norte, Bahia e Piauí. Segundo Figueiredo Filho (2010) os municípios de Crato e Barbalha eram considerados o polo irradiador da rapadura, possuindo em média 60 a 70 engenhos. Pouco mais da metade desses engenhos eram movidos a força animal, especificamente com uma leva de bois, e a outra metade tinha sua estrutura de ferro.

Entre os anos de 1940 e 1950 os engenhos do Cariri estavam efervescentes em sua produção, chegando a transportar caminhões cheios de rapaduras e sacos de açúcar (FILGUEIREDO FILHO, 2010), isso é superado somente com a chegada da Usina Manoel Costa Filho, em 1970, produtora de açúcar e álcool. A usina monopoliza a compra da matéria prima desses produtos, a saber, cana-de-açúcar, o que subdesenvolveu a produção de rapadura nos engenhos. Arelada a esse fato, tem-se uma tentativa de apagamento da história africana no Cariri, cuja sociologia dos engenhos é uma parte expressiva.

Atualmente se torna difícil encontrar engenhos em funcionamento. Os poucos que ainda permanecem produzindo rapaduras e batidas se limitam às demandas de comercialização com os municípios cearenses circunvizinhos, como Várzea Alegre, Missão Velha e Milagres. Também, é bastante comum encontrar nas feiras livres do município do Crato, rapaduras de outras localidades que não pertencem a região do Cariri, o que deve ser problematizado tendo em vista que no Crato, durante o século XX, existia uma feira livre de grandes proporções. Na atual rua Senador Pompeu, que anteriormente era denominada de rua do Fogo, rapaduras e batidas eram amplamente comercializadas pelas populações negras. Além disso, havia a presença de trabalhadores cambiteiros, vaqueiros e mestres de açúcar e rapadura, dentre outros elementos que reafirmam o protagonismo negro na produção das cidades (SILVA, SILVA F, 2021). A antiga feira foi sendo substituída por uma via restrita a circulação de automóveis e instalações de lojas de vestuários e calçados.

A economia do gado e da rapadura foi perdendo lugar para outros setores e isso é significativo para a história das localidades caririenses. Por um lado, tem-se a perda de um sistema comercial dominado pelas populações negras e o por outro, essas populações são obrigadas a construir novas bases econômicas e a ressignificar suas vidas na produção do espaço geográfico. A todo novo ciclo social das elites dominantes brancocêntricas, as populações negras precisam se reconstituir dentro das estruturas econômicas capitalistas. No

entanto, mesmo que exista toda essa violência econômica, o conhecimento ancestral africano continua sistemático.

Apontamos especificidades da realidade das populações negras no Cariri, numa tentativa de reconectar o passado desse território ao continente africano, indo além das teorias marxistas que buscam explicar as sociabilidades espaciais somente por meio da luta de classes. Todos os conhecimentos de matriz africana amplamente difundido no Cariri, responsável pela remodelação da sociologia e a economia, não se explicam somente pelas teorias marxistas. É preciso ampliar as bases do conhecimento, principalmente quando se trata das populações africanas que sofreram o processo de escravidão criminoso sob liderança europeia. É necessário também superar a ideia racista de harmonia racial defendida, sobretudo por Gilberto Freyre.

Para problematizar a cultura de matriz africana nos engenhos, elencamos algumas perguntas: como era a organização social nesses espaços? Será que somente a divisão do trabalho baseado na ideia de classe social seria o suficiente para entender as especificidades das execuções das atividades dos trabalhadores? Quem são esses trabalhadores e suas origens étnicas?

Acreditamos que os engenhos de cana-de-açúcar, especialmente do Cariri, são verdadeiros laboratórios científicos. Nos engenhos encontramos conhecimentos químicos, mecânicos, físicos, de arquitetura, engenharia hidráulica, além de feirantes, mensageiros, cozinheiras, cambiteiros, tacheiros, embaladores dentre outras funções do trabalho desenvolvidos por africanos e afrodescendentes.

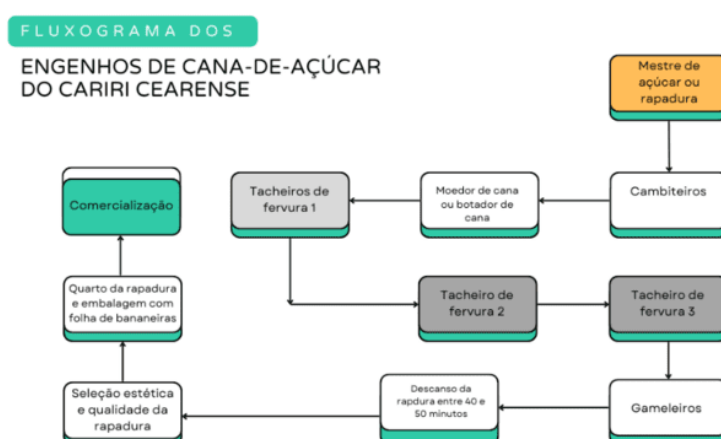
A organização social do trabalho africano nos engenhos é complexa e faz parte de um modo de vida filosófico que se distancia do entendimento de sociedade que o pensamento eurocêntrico propaga. Ressaltamos que não estamos romantizando cenas, pelo contrário, existiu crimes dos europeus que nunca foram admitidos. Mas, a nossa pretensão nesse texto é buscar uma nova história que contribua para o entendimento da ancestralidade africana.

Ao lançamos um olhar sob a produção do espaço geográfico para além do processo de escravidão criminoso, no sentido da limitação do trabalhador escravizado a um fator de produção, será possível visualizar que existe diversos conhecimentos que continuam sob o domínio da população afrodescendente. Um exemplo disso está na forma como se divide as atividades de cada trabalhador nos engenhos. Essa organização é parte de um pensamento racional e sistemático, por isso existe um mestre de açúcar ou de rapadura, que é sempre um mais velho, que rege as funções de todo o trabalho.

Cada trabalhador que executa suas atividades precisa de uma sincronia com as outras funções. No caso da produção de rapadura nos engenhos, o botador de cana deve trabalhar de acordo com tempo de quem está no tacho principal, assim como o botador de lenha deve atender a regência dos tacheiros, enquanto isso os gameleiros estão preparados para receber o produto para o trabalho de dar consistência ao mel da cana, que posteriormente é colocado em fôrmas de madeira para o processo de resfriamento, que em geral leva em torno de 40 a 50 minutos.

No fluxograma abaixo apresentamos uma divisão do trabalho nos engenhos de cana-de-açúcar do Cariri cearense (Ver Figura 1).

Figura 1: Fluxograma dos Engenhos de cana-de-açúcar do Cariri cearense



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A historiografia dita oficial nega constantemente quem são as pessoas que trabalham e contribuíram para a economia caririense. Se torna mais cômodo e realista para o pensamento racista eurocêntrico criar imaginários fictícios sobre a população negra do que assumir a responsabilidade criminosa do escravismo. É preferível para essa historiografia relatar a história de um Barão escravizador do que entender a sociabilidade na divisão do trabalho nos engenhos.

Não há um compromisso crítico sobre a realidade social do Cariri e principalmente sobre o trabalho executado por africanos e afrodescendentes. O que existe na verdade são múltiplas teorias sendo reproduzidas e outras tantas sendo criadas diariamente sobre a sociedade brasileira sem admitir que existe um problema com o pensamento eurocêntrico.

Entretanto, ao mesmo tempo que essa historiografia nega a presença negra no Cariri, ela mesma se contradiz em suas negações. Existe documentos historiográficos que se propuseram a contar a história do Cariri e percebendo uma falta de conteúdo sobre a trajetória de europeus, foram obrigadas a relatar a existência de uma organização social africana e afrodescendente no espaço geográfico caririense, a exemplo da sociologia dos engenhos, das feiras livres, das Irmandades Negras do Rosário dos Homens Pretos, dos Reisados e Congadas, do trabalho dos vaqueiros e das técnicas e tecnologias arquitetônicas. Esses relatos são feitos numa tentativa de valorizar quem tinha o poder de ditar as normas (a elite branca) e inferiorizar os grupos que deveriam trabalhar para seguir tais normas (as populações negras), no entanto não existe trabalho desconectado de um

pensamento racional. E o trabalho das populações negras, por ser especializado foi o que propiciou o crescimento econômico regional.

Desse modo, ao olhar para o espaço geográfico carirense em conexão com a história africana, conseguimos visualizar as mensagens ancestrais deixadas pelas populações africanas e afrodescendentes. Segundo Silva (2023) na arquitetura caririense existem conhecimentos técnicos e tecnológicos africanos, que nos permite construir novas narrativas sobre a região, no sentido de superar superficialidades teóricas. Para Silva e Silva F. (2023) ao visitarmos as feiras livres encontraremos um conjunto de africanidades que transmite um modo social e filosófico de matriz africana. A persistência de negação de um passado ancestral africano é reveladora do racismo, então alimentado pelo eurocentrismo.

Para ampliarmos nosso olhar para a sociologia dos engenhos do Cariri, no capítulo que se segue discutiremos sobre o trabalhador Cambiteiro e suas contribuições para a dinâmica espacial, tendo em vista a lida com os animais, o corte de cana-de-açúcar e o seu transporte para o processo de moagem e produção de rapadura nos engenhos.

O Cambiteiro na sociologia dos engenhos de cana-de-açúcar

Iniciamos esse diálogo afirmando que o Cambiteiro é um homem negro, possuidor de um conhecimento africano altamente sofisticado. O Cambiteiro é chamado por esse nome em razão de um equipamento conhecido por cambites que é acoplado nas cangalhas, estas, são fixadas nos lombos dos animais, geralmente o burro (mula) ou jumento. Os cambites tinham a funcionalidade de dividir o peso de forma equilibrada no lombo dos animais que em geral transportava as cana-de-açúcar cortadas, as madeiras e produtos.

Em algumas fazendas, existia cambiteiros que guiava levas de burros (mula) ou jumentos com cangalhas (cambites) cheias de canas ou madeiras para os engenhos (FIGUEIREDO FILHO, 2010). No primeiro plano da imagem abaixo (ver imagem 2), vislumbramos um cambiteiro guiando um animal enquanto fuma um cachimbo. Percebe-se que o mesmo estar descalço, o que nos permite entender que ele está vivenciando o processo escravista criminoso. No segundo plano, vemos outro cambiteiro, que transporta canas cortadas e aparelhadas, além de um plantio de cana-de-açúcar.

Figura 2: O Cambiteiro



Fonte: Figueiredo Filho (2010).

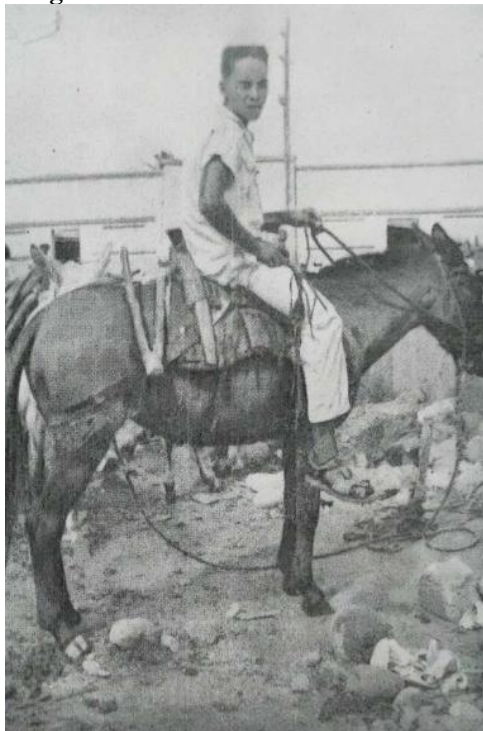
O Cambiteiro assumia diversas funções nos engenhos, dentre elas, a principal era o plantio e o corte da cana-de-açúcar. Alguns ficavam responsável pelo plantio, outros em cortar a cana e transportá-la para o interior do engenho, onde passaria pela moagem. Após a finalização desse processo, o bagaço era recolhido e levado para o local de queima, na fornalha.

O cambiteiro também assumia a função de mensageiro, sendo responsável em transmitir mensagens de uma propriedade a outra. Era comum, durante esses deslocamentos, o transporte de mel de abelha, farinha e rapadura, tanto para consumir em sua jornada, quanto para presentear⁶ outros trabalhadores e os donos dos sítios, para onde se destinavam. Além disso, também trabalhava como vendedor de rapaduras e farinha nas feiras livres. Na figura 3 temos um cambiteiro montado em uma mula e os cambites na traseira da cangalha, pronto para enviar alguma mensagem ou transportar algum material.

209

⁶ O ato de presentear alguém é representativo de afetividade e pertence ao modo de vida africano.

Figura 3: Cambiteiro montado numa mula



Fonte: <https://cariridasantigas.com.br>.

210

Ainda conseguimos encontrar cambiteiros que trabalham utilizando o cambite nos animais. Dentre esses nos chama atenção um vendedor de leite que percorre as ruas dos bairros negros⁷ do Crato, especialmente o Seminário e o Alto da Penha. Vê-lo na sua empreitada cotidiana nos leva a rememorar as trajetórias dos nossos ancestrais na produção dos espaços urbanos e rurais, bem como atuar para a preservação dessas práticas propulsora de uma memória social. No distrito de Arajara, em Barbalha, também vislumbramos trabalhadores cambiteiros que transportam materiais diversos, como lenhas.

Em alguns lugares houve uma reconfiguração das atividades, tendo em vista a substituição dos cambites por carroças. Modificou-se apenas o transporte, pois, as funções do trabalho do plantio, corte e aparelhamento das canas se deve ao trabalho do cambiteiro.

O Cambiteiro tem sua importância social e precisa ser reconhecido nas proporcionalidades corretas na história sociológica brasileira. Para compreender a história econômica do Brasil é importante olharmos criticamente para o nosso lugar e perceber que existem comércios e

⁷ Os bairros negros são locais formados por uma maioria populacional negra. Existe elementos culturais que liga esses territórios ao continente africano e produz no Brasil as africanidades. Isso é visível na organização social, cultural e econômica, bem como nos objetos geográficos, a exemplo da arquitetura e a formação urbanística dos bairros (CUNHA JUNIOR, 2019).

relações de trabalho responsáveis pela sistematização econômica da totalidade territorial, tendo em vista que os recortes espaciais ocupados pela sociedade têm uma relevante funcionalidade que somada à outras partes, forma a totalidade das coisas. Por esse motivo, defendemos o cambiteiro como o profissional preponderante para a sociologia dos engenhos de cana-de-açúcar e pelo crescimento econômico da região do Cariri.

Conclusão

A história do Cariri dita oficial está carregada de lacunas e a consequência disso é o interesse de reconhecer apenas os europeus e a elite brancocêntrica como provedora das relações sociais e econômicas da região. Enquanto não superarmos as ideias racistas sobre o passado africano e suas contribuições para a remodelação da sociedade caririense, dificilmente entenderemos de fato a nossa história.

Concluimos que é preciso olhar criticamente para o espaço geográfico e atentar-se as especificidades sociais. A presença do cambiteiro e de outros trabalhadores de origem africana, transmitem conhecimentos sobre o passado e o presente e projeta um futuro ancestral. Cada detalhe técnico e tecnológico que o cambiteiro carrega em suas funções, nas sociabilidades nos engenhos-de-açúcar ou não é uma forma de reconexão com os conhecimentos ancestrais do continente africano.

211

Referências

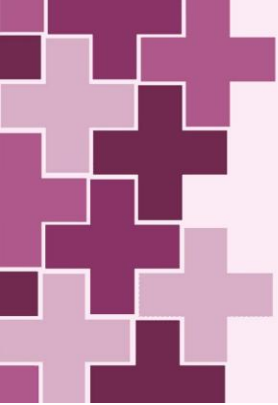
CUNHAJUNIOR, Henrique. Bairros negros: a forma urbana das populações negras no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 11, 2019.

FIGUEIREDO FILHO, José de. Engenho de Rapadura do Cariri. Fortaleza: Edições UFC, 2010. (Coedição Secult. Edições URCA).

QUERINO, Manuel. O colono preto como fator da civilização Brasileira. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20815/13416>>. Acesso em: 12 set. 2024.

SILVA, Meryelle Macedo da. **Patrimônio Arquitetônico Afrocratense: implicações educativas**. Curitiba: CRV: p. 138, 2023.

SILVA, Meryelle Macedo da; CUNHA JUNIOR, Henrique. Percursos urbanos como forma de pesquisar o patrimônio afrocratense. **GeoTextos**, vol. 15, n. 2, dez., p. 199-215, 2019.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



SILVA, Meryelle Macedo da.; SILVA, Rafael Ferreira da. Feira livre e tradicional do Crato-Ce:: espaço educativo das africanidades no ensino de geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 1, n. 106, p. 138–152, 2022.

SILVA, Rafael Ferreira da.; CUNHA JUNIOR, Henrique. O couro e o vaqueiro enquanto legado africano no Cariri cearense. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 18, n. 46, 2024.

212



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

ARTE MODERNISTA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PAINEL DE JENNER AUGUSTO E CÂNDIDO PORTINARI

Tayara Barreto de Souza Celestino¹

O presente artigo objetiva analisar conjuntamente o painel pintado em 1962 pelo artista plástico Jenner Augusto da Silveira e que estava hospedado no antigo Hotel Palace na cidade de Aracaju, Sergipe, Brasil e que foi restaurado e removido da antiga instalação por conta de riscos estruturais e, após processo garantido por recursos do Ministério da Cultura (Minc), transferido para espaço seguro no foyer do Teatro Atheneu Sergipense em Aracaju e o consumo cultural da exposição “Portinari entre traços e palavras”, aberta ao público no espaço Caixa Cultural entre 14 de agosto a 20 de outubro de 2024 situado em Salvador, Bahia, Brasil por meio da experiência de visitação aos espaços com a observação da exposição enquanto espaço de vivência das cidades. Localizado na rua Carlos Gomes, em pleno centro histórico de Salvador, em edifício com três pavimentos dedicados ao acolhimento de galerias com objetos de arte e salas onde ocorrem apresentações de teatro e shows.

No momento da escrita deste material, a exposição em Salvador ocupou o pavimento central do ambiente que no passado foi casarão de formação jesuítica, conservado e preservado por instituição bancária, ocupou três compartimentos do pavimento, dedicados, respectivamente à trajetória de vida de Cândido Portinari, à exposição de quadros de autoria e por fim, ao contato com conteúdos audiovisuais relativos ao artista, permitindo a imersão a visitantes enquadrados no perfil identificado por Bourdieu (2018) pela veiculação da expressão “amor pela arte”, todavia em contexto de imersão precária. Já o painel de Jenner Augusto reproduz fases finais do período colonial brasileiro e sergipano com a elevação do Brasil à categoria de reino unido a Portugal, que coincide com o momento da expansão canavieira em Sergipe, resultando na prosperidade das elites das regiões de Laranjeiras e do Vale do Japarutuba, culminando nas conquistas da emancipação política de Sergipe em relação a Bahia e a fundação da capital, Aracaju.

As análises foram obtidas por meio da observação participante (BECKER, 1993), quando, além dos detalhes técnicos da exposição e da experiência de imersão, optou-se por realizar apontamentos sobre as maneiras mais frequentes observadas por outros visitantes em consumirem a exposição gratuita ofertada pelo programa “Caixa cultural”, atualmente com sedes em Brasília, Curitiba, Fortaleza, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo (CAIXA

213

¹ Doutora em Sociologia do Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS/UFS), mestra em Culturas Populares pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Culturas Populares (PPGCULT/UFS), especialista em Museografia e Patrimônio Cultural pelo Claretiano Centro Universitário (Batatais/SP) e em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, (IFES), bacharela em Museologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), licenciada em Artes Visuais pelo Claretiano Centro Universitário (Batatais/SP). Integrante do Laboratório de Estudos Urbanos e Culturais (Labeurc-CNPq-UFS). E-mail: tay.celestino@gmail.com.

CULTURAL, 2024). Após a constatação de um dos monitores da exposição sobre o grande tempo de imersão vivenciado durante a primeira visita ocorrida em 14 de setembro de 2024, optou-se por retornar ao mesmo ambiente no dia seguinte, a fim de repetir a imersão por uma manhã inteira, entre as 9h até as 13h, correspondendo a 4 horas ininterruptas de imersão, uma prática que não foi observada por nenhum outro visitante durante o mesmo período desta vivência, o contrário do que se observa em outros ambientes do centro histórico de Salvador quando, notadamente a noite, fachadas inteiras de casarões recebem iluminação cenográfica juntamente com o apelo do consumo de *souvenirs*, oferta de itens de consumo de bares, restaurantes e festas repentinas com muito som e reiterados convites tácitos para a permanência das pessoas num hipersistema de entretenimento (HAN, 2019). Em outra capital nordestina, o painel de Jenner Augusto foi inspirado no trabalho de Cândido Portinari, outro painel intitulado “Guerra e Paz”, que ilustrou o projeto das Nações Unidas (ONU) após a segunda grande guerra do século XX e que foi evocado durante a exposição promovida pela Caixa Cultural. O artista Jenner Augusto, sergipano de nascimento, deslocou-se no período da grande produção de Cândido Portinari para Salvador, a fim de desenvolver as técnicas modernistas da época, empregando estes valores estéticos na criação de imagens relativas à história e cultura de seu estado de nascimento e sua sergipanidade.

O catálogo de obras de Jenner Augusto consta de criações engajadas como “alagados” registrando paisagens de Salvador, todavia, sua vivência no interior de Sergipe foi decisiva no trabalho inédito das artes plásticas ao empregar traços modernistas para ilustrar marcos da autonomia política e cultural sergipana, quando os sergipanos lutaram contra a dominação local de elites anticonstitucionalistas baianas e se posicionaram historicamente em favor das guerras de independência do Brasil, conforme imagem I a seguir:

214

Imagem I – Destaque para Painel do artista Jenner Augusto (1962) em Aracaju



Fonte: acervo pessoal (2024)

O resultado do trabalho de Jenner Augusto mantém-se acessível ao público no foyer do Teatro Atheneu em Aracaju, capital do estado de Sergipe, Brasil, localizado na rua Vila Cristina, n. 367, Bairro São José, área adjacente ao centro histórico da cidade de Aracaju, fundada no século XIX, trinta e cinco anos após a independência conquistada de Sergipe em relação ao estado da Bahia, Brasil. Com o registro imagético das contradições do período, quando as lideranças liberais de Sergipe e do Brasil defendiam autonomia política sem o rompimento com o sistema de exploração da mão-de-obra humana, o painel de Jenner Augusto ilustra a acumulação das riquezas decorrentes destas contradições sociais, o que garantiu a ascensão de Sergipe à condição de estado independente e integrado ao território brasileiro.

Os traços de sergipanidade, conceito relativo a uma identidade regional presente na região e retratada na carta toponímia do artista Franz Prost disposto na Imagem 2, sobre a antiga capitania de Sergipe Del Rey em alusão ao processo colonizador liderado pelo rei Felipe II da Espanha quando ocupou o trono português na conhecida “união ibérica” e que se mantém no tempo presente e grafada na lei estadual n. 8.601/2019, reconhecendo em 24 de outubro o “dia da sergipanidade”, uma das datas de comemoração da independência de Sergipe em relação a Bahia. Esses elementos de sergipanidade estão presentes no painel de Jenner Augusto e inspiram ideias de autonomia, liberdade e ruptura de processos colonialistas locais e articulam-se com o conjunto de sua obra ao expor contradições das metrópoles e a esperança por justiça social.

215

Imagem II – Réplica de carta toponímia alusiva ao território sergipano no início do século XVII



Fonte: Réplica da carta toponímica do artista Franz Prost sobre a antiga capitania de Sergipe, exposta no Museu do Instituto Brennand, em Recife/PE, Brasil.

O atual estado de Sergipe está localizado no nordeste brasileiro, entre os estados da Bahia ao Sul e Oeste a partir da divisa do rio Real, e o estado de Alagoas ao Norte, que está separado com a divisa do rio São Francisco. Sergipe apresenta-se subdividido num território com total de 75 municípios e sua maior extensão territorial está na faixa litorânea, com cerca de 163 km entre praias e rios, diversidades paisagísticas e climáticas que potencializam o setor econômico, das tradições locais, cultural e turístico do estado, dos quais se encontra o conjunto visitado, do desde a faixa litorânea de Aracaju e as faixas de Nossa Senhora do Socorro e São Cristóvão.

Historicamente, Sergipe pertencia a uma das capitanias da Bahia e entre disputas de território conseguiu sua autonomia territorial. A primeira cidade de Sergipe foi São Cristóvão, popularmente e carinhosamente chamada de cidade mãe de Sergipe. Hoje, a cidade de São Cristóvão está dividida entre a cidade histórica e a cidade contemporânea. Na cidade histórica encontra-se prédios antigos, casarões, igrejas, conventos e palácios que estão sobre a proteção do município, do estado e da esfera federal. A partir da sua relevância histórica, estética e cultural, a cidade de São Cristóvão ganhou destaque em caráter nacional, privilegiando o centro histórico da cidade, com destaque para o conjunto arquitetônico, urbanístico e paisagístico que foi alvo de campanhas no ano de 2010 para o fortalecimento e o reconhecimento como uma das cidades mais importantes do cenário brasileiro e patrimônio da humanidade pela UNESCO.

Foi a partir das políticas de tombamento do patrimônio universal da UNESCO que foram fomentadas ações a partir de diversos agentes culturais que estabeleceram estratégias e campanhas para a consolidação e o reconhecimento do sítio histórico da praça São Francisco como patrimônio da humanidade, com diversas ações educativas mobilizadas através de órgãos públicos e escolas, museus e secretarias da cultura, para promover a importância histórica da cidade de São Cristóvão e sua permanência estética no tempo. A partir de diálogos com a população local do município e seu entorno promoveu-se um reconhecimento compartilhado e decisivo envolvendo todos os sergipanos, mantendo e reconhecendo a relevância histórica nas esferas municipal local, estadual, federal e internacional.

De acordo com informações destacadas no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional o (IPHAN), em São Cristóvão os primeiros tombamentos ocorreram na década de 1940 e o conjunto atual foi tombado em 1967. A cidade é considerada um registro único e autêntico de um fenômeno urbanístico no Brasil, ocorrido durante o período em que Portugal e Espanha estiveram unidos sob uma única coroa, nos reinados de Felipe II e Felipe III, entre 1580 e 1640.

Segundo o IPHAN, os monumentos e espaços públicos tombados na cidade de São Cristóvão são: Convento e Igreja de Santa Cruz; Convento e Igreja de Nossa Senhora do Carmo; Museu Histórico do Estado de Sergipe; Conjunto Carmelita; igrejas da Matriz de Nossa Senhora das Vitórias, da Ordem Terceira do Carmo (Igreja de Nosso Senhor dos Passos), de Nossa Senhora do Amparo, de São Francisco e de Nossa Senhora do Rosário

dos Homens Pretos; praças da Bandeira, de São Francisco, e do Senhor dos Passos (Largo do Carmo); ladeiras de Epaminondas (Beco da Poesia), do Porto da Banca, e do Açougue; Beco do Amparo; Largo do Rosário; e Engenho Poxim e Capela de Nossa Senhora da Conceição, entre outros.

A Praça São Francisco também ganhou destaque entre o patrimônio tombado e apresenta um conjunto monumental, excepcional e homogêneo, composto de edifícios públicos e privados, construída entre os séculos XVI e XVII que demonstra de forma singular a fusão das influências das legislações e práticas espanholas e portuguesas na formação de núcleos urbanos coloniais.

A Praça São Francisco constitui um assentamento urbano que funde os padrões de ocupação do solo seguidos por Portugal e das normas definidas para cidades estabelecidas pela Espanha. Dessa forma, sua autenticidade está explícita em seu desenho, entorno, técnicas, uso, função, e contexto histórico e cultural. O entorno da Praça abriga a Igreja de Misericórdia, o Palácio Provincial e Casario Antigo, Igreja e Convento de São Francisco, a Capela da Ordem Terceira (atual Museu de Arte Sacra), Santa Casa, Museu de Sergipe e a Casa do Folclore Zeca de Noberto.

Implantada de acordo com o comprimento e a largura exigida pela Lei IX das Ordenações Filipinas, incorpora o conceito de Praça Maior tal como empregado nas cidades coloniais da América hispânica, inserida no padrão urbano português de cidade colonial em uma paisagem tropical. Por isso, pode ser considerada uma simbiose notável do planejamento urbano de cidades de origem ibérica. Edifícios institucionais civis e religiosos relevantes - o principal deles é o complexo da Igreja e Convento de São Francisco - transmitem valor universal excepcional e estão intactos e completos. O Museu Histórico de Sergipe que também está localizado na Praça São Francisco, é um prédio do século XVIII e abriga os principais elementos que ajudam a contar a história de Sergipe.

O acervo reúne relíquias como o famoso quadro de Horácio Pinto da Hora, que retrata Ceci e Peri (personagens principais do romance, O Guarani, de José de Alencar), móveis, documentos, moedas, louças e outros objetos que revelam a importância de São Cristóvão no contexto histórico. Igreja Matriz de Nossa Sra. da Vitória - Edificada no largo de um outeiro, configurou o núcleo inicial da cidade alta. Após a década de lutas entre holandeses e portugueses no território de Sergipe (1637-1647), a cidade começou a ser reconstruída e expandida a partir de ligações e prolongamentos derivados da implantação do Convento de São Francisco (1693), do Convento e Igreja da Ordem Terceira do Carmo (1699), da Igreja e Santa Casa de Misericórdia (do início do século) e da Igreja do Rosário dos Homens Pretos (1746).

O Convento e Igreja de Santa Cruz Convento e Igreja de São Francisco) - Atual Museu de Arte Sacra, reúne um dos acervos mais completos do Brasil. A pedra fundamental para construção do convento foi lançada em 1693 e as obras contaram com as esmolas recolhidas entre a população da cidade. Durante o século XIX, as instalações do convento foram utilizadas pela Assembleia Provincial e Tesouraria-Geral da Província, e também hospedaram

as tropas federais que combateram os revoltosos de Canudos, em 1897. O convento foi reformado por frades alemães, em 1902.²

A vista contemporânea desta capitania imaginada de Sergipe Del Rey pode ser observada a partir do alto do São Gonçalo a partir do apelo religioso cristão. Fundado em 1926, no bairro Romualdo Prado, a 90 metros de altura, existe o Cristo redentor de São Cristóvão, que evoca ser o primeiro Cristo Redentor do Brasil. Consta dos documentos da igreja católica que a ideia do Cristo do Corcovado no Rio de Janeiro surgiu no século XIX, com o padre francês Pedro Maria Boss. Tendo em vista a fundação ocorrida somente no ano de 1931, por esta razão, os moradores do Cristo de São Cristóvão evocam seu pioneirismo, que recentemente foi requalificado, tornando-se ponto turístico da São Cristóvão contemporânea. Com posição geográfica privilegiada, a porção leste do monumento possibilita enxergar a “cidade-litoral”, com vista para prédios de Aracaju e rota de aeronaves até o aeroporto internacional Santa Maria, indicando o ambiente histórico de Cristóvão de Barros que, após a vitória na guerra de conquista ocorrida em 31 de dezembro de 1590, fundou um arraial no encontro dos rios Sergipe e Poxim, fundando São Cristóvão, a primeira cidade de Sergipe.

Na porção Oeste do monumento do Cristo, é possível enxergar a cidade histórica, a “cidade-fortaleza”, protegida de saqueadores estrangeiros, ainda assim vítima dos ataques holandeses ocorridos em 1636, destruindo a cidade alta, todavia, mantendo-se o traçado construído em cumprimento das ordenações filipinas, já que a cidade de São Cristóvão corresponde a um exemplar inédito de cidade colonial brasileira com fortaleza, mais distante e escondida do litoral, mantida por ordem ibérica, quando Felipe II governava Portugal e Espanha. A vista da cidade contemporânea possibilita este reencontro entre passado em presente, evocando uma fase de grande importância da capitania de “Sergipe Del Rey”, que foi captada nos traços de Franz Prost, artista da esquadra holandesa conhecedor das riquezas produzidas em Sergipe e escodas para a capital Salvador.

O Cristo do alto do São Gonçalo, em São Cristóvão/SE, apesar de não tombado no conjunto arquitetônico da cidade histórica, tem vista privilegiada de toda a capitania imaginada, correspondendo aos atuais territórios de Aracaju, Nossa Senhora do Socorro e São Cristóvão na porção leste, e vista privilegiada da cidade alta a oeste, a cidade-fortaleza concretizada por ordem de Felipe II, posteriormente destruída pelos holandeses e finalmente reconstruída graças ao esforço de todos os sergipanos, liderados pelas ordens franciscana e carmelita, da elite agropecuária local e de trabalhadores, homens e mulheres pobres e negros que mantinham o sentimento de sergipanidade muito antes da emancipação política da região, ocorrida em 1820.

² O conjunto de informações relativas aos dados históricos e artísticos das construções da cidade de São Cristóvão no Processo de acautelamento: 0785-T-67 - 21/10/1980 - Conjunto Arquitetônico, Urbanístico e Paisagístico Constituído pelo município de São Cristóvão, estado do Sergipe e demais referências citadas na parte fina deste artigo.

O painel com traços modernistas produzido pelo artista Jenner Augusto promove a síntese deste desenvolvimento colonial da antiga capitania, expandindo a compreensão de Sergipe e da sergipandade para a região influenciada pelos rios Sergipe e Cotinguiba, quando a produção destinada ao abastecimento dos mercados da primeira capital do vice reino de Portugal na América foi grande o suficiente para formarem-se em torno das regiões ocupadas em Sergipe uma diversidade de territórios culturais, que até o tempo presente atestam a diferença entre as identidades da capital Salvador e da região sergipana, então ainda dependente ao norte da Bahia, Brasil.

Destaca-se, neste contexto, o território da Mussuca, localizado no município de Laranjeiras no estado de Sergipe, que detém certificação local de comunidade quilombola e está incluído no programa “Brasil Quilombola” visando regularização fundiária e oferta de serviços de infraestrutura, desenvolvimento econômico e participação social. Situado a 20 quilômetros de Aracaju, tem uma população de cerca de 2.400 pessoas, que precisam de melhorias no abastecimento de água, saneamento básico e programas de educação e saúde específicos para as populações quilombolas em área urbanizada e regularização fundiária em área rural.

De acordo com Santos (2019), em Sergipe existem 40 processos de titulações para territórios quilombolas, dos quais apenas 4 são titulados, as comunidades de Lagoa dos Campinhos e Mocambo no município de Porto da Folha, a Serra da Guia no município de Poço Redondo e Pirangi no município de Capela. Na Mussuca, a luta por regularização fundiária e busca por titulação de suas terras e busca por direitos sociais se intensificou desde a década de 1980, comunidade que foi responsável direta pela produção de riquezas durante todo o período do Sergipe colonial, imperial e republicano, localizado em zona de produção para exportação de cana-de-açúcar e de outras culturas agrícolas em área devastada na região da mata atlântica do nordeste brasileiro devido às atividades econômicas de exploração predatória do meio ambiente. A certidão de reconhecimento está publicada pela Fundação Cultural Palmares por meio de Portaria n. 2, de 17 de janeiro de 2006, dando conta da Comunidade de Mussuca, município de Laranjeiras, Estado de Sergipe, Livro 005, registro 465, folha 73. Trata-se de um território com presença marcante de lideranças históricas femininas, que se afirmam por meio de tradições sergipanas em diversas dimensões da vida humana.

A crítica feminista negra de Akotirene (2019) chamou a atenção para os sistemas de opressão que expõem os impedimentos impostos a mulheres negras de assumirem posições de liderança na sociedade brasileira. A violência de gênero já conhecida pelo sexo feminino se intensifica com as intersecções de gênero e raça, quando mulheres negras são impedidas de exercerem suas profissões ou são destinadas a trabalhos abaixo de sua qualificação por conta dos critérios arbitrários do racismo e do machismo.

Nadir da Mussuca é um exemplo de mulher que convive diariamente neste lugar social feminino e negro, ao mesmo tempo em que atua como líder de uma comunidade ainda não devidamente reconhecida por meios de medidas afirmativas de reconhecimento da Mussuca entre as comunidades tituladas no estado sergipano.

A comunidade da Mussuca apresenta-se com organização sustentável e alternativa ao processo de devastação das culturas agroexportadoras de cana-de-açúcar da região. A preservação de culturas locais a exemplo da prática de mulheres marisqueiras, a produção da agricultura familiar e a salvaguarda de patrimônios imateriais por meio de grupos tradicionais, como é o caso da liderança de Nadir da Mussuca, mestra da cultura popular sergipana que por meio de suas histórias e cantigas do Samba de Pareia, transmite saberes populares à toda a comunidade, formas de resistência ao modelo colonizador imposto que ainda se reproduz na sociedade brasileira.

Toda a comunidade do território da Mussuca guarda diversos bens patrimoniais materiais e matérias que circulam na região transmitindo saberes e vivências. O samba de pareia, por exemplo, é um bem imaterial pertencente ao território quilombola da Mussuca, de Sergipe e do Brasil, salvaguardado não por meio de grandes festas do calendário nacional, mas pela ação direta de diversas mulheres, das quais a Nadir da Mussuca e que vivem e transmitem seus saberes e fazeres desta região sergipana, nordestina e brasileira. A liderança de Nadir da Mussuca ressoa em sua relevante representatividade cultural e política em todo o estado de Sergipe, seja na liderança de seu grupo local, mas também no impacto de sua presença em todo o estado de Sergipe.

O samba de pareia e todos os outros bens culturais do território da Mussuca, bem como o tesouro humano vivo da pessoa de Nadir da Mussuca, ao serem reconhecidos desta maneira, pode significar o reconhecimento de modos de viver e fazer e o respeito da capacidade humana de produzir culturas e maneiras de viver e existir sem a violência da imposição da cultura “ocidental” e da dominação das religiões de matriz europeia. O território da Mussuca resiste em meio ao mundo colonizado pelas matrizes portuguesa, espanhola e holandesa em Sergipe, quando populações negras foram escravizadas e populações indígenas expulsas para não serem dizimadas. A resistência da Mussuca significa a possibilidade do reconhecimento dos direitos humanos na matriz não hegemônica, portanto, do cosmopolitismo multicultural citado por Ghai (2003), quando diferentes culturas devem ser reconhecidas e com isso combatendo-se o racismo e a opressão de gênero.

220

Considerações finais

O cenário da Mussuca corresponde ao marco de sergipanidade presente no painel de Jenner Augusto apenas no aspecto do trabalho servil, apesar do painel indicar a riqueza que se produzia na região da “Cotinguiba”, em Sergipe, anterior de posteriormente à conquista da independência em relação à Bahia. Atualmente, partindo da Mussuca, encontramos o samba de Pareia de Nadir não somente neste território, mas diversas outras partes do estado de Sergipe, no mercado municipal em Aracaju, nas rodas e círculos universitários em São Cristóvão, nos centros comerciais de Aracaju, cuja imagem se reproduz em ações com a lei “Mestre dos mestres” do governo municipal de Laranjeiras, com o Programa de Registro de Patrimônio Vivo da Cultura Sergipana no estado de Sergipe e com ações de fomento do

Banco do Estado de Sergipe – BANESE voltando-se para a cultura local empregando a imagem de Nadir da Mussuca diante do impacto de sua liderança no cenário sergipano e local (GOVERNO DE SERGIPE, 2022).

Pode-se considerar este contexto histórico cotejado com a capacidade artística de Jenner Augusto como elementos decisivos para sua busca em Salvador, para aproximar-se da técnica dos modernistas da época, a fim de traduzir nas cores vivas e nos traços retos um passado colonialista com um tema diferenciador da identidade cultural sergipana da fase de controle respectivamente da capitania e província baiana em Sergipe. Ao mesmo tempo, ao conduzir a experiência de visita com a imersão e a observação participante da diversidade do público no ambiente da Caixa Cultural denominado “Portinari entre traços e palavras”, foi possível observar os padrões de usos e dissensos em cidades contemporâneas, como é o caso da cidade Salvador/BRA, lugar que oferece ambientes para espaços expositivos tradicionais demarcados pelo “ato de expor”, bem como sistemas de consumo no contexto da hiperculturalidade, os quais tendem a prender o turista de maneira mais intensa por integrar um hipersistema de consumo cultural.

Com um conceito contrário ao que pretende afirmar identidades culturais, os ambientes marcados pelo “ato de expor” e pelo discurso do “amor pela arte” e os usos de turistas e visitantes tendem ao percurso reduzido, à imersão precária e ao não se demorar, enquanto que os ambientes hiperconectados pela grandiosidade da projeção de imagens, a exemplo de ambientes externos desta cidade histórica, anunciam um tipo de cultura urbana não-violenta e atávica, quando se vive a cidade não como se nela alguém morasse, mas comportando-se como o turista que não detém “amor por nada”, mas que apenas deseja consumir e “ser feliz”.

O modelo de imersão proposto pelo programa “Caixa Cultural” com a exposição “Portinari entre traços e palavras” repetiu o padrão das exposições tradicionais, cada vez menos imersivas diante do comportamento dos visitantes observados do decorrer desta vivência que experimentaram uma permanência imediata, com a realização do percurso em curto espaço de tempo, mesmo havendo ambientes para a parada, a reflexão e a fruição. A presença constante de criança muito pequenas neste ambiente contribuiu para a observação de que o lugar estava sendo visitado sem a imersão do visitante ou com a imersão precária, tendo em vista o que se espera de consumo cultural nas cidades, um consumo que é cada vez mais imersivo digital (CELESTINO, 2022) no contexto de um hipersistema que despreza o discurso do “amor pela arte”, para apenas “passear” e “ser feliz”, diante da expectativa da transparência nas cidades (HAN, 2021).

Referência

AKOTIRENE. Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Polém, 2019.

BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Porto Alegre: Zouk, 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937 - Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

_____. Inscrição: Livro do Tombo Histórico - Volume: 003 - Folha: 089-092 - Nº da inscrição: 624 - Data: 17/07/2014 - Justificativa: Inscrito no Livro do Tombo Histórico por seu valor histórico.

_____. Inscrição: Livro Tombo Arqueológico Etnográfico Paisagístico - Volume: 001 - Folha: 010 - Nº da inscrição: 040 - Data: 23/01/1967 - Justificativa: Inscrito no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico por seu valor paisagístico.

CAIXA CULTURAL. Sobre a caixa cultural. Disponível em: <https://www.caixacultural.gov.br/Paginas/Sobre.aspx>. Acesso em 02 de setembro de 2024.

CELESTINO, Tayara Barreto de Souza. Exposições imersivas nas cidades e o futuro dos museus. In: *Anais do IV Seminário Nacional de Sociologia da UFS: Desafios contemporâneos da sociedade brasileira e o futuro da sociologia*. São Cristóvão, SE: PPGS/UFS, 2022.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO de 20 de janeiro de 2006. Portaria Nº 2, de 17 de janeiro de 2006/Certidão emitida pela Fundação Cultural Palmares.

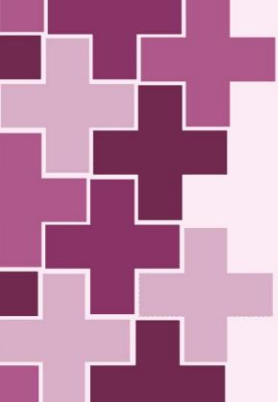
FRANÇA, Evanilson Tavares de; MENDES, Jackeline Rodrigues. *Revista da ABPN*. Vol. 11, Ed. Especial - Caderno Temático: Cultura popular em cena: artes afro diaspóricas, julho de 2019.

GOVERNO DE SERGIPE. Lei estadual n. 8.601/2019. Institui o dia 24 de outubro como “Dia da Sergipanidade”, de 08 de novembro de 2019.

_____. Lei n. 9.118. Institui, no âmbito da Administração Pública do Estado de Sergipe, o Programa de Registro de Patrimônio Vivo da Cultura Sergipana, de 14 de dezembro de 2022.

HAN, Byung-Chul. *Bom entretenimento: uma desconstrução da história da paixão ocidental*. Petrópolis: Vozes, 2019.

_____. *Sociedade paliativa: a dor hoje*. Petrópolis: Vozes, 2021.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



PAINÉIS E MURAIIS DO ARTISTA PLÁSTICO JENNER AUGUSTO LOCALIZADO NA CIDADE DE ARACAJU. Produção artística do século XX. Localizados no Cinema Pálace, Hotel Pálace de Aracaju (atualmente no Teatro Arnaldo Rollemberg Garcez), edifício Walter Franco e restaurante Cacique Chá. Decreto nº 9.990, de 26 de outubro de 1988. Inscrição no Livro de Tombo nº 01- Geral - fls. 12 e 13.

SANTOS, José Augusto Menezes dos. *A luta do povo quilombola, Mussuca*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

GHAÍ, Yash. Globalização, multiculturalismo e direito. SANTOS, Boaventura Souza (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

VERMELHO. *Mussuca é certificada comunidade quilombola em Sergipe*. Disponível em <https://vermelho.org.br/2006/04/11/mussuca-e-certificada-comunidade-quilombola-em-sergipe/> acesso em 02/05/2024.

223



JOGOS COM *FEEDBACK* AUTOMÁTICO: APRENDENDO FUNÇÃO AFIM E IDENTIFICANDO DIFERENTES TIPOS DE REPRESENTAÇÃO SEMIÓTICA NO GEOGEBRA

Thiago Novaes Silva ¹
Celina Aparecida Almeida Pereira Abar ²

Introdução

Estamos em uma era globalizada em que avanços tecnológicos transformam a forma como nos relacionamos e interagimos, impactando diretamente nossas rotinas. Frente a essa realidade, surge a necessidade de integrar esses recursos digitais ao ambiente escolar, aproveitando seu potencial para enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da área de Matemática e suas Tecnologias, propõe que:

os estudantes utilizem tecnologias, como calculadoras e planilhas eletrônicas, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal valorização possibilita que, ao chegarem aos anos finais, eles possam ser estimulados a desenvolver o pensamento computacional, por meio da interpretação e da elaboração de algoritmos, incluindo aqueles que podem ser representados por fluxogramas (Brasil, 2018, p. 528).

224

Já no ensino médio, cujo foco é direcionado à integração da matemática com a realidade, a BNCC afirma que:

é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio – impactados de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pelos projetos de bem viver dos seus povos, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros. Nesse contexto, destaca-se ainda a importância do recurso a tecnologias digitais e aplicativos tanto para a investigação matemática como para dar continuidade ao desenvolvimento do pensamento computacional, iniciado na etapa anterior (Brasil, 2018, p. 528).

Em um contexto educacional, o uso de tecnologias digitais ainda é um recurso pouco explorado nas escolas, principalmente no setor público, devido a dificuldades como falta de infraestrutura adequada e capacitação docente. O uso da gamificação como ferramenta no

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. E-mail: tns_16@yahoo.com.br

² Doutora em Matemática. Professora titular e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. E-mail: abarcaap@pucsp.br

processo de ensino e de aprendizagem da matemática vem ganhando adeptos e mostrou-se uma boa opção devido a sua versatilidade e empregabilidade em diferentes modalidades e segmentos de ensino, buscando um maior engajamento e motivação dos estudantes (Silva; Abar, 2023).

De acordo com Deterding (2012), o conceito de gamificação não se refere à criação de jogos completos, mas sim à aplicação de elementos de *design* de jogos em contextos, produtos e serviços não relacionados a jogos, com o propósito de incentivar determinados comportamentos.

Diante do que foi apresentado, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o resultado da aplicação de jogos com *feedback* automático para a aprendizagem de função afim por meio do *software* GeoGebra e analisar como eles contribuem para que os alunos possam romper obstáculos e mobilizar novos conhecimentos matemáticos.

Os jogos e seus elementos

Segundo Kapp (2012), um jogo é um sistema no qual os jogadores são envolvidos por meio de um desafio abstrato definido por regras, pela interação entre os participantes o *feedback*, culminando em um resultado quantificável e muitas vezes gerando uma reação emocional. O entendimento do funcionamento dos jogos e seu impacto nos alunos proporciona ao professor uma compreensão mais profunda de como criar experiências que sejam capazes de motivar os estudantes, engajá-los e promover uma maior retenção dos conteúdos ensinados.

Busarello (2016) afirma que existem quatro elementos essenciais para a elaboração de um artefato gamificado: a meta, que é a razão pela qual o sujeito realiza a atividade; as regras, que determinam como o indivíduo irá agir; o sistema de *feedback*, que são as respostas do ambiente ao jogador; e a participação voluntária, que é o aceite do indivíduo em participar após conhecer os demais elementos para que haja a sua interação com o sistema.

As estruturas de *design* de jogos mais frequentemente aplicadas são: mecânicas, dinâmicas e estéticas. A mecânica se refere aos componentes funcionais do jogo que possibilitam ao designer orientar as ações dos jogadores. A dinâmica está relacionada às interações dos jogadores com essas mecânicas, definindo o que cada jogador realiza em relação às regras do sistema. Já a estética envolve as emoções dos jogadores e suas experiências durante as interações com os elementos mecânicos e dinâmicos (Zichermann; Cunningham, 2011).

O êxito de uma atividade gamificada bem-sucedida está diretamente relacionada ao contexto o qual o sujeito é inserido, seus desejos e suas limitações intrínseca e extrínseca. É importante elaborar narrativas que sejam coerentes à realidade do indivíduo ao qual a atividade é direcionada (Vianna *et al.*, 2013). A utilização do jogo somente em momentos de lazer representa em um dos principais motivos para não utilizar a gamificação em sala de aula (García-Ruiz; Bonilla-del-Río; Diego-Mantecón, 2018).

Portando, foi utilizado o GeoGebra para o desenvolvimento dos jogos desse trabalho, por ser um *software* gratuito, de fácil manuseio e que permite a manipulação do objeto matemático em estudo e a visualização de seus diversos tipos de representação semiótica.

A função afim e seus registros de representação semiótica

A função afim foi escolhida por ser o primeiro tipo de função que os alunos aprendem no ensino médio, servindo de base para diversos outros conteúdos e pelas dificuldades encontradas pelos estudantes em representá-la em seus distintos registros de representação semiótica (Batista; Merlini, 2024; Amplatz, 2020; Tozo, 2016; Almeida, 2013).

A BNCC relata:

A importância das representações para a compreensão de fatos, ideias e conceitos, uma vez que o acesso aos objetos matemáticos se dá por meio delas. Nesse sentido, na Matemática, o uso dos registros de representação e das diferentes linguagens é, muitas vezes, necessário para a compreensão, a resolução e a comunicação de resultados de uma atividade. Por esse motivo, espera-se que os estudantes conheçam diversos registros de representação e possam mobilizá-los para modelar situações diversas por meio da linguagem específica da matemática – verificando que os recursos dessa linguagem são mais apropriados e seguros na busca de soluções e respostas – e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento de seu próprio raciocínio (Brasil, 2018, p. 529).

226

De acordo com Duval (2012), as representações são fundamentais na atividade cognitiva do pensamento pois corroboram para um importante papel no desenvolvimento das representações mentais, na realização de várias funções cognitivas e na construção de conhecimento. As representações semióticas são produções compostas de signos as quais pertencem a um sistema de representações com significados e funcionamento próprios.

Segundo Damm (2008), não há objeto matemático que possa ser mobilizado pelo sujeito sem o auxílio de uma representação. As representações por meio de símbolos, gráficos, tabelas e algoritmos possibilitam a comunicação do indivíduo com as atividades cognitivas do pensamento, proporcionando diferentes tipos de registros de representação do objeto matemático em estudo.

Para Duval (2012), os tratamentos são as transformações que ocorrem dentro de um mesmo tipo de registro de representação semiótica. Já as conversões correspondem às transformações de uma representação entre diferentes tipos de registros.

De acordo com a BNCC:

Ao conseguirem utilizar as representações matemáticas, compreender as ideias que elas expressam e, quando possível, fazer a conversão entre elas, os estudantes passam a dominar um conjunto de ferramentas que potencializa de forma significativa sua capacidade de resolver problemas, comunicar e argumentar;

enfim, ampliam sua capacidade de pensar matematicamente. Além disso, a análise das representações utilizadas pelos estudantes para resolver um problema permite compreender os modos como o interpretaram e como raciocinaram para resolvê-lo (Brasil, 2018, p. 538).

Consoante Damm (2008), a aprendizagem é considerada significativa quando o aluno consegue realizar os tratamentos necessários e realizar a conversão entre diferentes tipos de registro com naturalidade.

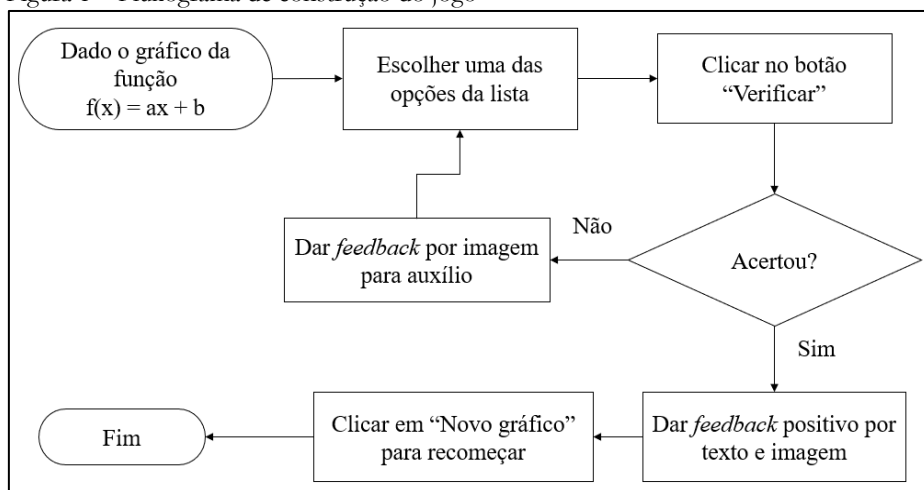
Metodologia

O jogo é composto por três fases e sua proposta inicial foi apresentada no XV Encontro Paulista de Educação Matemática (Silva, 2023), o qual passou por modificações até sua finalização. Foi desenvolvido no GeoGebra, por ser um *software* gratuito, de fácil manipulação e que permite a identificação dos diferentes tipos de registro de representação semiótica da função afim, indo de encontro ao referencial teórico utilizado no trabalho.

O jogo tem por objetivo analisar as características dos coeficientes angular e linear da reta em seu registro algébrico, observando como o sinal de cada elemento influencia no comportamento da reta representada em seu registro gráfico. Foi utilizada a decomposição, um dos pilares do pensamento computacional, a fim de que o conhecimento seja mobilizado em partes até a última fase. A construção do jogo foi realizada de acordo com o fluxograma exibido na Figura 1.

227

Figura 1 – Fluxograma de construção do jogo

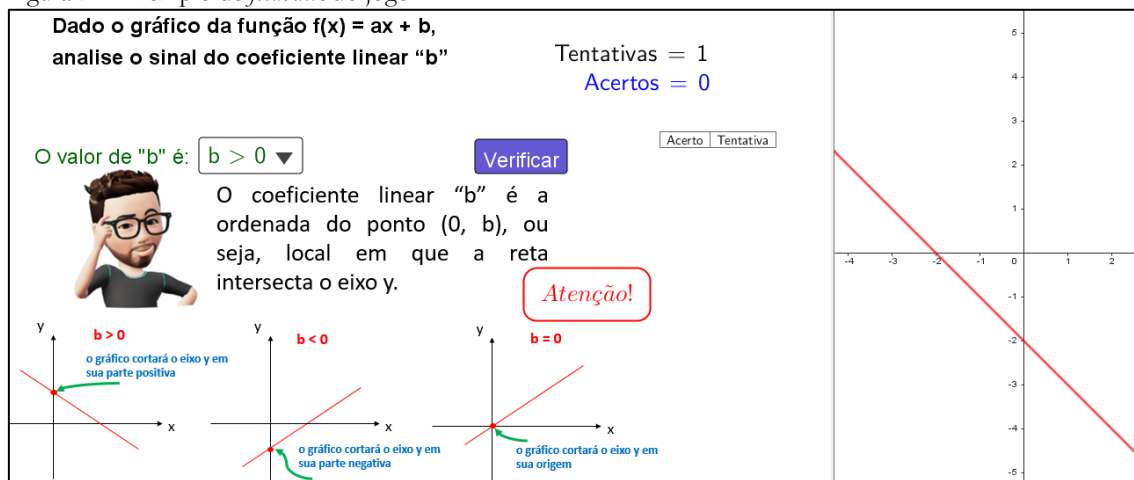


Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Na primeira fase, o aluno analisa o sinal do coeficiente angular de acordo com sua representação gráfica e deve escolher um valor, podendo ser $>$ ou $<$ 0. Caso a resposta esteja incorreta, aparece um *feedback* de auxílio por meio de imagem para que o ajude na reconstrução do conhecimento. Se a resposta estiver correta, aparece um *feedback* por meio de imagem e texto parabenizando-o pelo acerto.

De forma análoga, na segunda fase o aluno analisa o sinal do coeficiente linear, podendo ser $<$, $>$ ou $=$ 0. Os *feedbacks* automáticos aparecem nas mesmas situações como mencionadas na fase anterior, conforme observado na Figura 2.

Figura 2 – Exemplo de *feedback* do jogo



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Por fim, na terceira fase, após compreender como cada coeficiente da função afim, em seu registro algébrico, influencia no comportamento da reta em seu registro gráfico, o aluno analisa ambos os coeficientes ao mesmo tempo, elevando o nível de dificuldade do jogo. Na Figura 3, pode-se observar todas as combinações possíveis das fases anteriores, as quais o aluno deve escolher uma delas.

Figura 3 – Tela da terceira fase do jogo

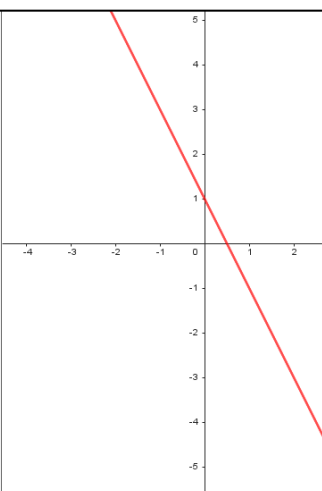
Dado o gráfico da função $f(x) = ax + b$, analise o sinal dos coeficientes "a" e "b":

Tentativas = 0
Acertos = 0

O valor de "a" e "b" é:

Escolha uma alternativa

- $a > 0$ e $b > 0$
- $a > 0$ e $b = 0$
- $a > 0$ e $b < 0$
- $a < 0$ e $b > 0$
- $a < 0$ e $b = 0$
- $a < 0$ e $b < 0$



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Caso a resposta esteja incorreta, surgem *feedbacks* de auxílio relembrando o aluno dos conhecimentos adquiridos anteriormente. Caso esteja certa, surge um *feedback* positivo parabenizando-o e assim, ele pode começar uma nova questão. Foi definido que para concluir cada fase, o aluno deveria obter dez acertos.

Participaram da pesquisa quatro alunos do segundo ano do ensino médio com faixa etária entre dezesseis e dezessete anos de uma escola pública localizada no município de Resende, no estado do Rio de Janeiro, Brasil.

As atividades ocorreram no laboratório de informática da própria escola e foram realizadas individualmente. Os sujeitos da pesquisa realizaram uma sequência de jogos sobre o objeto matemático abordado, o qual um deles, composto de três fases, será apresentado nesse trabalho.

Resultado e discussão

Os alunos iniciaram a Fase 1 do jogo e seu desempenho pode ser observado na Tabela 1.

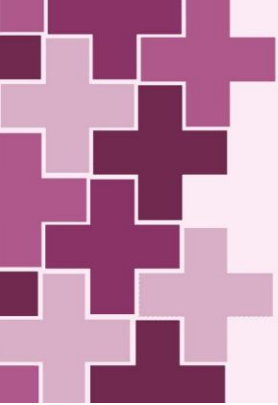


Tabela 1 – Dados do desenvolvimento do jogo 8 (Fase 1)

Jogadores	Tentativas por questão													Total Acertos	Total Tentativa	Desempenho
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13			
Aluna 1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1				10	11	91%
Aluno 2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1				10	13	77%
Aluno 3	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1				10	12	83%
Aluna 4	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	14	93%

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Pode-se observar que os alunos não enfrentaram dificuldades em compreender como o sinal do coeficiente angular em seu registro algébrico influencia o comportamento da reta em seu registro gráfico, obtendo todos um bom percentual de aproveitamento. Dos dez acertos solicitados para conclusão dessa etapa, a aluna 4 demonstrou-se motivada e continuou jogando além do necessário, tendo obtido treze acertos.

Nenhum dos estudantes se recordava como o sinal do coeficiente angular em sua forma algébrica era relacionado ao comportamento da reta em sua representação gráfica, algo percebido pela frequência de erros nas primeiras questões do jogo. Com o *feedback* recebido, os alunos compreenderam a associação do coeficiente angular com o crescimento e decrescimento da reta, tendo as alunas 1 e 4 mobilizado esse conhecimento logo na primeira questão e não cometido nenhum outro equívoco ao longo do jogo.

Ao finalizar o jogo, a aluna 4 (A4) comentou com o pesquisador (P) sobre a estratégia utilizada e como pretendia realizar a fase seguinte:

A4: *Ab, esse aqui é fácil. Eu errei um pra ver a dica.*

P: *Você entendeu a dica?*

A4: *Sim.*

P: *Agora vamos para o b (Fase 2).*

A4: *Eu vou chutar um para ver a dica.*

Por sua vez, a aluna 1 (A1) mostrou-se relutante em errar por não saber a resposta. Porém, ao receber o *feedback* de seu equívoco, conseguiu reconhecer que a função representada na tela em seu registro gráfico era crescente e, por conseguinte, deveria ter o coeficiente angular positivo.

A1: *Abh, a função é crescente!*

P: *Então “a” é maior ou menor que zero?*

A1: *Maior.*

P: *Está vendo?! Não tem problema errar. O importante é entender a dica e aprender com o erro.*

Já na Fase 2, os alunos deveriam associar como o sinal do coeficiente linear influenciava o comportamento da reta em seu registro gráfico. O desempenho dos jogadores pode ser verificado na Tabela 2.

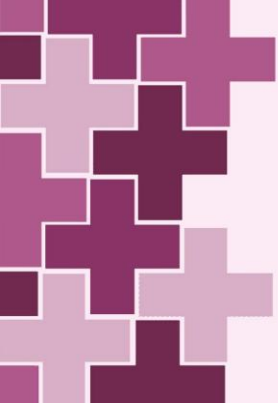


Tabela 2 – Dados do desenvolvimento do jogo 8 (Fase 2)

Jogadores	Tentativas por questão													Total Acertos	Total Tentativa	Desempenho
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13			
Aluna 1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1				10	11	91%
Aluno 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				10	10	100%
Aluno 3	2	1	1	1	1	1	3	2	1	2				10	15	67%
Aluna 4	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	14	93%

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Assim como na fase anterior, com exceção do aluno 2, os demais sujeitos não sabiam como identificar as características do coeficiente linear de acordo com sua representação gráfica, apresentando erros nas questões iniciais até conseguirem realizar novas conjecturas com o auxílio do *feedback* automático. Com a orientação recebida, novamente as alunas 1 e 4 superaram as dificuldades já na primeira questão e não cometeram novos erros. A aluna 4, mais uma vez, jogou além do pedido pelo pesquisador, obtendo sucesso em treze questões. Ao observar a aluna 4 jogando e se equivocando na primeira questão, perguntou-se:

P: *A dica funcionou?*

A4: *Funcionou... “b” vai ser menor que zero quando (a reta) tiver passando por um número negativo no eixo y.*

P: *Isso aí.*

Por sua vez, o aluno 2 teve um aproveitamento de 100%, não cometendo nenhum equívoco nessa fase. Já o aluno 3 obteve um desempenho um pouco inferior aos demais, necessitando de mais tentativas para concluir os dez acertos.

Resultados semelhantes foram observados por Amplatz (2020) e Almeida (2013), em que os alunos demonstraram habilidades em identificar o sinal dos coeficientes angular e linear a partir de sua representação gráfica.

Por fim, após mobilizar o conhecimento de cada coeficiente nas fases anteriores, a Fase 3 consistia em analisar ambos ao mesmo tempo. O desempenho dos alunos pode ser observado na Tabela 3.

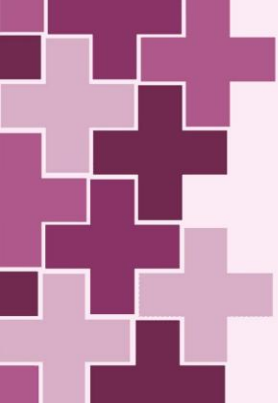


Tabela 3 – Dados do desenvolvimento do jogo 8 (Fase 3)

Jogadores	Tentativas por questão														Total Acertos	Total Tentativas	Desempenho
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14			
Aluna 1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1					10	12	83%
Aluno 2	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1					10	14	71%
Aluno 3	3	2	1	2	1	2	4	1	1	1					10	18	56%
Aluna 4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	14	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Pode-se observar que os alunos enfrentaram dificuldades nas primeiras questões, necessitando de um maior número de tentativas, que foram diminuindo ao longo do jogo. No geral, os participantes apresentaram um bom aproveitamento, tendo o aluno 3 obtido um desempenho inferior em comparação aos colegas.

A aluna 1 cometeu equívocos em questões aleatórias e que foram solucionados logo na tentativa seguinte, após receber o *feedback* de auxílio. Já o aluno 2, obteve um pouco mais de dificuldade no início do jogo, necessitando de mais tentativas para conseguir realizar compreender as características de ambos os coeficientes ao mesmo tempo durante a conversão entre os registros de representação.

Por sua vez, o aluno 3 (A3), assim como nas fases anteriores, obteve mais dificuldades e utilizou uma quantidade maior de tentativas para concluir o jogo. Em conversa com o pesquisador, ele expôs suas dificuldades de interpretação:

A3: *Eu estou meio perdido nesse aqui... “a” maior que zero, “b” maior que zero...*

P: *Lembra do valor de a?*

A3: *Aham. Nesse caso aqui a função é crescente.*

P: *Então “a” é o que?*

A3: *Maior que zero.*

P: *E o “b”?*

A3: *É onde corta o eixo y.*

P: *Então qual o valor de “b”?*

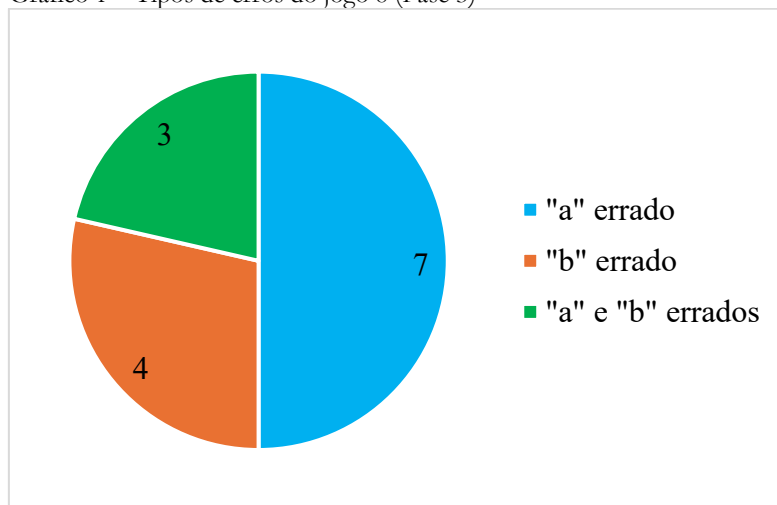
A3: *Aqui é negativo.*

Percebe-se que, mesmo o aluno 3 apresentando habilidades matemáticas inferiores em relação ao demais colegas e necessitando de mais tempo para concluir o jogo, os *feedbacks* provenientes das fases anteriores o auxiliaram a romper os obstáculos e reduzir seus equívocos, principalmente nas questões finais do jogo em que ele não cometeu mais falhas. Por fim, a aluna 4 foi a única a obter um aproveitamento de 100% nessa fase, não demonstrando dificuldades em realizar a conversão entre os registros trabalhando com

ambos os coeficientes ao mesmo tempo. Mais uma vez mostrou-se engajada e jogou além do necessário, acertando quatorze questões.

No Gráfico 1 pode-se observar as principais dificuldades encontradas durante a conversão entre os registros algébrico e gráfico na Fase 3 do jogo.

Gráfico 1 – Tipos de erros do jogo 8 (Fase 3)

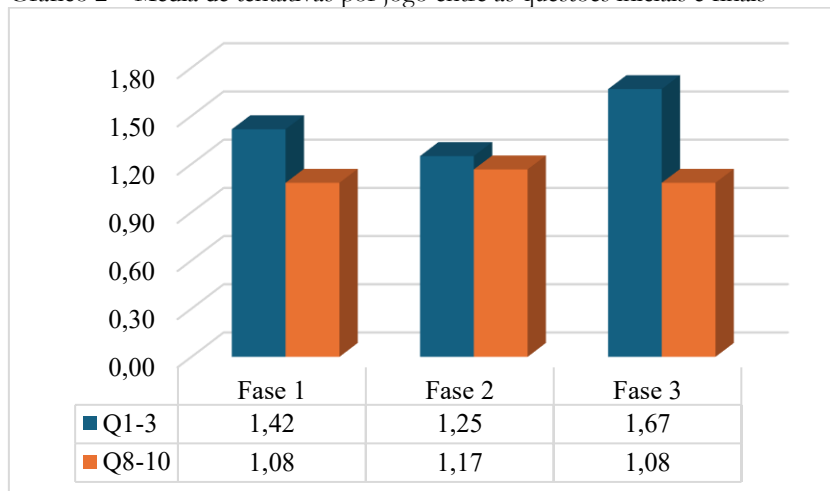


Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se que os erros relacionados apenas ao coeficiente “a” representam 50% (7) do total de falhas. Em seguida, os equívocos associados somente ao coeficiente “b” correspondem a 29% (4), enquanto os erros envolvendo ambos os coeficientes somam 21% (3). Esses dados evidenciam a necessidade de focar na compreensão individual de cada coeficiente, como feito nas fases anteriores, a fim de melhorar o desempenho dos alunos ao trabalhá-los de forma conjunta.

No Gráfico 2 pode-se analisar com os *feedbacks* automáticos corroboraram para a redução da média de tentativas por jogo. Foi realizada uma média de tentativas por questão em cada jogo das três questões iniciais, representadas por Q₁₋₃, e das três finais, representadas por Q₈₋₁₀.

Gráfico 2 – Média de tentativas por jogo entre as questões iniciais e finais



Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se verificar que os *feedbacks* automáticos contribuíram para a redução de falhas em todas as fases do jogo, auxiliando o aluno a compreender suas dificuldades, de forma dinâmica e prática. A redução na média de tentativas da Fase 1 correspondeu a 24%, enquanto que na /fase 2, houve uma redução de 7%. Já a Fase 3, que era a mais difícil, foi a etapa em que a redução foi mais expressiva, correspondendo a 35% em comparação aos estados iniciais e finais do jogo. Essa redução demonstra a importância que os *feedbacks* tiveram na aprendizagem dos alunos ao trabalharem a conversão entre os registros.

234

Considerações finais

Os alunos realizaram um jogo com *feedback* automático desenvolvido no GeoGebra para a aprendizagem de função afim. Os fundamentos da gamificação aplicados corroboraram para um maior engajamento dos alunos, que por meio de um questionário informaram que gostaram de aprender de uma maneira diferente, lúdica e divertida.

Foi utilizada a Teoria dos Registros de Representação Semiótica, de Raymond Duval, para trabalhar a função afim em dois registros diferentes: algébrico e gráfico. Os alunos não apresentaram dificuldades em realizar a conversão entre os registros, visto que a decomposição utilizada para mobilizar o conhecimento separadamente em distintas fases, contribuíram para manter o percentual de aproveitamento elevado na última fase.

Todos os sujeitos informaram que os *feedbacks* automáticos os auxiliaram a superar suas dificuldades, permitindo novas possibilidades de ressignificar seus equívocos e diminuindo a quantidade de tentativas por questão ao longo de todas as fases.

De acordo com Narciss (2008), o *feedback* colabora para a aprendizagem do aluno de maneira específica e individualizada, visto que cada indivíduo processa a informação de um jeito e possui um determinado tempo para superar seus obstáculos.

Espera-se que esse trabalho possa ser aplicado a outros alunos, abordando novos conceitos matemáticos e que incentive professores e pesquisadores a utilizarem recursos tecnológicos em suas práticas docentes e pesquisas.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

ALMEIDA, Dionara Freire de. **Representações matemáticas nos processos de ensino e de aprendizagem da função afim com uso do software GeoGebra**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Ciências Exatas, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2013.

AMPLATZ, Lisiane Cristina. **O estudo da função afim a partir da interpretação global de propriedades figurais: uma investigação com estudantes do ensino médio**. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

BATISTA, Niusláyne Rocha; MERLINI, Vera Lucia. A conversão das representações semióticas da função afim e a linear: um estudo diagnóstico com estudantes do ensino médio. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S.L.], v. 13, n. 30, p. 212-233, 9 maio 2024. Universidade Estadual do Parana - Unespar. <http://dx.doi.org/10.33871/22385800.2024.13.30.212-233>.

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

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126 p.

DAMM, Regina Flemming. Registros de Representação. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara (org.). **Educação matemática: uma (nova) introdução**. São Paulo: Educ, 2008. p. 167-188.

DETERDING, Sebastian. Gamification: Designing for Motivation. **Interactions magazine**. Volume 19 Issue 4, July + August 2012, p. 14-17. Association for Computing Machinery, Inc. (ACM), 2012.

DUVAL, Raymond. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento. Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. Trad. Méricles Thadeu Moretti. **Revemat**: Revista Eletrônica de Educação Matemática, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 266-297, 13 dez. 2012. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2012v7n2p266>.

GARCÍA-RUIZ, Rosa; BONILLA-DEL-RÍO, Mónica; DIEGO-MANTECÓN, José Manuel. Gamificación en la Escuela 2.0: una alianza educativa entre juego y aprendizaje. In: TORRES-TOUKOUMIDIS, Ángel; ROMERO-RODRÍGUEZ, Luis M. (ed.). **Gamificación en Iberoamérica**: experiencias desde la comunicación y la educación. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2018. p. 71-95.

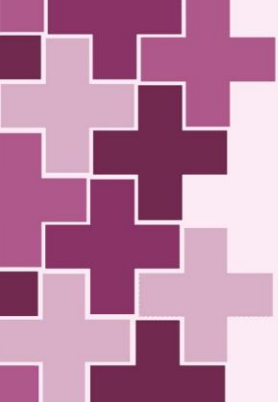
KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

NARCISS, Susanne. Feedback strategies for interactive learning tasks. In: SPECTOR, J. M. et al. (Ed.). **Handbook of research on educational communications and technology**. New York: Routledge, p. 125 – 144, 2008.

SILVA, Thiago Novaes. Proposta de um jogo gamificado com o uso do GeoGebra para ensino de função afim. In: XV EPem – ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 15., 2023, Guaratinguetá. **Anais do Encontro Paulista de Educação Matemática**. Guaratinguetá: Even3, 2024. p. 1-8. Disponível em: www.even3.com.br/ebook/xv-epem-encontro-paulista-de-educacao-matematica-294768/603630-PROPOSTA-DE-UM-JOGO-GAMIFICADO-COM-O-USO-DO-GEOGEBRA-PARA-ENSINO-DE-FUNCAO-AFIM. Acesso em: 23 out. 2024.

SILVA, Thiago Novaes; ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira. Un estado de conocimiento sobre la gamificación en la enseñanza de las matemáticas. **UNIÓN - Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, [s. l], v. 19, n. 67, p. 1-15, mar. 2023. Disponível em: <https://www.revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/1470>. Acesso em: 16 out. 2024.

TOZO, Fábio Luiz Dias. **Tarefas exploratórias-investigativas para a aprendizagem de função afim**. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino de Ciências Exatas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc.:** como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design:** implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol, CA: O'reilly Media, Inc., 2011.

237



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

POR FAVOR, SENTEM-SE ÁLGEBRA E GEOMETRIA: VAMOS DIALOGAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INTEGRAL DEFINIDA EXPLORANDO A RELAÇÃO ENTRE AS ÁREAS DE POLÍGONOS REGULARES E SUAS FUNÇÕES CORRESPONDENTES

Raphael Pereira¹

Introdução

A tradução da linguagem de um texto ou elementos gráficos para a linguagem matemática é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes no ensino e aprendizagem de matemática. Esta dificuldade se intensifica quando os estudantes precisam interpretar fórmulas matemáticas abstratas, como aquelas utilizadas para o cálculo de áreas de polígonos regulares.

Embora as fórmulas para calcular a área de figuras como quadrados, triângulos e trapézios sejam amplamente ensinadas, muitos estudantes têm dificuldades em compreendê-las profundamente, resultando em uma abordagem superficial e meramente memorística. Essa dificuldade na tradução de conceitos geométricos para expressões algébricas impede que os estudantes desenvolvam um entendimento mais profundo e flexível da matemática.

A dedução das fórmulas tradicionais para o cálculo de áreas de polígonos regulares também é um obstáculo significativo. Muitos estudantes são incapazes de entender a lógica subjacente a essas fórmulas e, em vez disso, se limitam a memorizá-las mecanicamente, sem conectar essas fórmulas a conceitos matemáticos mais amplos. Além disso, a memorização sem compreensão gera dificuldades quando os estudantes precisam aplicar essas fórmulas em contextos mais complexos ou em formas geométricas que não se encaixam nos moldes tradicionais, como polígonos irregulares e curvas.

238

¹Doutorando em Educação com especialidade em pesquisa pela Universidad Internacional Iberoamericana (UNiB), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), Especialista em Farmacologia Clínica pela Escola Superior São Francisco de Assis (ESFA), Licenciado em Química pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Bacharel em Farmácia-Bioquímica pela Escola Superior São Francisco de Assis (ESFA), Licenciado em Matemática pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Bacharel em Estatística pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ), Sociedade Brasileira de Química (SBQ), Sociedade Brasileira de Farmácia Clínica (SBFC) e Associação Brasileira de Estatística (ABE). Coordenador da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do Centro Universitário Estácio de Sá Vitória (FESV). Professor do Centro Universitário Estácio de Sá de Vitória (FESV), Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha (FESVV) e E.E.E.F.M. Sílvia Rocio. E-mail: raphaelpharma@hotmail.com

Segundo Bachelard (1996), essa dificuldade pode ser descrita como um obstáculo epistemológico, ou seja, barreiras cognitivas que resultam de conhecimentos anteriores inadequadamente compreendidos ou superados. Nesse caso, a fórmula tradicional para o cálculo de áreas, quando aplicada mecanicamente, atua como um obstáculo à compreensão de abordagens mais generalizadas, como a integral definida.

Essas fórmulas tradicionais apresentam limitações claras, pois se aplicam apenas a polígonos regulares, ou seja, figuras com lados e ângulos iguais. No entanto, muitas formas geométricas encontradas em contextos mais avançados ou na prática científica não se enquadram nesses parâmetros, sendo irregulares ou apresentando curvas. Nesses casos, as fórmulas tradicionais não fornecem uma solução adequada. A integral definida, por outro lado, é uma ferramenta poderosa que permite o cálculo da área de figuras mais complexas, incluindo aquelas com bordas curvas. Ao calcular a soma de áreas infinitesimais sob uma função, a integral definida é capaz de resolver problemas que as fórmulas tradicionais não conseguem.

No entanto, é preciso considerar que a introdução da integral definida também pode gerar um aumento na carga cognitiva dos estudantes, especialmente por envolver conceitos abstratos de cálculo e somas infinitas. Sweller, Ayres e Kalyuga (2011), na teoria da carga cognitiva, sugerem que o processo de aprendizagem se torna mais eficiente quando o esforço mental necessário para processar novas informações é reduzido. Neste contexto, a transição gradual entre métodos tradicionais e integrais pode ajudar a minimizar essa carga.

Dada a complexidade desse conceito, é importante que os estudantes sejam introduzidos à integral definida de maneira gradual, partindo de atividades que envolvam o cálculo de áreas de polígonos regulares por meio de fórmulas tradicionais. Dessa forma, eles podem estabelecer conexões entre métodos já conhecidos e o uso da integral definida para resolver problemas semelhantes. A transição das fórmulas tradicionais para a integral definida permite que o estudante compreenda a lógica por trás do cálculo de áreas de formas mais complexas, facilitando a construção de um conceito robusto e significativo da integral. Isso reduz a sobrecarga cognitiva ao permitir que os estudantes se apoiem em conhecimentos prévios já dominados, alinhando-se às recomendações da teoria da carga cognitiva.

A taxonomia de Bloom (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1973), atualizada por Ferraz e Belhot (2010), oferece uma base valiosa para estruturar essa abordagem pedagógica. A taxonomia classifica as habilidades cognitivas em seis níveis: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. No processo de aprendizagem da integral definida, os estudantes inicialmente lembram das fórmulas tradicionais, depois passam a compreender como elas se aplicam a figuras geométricas simples. Em seguida, podem aplicar esse conhecimento ao usar a integral para cálculos mais complexos, analisar como a integral definida se generaliza para outras formas, avaliar a adequação de diferentes métodos e, finalmente, criar soluções para problemas geométricos mais avançados.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) oferece um forte suporte para essa abordagem pedagógica. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando novos conceitos são incorporados à estrutura cognitiva do estudante por meio de

conexões significativas com conhecimentos pré-existent. Nesse caso, as atividades de cálculo de áreas de polígonos regulares utilizando fórmulas tradicionais podem atuar como "subsunoçores", ou seja, conhecimentos prévios que auxiliam na assimilação de conceitos mais complexos, como a integral definida. Isso garante que o estudante não apenas memorize um novo método, mas compreenda como a integral se relaciona e amplia as abordagens geométricas tradicionais, facilitando a superação de obstáculos epistemológicos e minimizando a carga cognitiva.

Adicionalmente, a competência dos estudantes no processo de aprendizagem da integral definida pode ser influenciada pelo efeito Dunning-Kruger (KRUGER; DUNNING, 2009). No estágio inicial de aprendizagem, alunos com baixo conhecimento tendem a superestimar sua capacidade de compreensão, acreditando que dominam o conceito após uma breve introdução. Essa incompetência inconsciente pode levar a erros frequentes na aplicação das integrais, uma vez que os alunos subestimam a complexidade do cálculo de áreas sob curvas. À medida que adquirem mais conhecimento, começam a reconhecer as limitações de sua compreensão, o que os leva a buscar maior clareza e desenvolver uma competência consciente. Esse processo de autoconsciência e desenvolvimento de habilidades é crucial para evitar falhas na aplicação prática da integral definida e promover uma autocritica mais precisa.

Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar o engajamento dos estudantes no desenvolvimento do conceito da integral definida a partir de atividades que envolvam o cálculo de áreas de polígonos regulares com o uso de fórmulas tradicionais.

O pensamento algébrico, geométrico e a integral definida

O pensamento algébrico, geométrico e o conceito de integral definida desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento do raciocínio matemático, sendo estudados no âmbito da Educação Matemática para promover uma compreensão mais robusta da matemática. O pensamento algébrico, que emerge na transição entre o pensamento aritmético e a abstração matemática, é essencialmente caracterizado pela capacidade de identificar padrões, generalizar operações e manipular símbolos. Segundo Canavarro (2007), o pensamento algébrico envolve não apenas o domínio das operações, mas também a habilidade de construir generalizações matemáticas, promovendo o desenvolvimento de uma compreensão ampliada de conceitos numéricos e funcionais.

No ensino inicial, o pensamento algébrico é introduzido através de tarefas que incentivam a generalização e a representação múltipla de operações, desenvolvendo a habilidade de abstração e raciocínio que é essencial para etapas posteriores da aprendizagem. A base para a construção do pensamento algébrico inclui o uso de representações simbólicas que tornam possível a transição do concreto para o abstrato, facilitando a compreensão de conceitos mais avançados, como o cálculo integral e o entendimento de funções (MORETTI; VIRGENS; ROMEIRO, 2001).

O pensamento geométrico, por sua vez, complementa o algébrico ao possibilitar a compreensão visual e espacial de problemas matemáticos. No contexto educacional, esse tipo de pensamento desenvolve-se por meio de práticas que exploram figuras geométricas e suas propriedades, promovendo habilidades de análise espacial e visualização, fundamentais para o aprendizado do cálculo diferencial e integral. A representação gráfica, ao se relacionar com o pensamento geométrico, permite que os estudantes conectem ideias algébricas com representações visuais, o que é essencial para o estudo de áreas sob curvas e outros conceitos da integral definida (CANAVARRO, 2007).

O conceito de integral definida, que calcula a área sob uma curva em um intervalo específico, torna-se acessível por meio de uma abordagem que integra pensamento algébrico e geométrico. A pesquisa de Dubinsky e Tall (2010) ressalta que o uso de softwares como o GeoGebra auxilia na compreensão da integral ao proporcionar uma visualização interativa, permitindo que os estudantes compreendam a integral como uma soma acumulada de infinitas áreas infinitesimais, facilitando o desenvolvimento do raciocínio matemático avançado (MOTA; ABAR, 2020).

Na Educação Matemática, a introdução do conceito de integral definida no ensino básico visa conectar o conhecimento geométrico com o pensamento algébrico, preparando o aluno para enfrentar problemas complexos. Segundo Rezende (2003), um dos desafios do ensino da integral é tornar o conceito intuitivo para os estudantes, relacionando-o com problemas reais, como o cálculo de áreas em superfícies irregulares, conforme preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (ARAÚJO; AVELAR, 2022).

Para o desenvolvimento da integral como conceito aplicável no cotidiano, é essencial que os educadores promovam atividades que integrem contextos intra e extramatemáticos. O estudo de Verschaffel, Greer, De Corte (2000) indica que ao inserir problemas reais, que demandam o cálculo de áreas ou volumes, os alunos podem fazer conexões significativas entre o conhecimento algébrico e geométrico e o uso prático da integral, fortalecendo assim a capacidade de resolver problemas aplicados e abstratos (MOTA; ABAR, 2020).

O pensamento algébrico e geométrico, ao serem trabalhados juntos, permitem uma abordagem interdisciplinar que vincula a matemática a problemas de modelagem, estimulando a resolução de problemas em contextos diversos. Esse processo de ensino e aprendizagem com tecnologias interativas, como o uso do GeoGebra, estimula os alunos a explorar a integral através de diferentes representações, consolidando o pensamento integral e favorecendo o entendimento da matemática como uma ciência interconectada (CANAVARRO, 2007; MOTA; ABAR, 2020).

A formação dos professores para essa abordagem integrada é crucial, conforme indicado por Moura et al. (2010), que enfatizam a importância de uma prática pedagógica que fomente o desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais. Assim, a capacitação docente em abordagens que combinam algebraização e visualização geométrica contribui para uma educação matemática que prepara os alunos para uma compreensão aprofundada de conceitos avançados, como a integral definida (MORETTI; VIRGENS; ROMEIRO, 2021).

Portanto, o pensamento algébrico e geométrico formam uma base sólida que apoia a compreensão da integral definida, promovendo a aprendizagem matemática integrada e prática, essencial para enfrentar os desafios académicos e reais. A abordagem interdisciplinar e o uso de tecnologias visuais são estratégias eficazes para desenvolver essas habilidades nos alunos, preparando-os para explorar a matemática de forma inovadora e significativa.

A Teoria da Aprendizagem Significativa e a taxonomia de Bloom

A Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, e a taxonomia de Bloom são dois referenciais amplamente utilizados em educação, ambos contribuindo para entender e promover a aprendizagem efetiva. Ausubel defende que a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se conecta de maneira lógica e não arbitrária aos conhecimentos prévios dos estudantes. Esse processo depende de uma estrutura cognitiva organizada, onde o aluno integra informações de maneira hierárquica e contextualizada, formando uma base de conhecimento cada vez mais consolidada e rica (AUSUBEL, 2003). Enquanto isso, a Taxonomia de Bloom (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1973) oferece uma classificação hierárquica dos objetivos educacionais, ajudando professores a planejar aulas que incentivem o desenvolvimento de habilidades cognitivas em diferentes níveis. Originalmente proposta em 1956 e revisada em 2001, a Taxonomia de Bloom classifica o aprendizado em uma sequência de complexidade crescente: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. A atualização realizada por Ferraz e Belhot (2010) introduziu uma estrutura bidimensional que relaciona conhecimentos factuais, conceituais, procedimentais e metacognitivos a processos cognitivos específicos, destacando o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo como metas importantes na educação moderna.

Essas duas teorias se complementam no planejamento educacional. A Teoria da Aprendizagem Significativa enfatiza o contexto individual do estudante, apoiando-se na ideia de que a aprendizagem efetiva depende da organização e estrutura do conhecimento prévio. Já a taxonomia de Bloom oferece um sistema para definir os objetivos instrucionais e estratégias pedagógicas de forma clara e organizada. Usando essas duas abordagens em conjunto, o professor pode criar experiências de aprendizado que não só transmitem informações novas, mas também incentivam os alunos a se engajarem ativamente no processo, construindo um entendimento mais profundo e pessoal do conteúdo.

Na prática, ao aplicar a Teoria da Aprendizagem Significativa, os educadores podem adaptar os níveis de complexidade propostos por Bloom para atender ao contexto específico de cada aluno, considerando o conhecimento que eles já possuem. Por exemplo, ao introduzir um novo conceito em ciências, o professor pode começar com atividades de “lembrar” e “entender” (níveis iniciais da taxonomia) que se conectam ao conhecimento prévio dos alunos, facilitando assim a ancoragem do novo conteúdo. Conforme os alunos demonstram maior compreensão, o professor pode avançar para atividades de análise, avaliação e criação,

consolidando o aprendizado por meio da aplicação e síntese de ideias (MAGER, 1984). Segue o quadro 1 que representa a Taxonomia de Bloom revisada.

Quadro 1 - Estrutura do processo cognitivo na Taxonomia de Bloom revisada

1. Lembrar: Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Reconhecendo e Reproduzindo. 2. Entender: Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Interpretando, Exemplificando, Classificando, Resumindo, Inferindo, Comparando e Explicando. 3. Aplicar: Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Executando e Implementando. 4. Analisar: Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Diferenciando, Organizando, Atribuindo e Concluindo. 5. Avaliar: Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Checando e Criticando. 6. Criar: Significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Generalizando, Planejando e Produzindo.

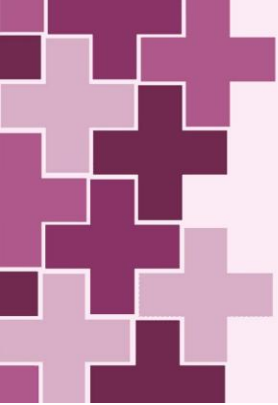
Fonte: Ferraz e Belhot (2010).

Essas estratégias se tornam ainda mais relevantes quando há um pensamento sobre a diversidade de estilos de aprendizagem e nas necessidades individuais dos alunos. A taxonomia de Bloom, ao separar os processos cognitivos de simples a complexos, permite que o professor crie tarefas que incentivem o desenvolvimento gradual da capacidade crítica, promovendo a autonomia no aprendizado. Por outro lado, a Teoria da Aprendizagem Significativa enfatiza a importância de respeitar o ritmo de cada aluno, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e participativo.

Assim, ao integrar a Teoria da Aprendizagem Significativa com a Taxonomia de Bloom, o ensino passa a ser menos mecânico e mais centrado no desenvolvimento integral do estudante. Essa combinação de teorias não só orienta os educadores a criar objetivos educacionais específicos, mas também a reconhecer o papel fundamental do conhecimento prévio, da motivação e das interações ativas no processo de aprendizagem. Esse método integrado facilita a formação de uma aprendizagem duradoura e de alta qualidade, onde o aluno não só memoriza informações, mas as entende profundamente e aplica-as em contextos reais.

A Teoria da Carga Cognitiva, os obstáculos epistemológicos e os vieses cognitivos

A Teoria da Carga Cognitiva, os obstáculos epistemológicos e os vieses cognitivos representam componentes cruciais na compreensão de como o aprendizado e a tomada de



decisões são influenciados pela complexidade cognitiva e pelas limitações do processamento humano. A Teoria da Carga Cognitiva, desenvolvida por John Sweller, estabelece que a capacidade de nossa memória de trabalho é limitada e que o excesso de informações pode sobrecarregar esse sistema, dificultando o aprendizado eficiente. Sweller e colaboradores sugerem que diferentes tipos de carga - intrínseca, extrínseca e germânica - influenciam o processamento de informações de maneiras distintas, sendo que o ideal é minimizar as cargas extrínsecas para focar nas informações essenciais ao aprendizado (SWELLER; AYRES; KALYUGA, 2011).

Esses limites cognitivos são ampliados pela presença de obstáculos epistemológicos, um conceito descrito por Bachelard (1996), que identifica barreiras no desenvolvimento do conhecimento causadas por pré-concepções e pelo uso de conhecimentos intuitivos, que muitas vezes interferem no aprendizado de conceitos científicos complexos. Esses obstáculos surgem, por exemplo, quando estudantes mantêm concepções errôneas sobre determinado assunto e não conseguem integrá-las corretamente ao novo conhecimento devido à sua estrutura mental pré-existente. Este fenômeno é observável em áreas que envolvem abstração matemática, onde alunos apresentam dificuldades em desassociar-se de ideias intuitivas e avançar para conceitos mais complexos e estruturados (BACHELARD, 1996). A seguir, o quadro 2 apresenta os obstáculos epistemológicos definidos por Bachelard (1996).

Quadro 2 - Obstáculos epistemológicos

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS		CARACTERÍSTICAS
1. A experiência primeira		A experiência é colocada antes e acima da crítica, ou seja, dá-se preferência às imagens e não às ideias.
2. O conhecimento geral		Todas as outras explicações vão derivar do primeiro conhecimento geral, ou seja, as mesmas respostas são dadas a todas as questões.
3. Obstáculo verbal		Tendência de associação de uma palavra concreta a uma abstrata, ou seja, o uso de metáforas e analogias antes da teoria.
4. Conhecimento unitário e pragmático		As generalizações dão suporte para uma explicação pragmática ou utilitária de um fenômeno complexo.
5. Substancialismo		Materialização promovida pelo uso de imagens ou da atribuição de qualidades a algo que não possui esse tipo de característica.
6. Realismo		A substância de um objeto é aceita como um bem pessoal, ou seja, apossa-se dele como se toma posse de uma vantagem.
7. Animismo		Atribuição de vida e características humanas às coisas inanimadas para explicar fenômenos.

Fonte: Adaptado de Bachelard (1996).

Paralelamente, os vieses cognitivos desempenham um papel substancial na forma como processamos e interpretamos informações. O viés de confirmação, por exemplo, faz com que indivíduos busquem informações que reforcem suas crenças pré-existentes, ignorando

ou descartando dados contrários. Este viés pode prejudicar a capacidade de avaliar objetivamente uma situação, especialmente em contextos em que é essencial analisar múltiplos pontos de vista para alcançar um julgamento equilibrado (BAILIN; BATTERSBY, 2016). Esses vieses surgem como “atalhos” mentais que ajudam a simplificar a tomada de decisão, mas podem levar a erros sistemáticos de julgamento e interferir na construção de conhecimento robusto.

O efeito Dunning-Kruger é um viés cognitivo identificado pelos psicólogos David Dunning e Justin Kruger, que descreve a tendência de indivíduos com baixo nível de habilidade em uma área superestimarem seu próprio desempenho, enquanto aqueles com alto nível de competência tendem a subestimar suas capacidades (KRUGER; DUNNING, 2009). Esse fenômeno ocorre porque as pessoas menos habilidosas carecem de conhecimento suficiente para avaliar com precisão seu próprio desempenho e o de outros, levando a julgamentos incorretos sobre suas habilidades.

Como destaca Kahneman (2012), o efeito é um exemplo de como a falta de autopercepção e de habilidades metacognitivas pode resultar em excesso de confiança, uma falha que afeta a tomada de decisões em várias áreas, desde a educação até a administração. Dessa forma, o efeito Dunning-Kruger não apenas ilustra o impacto da ignorância sobre a autopercepção, mas também revela como a autoconfiança equivocada pode comprometer o aprendizado e o desenvolvimento profissional.

Ao integrar esses conceitos na educação, compreende-se que um ambiente de aprendizado eficaz deve considerar tanto as limitações impostas pela carga cognitiva quanto os vieses e obstáculos epistemológicos dos alunos. Estratégias como a instrução escalonada e o uso de exemplos trabalhados têm sido propostas para aliviar a carga cognitiva e permitir que os alunos processem e integrem novos conhecimentos de forma mais gradual. Esses métodos buscam não apenas otimizar o volume de informações apresentadas, mas também favorecer uma estrutura de aprendizado mais condizente com as limitações cognitivas humanas.

Por fim, reconhecer e mitigar os vieses cognitivos no contexto educativo é essencial para promover o pensamento crítico e a tomada de decisões fundamentada. Incentivar o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica ajuda a minimizar a influência de preconceitos e intuições inadequadas, promovendo um ambiente onde o aprendizado significativo possa ocorrer de forma mais eficaz e menos suscetível a distorções cognitivas (KAHNEMAN, 2012). Consequentemente, uma compreensão abrangente desses fatores pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adaptadas às necessidades cognitivas e epistêmicas dos estudantes.

Metodologia

A metodologia teve uma abordagem qualitativa, pois observou-se o engajamento dos estudantes no desenvolvimento da proposta. O foco foi entender as percepções, opiniões e experiências dos participantes. Ela também teve objetivo descritivo, pois descreveu-se as

características de uma população, retratando de forma detalhada um determinado cenário. Optou-se pelo procedimento de condução da pesquisa no campo, já que os dados foram coletados diretamente, em tempo real, no ambiente onde o fenômeno ocorreu.

Os sujeitos da pesquisa foram 32 estudantes de Engenharia de Produção de uma instituição privada do Ensino Superior. Assim, foi aplicada uma atividade (1 e 2) com instrumento de coleta de dados no período de 4 aulas (50 minutos cada), dividindo os estudantes em 4 grupos de 8 pessoas.

As etapas das atividades realizadas foram: I) Cálculo da área de figuras geométricas planas a partir de fórmulas matemáticas convencionais (cada grupo recebeu duas figuras de papel com um plano cartesiano em papel milimetrado para realizar as medições) e II) Cálculo da área de figuras geométricas planas recebidas na etapa I a partir da integral definida (as figuras geométricas possuíam as funções matemáticas descritas). III) Compartilhamento da experiência.

Análise e Discussão dos Dados

As tabelas 1 e 2, a seguir, mostram uma comparação entre o cálculo da área de polígonos regulares utilizando fórmulas tradicionais (tabela 1) e a integral definida (tabela 2).

246

Tabela 1 - Cálculo da área de polígonos regulares a partir de fórmulas matemáticas convencionais

GRUPO	POLÍGONO REGULAR	FÓRMULA	DIMENSÕES	ÁREA
1	Retângulo	$A = b \cdot h$	b = 30 cm h = 16 cm	480 cm ²
	Triângulo retângulo A	$A = \frac{b \cdot h}{2}$	b = 23 cm h = 17 cm	195,5 cm ²
2	Triângulo equilátero	$A = b \cdot h$	b = 29 cm h = 19 cm	551 cm ²
	Quadrado	$A = b \cdot h$	b = 14 cm h = 14 cm	196 cm ²
3	Retângulo e Triângulo	$A_{\text{Retângulo}} = b \cdot h$ $A_{\text{Triângulo}} = \frac{b \cdot h}{2}$	b (R) = 15 cm h (R) = 20 cm b (T) = 3 cm h (T) = 4 cm	294 cm ²
	Trapézio	$A_{\text{Retângulo}} = b \cdot h$ $A_{\text{Triângulo}} = \frac{b \cdot h}{2}$	b (R) = 30 cm h (R) = 16 cm b (T) = 30 cm h (T) = 3 cm	435 cm ²
4	Triângulo retângulo B	$A = \frac{b \cdot h}{2}$	b = 38 cm h = 18 cm	342 cm ²
	Retângulo e Triângulo	$A_{\text{Retângulo}} = b \cdot h$ $A_{\text{Triângulo}} = \frac{b \cdot h}{2}$	b (R) = 15 cm h (R) = 14 cm b (T) = 4 cm h (T) = 3 cm	204 cm ²

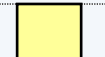
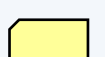
No momento I, os estudantes realizaram as medições para obterem as medidas da base e da altura das figuras geométricas planas: quadrado, retângulo, triângulo (retângulo e equilátero) e trapézio. Assim, 19% ($n = 6$) dos estudantes tiveram dificuldade para lembrar como proceder no caso de não ter uma fórmula específica ou mesmo a fórmula do trapézio, mas isso foi contornado pela discussão em grupo, conduzindo o pensamento para a decomposição de figuras, ou seja, o trapézio é um retângulo menos um triângulo.

No momento II, 75% ($n = 24$) dos estudantes observaram a relação geométrica das figuras geométricas planas no plano cartesiano e as suas respectivas funções. Eles indicaram que, quando há a interseção entre as funções, o intervalo inicial nem sempre é igual a zero. E no caso das funções únicas, o intervalo inicial sempre foi igual a zero. Um fato importante foi a conexão estabelecida entre as medidas coletadas de cada figura geométrica plana e os intervalos selecionados para o cálculo da integral definida.

Os resultados mostram uma convergência significativa nas áreas obtidas por ambos os métodos, confirmando que as fórmulas tradicionais são eficazes para figuras geométricas simples, como retângulos e triângulos, quando as medidas são conhecidas. O grupo 1, por exemplo, calculou a área de um retângulo como 480 cm^2 , usando tanto a fórmula tradicional quanto a integral definida, indicando que ambos os métodos são coerentes quando aplicados a figuras com dimensões claras e bem definidas.

Por outro lado, as divergências entre os métodos se tornam mais evidentes à medida que as figuras se tornam mais complexas, como no caso de polígonos compostos ou em situações em que os intervalos precisam ser ajustados para funções interseccionadas (como observado no grupo 3 da tabela 2). Neste caso, o uso da integral definida oferece maior flexibilidade, especialmente para figuras que não se enquadram em fórmulas predeterminadas, permitindo calcular a área de partes que não seguem formas geométricas regulares. Isso demonstra a importância do uso da integral definida em casos em que as fórmulas tradicionais são limitadas.

Tabela 2 - Cálculo da área de polígonos regulares a partir da integral definida

GRUPO	RELAÇÃO FIGURA E GRÁFICO	FUNÇÃO	INTERVALO	ÁREA
1		$f(x) = 16$	$a = 0$ $b = 30$	480 cm ²
		$f(x) = \frac{17x}{23}$	$a = 0$ $b = 23$	195,5 cm ²
2		$f(x_1) = \frac{38x}{29}$ $f(x_2) = -\frac{38x}{29} + 38$	$a = 0$ $b = 14,5$	551 cm ²
		$f(x) = 14$	$a = 0$ $b = 14$	196 cm ²
3		$f(x_1) = 8$ $f(x_2) = -\frac{4x}{3} + 36$	$a_1 = 0; b_1 = 12$ $a_2 = 12; b_2 = 15$	294 cm ²
		$f(x) = \frac{x}{10} + 13$	$a = 0$ $b = 30$	435 cm ²
4		$f(x) = \frac{9x}{19} + 18$	$a = 0$ $b = 30$	342 cm ²
		$f(x_1) = \frac{3x}{4} + 11$ $f(x_2) = 14$	$a_1 = 0; b_1 = 4$ $a_2 = 4; b_2 = 15$	204 cm ²

248

Conclusão

A análise sobre o desenvolvimento do conceito de integral definida a partir de atividades envolvendo o cálculo de áreas de polígonos regulares possibilitou alcançar os objetivos iniciais propostos no estudo. Através da comparação entre o uso de fórmulas tradicionais e a aplicação da integral definida, foi possível observar um engajamento significativo dos estudantes, o que evidenciou a relevância das abordagens pedagógicas que integram a matemática prática com a teórica, ajudando na compreensão de conceitos abstratos. Portanto, os objetivos de promover um aprendizado mais profundo sobre a integral definida e sua aplicação em contextos geométricos foram amplamente atendidos.

O estudo contribuiu ao demonstrar que o método de introduzir gradualmente o cálculo da integral definida, a partir do conhecimento prévio dos estudantes sobre áreas de figuras geométricas, facilita o entendimento e minimiza a carga cognitiva. Essa transição progressiva permite que os alunos percebam a integral como uma ferramenta mais abrangente que extrapola as limitações das fórmulas convencionais para calcular áreas de figuras com bordas curvas. Assim, a pesquisa agrega valor ao ensino de matemática ao evidenciar a eficácia da combinação entre práticas geométricas tradicionais e o uso de integrais, proporcionando um caminho para superar obstáculos epistemológicos encontrados no ensino de cálculo.

No entanto, a pesquisa apresentou limitações quanto ao número de participantes e ao tempo de aplicação, o que pode restringir a generalização dos resultados para outros contextos educacionais ou grupos de estudantes com diferentes perfis de aprendizado. Além disso, o estudo focou-se apenas na comparação entre métodos tradicionais e integrais, sem explorar outros aspectos da matemática aplicada que poderiam enriquecer ainda mais a compreensão dos estudantes sobre a integral definida.

Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação do estudo com um grupo maior e mais diverso de participantes, além da inclusão de tecnologias como o software GeoGebra, que poderia facilitar a visualização e a aplicação da integral em contextos variados. Outras investigações poderiam focar em metodologias interdisciplinares, promovendo a integração entre matemática e áreas como física e engenharia, visando uma compreensão mais prática e aplicável da integral definida em problemas complexos e de relevância real.

Assim, a exploração desenvolvida foi importante para o estabelecimento da relação entre o cálculo da área de figuras geométricas e o uso da integral definida. Os estudantes estiveram engajados o tempo todo da atividade e indicaram que o sentido da integral definida ficou mais consolidado. A partir dessa construção é possível transpor a técnica da integral definida para os casos que não possuem fórmulas matemáticas convencionais, como por exemplo a área de curvas.

Referências

ARAÚJO, Jussara de Loiola; AVELAR, Petrina Rúbria Nogueira. Modelagem Matemática e o Desenvolvimento do Pensamento Integral. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 36, n. 72, p. 239-261, abr. 2022.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAILIN, Sharon; BATTERSBY, Mark. **Reason in the balance**: an inquiry approach to critical thinking. Indianapolis: Hackett, 2016.

BLOOM, Benjamim S.; KRATHWOHL, David R., MASIA, Bertram B. **Taxonomia dos objetivos educacionais (domínio cognitivo)**. Porto Alegre: Globo, 1973.

CANAVARRO, A. P. O pensamento algébrico na aprendizagem da Matemática nos primeiros anos. **Quadrante**, v. 16, n. 2, p. 81-118, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.48489/quadrante.22816>. Acesso em: 01 nov. 2024.

DUBINSKY, E.; TALL, D. Advanced mathematical Thinking and the Computer. In: FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

KANEHMAN, D. **Rápido e Devagar**: duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KRUGER, Justin; DUNNING, David. Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. **Psychology**, v. 1, p. 30-46, 2009. Disponível em: <http://www.scirp.org/journal/psych>. Acesso em: 30 out. 2024.

MAGER, R. F. **Preparing instructional objectives**. Belmont: Lake Publishers Co., 1984. 136 p.

MORETTI, Vanessa Dias; VIRGENS, Wellington Pereira das; ROMEIRO, Irajá de Oliveira. Generalização Teórica e o Desenvolvimento do Pensamento Algébrico: contribuições para a formação de professores dos Anos Iniciais. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 35, n. 71, p. 1457-1477, dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/C3wCGx7Vfp4MSWFX3Nbrc9D/>. Acesso em: 12 out. 2024.

MOTA, Janine Freitas; ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira. Uma proposta de articulação entre teoria e prática no estudo da integral definida. **Educ. Matem.**, São Paulo, v.9, n.2, p. 12-24, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/2238-8044.2020v9i2p12-24>. Acesso em: 25 out. 2024.

MOURA, M. O. et al. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

REZENDE, W. M. **O ensino de cálculo**: dificuldades de natureza epistemológica. 2003. 450f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SWELLER, John; AYRES, Paul; KALYUGA, Slava. **Cognitive load theory**: explorations in the learning sciences, instructional systems and performance technologies. Berlim: Springer, 2011.

VERSCHAFFEL, L.; GREER, B.; DE CORTE, E. (ed.). **Making Sense of Word Problems**, Heereweg. The Netherlands: Swets & Zeitlinger, 2000.

CONHECIMENTOS MOBILIZADOS POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA DURANTE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA ENVOLVENDO O GEOGEBRA DISCOVERY

Daniel Mendes Inácio de Souza¹
Celina Aparecida Almeida Pereira Abar²

Introdução

No campo educacional, estudos, conduzidos desde a década de 1990, têm demonstrado que as tecnologias digitais (TD) e a internet ampliam as possibilidades de ensino e de aprendizagem em diferentes níveis educacionais (BORBA & PENTEADO, 2019). No que tange à formação de professores, as pesquisas indicam que os cursos de formação inicial não têm preparado adequadamente os docentes, tampouco explorado de forma satisfatória as potencialidades das TD (COLLING & RICHIT, 2019).

É importante ressaltar que há tentativas de incluir componentes curriculares que abordem a questão tecnológica no ensino da matemática. No entanto, essas iniciativas mostram-se insuficientes para capacitar os docentes na aplicação dessas ferramentas em seus planejamentos pedagógicos, visto que os exemplos fornecidos são pouco contextualizados e acabam por oferecer apenas referências genéricas sobre o uso de tecnologias no ensino (KENSKI, 2012), especialmente no ensino de matemática (SANTOS & VASCONCELOS, 2019).

Para suprir parte dessa lacuna formativa, os professores recorrem à formação continuada, buscando atualizar-se em função da presença das TD no cotidiano dos estudantes, assim como nos projetos desenvolvidos em algumas escolas (SILVA, 2021; RODRIGUES, 2019). Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns resultados de uma investigação que teve como foco os conhecimentos tecnológicos e pedagógicos do conteúdo de professores de matemática, potencialmente mobilizados durante um curso de formação continuada, utilizando uma versão experimental do GeoGebra, denominada GeoGebra Discovery. Essa versão integra novos comandos e aprimora ferramentas previamente existentes no software, conhecidas como Ferramentas de Raciocínio Automático (ART), permitindo a verificação de conjecturas, demonstrações e a descoberta de propriedades em construções geométricas. Os estudos realizados por Mishra e Koehler (2006) fundamentam-se no conceito de conhecimento profissional docente proposto por Shulman (1986). Ao integrarem o conhecimento tecnológico ao conhecimento pedagógico do conteúdo, esses autores desenvolveram o modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge* – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo). Eles argumentam que a integração tecnológica no

251

¹ Mestre em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). danielmisouza@outlook.com.br.

² Doutora em Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). abarcaap@pucsp.br.

ensino requer que os professores compreendam profundamente a interação entre os conhecimentos de tecnologia, conteúdo específico da disciplina e pedagogia. A seguir, apresenta-se o aporte teórico do modelo TPACK, que embasou as análises do estudo.

Referencial Teórico

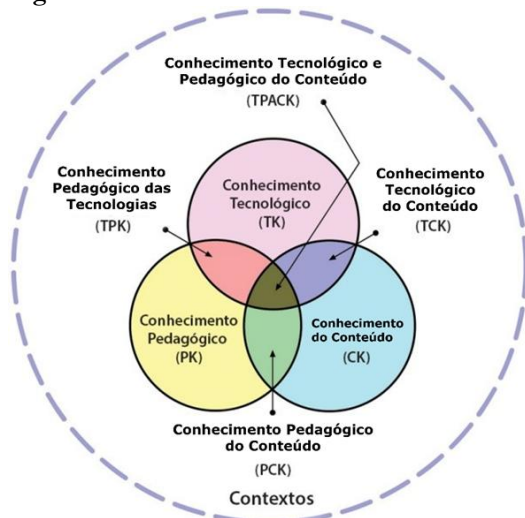
A geração atual de alunos cresce em um ambiente de ampla disponibilidade de ferramentas digitais, o que gera uma familiaridade evidente de muitos estudantes com essas tecnologias. Contudo, um dos principais desafios educacionais, já apontado por D'Ambrosio (1986), refere-se à forma de utilização das TD e ao seu potencial para apoiar o ensino de matemática, bem como à atualização dos currículos em consonância com essas novas ferramentas tecnológicas.

Neste sentido, exige-se do docente uma atualização profissional, para que se possa compreender as transformações tecnológicas e as possíveis implicações em sala de aula. Maltempi (2008, p. 61) afirma que “toda inserção de tecnologia no ambiente de ensino e aprendizagem requer um repensar da prática docente, pois ela não é neutra e transforma a relação ensino-aprendizagem”.

A modelo TPACK compreende três áreas distintas que se inter-relacionam, conforme ilustrado na Figura 1. Essa base de conhecimento (SHULMAN, 1986) abrange as dimensões pedagógicas, tecnológicas e de conteúdos específicos, todas interconectadas, o que caracteriza as interseções e a complexidade inerente à prática docente. Nakashima e Piconez (2016) destacam que a teoria TPACK expressa uma articulação de conhecimentos que difere tanto do saber dos especialistas em tecnologia quanto do conhecimento dos profissionais da educação voltados para a didática de modo mais amplo.

252

Figura 1: A estrutura da teoria TPACK e seus componentes de conhecimento



Fonte: Adaptada de Koehler e Mishra (2009, p. 63).

Koehler e Mishra (2009, p. 66, tradução nossa) descrevem o modelo TPACK como sendo:

a base do ensino eficaz com tecnologia, exigindo compreensão da representação de conceitos utilizando tecnologias; técnicas pedagógicas que utilizam tecnologias de forma construtiva para ensinar conteúdos; conhecimento do que torna os conceitos difícil ou fácil de aprender e como a tecnologia pode ajudar a resolver alguns dos problemas que os alunos enfrentam; conhecimento dos conhecimentos prévios e teorias epistemológicas dos alunos; e conhecimento de como as tecnologias podem ser usadas ao considerar o conhecimento existente para desenvolver novas epistemologias ou fortalecer as antigas. (KOEHLER & MISHRA, 2009, p. 66, tradução nossa).

Os autores (2009, p. 66, tradução nossa) ressaltam que a teoria TPACK envolve uma “compreensão profunda, flexível, pragmática e diferenciada do ensino com tecnologia”. Assim, o modelo teórico se constitui como “uma construção de conhecimento profissional” do professor.

Dessa forma, para investigar os possíveis conhecimentos mobilizados pelos professores de matemática durante o curso de formação, esse aporte teórico mostra-se relevante, visto a necessidade de observar a integração da ferramenta tecnológica (GeoGebra Discovery) com os demais componentes que compõem a base de conhecimento do docente.

253

Sobre o GeoGebra Discovery e seus recursos

Esta seção introduz e sintetiza as características técnicas de algumas ferramentas implementadas (ART) no GeoGebra Discovery. Esses recursos permitem que o usuário automaticamente conjecture, descubra e prove declarações sobre diferentes elementos de uma determinada construção geométrica.

Os exemplos, aqui apresentados, ilustram, por um lado, as funcionalidades de algumas ART e, por outro, exigem do usuário uma interpretação matemática que configure o resultado procurado.

O conjunto de ART do GeoGebra Discovery, até o momento, é composto de ferramentas e comandos denominados de: *Relation*, *LocusEquation*, *Prove* e *ProveDetails*, *Discover*, *Compare* e o mais recente *ShowProof*. Neste trabalho os exemplos propostos têm seu enfoque no comando *Discover*, no contexto da Geometria Plana.

De acordo com os pesquisadores Kovács et al. (2022) a ferramenta *Relation* permite verificar, validar ou negar conjecturas geométricas, como também a descoberta de propriedades relacionadas a determinados objetos, pois carrega um botão adicional, chamado de “More...” na mensagem de verificação numérica que, de acordo com Kovács et al. (2022), ao clicá-lo é acionado o sistema de ART que traduz o objeto geométrico selecionado em equações polinomiais.

O comando *LocusEquation*, conforme Kovács et al. (2022), permite, por meio das ART, a descoberta de novos teoremas, mediante hipóteses complementares que apoia uma tese, como também, calcula a equação implícita de um ponto dada uma propriedade válida.

Conforme observado por Kovács et al. (2022) os comandos *Prove* e *ProveDetails*, funcionam de maneira semelhante aos disponíveis na versão oficial do GeoGebra, obtendo como resposta verdade (True) ou falso (False).

O comando *Discover*, ainda exclusivo da versão experimental do GeoGebra Discovery, busca de forma automática e combinatória, possíveis relações geométricas envolvendo um determinado elemento à escolha do usuário.

Metodologia

A pesquisa de cunho qualitativo (CRESWELL, 2014). O curso de formação, realizado em 2023, de forma remota pelo *Teams* no Brasil, tendo uma participação efetiva de 5 docentes considerados para este estudo. O *Design Research* foi o suporte metodológico adotado, conforme descrita por Collins, Joseph e Bielaczyc (2004), pois se refere a uma abordagem específica para investigar e melhorar práticas educacionais, visando a pesquisas formativas que possibilitem o aprimoramento contínuo de projetos de ensino com base em evidências empíricas. Esse método permite adaptações ao longo do processo, orientadas pelo feedback dos participantes.

Tal metodologia embasou a concepção e desenvolvimento de uma formação online para professores de matemática. O planejamento incluiu reuniões para organizar encontros síncronos, discutir funcionalidades do GeoGebra, selecionar e desenvolver atividades, além de permitir ajustes contínuos com base nas contribuições dos professores ao longo do curso.

Em relação à caracterização dos participantes destaca-se que duas eram professoras de Ensino Superior e três docentes (dois homens e uma mulher) lecionavam na Educação Básica. As docentes atuantes no Ensino Superior possuem Licenciatura em Matemática, Mestrado e Doutorado, com mais de 25 anos de experiência na carreira docente, em especial, em instituições privadas. E ambas afirmaram possuir pouca ou nenhuma experiência com o GeoGebra.

Em relação aos professores da Educação Básica, todos possuem Licenciatura em Matemática. Um deles possui Especialização em Ensino de Matemática e Mestrado, enquanto a professora tem Mestrado. Um dos professores é mais jovem na carreira docente, com 3 anos de experiência, enquanto os outros possuem entre 14 e 25 anos de experiência profissional. Além disso, os três professores indicaram que já possuíam contato com o GeoGebra, seja de práticas durante a graduação ou como ferramenta voltada para o ensino de matemática em sala de aula.

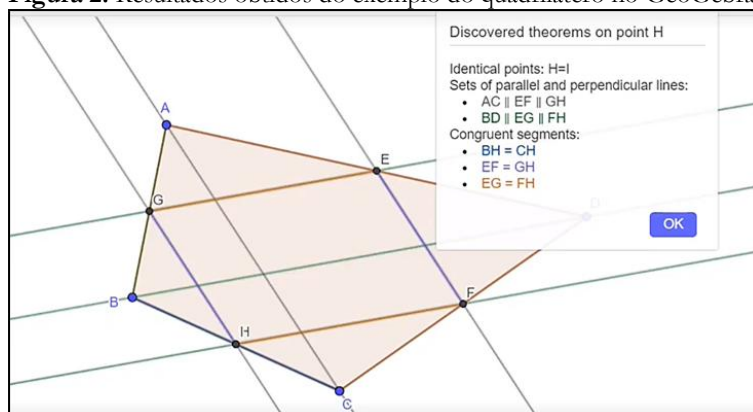
Na sequência, apresentam-se duas propostas de atividades desenvolvidas no GeoGebra Discovery, juntamente com as análises e os resultados provenientes, a partir dos dados produzidos, permeando os conhecimentos mobilizados e as dificuldades enfrentadas pelas professoras.

Análise e resultados de duas propostas de atividades no GeoGebra Discovery

A primeira atividade explorada possui o seguinte enunciado: Seja ABCD um quadrilátero e G, H, F e E os pontos médios dos respectivos lados. O que é possível afirmar em relação ao polígono EFGH? São vértices de algum polígono específico?

A Figura 2 apresenta os resultados obtidos a partir da construção realizada, seguindo as orientações da enunciado, ao escolher o ponto médio H e utilizar o comando *Discover(H)*, o sistema interno de ART do GeoGebra Discovery passa a processar os objetos da construção e fornece uma Janela de Resposta com um conjunto de informações que foram descobertas.

Figura 2: Resultados obtidos do exemplo do quadrilátero no GeoGebra Discovery



Fonte: Souza (2024).

Como explorado na pesquisa de Souza (2024), o comando *Discover* possibilita que o docente mobilize o Conhecimento do Conteúdo (CK), ao passo que compreende as informações apresentadas na Janela de Resposta da ART e seleciona os dados pertinentes para comprovar que o polígono ABCD é um paralelogramo. Sendo assim, pode-se mencionar que a visualização adequada dessa figura exige o uso de argumentos matemáticos, que podem ser analisados por meio do GeoGebra Discovery.

Uma professora, que será denominada de Beatriz, a fim de proteger o sigilo da participante, fez uma ponderação importante acerca da figura e da justificativa do paralelogramo:

Beatriz: A figura pode ser dividida em quatro triângulos e determinar a base média, por exemplo, o triângulo ABC e a base média será GH. O mesmo acontece com o outro triângulo, do outro lado, o triângulo ADC e a base média EF. Ou poderia dividir de outra forma, com os triângulos ABD e BCD.

Formador: Beatriz, essas suas afirmações provam que a figura formada é um paralelogramo?

Beatriz: Sim, é certeza, porque se a gente dividir o quadrilátero em ABC e ADC, a gente prova que GH é paralelo a AC e EF é paralelo a AC. Portanto, GH é paralelo a EF, e também são a metade de AC. Agora repete para os outros triângulos.

Dessa forma, a exploração de tal atividade traz indícios da mobilização de conhecimentos que envolvem o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK), visto a necessidade de o usuário conhecer informações do funcionamento do software, a aplicabilidade do recurso *Discover* e a articulação dos dados com a figura construída.

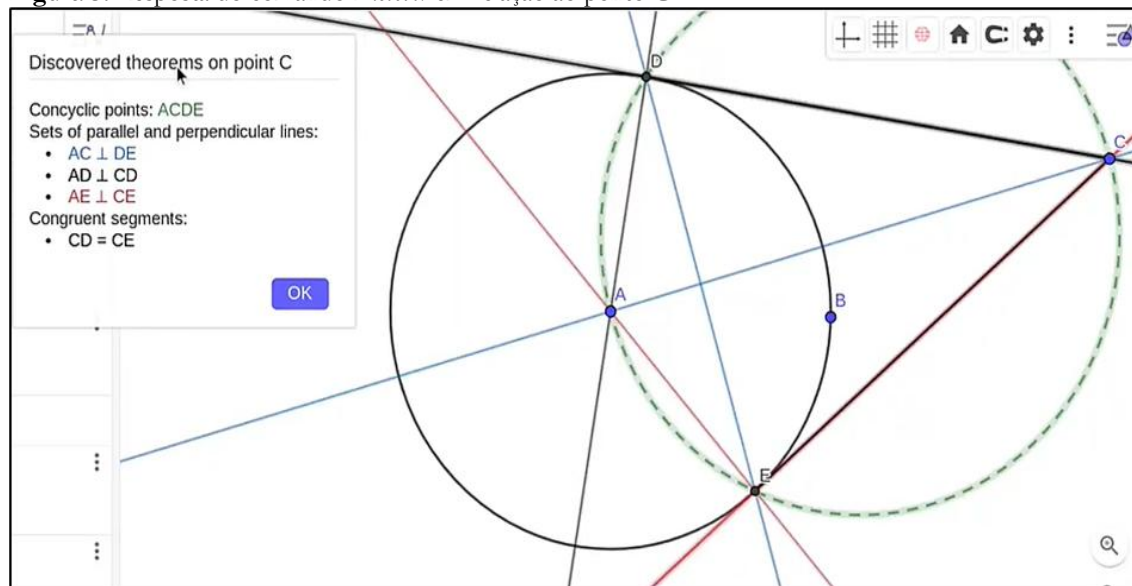
Arcavi (2003) destaca que esse processo de visualização envolve tanto imagens mentais quanto não mentais. Assim, para a mobilização dos conhecimentos tecnológicos da ferramenta digital e matemáticos, é crucial que o paralelogramo seja concebido não apenas como uma imagem mental, mas também em sua representação no software. No entanto, apesar da dinamicidade dos DGS, os professores inicialmente enfrentaram dificuldades em visualizar a figura planejada durante o desenvolvimento dessa proposta (Souza, 2024).

A segunda proposta de atividade trabalhada com os professores trazia as seguintes orientações: Trace uma circunferência qualquer, coloque um ponto externo a ela e trace as retas tangentes a circunferência passando por esse ponto externo. E questionava-se: O que se pode afirmar em relação aos segmentos formados pelo ponto externo e os pontos de tangência?

A Figura 3 expõe a Janela de Resposta com os dados fornecido pelo processamento do comando *Discover(C)*, sendo o ponto C externo à circunferência com centro em A.

256

Figura 3: Resposta do comando *Discover* em relação ao ponto C



Fonte: Souza (2024).

As informações encontradas com o comando *Discover* possibilitaram uma discussão em relação a possíveis abordagens dessa propriedade. Os professores destacaram que seria possível ressaltar os dois triângulos formados (ACD e ACE), o ângulo reto formado pelas retas AC e DE, bem como AD e CD. Dessa forma, observaram que se tratava de dois triângulos retângulos. Perceberam que a informação da congruência dos segmentos DC e EC. A verificação da congruência dos seguimentos também poderia ser tratada pela ferramenta *Relation(DC, EC)* (SOUZA, 2024).

A professora Beatriz demonstrou, segundo a teoria TPACK (MISHRA; KOEHLER; 2009), a mobilização de TCK ao fazer um paralelo dessa construção com a utilização de régua e compasso no papel, pois ela destacou os procedimentos realizados em uma aula de Geometria para abordar tal propriedade e salientou que elementos da figura são as mesmas em ambas as situações.

Além disso, Souza (2024, p. 110) ressalta em sua pesquisa que um conhecimento específico de Geometria Plana, durante a discussão da atividade:

não foi mobilizado pelos docentes seria trabalhar a congruência dos dois triângulos formados, utilizando, por exemplo, o caso especial do triângulo retângulo. Esse caso afirma que, se um cateto e a hipotenusa são congruentes, então o terceiro lado também será congruente. Como os catetos AD e AF são os raios da circunferência inicial e a hipotenusa AC é lado comum aos triângulos, conclui-se que CE e CF possuem a mesma medida.

Dessa forma, tem-se que as ART do GeoGebra Discovery oportunizam aos usuários perceberem conteúdos matemáticos que requerem uma revisão. Além de possibilitar uma nova forma de abordar tais propriedades em sala de aula.

Considerações Finais

Assim, considera-se que o ensino de Geometria Plana, mediante a exploração e a formulação de conjecturas para posterior verificação, promovidas pelo GeoGebra Discovery, possibilita ao estudante um papel ativo na construção de sua própria aprendizagem, evidenciando a relevância do software como recurso pedagógico na prática docente.

De maneira sintética, os resultados indicaram que o curso de formação, que envolveu as ART do GeoGebra Discovery, favoreceu aos docentes a mobilização e a construção de novos conhecimentos, alinhados aos três pilares do modelo TPACK, ao resolverem atividades que abordavam propriedades da Geometria Plana, promovendo, assim, a visualização e a argumentação lógica a partir das respostas processadas pelo software. Além de evidenciar possíveis lacunas relacionadas ao conhecimento do conteúdo.

A descoberta por meio da visualização e interpretação dos resultados pelo usuário, ilustram as funcionalidades das ART e mostram a interação necessária entre o raciocínio humano e a

máquina e, sua utilização, permite verificar fatos geométricos, possibilitando o desenvolvimento de atividades matemáticas e o protagonismo do aluno.

Nesse cenário de aprimoramentos tecnológicos que acarretam uma nova cultura profissional (KLEEMANN, COSTA MACHADO, 2023; MISKULIN, 2003), “torna-se necessário e imprescindível repensar e redimensionar os cursos de formação de professores, visando propiciar aos futuros professores conhecimentos e ações compatíveis com as novas tendências educacionais” (MISKULIN, 2003, p. 222).

Referências

Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52(3), 215–241. <https://doi.org/10.1023/a:1024312321077>.

Colling, J., & Richit, A. (2019). Conhecimentos Pedagógico, Tecnológico e do Conteúdo na Formação Inicial do Professor de Matemática. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 21(2), 394-421.

Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2.

Creswell, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens* (3a ed.). Penso Editora.

D'Ambrosio, U. (1986). *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática* (2a ed.). Editora Unicamp.

Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação* (8a ed.). Papirus.

Kleemann, R., & Costa Machado, C. (2023). Tecnologias digitais nas formações inicial e continuada de professores de matemática. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, 12(28), 198–222. Disponível em <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/7786>.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Disponível em: <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogical-content-knowledge/>.

Kovács, Z., Recio, T., & Vélez, M. P. (2021). GeoGebra Discovery in Context. *Proceedings of the 13th International Conference on Automated Deduction in Geometry*, 352, 141-147.

Kovács, Z., Recio, T., & Vélez, M. P. (2022). Automated reasoning tools with GeoGebra: What are they good for? In P. R. Richard, M. P. Vélez, & S. Van Vaerenbergh (Eds.), *Mathematics Education in the Age of Artificial Intelligence* (Mathematics Education in the Digital Era, Vol. 17). Springer.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Miskulin, R. G. S. (2003). As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática. In D. Fiorentini (Org.), *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com novos olhares* (pp. 217–248). Campinas, SP: Mercado das Letras.

Nakashima, R. H. R., & Piconez, S. C. B. (2016). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): Modelo explicativo da ação docente. *Revista Eletrônica De Educação*, 10(3), 231–250. <https://doi.org/10.14244/198271991605>.

Rodrigues, R. U. (2019). *Geometria e ensino híbrido... Você já ouviu falar? Uma formação continuada de professores do Ensino Fundamental I* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional da PUC-SP.

Santos, J. E. B., & Vasconcelos, C. A. (2019). Formação continuada com tecnologias: metanálise a partir de dissertações e teses (2013-2017). *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 21(1), 361-382.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Silva, J. P. Z. (2021). *Contribuições de uma prática formativa envolvendo o software GeoGebra para professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alfenas]. Repositório Institucional da UNIFAL-MG.

Souza, D. M. I. d. (2024). *GeoGebra Discovery no contexto da Geometria Plana em uma formação continuada de professores de matemática* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional da PUC-SP.

INFÂNCIAS E NATUREZA INFRAORDINÁRIA: A ESCOLA NAS POSSÍVEIS EDUCAÇÃO AMBIENTAIS MENORES

Alessandra Neiss¹
Adilson Cristiano Habowski²

Considerações iniciais

Este texto integra um estudo maior em andamento como parte de uma dissertação no Mestrado em Educação. Neste texto, optou-se por apresentar a discussão teórica que fundamenta a pesquisa, articulando a natureza infraordinária com as infâncias e propondo uma abordagem menos prescritiva para as educações ambientais possíveis na escola, isto é, com uma abordagem mais atenta às miudezas do cotidiano.

No cotidiano escolar, geralmente há uma imposição rígida de tempos e espaços para quase todas as atividades: horários para entrar, sair, lanchar, descansar, trocar de aula, mudar de ambiente, ir ao banheiro, ler, estudar e brincar. Entretanto, nesse cotidiano amplamente controlado, muitas vezes se perde o tempo das experiências – um tempo em que as crianças podem ocupar o espaço de maneira inventiva nos contextos que vivenciam.

É em torno disso que problematizaremos neste texto a partir de autores como Walter Kohan, que trata dos diferentes tempos vivenciados pelas crianças, os ‘tempos *chrónos*, *kairós* e *aión*’, cada qual com suas características e implicações nas vivências possibilitadas, além de Georges Perec, que nos apresenta o conceito de ‘infraordinário’, sob uma perspectiva de valorização das miudezas e sutilezas presentes no cotidiano que, por muitas vezes, passam despercebidas, porém, exercem papel fundamental nas experiências das crianças.

Também traremos autores como Silvio Gallo e Ailton Krenak, que propõem importantes reflexões acerca da necessidade de criarmos pequenas rupturas naquilo que é hoje um sistema dominante, constituído de padrões hegemônicos, por meio da busca por uma educação ambiental menor, que faça um caminho contrário, rompendo com as formas de controle e valorizando as subjetividades que nos constituem como seres humanos.

260

¹ Mestranda no PPGEduc da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Docente da rede estadual de ensino de Santa Catarina. E-mail: neissalessandra@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Pós-doutorando no PPGEduc da Universidade La Salle, com bolsa do CNPq (Pós-Doutorado Júnior) – PDJ. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

O descompasso entre o tempo do relógio e o tempo das experiências

*Há hora pra tudo, dizem,
e tudo tem sua hora
mas ninguém fez no relógio
a hora de não ter hora
(Beatriz, 2007, p. 21).*

O poema de Elza Beatriz nos faz pensar sobre como somos subordinados ao tempo. Hoje, há hora para tudo: levantar, tomar café, chegar ao trabalho, almoçar, estudar, realizar qualquer atividade do dia - até mesmo dormir. A vida se tornou uma corrida contra o tempo para cumprir todas as tarefas dentro do período considerado 'aceitável'; afinal, o que foge disso é visto como 'atraso' ou 'perda de tempo'. Esse cotidiano acelerado, marcado e limitado pelos ponteiros do relógio, acaba por nos roubar grande parte do valor de nossas vivências, já que precisamos concluir tudo rapidamente, conduzindo cada tarefa de forma superficial para que todas sejam realizadas no tempo *chrónos*.

Vale ser mencionada aqui a produção teórica do sociólogo alemão Hartmut Rosa³, um dos principais teóricos da aceleração social. Em sua obra, argumenta que a sociedade tardo-moderna é marcada por um aumento constante da velocidade, que afeta todos os aspectos da vida social, tornando a vida “*destemporalizada*”: hoje é assim; amanhã tudo, inclusive os próprios desejos, pode ser diferente” (Rosa, 2017, p.28). Essa aceleração leva a uma sensação de alienação e falta de domínio sobre nossas vidas. O autor critica a ideia de que o desenvolvimento contínuo e progressivo é sempre benéfico, sob a argumentação que muitas vezes ele leva a consequências negativas, como a degradação do meio ambiente, a desigualdade social e a perda de sentido na vida. Rosa (2019) concebe a Modernidade como um sistema autorreprodutivo em constante aceleração e marcado por uma incessante necessidade de evolução, frequentemente desprovida de autonomia e estabilidade.

A busca por promover movimentos e processos cada vez mais rápidos gera uma inclinação para o crescimento acelerado e dinâmicas que permeiam todos os aspectos da sociedade com

³ O autor baseia-se em teorizações sobre aceleração e ressonância, bem como na noção de competição como modelo de subjetivação, para discutir a vida acelerada e o esgotamento na sociedade contemporânea. A ideia central é que a aceleração social e a alienação resultante dela podem ser superadas por meio do estabelecimento e manutenção de relações de ressonância com o mundo e com os outros. A ressonância como a capacidade de estabelecer e manter uma conexão significativa com o mundo e com os outros. Essa conexão demanda tempo e envolvimento, e é oposta à alienação, que é caracterizada pela falta de conexão e pelo distanciamento. A aceleração social, um dos principais temas abordados por Rosa, é entendida como a intensificação do ritmo de vida e das demandas sociais, que leva à alienação e à perda de sentido. A busca pela ressonância envolve tanto o estabelecimento de relações significativas com os outros, como a família, os amigos e a comunidade, quanto a conexão com os objetos, o espaço e o trabalho. É um processo que exige tempo, atenção e envolvimento, mas que, segundo Rosa, é fundamental para a nossa realização pessoal e para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

a ideia compulsiva de eficiência, superação, intensidade e inovação, todas elas herdeiras do fascínio pelo ‘progresso’. Nas palavras do pensador, “[a]qui se manifesta, de forma especialmente impressionante, a irracionalidade moderna da lógica escalar, que se assemelha a um ‘correr às cegas’: os esforços de hoje não significam um alívio duradouro amanhã, antes uma dificuldade e uma agudização do problema” (Rosa, 2019, p.15). A crescente velocidade da sociedade neoliberal resulta na transformação da biopolítica do *homo economicus* de Foucault (2008) em uma psicopolítica do esgotamento, fundamentada na aceleração dos ritmos de vida (Rosa, 2019) e baseada na noção de desempenho (Han, 2015).

Segundo Rosa (2019), o ritmo, a velocidade, a duração e a sequência de nossas atividades são predeterminados pelos modelos temporais coletivos, em uma busca pela sincronização da sociedade, frequentemente desconsiderando os desejos e preferências individuais das pessoas. Ainda de acordo com o autor, há um paradoxo na aceleração social moderna, impulsionada pelo desenvolvimento das novas e ágeis tecnologias de transporte, comunicação e produção, que, em teoria, deveriam gerar um contexto mais leve e tranquilo, graças à economia de tempo proporcionada por essas ferramentas. No entanto, a realidade vivida atualmente é caracterizada por um cotidiano acelerado, no qual se intensifica a sensação de que temos cada vez menos tempo (Rosa, 2019).

De acordo com a Filosofia greco-ocidental, o tempo *chrónos* é o tempo controlado pelo relógio e pelo calendário, que ocorre de forma linear e sucessiva. Esse tempo é calculável e marcado pelas divisões de passado, presente e futuro (Kohan, 2004). Presente em nossas atividades cotidianas, é ele quem regula muitas das nossas ações. No contexto escolar, muitas das atividades são pautadas pelo tempo *chrónos*. Desde a entrada até a saída dos educandos e profissionais, tudo é controlado pelo relógio. Frequentemente, uma atividade é interrompida porque ‘acabou a aula’ ou ‘terminou o recreio’, e, caso não seja finalizada naquele momento, corre-se o risco de se ‘atrasar’. Independentemente do contexto, hoje existe uma cobrança excessiva sobre o tempo *chrónos*, em detrimento da valorização do tempo *aión*.

Diferente do tempo que pode ser calculado e controlado, o tempo *aión* refere-se às experiências das crianças, que emergem do que faz sentido para cada uma, por meio da intensidade com que realiza determinadas atividades, como brincar, dançar e movimentar-se livremente. São atividades nas quais a criança vive o presente de maneira profunda (Skliar, 2018).

Além dos tempos *chrónos* e *aión*, existe também o tempo *kairós*, que se situa entre os dois mencionados anteriormente. O tempo *kairós* é compreendido como o ‘tempo oportuno’, no qual crianças, ao realizarem uma mesma atividade proposta, podem ter diferentes enfoques de interesse. Ou seja, a tarefa delegada pelo professor pode não ser atraente para elas naquele momento, mas, no mesmo espaço, pode surgir outro campo de investigação que desperta o desejo da criança. Esse tipo de tempo costuma surgir de forma inesperada.

Habowski e Ratto (2022), a partir de Kohan (2004), explicam que pensar a diferença entre os tempos *chrónos*, *kairós* e *aión* nos permite pensar as infâncias e os modos como as crianças

vivem o seu tempo, numa perspectiva de que eles não se excluem, porém se entrelaçam na maneira com que as crianças vivenciam o tempo.

Grande parte da valorização do tempo *chrónos* em relação aos outros tempos das crianças se deve aos currículos engessados que orientam as práticas escolares, assim como às exigências de todas as atividades pré-definidas, com pouca abertura para vivenciar, de fato, o tempo *aión*. No entanto, o tempo das crianças não pode ser reduzido a horas ou minutos do ‘relógio adulto’. O tempo das crianças é feito de experiências, por meio do brincar, observar, investigar, explorar, criar, recriar e repetir esses movimentos quantas vezes julgarem necessário e interessante.

Educação ambiental numa perspectiva menor

Atualmente, no campo educacional, o foco recai frequentemente sobre currículos, diretrizes, parâmetros, metas a serem alcançadas até determinados períodos do ano, e avaliações que, muitas vezes, são aplicadas com pouca intencionalidade e de caráter meramente quantitativo. Há ainda inúmeros projetos a serem desenvolvidos em um curto espaço de tempo. Essas obrigações, muitas vezes exigidas pelas políticas públicas, levam os profissionais da educação a deixar de lado outros aspectos que envolvem as experiências que promovem uma conexão simples e potencial com as crianças.

Em oposição a esse ideal de educação pregado atualmente, são explorados outros caminhos, com a valorização das pequenas coisas, enaltecendo as experiências e a participação ativa dos sujeitos, o que é descrito por Gallo (2002, p. 173), como uma ‘educação menor’:

[...] é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Em meio a esse contexto, surge o conceito de ‘educação ambiental menor’ que, de acordo com Carvalho e Bergamo (2023, p. 12-13),

[...] pressupõe a desterritorialização/quebra da literatura ou compreensão de mundo dominante (preceitos, normas, status quo), mas, também, a admissão de potências político-discursivas não hegemônicas e os agenciamentos coletivos que acionam, mobilizam e valorizam os saberes dos grupos invisibilizados socialmente. A educação ambiental menor não significa abandonar os aspectos legislativos e nem as táticas de conservação/preservação ambiental, tampouco isentar de crédito as práticas e discussões ambientais em escolas e universidades, mas redimensioná-las, a fim de que contemplem a outridade, grupos minoritários

como indígenas, mulheres, comunidades tradicionais, migrantes, entre outros, a subjetividade, a poética das relações.

A perspectiva de uma educação menor, portanto, vai ao encontro do que foge do costumeiro e do óbvio, possibilitando reflexões sobre aquilo que é singular para cada indivíduo, independentemente da importância atribuída a esses aspectos pelo mundo dominante, bem como sobre as relações que construímos. Com base em Krenak (2020), podemos entendê-la como uma prática que não se limita à racionalização econômica da vida e se configura como uma perspectiva anticolonial, anticientificista, antiantropocêntrica e antipatriarcal (Melo; Barzano, 2020, 2023). Em vez de se basear em visões convencionais, essa compreensão valoriza os saberes tradicionais, ancestrais, populares e resistentes das comunidades, que elaboram linguagens simbólicas e práticas cotidianas em harmonia com os ecossistemas. Essa perspectiva desafia o discurso ecológico hegemônico, que idealiza um sujeito ecológico homogêneo e universal, alinhado a normas ambientais que promovem um único estilo de vida: o do desenvolvimento sustentável orientado pelo capitalismo global (Melo; Barzano, 2020, 2023).

Dessa forma, propomos uma compreensão que não se restrinja a normas ou manuais rígidos, nem tenha como objetivo ensinar às crianças uma maneira 'correta' de interagir com o meio ambiente. Ao considerarmos uma educação menor, a sala de aula se transforma em um espaço de produção do presente, um espaço de resistência e superação das limitações impostas por políticas educacionais padronizadas (Oliveira, 2022). A educação menor se mostra nas pequenas ações do cotidiano, e é exatamente nesses interstícios que ela se manifesta, abrindo caminho para novas possibilidades que rompem com qualquer forma de controle.

A educação ambiental, sob uma perspectiva menor, tem o potencial de superar a fragmentação dos saberes ecológicos e as visões de mundo hierarquizadas, que atribuem valores ontológicos distintos às espécies, às vidas e aos corpos. Esse potencial se amplia quando a educação ambiental integra discussões diversas sobre o meio ambiente e valoriza conhecimentos étnico-sociais e culturais marginalizados (Oliveira, 2022).

Trata-se de exercer resistência e de criar diferenças na contramão da educação maior, que é meticulosamente planejada e estruturada. Esse processo requer tempo: tempo para pensar em torno das normas e dos princípios que sustentam a educação maior, tempo para gerar possibilidades de aprendizado inventivas e tempo para manter a resistência. Na educação menor, cada gesto possui um significado coletivo. Nenhuma ação é isolada; todos influenciam o conjunto. Nesse contexto, a aposta é na multiplicidade, em redes de conexões que se ampliam e se transformam. Ao invés de estabelecer padrões a serem seguidos ou fornecer respostas prontas, valoriza-se a invenção de novas interações e possibilidades (Oliveira, 2022).

Cultivar a delicadeza e a atenção, despertar os sentidos para perceber as sutilezas da natureza infraordinária, valorizar a lentidão como uma forma de aprendizado, ouvir os outros com

atenção, cultivar a arte do encontro, silenciar quando necessário, praticar a paciência e conceder a si mesmo tempo e espaço para refletir e estar plenamente presente.

A natureza infraordinária e as infâncias

Georges Perec (1936-1982), escritor Francês do século XX, introduziu o conceito de 'infraordinário' em sua obra, especialmente no livro *L'Infra-ordinaire* e traduzido para espanhol como *Lo infraordinário* (2013). O termo refere-se a aspectos do cotidiano que, comuns e frequentemente ignorados, são fundamentais para a compreensão da vida e da experiência humana. Perec (2013) propõe que a observação atenta do banal pode revelar significados profundos e sutis sobre a condição humana, argumentando que, ao focar nos detalhes aparentemente insignificantes, como o ambiente ao nosso redor, as interações sociais e os objetos comuns, podemos desenvolver uma nova apreciação pela vida cotidiana. Esse entendimento se distancia da busca por eventos extraordinários e celebra a beleza do ordinário.

No pátio da escola, as crianças interagem com o ambiente de maneiras que podem parecer triviais, mas que são carregadas de sentidos. Cada brincadeira, cada conversa e cada movimento são expressões do cotidiano que, à primeira vista, podem parecer banais, mas que, sob a lente de Perec (2013), são momentos de descoberta, de aprendizado. A forma como as crianças organizam suas brincadeiras, como criam mundos imaginários a partir de objetos comuns, reflete o infraordinário.

Para Perec (2013), a vida cotidiana é repleta dessas miudezas que, de tão presentes, passam despercebidas. As crianças, por outro lado, são protagonistas nesse mundo infraordinário, pois vivem intensamente essas pequenas experiências sem pressa, sem um propósito aparente que vá além do momento presente. Quando propomos uma articulação entre o infraordinário e as infâncias na educação ambiental, estamos falando de uma pedagogia que reconhece a importância de proporcionar às crianças momentos de imersão em um mundo em que as sutilezas da natureza, seus ritmos, texturas e sons, sejam reconhecidos e valorizados.

A educação maior, com suas agendas e currículos fixos, frequentemente impõe um ritmo acelerado que apaga essa dimensão do tempo lento e contemplativo tão presente nas infâncias. Pensamos que, ao nos voltarmos para uma educação ambiental menor, que reconhece o infraordinário, pode-se criar um espaço para que as crianças possam cultivar o ambiente ao seu redor sem a pressa de cumprir uma tarefa ou alcançar um objetivo pré-determinado. Para as crianças, o ato de observar uma joaninha, de tocar uma folha ou de escutar o barulho da chuva já é um acontecimento extraordinário. Não há uma agenda a seguir, um objetivo específico a atingir – é a experiência em si que importa.

Esse 'tempo das crianças', que é também o tempo da natureza, contrasta radicalmente com o tempo escolar maior, que geralmente se organiza por meio de cronogramas e currículos rígidos, marcados por horários, atividades e metas a serem cumpridas. Na perspectiva do

infraordinário, as educações ambientais menores precisam se alinhar a esse ritmo mais fluido e espontâneo, onde o processo de aprendizagem se dá de maneira emergente, em consonância com o tempo da observação, da escuta e do toque.

Nesse sentido, a escola pode se tornar um lugar onde as crianças têm a oportunidade de vivenciar a natureza como uma extensão de sua própria curiosidade e desejo de conhecer. Ao invés de uma educação ambiental que se concentra em grandes problemas globais e soluções complexas, propomos uma abordagem mais íntima, onde as crianças possam se conectar com as pequenas expressões da vida ao seu redor: as formigas que constroem suas trilhas, o som das folhas sendo arrastadas pelo vento, ou a textura de uma pedra que encontraram no pátio.

A natureza não como apenas um ‘conteúdo’ a ser estudado, mas um espaço de convivência e de afecção, onde as crianças exercem uma relação direta com o que está à sua volta. Esse tipo de envolvimento com o ambiente permite que elas experimentem a natureza como um conjunto de encontros sensoriais – o cheiro da terra molhada, o calor do sol na pele, o som dos pássaros ao longe – que ultrapassam a compreensão conceitual e se enraízam no corpo e nas emoções. Pensamos que ao cultivar essas experiências, a natureza é percebida não como um objeto distante a ser protegido ou estudado, mas como um espaço vivo com o qual as crianças têm uma relação de pertencimento. O infraordinário, nesse contexto, como um lembrete de que o valor do ambiente não reside apenas em suas manifestações grandiosas, mas também em seus detalhes sutis e cotidianos. Isso transforma a maneira como as crianças se relacionam com o mundo, gera uma forma de cuidado que emerge da convivência e da percepção afetiva.

A escola, portanto, pensada como um espaço que abriga essas experiências infraordinárias da natureza, ao invés de se limitar a transmitir conhecimentos sobre ela de forma abstrata. As salas de aula, os pátios e os jardins se tornam locais de vivência, onde a natureza é experimentada diretamente e continuamente pelas crianças, em suas miudezas e pequenos gestos.

Ao transformar o espaço escolar em um lugar de encontros infraordinários, possibilitamos que as crianças reconheçam o ambiente não apenas como algo externo a elas, mas como algo que faz parte de sua própria existência cotidiana. Isso desafia a ideia de que a natureza é uma entidade separada que deve ser explorada ou conservada de maneira passiva. Em vez disso, a natureza é vivida e coabitada, gerando uma educação ambiental que é ao mesmo tempo prática e filosófica, afetiva e crítica.

Esse encontro entre infância e infraordinário subverte também as narrativas hegemônicas que estruturam a educação ambiental contemporânea. As crianças, ao interagirem com a natureza, podem construir suas próprias histórias e significados em relação à natureza, histórias que nem sempre correspondem às narrativas adultas. Essa subversão do discurso ambiental adulto, centrado em conceitos técnicos e soluções prescritivas, abre espaço para novas formas de pensar e fazer educação ambiental, onde o foco está menos na resolução de problemas globais e mais na invenção de relações significativas com o ambiente cotidiano.

Essa pedagogia sensível ao infraordinário propõe, assim, uma nova forma de pensar a educação ambiental, uma forma que é menos centrada em grandes metas e resultados e mais comprometida com o processo, com a afecção e com a experiência viva e encarnada das crianças no mundo. Ao valorizar o infraordinário as crianças desenvolvem uma nova relação com a natureza e podem também questionar as hierarquias e normas que governam nosso entendimento sobre o que é importante e digno de atenção.

É a partir disso que articulamos a noção de natureza infraordinária para a Educação Ambiental na escola, sugerindo a criação de espaços de respiro no ambiente escolar. Pensamos nessa possibilidade a partir da articulação entre a natureza infraordinária, as infâncias e a escola, constituindo o que denominamos da escola e suas possíveis educações ambientais menores.

Buscamos pensar o cuidado com o mundo em que estamos não por medo da sua perda, mas como uma forma de promover um pensamento crítico que desafie as "verdades" estabelecidas no campo da Educação Ambiental. Essa reflexão visa questionar os discursos e perspectivas que nos influenciam diariamente. A proposta é abrir caminho para novas possibilidades de educações ambientais, que subvertam as abordagens hegemônicas tradicionais. Longe de sugerir uma grande revolução, a ideia é criar pequenas rupturas, sutis, mas persistentes, que resistam aos modelos dominantes e às tentativas de controle, tanto do indivíduo quanto do coletivo (Henning, 2019).

Nossa proposta não é romper com a racionalidade escolar, mas de pensar em torno de outras possibilidades de experiências que podem emergir das fendas na escola. No entanto, é importante reconhecer que há aspectos dos quais não podemos escapar, como os horários fixos de entrada, aulas, saída e lanche. Esses elementos estão além de nosso controle e que mantêm o funcionamento da maquinaria escolar.

267

Considerações finais

Por meio deste texto, buscamos adotar a proposta da 'educação menor' (Gallo, 2002) como ponto de partida para imaginar outros caminhos que garantam à criança o direito a uma vivência com a natureza, valorizando práticas educativas mais próximas das experiências cotidianas. O objetivo é buscar brechas nas imposições formais e abrir espaço para a pluralidade de experiências e formas de saber.

Consideramos a natureza infraordinária como um modo de educação ambiental com as crianças, especialmente pertinente em sociedades sobrecarregadas pela lógica capitalista, na qual estamos todos à serviço do relógio, na busca por fazer e produzir mais, no menor tempo possível, mesmo que essa realidade diminua a qualidade de nossas ações e desconsidere nossas experiências. Este exercício não busca resolver um problema específico, mas abrir espaço para forças inventivas e ativas que impulsionem a vida e suas inúmeras formas de ser vivida. Ao fortalecer essa potência, procuramos pensar em torno das maneiras sutis de outras educações ambientais menores que possam atravessar e questionar a existência cotidiana.

Precisamos de novas invenções, e, ao escutar com atenção o que as crianças têm a nos dizer, podemos sentir vibrar a coragem de pensar, desafiando e rompendo com as verdades consolidadas.

Trata-se de uma linha de fuga que busca por singularidades que superem a lógica do enfrentamento da miséria social e ambiental, dos discursos falocêntricos, estereotipados, reducionistas, mercadológicos, desenvolvimentistas e que exploram o trabalho ou as subjetividades (Melo; Barzano, 2023). Não negamos a gravidade das questões ambientais que enfrentamos, mas procuramos alternativas para abordá-las.

Inspirados pelo conceito de infraordinário de Georges Perec, propomos um reposicionamento das práticas de educação ambiental na escola, especialmente nas interações com as infâncias. Em vez de uma pedagogia baseada em grandes narrativas, propomos uma pedagogia das miudezas, que valoriza os pequenos gestos e as sutilezas do cotidiano. Essa educação ambiental menor, ao invés de prescrever o que deve ser feito, cria um espaço para que as crianças experimentem, sintam e construam suas próprias relações com a natureza de maneira aberta e sensível, garantindo a elas o direito de uma conexão com o meio ambiente que potencialize o afeto, o respeito e a integração com todo o tipo de vida que existe. Ao aprender a valorizar o que está próximo e o que é aparentemente pequeno, as crianças podem, aos poucos, construir uma consciência ambiental que se enraíza nas suas experiências cotidianas e nas suas interações infraordinárias com a natureza.

Referências

BEATRIZ, Elza. In: AGUIAR, Vera (coord.). **Poesia fora da estante**. 125f. Porto Alegre, Projeto, 2007.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; BERGAMO, Leonardo Aparecido de Souza. Educação Ambiental Menor, Decolonialidade e Ativismo Artístico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124125, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Sílvio. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, v. 27 n. 2, 2002.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; RATTO, Cleber Gibbon. Tempos de infância: linguagem e experiência. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, dez. 2022, pp. 01 -29. DOI: 10.12957/childphilo.2022.69450

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: neoliberalismo e novas técnicas de poder**. Lisboa: Relógio D'água, 2015.

HENNING, Paula Corrêa. Resistir ao presente: tensionando heranças modernas para pensar a Educação Ambiental. **Ciência & Educação**, Bauru, v.25, n. 3, 2019, p. 763-781.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: Kohan, Walter. (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.51-68.

KRENAK, Ailton. **A Vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MELO, André Carneiro; BARZANO, Marco Antonio Leandro. Re-existências e Esperanças: perspectivas decoloniais para se pensar uma Educação Ambiental Quilombola. **Ensino, Saúde e Ambiente**, p. 147-162, jun. 2020.

MELO, André Carneiro; BARZANO, Marco Antonio Leandro. Educação Ambiental Menor, Decolonialidade e Ativismo Artístico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e108279, 2023. DOI: 10.1590/2175-6236124125vs01.

OLIVEIRA, Paola Silveira de. **Educação ambiental e filosofia: infâncias como experiências de invenção de problemas**. 2022. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022.

PEREC, Georges. **Lo infraordinário**. Buenos Aires: Eterna Cadência, 2013.

ROSA, Hartmut. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade**. Traduzido por Rafael H. Silveira. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

SKLIAR, Carlos. Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v.14, n.30, p. 245-260. 2018.

A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS DESTINADOS A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MULHERES MIL

Rita de Cássia Rocha
Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Ao iniciar este capítulo, informa-se que, ele deriva de estudos que se encontram em desenvolvimento no conjunto de pesquisas que integram o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), especificamente, na Linha de Pesquisa Políticas e Práxis em Educação Profissional.

O objeto da investigação é o Programa Mulheres Mil (PMM), uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), definida como uma política pública no escopo da educação profissional e tecnológica que articula educação, trabalho e gênero, e como tal, é direcionada à profissionalização de mulheres em situação de vulnerabilidade social no contexto brasileiro.

Aborda-se, nessa produção, o financiamento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como suporte a análise da configuração que assume os recursos financeiros destinados à implementação do PMM.

Ancora-se a discussão empreendida no desenvolvimento desse trabalho em um plano conceitual que visa compreender como está definida a política de financiamento da educação, pois ela engloba toda a discussão sobre como o Estado brasileiro investe, gasta e enfrenta as questões, ditas públicas, e assumidas como responsabilidade deste, para assim, ressaltar o financiamento da educação profissional e tecnológica, e dentro dela, conceber as estratégias e recursos atinentes ao PMM.

Objetiva-se responder a seguinte indagação: considerando o PMM, como uma iniciativa do Ministério da Educação, coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), uma ação integrante do conjunto de políticas públicas de educação profissional e tecnológica, como se encontram definidos os recursos à sua operacionalização?

Parte-se do pressuposto de ser a educação um direito social assinalado no Estado Brasileiro, na atual Carta Constitucional de 1988 que, na sua efetivação, inclui a formação do(a) cidadão(ã) para o trabalho, mediante a profissionalização. Assim, a definição e a disponibilidade dos recursos financeiros à materialização das políticas públicas inerentes ao setor educacional é condição substancial para que o Estado brasileiro assegure os direitos consentidos constitucionalmente. Trata-se, portanto, de uma temática que importa à pesquisa social.

Para alcançar a finalidade que se expressa nesse manuscrito científico, admite-se como fundamentação teórica e metodológica o materialismo histórico e dialético, por compreender que a política pública educacional, com ênfase na formação profissional é um constructo social,

270

logo histórico, e parte de uma totalidade social. Dessa forma, para sua inquirição torna-se imperativo a sua análise “como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação” (Minayo, 2014, p. 108).

Trata-se de um estudo que se caracteriza como exploratório e foi elaborado por meio da combinação de pesquisa bibliográfica e documental. A revisão bibliográfica permitiu a aproximação de estudos que discutem a relação trabalho e educação, problematizando-a no âmbito da sociabilidade capitalista, situando o debate acerca do financiamento das políticas públicas educacionais, com ênfase na formação profissional.

Assim, revisitamos estudos de Arretche, Hochman e Marques (2006; 2019), Azevedo e Silva (2015), Ball(2022), Cavalcanti (2019), Cohem e Franco (1994), Cury (2008), Ferreira (2014), França (2005), Frigotto (2023), Grabowski (2010), Heidmann(2014), Nascimento (2016), Kuenzer (2003), Moura (2016), Saviani (2003), Pinto (2018), entre outros que são mencionados ao longo do texto e nas referências. No que se refere ao PMM, consultamos as contribuições de Corcetti, Souza e Loreto (2018), Azevedo, Duarte e Araújo (2022) e Rocha (2020), Rocha e Silva (2021). Para além dos citados, as referências listam os estudos consultados.

A pesquisa documental, configura-se como a empiria, uma vez que através da análise dos documentos que revelam as intenções e os atos do Estado brasileiro no tocante à educação nacional e a formação para o trabalho, enfatizando a sua percepção quanto a formação profissional para as mulheres, pode-se compreender as particularidades e singularidades inerentes às políticas. Por documentos, entendemos que eles são concebidos como “a superestrutura das relações entre as classes e frações de classes no embate para assegurar os interesses em disputa no âmbito da estrutura econômica” (Frigotto; Vasconcelos, 2023, p.124).

Como recorte temporal, delimita-se o período dos anos finais do século XX, precisamente, o pós anos 1990 e os iniciais do século XXI até a atualidade, apreendido nos estudos que sedimentam esta argumentação, como um período de intensas reformas educacionais promovidas pelo Estado brasileiro.

O texto organiza-se em 4 partes assim constituídas: inicia-se por esta introdução, que elucida as intenções científicas. Na sequência temos o segunda parte que aborda o contexto da educação profissional no Brasil a partir dos anos pós 1990. Na terceira parte, explicitamos a estratégia política do financiamento do PMM. Finalizamos apresentando as considerações finais e as referências que balizam a produção.

O contexto político da educação profissional no Brasil a partir dos anos pós 1990

Discorrer sobre a relação trabalho e educação no contexto da sociabilidade capitalista, com ênfase na realidade brasileira se torna relevante por considerar as metamorfoses que a sociedade tem perpassado, para nela perceber o quanto a educação se desviou do seu sentido ontológico e passou a ser instrumento da atual hegemonia.

Para reforçar a reflexão trazemos as ponderações de Lima e Jimenez (2011, p. 84):

A educação surge para desempenhar essa função imprescindível: através dela cada indivíduo singular se apropria das objetivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens. Portanto, a função realizada pela educação atende a uma necessidade universal do ser social, pois todas as formas de sociedade demandam um processo de reprodução da sociabilidade que a caracteriza.

Assim sendo, tomando a citação acima como aporte teórico, refletimos que a área social se conforma ao interesse do capital, cuja centralidade é a educação que passou a ser pensada sob a ótica da Teoria do Capital Humano (Schultz, 1973) cujos postulados atribuem à educação um papel valoroso no incremento da produtividade, no desenvolvimento econômico e na suplantação da pobreza. Essa teoria tem se revitalizado, no século XXI, sob a denominação de Pedagogia das Competências (Ramos, 2001).

A conquista e garantia do direito à educação, está na agenda e nas decisões do Estado brasileiro desde a Constituição de 1934, realidade que vem se consolidando, a partir do confronto e acomodações que emanam das lutas sociais e das decisões no plano governamental/estatal.

A Carta Constitucional do Brasil de 1988 (CF/1988) e suas atualizações e a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996 e atualizações), são importantes documentos que ampliam o acesso aos direitos sociais, de grupos que antes encontravam-se excluídos socialmente.

No campo da educação, as ações dos governos assumidos pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC - 1995 -1998 / 1999-2002) foram caracterizadas pelo processo de fidelização aos compromissos assumidos com o Capital, mediante os tratados mundiais, do qual o Brasil foi e é signatário. Esses compromissos, se manifestam no arcabouço legal que direcionou as reformas e as demais ações de caráter público no âmbito educacional e na formação ao trabalho.

Para apresentar a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e suas atualizações), nos servimos do pensamento de Frigotto *et.al* (2023, p. 151). Ele assinala que essa Lei é um documento jurídico com caráter “minimalista e desregulamentador”, representa a aceitação da “Tese de Estado Mínimo”, uma vez que se fundamenta na “triade do ajuste estrutural: desregulamentação, descentralização e privatização”. As características apontadas pelo autor, revelam, portanto, o ideário de hegemonia, pois os atores políticos do projeto, que se tornou Lei, cuja elaboração, contou com “especialistas, todos com passagens pelos organismos internacionais”¹, era uma

¹ As organizações internacionais são blocos de países que se reúnem em torno de objetivos em comum. A origem desses grupos está ligada ao período histórico-econômico conflituoso vivenciado ao longo do século XX, no pós II Guerra Mundial (1939-1945). A importância dessas organizações remete ao estabelecimento de grupos de diálogo sobre diferentes esferas da sociedade. Esses grupos são comumente organizados, mediante suas áreas geográficas e interesses de atuação, em nível global e regional. Exemplos: FMI, ONU, Banco Mundial, UNESCO, OCDE, etc.

demonstração da força e do processo político e económico em curso: globalização da economia e internacionalização da educação².

Dada essas características da Lei, reflete-se que, para a sua regulamentação, foram e são, atualmente, expedidos documentos governamentais, a partir das prioridades de cada conjuntura política.

Azevedo e Silva (2005), ao analisarem os documentos de formatação das políticas educacionais, asseveram que o texto da atual LDBEN - Lei Nº 9.394/1996 - reverbera os diversos compromissos assumidos pelo Brasil, mediante sua participação nas Conferências Mundiais (1990/2000) promovidas pelos Órgãos Internacionais/Multilaterais, bem como, os acordos financeiros firmados com o Banco Mundial e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), uma vez, que estão explícitas as orientações de cunho neoliberal e a influência da Teoria do Capital Humano. Vale ressaltar, que a partir dessa Lei o Brasil já elaborou três Planos Nacionais de Educação³, cujas metas, em sua integralidade, ainda são utopias.

A atual LDBEN - Lei Nº 9.394/1996 organiza a educação nacional em níveis, etapas e modalidades de ensino. No quadro 1, explicita-se os níveis e etapas de ensino.

Quadro 1 – Organização da educação nacional conforme a LDBEN (Lei Nº 9.394/1996)

Níveis Educacionais e suas especificidades		
Educação Básica	Etapa 1 - Educação Infantil	A educação infantil, objetiva o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Será ofertada em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.
	Etapa 2 - Ensino Fundamental	O ensino fundamental de caráter obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, cuja finalidade é a formação básica do cidadão.
	Etapa 3 - Ensino Médio	O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, cujas finalidades são: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos

² Sobre a internacionalização da educação, dentro do processo de globalização, ver os estudos de Morosini.

³ Consultar: <https://revistaft.com.br/historia-das-politicas-educacionais-brasileiras-rupturas-transformacoes-e-desafios/>. Acesso em 4 de maio de 2024.

		processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina do seu currículo.
Educação Superior	Graduação	Cursos abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; Licenciaturas/Bacharéis/Tecnólogos.
	Pós-Graduação	Compreende os programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Fonte: Autoria própria com base na Lei Nº 9.394/1996

As modalidades de ensino são: educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação à distância. A educação especial é a única modalidade que transversaliza todos os níveis e etapas de ensino. As demais modalidades, dada as suas singularidades não são previsíveis à educação infantil, mas, são atinentes, a depender das finalidades, ora a educação básica, ora a educação superior, observando-se as peculiaridades das etapas de ensino. Acrescenta-se ainda, a observação a diversidade, como: educação do campo, das comunidades quilombolas, dos povos tradicionais, dos povos originários.

Ao observar a organização da educação na atual LDBEN, a partir da Lei Nº 9.394/1996, identificamos as permanências com relação à anterior, a Lei de 1961⁴. A lógica que sistematiza a estrutura organizacional parece ser a mesma quanto aos níveis de ensino. No entanto, a inclusão da educação infantil e as definições das modalidades de ensino são elementos inovadores.

A Lei de 1996, diante de todas as atualizações, trata a educação profissional e tecnológica como um *direito* e uma *modalidade* de ensino: (a) como direito, aludimos os primeiros artigos – 1º e o 2º, pois situam o trabalho e a qualificação profissional como basilares no processo formativo; (b) como modalidade, ressaltamos a dedicação de um capítulo – Capítulo III, no corpo da Lei, para normatizar a sua concepção e lugar na educação nacional e permitir a sua articulação com as dimensões do trabalho com a seguinte organização: Cursos de qualificação profissional, incluída a Formação Inicial e Continuada; Cursos Técnicos de Nível Médio; Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação.

Na educação profissional, especificamente nos anos pós 1990, dominado pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, são representados pela proposição das seguintes políticas: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor); o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep); e, o Decreto Nº. 2.208 de 1997⁵.

O Planfor teve como objetivo principal o desenvolvimento de ações de educação profissional, buscando contribuir para a redução do desemprego e subemprego da População

⁴ Lei nº. 4.024/1961. http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%204.024-1961?OpenDocument. Acesso em 20 de julho de 2024.

⁵ Disponível em http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/dec%202.208-1997?OpenDocument. Acesso em 23 de julho de 2024.

Economicamente Ativa (PEA); combater a pobreza e a desigualdade social; assim como elevar a produtividade, a qualidade e a competitividade do setor produtivo (Brasil, 2001).

O Planfor, se propôs a atingir os seus objetivos por meio da nova atuação do Estado, demarcada pela descentralização, cujo modelo consistia em ações básicas: (a) no estabelecimento de parcerias com a sociedade civil. Essa parceria incluía os novos parceiros - atores sociais – que demonstrassem interesses acerca da qualificação a ser desenvolvida, destacavam-se as participações dos parceiros não-governamentais e locais; (b) o desempenho do governo, em seu papel de articulador e fomentador de políticas gerais (Bulhões, 2004).

Parafraseando Kuenzer (2005), o conjunto dos objetivos específicos do Planfor estavam voltados a consecução dos fins macro do processo reformista, quais sejam: a democratização do acesso à qualificação profissional; a construção de uma nova forma de atuação do Estado; e a articulação como uma estratégia de desenvolvimento sustentável para o país.

O Decreto n.º 2.008/1997, regulamentou na época, os artigos 39 a 42 e o parágrafo 2º, do artigo 36 da atual Lei Nº 9.394/1996, sua produção expressou, na íntegra, a diretriz político-pedagógica da Pedagogia das Competências ao definir seus princípios voltados a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo (Ramos, 2001). Nele prevalece a ética que subjaz à ideologia da empregabilidade, além de instituir a separação curricular entre o ensino médio (última etapa da educação básica) e a educação profissional.

No Decreto n.º 2.008/1997, determinava que a Educação Profissional seria

será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplam estratégias da educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (Brasil, 1997, p. 01).

Esse Decreto, de forma emblemática traduziu a reforma da educação profissional nos anos de 1990, ele se consagrou como a expressão neoconservadora ou neoliberal - a formação de nível médio brasileira, foi, legitimamente, segregada, configurando-se uma oferta de formação geral e um tipo de oferta para a formação profissional – modelo adequado aos ditames do mercado de trabalho (Moura, 2016).

Além do Decreto n.º 2.208/1997, foram elaboradas as diretrizes curriculares para a educação profissional e, conseqüentemente, ao ensino médio, cujos princípios axiológicos estavam concatenados as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), contidas no documento que fazia referência a Educação do Século XXI estruturada em quatro pilares: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser.

Em se tratando do Proep, assinala-se que ele foi a política de financiamento estrutural para a implantação da reforma orientada pelo Decreto n.º 2.208/1997. O referido programa previa recursos financeiros destinados a aquisição de obras e equipamentos as escolas, cujo critério de elegibilidade era projetos de instituições de ensino que optasse pela extinção do ensino

médio no prazo de cinco anos a contar da data de aprovação dos mesmos. Seus objetivos encontravam-se ajustados às necessidades do mercado de trabalho, a partir das necessidades de cada região e visava transformar as instituições federais de educação profissional e tecnológica em centros de educação profissional com características ancoradas ao modelo empresarial, inclusive com autonomia financeira. A luz de Cunha (2005b, p. 120), afirma-se: “uma orientação privatizante”, considerando os princípios mercadológicos que direcionava tal política.

Dentre as metas do Proep encontrava-se a implementação e/ou a readequação de 200 centros de educação profissional: sendo 70 (setenta) unidades para a esfera federal, 69 (sessenta e nove) para a esfera estadual e 70 (setenta unidades para o segmento comunitário. Toda essa estrutura previa o atendimento de 240 mil vagas em cursos de nível técnico e 600 mil matrículas em cursos de qualificação profissional básicos.

Em se tratando da educação profissional, Manfredi (2002, p.87) assim como Arretche et al (2019) assinalam que as políticas dos anos pós 1990 e as que demarcam o início dos anos 2000 se constituem, como políticas focalizadas e redistributivas.

As políticas sociais focalizadas se contrapõem as políticas sociais universais, elas foram concebidas sob o pressuposto do primado do mercado como uma maneira extrapolítica de intervir na organização social, uma forma coesa à cooperação voluntária dos indivíduos motivados pelas expectativas de obter benefícios mútuos, segue um modelo de intervenção estatal fundamentada no ajuste fiscal eficiente com relação ao gasto social.

A adjetivação de redistributivas, dada quanto a tipologia das políticas, refere-se as estratégias governamentais utilizadas que tem como finalidade atender as pautas dos grupos sociais menos favorecidos (Secchi, 2012).

As políticas focalizadas e redistributivas, são políticas que resultam de “um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira” (Manfredi, 2002, p. 87), embates de vários projetos de reestruturação da educação básica – com forte interesse em sua última etapa, bem como, na educação profissional. Esses projetos apresentavam aspirações divergentes dos distintos grupos sociais envolvidos no processo, tais como: Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério da Educação; sociedade civil organizada; e, os empresários.

Portanto, o Planfor, o Proep e o Decreto nº. 2.208 de 1997, são políticas compreendidas como a expressão de fidelização dos compromissos do Estado brasileiro com o ideário mercadológico do capital, sob o regime da acumulação flexível.

Em se tratando da agenda política, dos anos 2000, coordenada pelos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) voltada à educação profissional, assume, a responsabilidade de romper com a dualidade estrutural e expandir a rede de educação profissional e tecnológica. Para esse fim, reconfiguram as ações nessa esfera formativa, promovendo ações que visam o fortalecimento das redes federal e estaduais, a partir da redefinição dos instrumentos jurídicos que orientam a forma de oferta e do financiamento da educação profissional, bem como, possibilitam a criação de programas educacionais específicos, alocação de recursos,

construção e reformas de novas escolas, aquisição de equipamentos e contratação de profissionais qualificados.

Com relação à legislação, destacamos as ações que partem do que se encontra disposto nos Decretos nº. 5154/2004⁶ e nº. 5.840/2006⁷; em que o primeiro, revoga o decreto 2.208/1997 e regulamenta a Lei nº. 9.394/1996. Ambos os decretos viabilizam a ampliação das possibilidades de itinerários formativos distintos no que se refere a formação profissional.

O Decreto nº 5.154/2004, indica que a educação profissional deverá ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, logo, sua oferta poderá ser organizada nas formas: *Integrada* – a ser ofertada, somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, o curso conduzirá o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; *Concomitante* – a ser ofertada, somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou se encontre cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição ou em instituições diferentes; e *Subsequente* – a ser ofertada, somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

O Decreto nº 5.840/2006, traz a definição de atendimento à população de jovens e adultos que não possuem educação básica e profissional, de consegui-la mediante a forma integrada. Assim, percebemos que com a institucionalização dos decretos, acima mencionados, vários programas educativos voltados à formação profissional são apresentados e operacionalizados, dentre eles citamos alguns: o Programa Brasil Profissionalizado; Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Certific); Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos (Proeja); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec); Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Profucionário); O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) urbano e do Campo; o Programa Nacional Mulheres Mil (PNMM), objeto deste estudo, dentre outros.

A agenda dos anos 2000, segue no ano de 2011, quando toma posse a Presidenta Dilma Rousseff, cargo que exerceu até o seu processo de *impeachment* em 2016.

O ano de 2016, para o Estado brasileiro é marcado pelo *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, os motivos que levaram ao afastamento e impedimento, não são novos, são os conhecidos discursos ideológicos da burguesia brasileira cravado em “desenvolvimento”

⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 30 de julho de 2024.

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em 30 de julho de 2024.

aliado ao grande Capital (Arretche *et al*, 2019). Em seu lugar assume Michel Temer (2016-2020), para a continuidade.

A Emenda Constitucional de dezembro de 2016, que estabeleceu o congelamento dos gastos sociais brasileiros pelos próximos 20 anos, demarcou a cisão do experimento das políticas públicas sociais de redistribuição que prevaleceram nos governos dos anos iniciais do Século XXI. Essa medida impacta diretamente a Educação e o mundo do trabalho.

Na educação, uma das medidas foi a imposição, via medida provisória (MP 746/2016), da Reforma do Ensino Médio nacional. Essa reforma, bastante emblemática, que depois fora convertida em Lei nº. 13.415/2017⁸, provocando mudanças no arquétipo do Ensino Médio no país, alterando vários artigos da atual Lei Nº 9.394/1996. E, recentemente, essa reforma está formalizada pela Lei nº 14.945⁹, de 31 de julho de 2024, que traz algumas modificações, mas não altera a forma como o ensino médio será ofertado. Embora, o cerne tenha sido o Ensino Médio, compreende-se que tal medida transpassa, atingindo a Educação Profissional, principalmente, ao colocar a formação profissional como um dos itinerários formativos do próprio Ensino Médio, alterando, indiretamente, a Educação Profissional técnica de nível médio, sobretudo, em suas formas de articulação com a educação básica.

Os demais documentos correlatos, como a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Nacionais Gerais para Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, bem como, para a Educação Profissional e Tecnológica dentre outros, expressam o processo de reforma da educação nacional pelo qual estamos passando, nos tempos hodiernos.

Nesse processo reformista, é possível verificar, de forma mais contundente, a externalização e a internacionalização da educação profissional, ao identificar a possibilidade de privatização e certificação da formação profissional, ainda no Ensino Médio. Para explicitar essa afirmação, retomamos o texto da atual Lei Nº 9.394/1996, no Parágrafo único do artigo 36, ao citar que para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, foi aberta a possibilidade de se considerar

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Além do exposto, ainda citamos a possibilidade, mesmo que excepcionalmente, da oferta da EPT no Ensino Médio, na modalidade de educação à distância, a saber:

§ 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento

⁸ Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.415-2017?OpenDocument. Acesso em 30 de julho de 2024.

⁹ Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2014.945-2024?OpenDocument. Acesso em 30 de setembro de 2024.

elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino (Brasil, 1996, Art. 36-B, § 11).

Essa medida reforça as “mediações locais e traduções do movimento de tecnologias de educação global” (Ball, 2022, p. 19). De fato, a partir da CF de 1988, há estratégias que ampliam o acesso à educação na direção que essa Carta preconiza – o de ser direito de todos, de igual forma, temos o papel normatizador e indutor nacional da educação, isto é, são características do resultado direto do processo democrático.

No entanto, ao tratar da formação profissional, percebe-se as permanências da participação estatal em políticas de viés ideológico na formação do capital humano, a exemplo de permitir a oferta de educação profissional desvinculada da formação geral (científica, cultural), mediante o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que nos estudos de Arretche *et al* (2019, p. 235) foi um dos programas que “tem um peso significativo nas despesas em educação no governo Dilma”.

Retomando o estilo da atual Lei N° 9.394/1996, asseverado por Frigotto (2023) e reforçado por Libâneo (2008, p.16), de ser um documento regimental minimalista e desregulamentador, apreende-se que ao longo do transcurso, identificamos inúmeras ações políticas, que se apresentam como reformas, ou inovações, mas em sua essência, são ações políticas pontuais, localizadas, carregam em seus princípios o “acolhimento social”, que não alteram as estruturas dualistas e excludentes da educação cindida em educação científica e educação pragmática.

Toda atividade governamental se constitui, em certo aspecto, uma arena quanto a destinação de recursos. A forma como o Estado se posiciona, nos permite compreender as peculiaridades das políticas públicas. Os estudos sobre financiamento no campo da educação se enquadram no que Cohen e Franco (1994, p.38) conceituam de “gasto público social”, e assim o definem: “todos aqueles gastos realizados pelo Estado que possuam uma conotação social”.

Esses gastos estão, conforme a literatura especificada, tipificados, diferenciados e agrupados (Cohen; Franco, 1994) nas atividades fins dos órgãos governamentais que se importam com os problemas sociais (educação, saúde, moradia, trabalho e emprego, cultura, lazer, ...). Desse conjunto, destacamos os recursos destinados ao Ministério da Educação, ao Distrito Federal, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, como os principais órgãos públicos responsáveis por esses gastos.

Heidemann (2014, p. 31), ao basear-se em Easton (1953) e em (Dye, 1972) assinala que, “a política pública é tudo o que os governos escolhem fazer ou deixar de fazer” e, dessa forma faz suas escolhas quanto a “alocação de valores”, definindo origem, destino e autoridade gerencial de recursos que beneficiarão “toda a sociedade”.

Nesse mesmo sentido, Souza (2006, p. 68) afirma que políticas públicas são concebidas como “um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”.

Interligando essas concepções, as escolhas estratégicas se dão de forma ampla e restrita, ou mesmo, no plano macro e micro do Estado e da Sociedade. Diante o exposto, e interligando os contextos que configuram a ação política, podemos concluir que, o Estado Brasileiro, ao tratar das questões públicas, escolheu fazer e como fazer, ao promulgar a Carta Constitucional de 1988, e nela definir os direitos sociais, políticos e civis da sociedade brasileira, bem como, deliberou sobre a forma de financiamento das ações políticas e públicas.

Certamente, o Estado brasileiro dessa forma, assumiu ser responsável pela educação. A educação como um direito de todos, assim, de todas as mulheres sem restrição (refletindo acerca do objeto de estudo).

Na CF/1988, assim explicitado por Ferreira (2014), para o direito à educação, o Estado legitimou a estrutura e as fontes de financiamento ao assegurar na CF de 1988 a vinculação de percentuais mínimos da receita estatal, atribuindo 18% a União e 25% para os estados, Distrito Federal e municípios. Receitas que resultam, a priori de: a) os impostos próprios da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; b) as Contribuições Sociais, sendo uma das principais, o Salário-Educação; c) receitas de incentivos fiscais. Essas fontes constituem, em termos de recursos e de regularidade, a receita que torna exequível, nas três esferas de governo, a educação pública nacional.

Já na atual LDB, em seu art. 70, encontra-se a definição do conceito de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), bem como, as despesas exequíveis com os recursos, com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis.

Dessa forma, no escopo das políticas públicas educacionais, a garantia e a definição dos recursos pelo Estado, para a materialização da educação profissional, é estratégia que dá concretude a tal política (França, 2005, 179). Portanto, torna-se necessário conhecer como essas definições no campo do financiamento vem se desenvolvendo, de forma que identifique-se quais são as estratégias políticas que definem os recursos para a materialização do PMM.

Retornando a influência da concepção neoliberal na educação, relembramos que ela tem sido preponderante nos países latino-americanos, logo, o Estado brasileiro tem sido alçado por ela, conforme verificamos anteriormente.

No campo educacional, o financiamento das suas finalidades, notadamente, da esfera pública, foi articulado a Política de Fundos e ao estabelecimento das parcerias público-privadas, a partir dos anos de 1990. São estratégias políticas que desconcentram responsabilidades e permitem a gerência e a aplicação de recursos públicos. Essas políticas, na visão de Ferreira (2014) não significa novos recursos, é uma estratégia política baseada na racionalidade do gasto público e na abertura do campo da educação para o mercado, inclusive, globalizado.

Nessa conjuntura, ao tratar da educação profissional, os estudos de Cury (2008) e Grabowski (2010) admitem que pouco se tem discutido sobre os recursos quanto a materialização da qualificação profissional, muito embora, seja urgente nos discursos reformistas. Grabowski

(2010, p.74), assinala que o financiamento da Educação Profissional no Brasil se estrutura a partir de:

Financiamento Público Estatal (nas três esferas do governo); Financiamento privado através de pagamento de mensalidades (Escolas privadas, Concessionárias, Comunitárias, Sindicais) Sistema “S” (Universidades, Escolas Cooperativas, Programas de treinamento e capacitações, etc...); Fundos públicos, tais como o Fundo do Amparo do Trabalhador – FAT, o Fundo Nacional de Segurança e Educação no Trânsito – FUNSET, Fundo de Universalização dos Serviços e Telecomunicações – FUST e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Percebe-se, que as fontes dos recursos para a consecução da educação profissional são diversas, cuja cadeia dar-se a partir da existência dessa conexão entre a Constituição, impostos e recursos vinculados.

Grabowski, (2010), assinala que a política de Fundos no âmbito da educação implementada no Brasil na década de 1990, esteia-se em mecanismos contábeis, de redistribuição dos recursos já previstos constitucionalmente, mas não significou aporte de novos recursos ou fontes.

No tocante a relação trabalho e educação, a atuação de dois Ministérios se destacam: o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE). Quanto a política pública de trabalho, identifica-se, a sua estruturação em torno do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), em consonância ao artigo 239¹⁰ da CF/1988, regulamentado pela Lei n. 7.998¹¹, de 11 de dezembro de 1990.

Grabowski (2010) com fundamento na CF/1988, interpreta a criação do FAT e define a sua composição da seguinte forma:

(FAT) foi criado em 1990 (Lei 7.998) e é formado por contribuições sociais do setor público e do setor privado (incidentes sobre o faturamento das empresas), sendo gerenciado pelo Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT), no nível federal. A expressão Política Pública de Trabalho e Renda (PPTR) designa o conjunto de mecanismos financiados pelo FAT, a partir de 1993: seguro desemprego, intermediação de mão de obra, programas de geração de emprego e

¹⁰ Art. 239. A arrecadação decorrente das contribuições para o Programa de Integração Social, criado pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970, e para o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público, criado pela Lei Complementar nº 8, de 3 de dezembro de 1970, passa, a partir da promulgação desta Constituição, a financiar, nos termos que a lei dispuser, o programa do seguro-desemprego, outras ações da previdência social e o abono de que trata o § 3º deste artigo. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 103, de 2019). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art239. Acesso em 6 de setembro de 2024.

¹¹ Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%207.998-1990?OpenDocument. Acesso em 6 de setembro de 2024.

renda, informações sobre o mercado de trabalho e educação profissional (Grabowski, 2010 p. 64).

Ou seja, reservando as atualizações na Lei, para além do FAT, a lei também versa, sobre o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial. Essa lei, em seu artigo 10, estabelece a vinculação do FAT ao Ministério do Trabalho e Emprego e a destinação de seus recursos ao custeio de políticas de trabalho e qualificação profissional e tecnológica.

De forma mais ampla, a educação profissional na forma integrada à educação básica dos estados, do Distrito Federal e municípios, conta com atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹², de caráter permanente, o qual foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Anterior ao Fundeb permanente, foram instituídos o Fundef¹³ e o Fundeb¹⁴.

O Fundeb, é um fundo constituído no âmbito estadual, totaliza 27(vinte e sete) fundos, sendo, 26 (vinte e seis estados) e 1(um) Distrito Federal. A sua composição financeira, na quase totalidade, são provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal de 1988, reunindo os impostos em valores percentuais, conforme a figura nº 01.

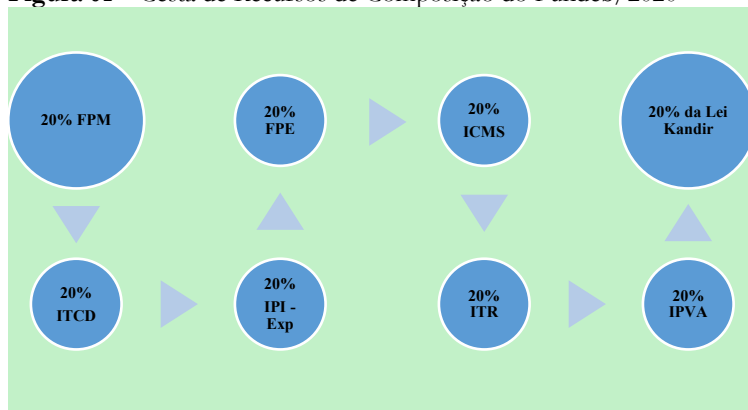
282

¹² O Fundeb Permanente foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb>. Acesso em 23 de setembro de 2024.

¹³ Lei nº 9424/1996. Disponível em http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.424-1996?OpenDocument Acesso em 29 de julho de 2024.

¹⁴ Criado através da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período 2007-2020. Informações obtidas em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/historico>. Acesso em 30 de setembro de 2024.

Figura 01 – Cesta de Recursos de Composição do Fundeb/2020



Fonte: Elaboração da autora a partir do FUNDEB/2020

A figura 01, expõe a composição do FUNDEB/2020, demonstrando a diversidade das subvinculações à constituição do referido Fundo. A EPT como uma modalidade de ensino, transversaliza os níveis da educação nacional (da básica e a superior). Na educação básica ela pode ser desenvolvida articulada ao ensino fundamental e médio (integrada, concomitante e subsequente), sendo permitida a sua articulação, também, com a modalidade de educação de jovens e adultos. Na educação superior, ela perpassa da graduação a pós-graduação). Outra, característica da educação profissional e tecnológica é a sua oferta como formação inicial e continuada (FIC), pois pode ser assumida como uma formação em serviço nos processos de trabalho.

Dessa forma o FUNDEB, também é um lugar onde encontra-se recursos garantidos a realização da EPT, principalmente quando esta oferta for realizada articulada, na forma integrada, a educação básica no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Uma outra reserva de recursos para a EPT, de oferta pública, encontra-se no Sistema “S”, cuja garantia legal está regimentada como recursos compulsórios a título de contribuições sociais. A gerência do Sistema “S”¹⁵ é empresarial e privada. No entanto, lhe é reservado a oferta pública, através das parecerias-público privadas – estratégias possíveis na gestão do financiamento público no arcabouço jurídico do Estado brasileiro.

¹⁵ De acordo com os estudos de Cunho (2005 a e b), o Sistema S é brasileiro, compreendido como um conjunto de organizações e entidades voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. As entidades que fazem parte desse sistema têm origens, a partir do ano de comuns e características organizacionais similares. São parte desse Sistema: O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac) são os principais nomes do Sistema S. Também integram o sistema as seguintes entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

As contribuições sociais relativas ao Sistema S (SENAI, SESI e SESC, SEST, etc.) instituídas a partir dos anos de 1930, anteriormente à Constituição de 1946, foram preservadas, na atualidade, pelo art. 240 da Constituição Federal (CF) de 1988: “Ficam ressalvadas do disposto no art. 195 as atuais contribuições compulsórias dos empregadores sobre a folha de salários destinada às entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical.” Ademais, verifica-se, também, que essas contribuições sociais passaram a ter fundamento expresse no art. 149 da CF/1988 como contribuições de interesse das categorias econômicas ou profissionais.

Essa definição conferida a EPT, também é um direcionamento a escolha da população público-alvo ou beneficiários dos investimentos públicos em educação, como também, determina o tipo de instituição que pode ofertar esse serviço público. São definições importantes para a gerência do financiamento da educação (Brasil, 1988; 1996).

É nesse contexto social e político que o PMM se constitui política de formação profissional. A sua trama se fundamenta no arquétipo ideológico e político de sustentação das políticas tipo focalizadas e redistributivas, além de disseminar o discurso de promoção de qualificação profissional como mecanismo capaz de inserir mulheres, em geral, desempregadas, pobres e com pouca ou nenhuma escolaridade no mundo do trabalho, mediante a geração de trabalho e renda (Rocha, 2020).

O PMM, como uma política de educação profissional e tecnológica, foi instituído mediante a Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011. Foi relançado, na ocasião do terceiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), através da publicação da Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023. Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), desenvolvido e coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Possui amplitude nacional, e em âmbito local, são as instituições aptas a sua oferta: as que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; bem como, as Redes públicas de ensino, credenciadas pelos órgãos próprios do seu sistema de ensino, acrescidas de Redes privadas como os sistemas nacionais de aprendizagem e as escolas privadas (empresas) ofertantes de educação profissional e tecnológica e as privadas sem fins lucrativos credenciadas pelos órgãos próprios do seu sistema de ensino. Ou seja, essas as instituições são as demandantes de cursos e/ou programas de qualificação profissional e tecnológica.

Como uma política de formação profissional direcionada às mulheres, o PMM tem se efetivado mediante a oferta de cursos e programas de qualificação profissional, predominando a formação inicial e continuada de trabalhadores (Cursos FIC) com duração mínima de 160 horas ou pouco mais.

A oferta de cursos no âmbito do Programa Mulheres Mil tem sido realizada, preponderantemente, por meio da iniciativa Bolsa-Formação, mencionada no inciso IV do art. 4º da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que versa sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, normalizada na Portaria MEC nº 1.042, de 21 de dezembro de 2021.

Em ambas as Portarias n.º 1.015/20021 e n.º 725/2023, os encargos financeiros para com o Programa correrão à conta das dotações orçamentárias do MEC. Ainda, é mencionado, que as instituições, credenciadas e autorizadas como ofertantes, dos órgãos ou das entidades parceiras, podem assumir encargos atinentes ao PMM, conforme pactuado no ato que formalizar a parceria.

O financiamento do PMM é parte de uma engenharia mais complexa. Seu detalhamento será fim da próxima parte do texto. O que fica apreendido, é que a política e a forma do seu financiamento possui nexos a macro política de educação profissional e tecnológica em desenvolvimento no país desde o pós anos 1990.

A estratégia política do financiamento do Programa Mulheres Mil

O PMM é uma política de alcance nacional, seu arcabouço legal, indica que ela faz parte das ações do MEC, sua coordenação se encontra nas responsabilidades da Setec/MEC. O planejamento orçamentário é realizado anualmente, bem como sua execução, assim, como são as políticas coesas a finalidade e responsabilidades, destarte, geridas pelo MEC.

Portanto, tomaremos, na averiguação, os Relatórios de Gestão da Setec/MEC, do período de 2011 a 2023, para identificar e compreender as escolhas políticas e os mecanismos de financiamento e de como as metas para as ofertas do PMM foram cumpridas, a partir dos investimentos previstos.

A escolha em analisar os Relatórios de Gestão da Setec/MEC (2011-2023), sustenta-se no objetivo de buscar dados que revelassem, o quanto estava quantificado, mas também qualificado, no tocante aos recursos, bem como, à objetivação do programa, já que segundo o artigo 8º da Portaria MEC n.º 1.015/2011 e o artigo 13º da Portaria MEC n.º 725/2023, mencionam que em observação as despesas para execução dos encargos do PMM, prioritariamente, seriam estabelecidas na conta das dotações orçamentárias consignadas ao MEC.

Para executar o PMM, o MEC traçou como estratégia inicial, a publicação de Chamadas Públicas pela Setec/MEC, orientando e limitando, a possibilidade aos Institutos Federais de todo o Brasil para apresentarem propostas de projetos. O documento em seu corpo, apresentava os direcionamentos quanto a estruturação e organização da oferta do PMM, os tipos de projetos que deveriam ser apresentados para seleção e mencionava uma previsão de formação com os gestores locais do programa dos Institutos Federais. Delimitava metas de matrículas de mulheres em situação de vulnerabilidade social, contendo viés de gênero e incluindo-as no processo de expansão da educação profissional ao delimitar que a oferta, prioritariamente, deveria ser para os novos *campi* da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, atendendo ao número de aproximadamente 200 *campi*, tidos como novos.

Após vasculhar os sites governamentais, não identificamos os valores que correspondem às primeiras Chamadas Públicas da Setec/MEC, referentes aos anos de 2011 e 2012.

A partir do ano de 2013, o PMM passa a integrar as ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego/Pronatec¹⁶, por meio da Bolsa-Formação¹⁷, procedimento validado pelo ato administrativo de formalização do Ofício-Circular nº. 51/2013 – Setec/MEC¹⁸.

Em consonância a Portaria nº 1.015/2021 e de acordo com os Relatórios de Gestão da Setec/MEC, devidamente analisados, até o ano de 2018, foram previstos recursos para a permanência da oferta. Durante os anos de 2019 a 2022, não há registros nos relatórios, que correspondam a destinação de recursos para a efetivação das ações no âmbito do PMM. Logo, deduzimos que a sua oferta fora interrompida.

Como forma de melhor averiguar as informações, optamos por uma consulta mais detalhada aos dados e enviamos uma solicitação de informações acerca dos recursos do PMM para o endereço eletrônico do <https://falabr.cgu.gov.br/web/manifestacao/detalhar/7605362>, conexo a Controladoria Geral da União (CGU), protocolado com o nº 23546.074819/2024-27, e respondido pelo Fala.BR mediante o e-mail de endereço nao-responder.falabr@cgu.gov.br, em 30 de julho de 2024, através de informações detalhadas em planilhas eletrônicas no modelo Excel.

Os dados fornecidos possuem como fonte as informações do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec)¹⁹, entre os anos de 2013 a 2018. De acordo com os dados, neste período, foram oferecidas 65.085 (sessenta e cinco mil e oitenta e cinco) vagas em cursos de qualificação profissional fomentados pelo Bolsa-Formação do Pronatec.

Dentre as vagas disponibilizadas, foram matriculadas 54.964 (cinquenta e quatro mil, novecentos e sessenta e quatro) mulheres, predominantemente, em cursos de formação profissional (cursos FIC). Desse total de matrículas, concluíram 51.437 (cinquenta e um mil, quatrocentos e trinta e sete) mulheres, o que representa uma taxa de conclusão de 84,45%.

Os documentos consultados no Sistec, informam que durante o período de 2013 a 2018, para atender a totalidade de matrículas ofertadas foram disponibilizados um volume de recursos, à época, no total de R\$ 87.942.400,00 (oitenta e sete milhões, novecentos e quarenta e dois mil e quatrocentos reais).

¹⁶ LEI Nº 12.513, DE 26 de outubro de 2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm> Acesso em 20 de setembro de 2023.

¹⁷ Observar os seguintes documentos: Portarias MEC no 168, de 7 de março de 2013, no 362, de 26 de abril de 2013, no 1.007, de 9 de outubro de 2013, no 114, de 7 de fevereiro de 2014, no 991, de 25 de novembro de 2014, e suas alterações, e a no 562, de 25 de junho de 2013.

¹⁸ Documento disponível no endereço: <https://map.mec.gov.br/attachments/download/12355/Of%C3%ADcio%20Circular%20-%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Transi%C3%A7%C3%A3o%20Mulheres%20Mil%20-%20Bolsa%20Forma%C3%A7%C3%A3o-ERRATA%2010-07.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2023.

¹⁹ <https://sistec.mec.gov.br/>

Cumprir destacar, que no volume desses recursos entre os anos de 2013 a 2018, além das ofertas realizadas pelas instituições públicas, registra-se 50 vagas para oferta de curso de 160 (cento e sessenta horas) direcionadas ao “Sistema S”²⁰. Essa oferta cumpre a execução financeira no total de R\$ 65.000,00 (sessenta e cinco mil reais). Diante da totalidade dos recursos para o período, é um número inexpressivo, no entanto, por constar no processo, configura-se como uma parcela da ação sendo efetivada nos moldes da relação público-privada.

Os dados fornecidos pelo Sistec, confirmam as informações que se encontram nos Relatórios de Gestão da Setec/MEC, pois não há registros que indiquem recursos ao PMM durante o período de 2019 a 2022.

Ao consultar, por amostragem, quando optamos por selecionar IFs por região, para consultar os Relatórios de Gestão das instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como forma de averiguar a informação que constava no Guia de Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil, elaborado pela Setec/MEC (Brasil, 2024), ao aludir que, aproximadamente, 18 instituições haviam, de alguma forma, ofertado o PMM ou ação similar com recursos próprios, a partir de 2019. Cabe ressaltar que essas instituições não foram denominadas no documento.

Dessa forma, nos relatórios dos Institutos Federais (IF) do Rio Grande do Norte, do Rio Grande do Sul, do Amazonas, selecionadas nessa amostragem identificamos, algumas iniciativas que se situam nas ações de extensão, que possuem características similares ao PMM.

Dentre a consulta, selecionamos os dados do IF do Rio Grande do Norte. Os Relatórios de Gestão (IFRN, 2019/2022) indicam que as ações foram desenvolvidas com recursos advindos do planejamento e orçamento anual da instituição, mediante a seleção pública de projetos de extensão que se baseassem na metodologia do PMM.

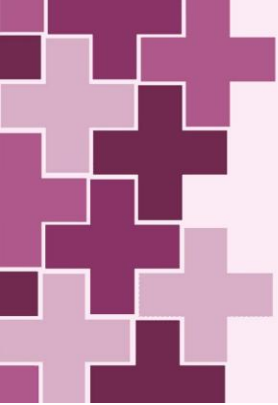
Na retomada das atividades do PMM, mediante a oficialização da Portaria MEC nº 725/2023, a Setec/MEC mais uma vez, opta pelo mecanismo de financiamento do Bolsa-Formação para custear as ações do referido Programa, e decide que, no planejamento da oferta incluirá a Rede Federal e as redes estaduais de ensino, como ofertantes e realiza as Chamadas Públicas, uma para cada rede, informando a participação mediante a apresentação de projetos. Para incentivar e qualificar os projetos a serem apresentados, a Setec/MEC, realiza formação para os gestores das redes, nas modalidades presencial²¹.

Utilizando-se das tecnologias, o MEC escolhe a modalidade à distância (utilizando o canal oficial do MEC na plataforma do YouTube²²) para divulgar as ações do PMM, como forma

²⁰ Grifos da autora.

²¹ Consultar MEC realiza oficina de formação do Programa Mulheres Mil — Agência Gov (ebc.com.br). acesso em 4 de julho de 2024.

²² Consultar <https://www.youtube.com/watch?v=vi68707aiZU>. Acesso em 08 de setembro de 2024.



de mobilizar as instituições e valorizar a parceria Brasil/Canadá. A parceria Brasil/Canadá para o referido programa é uma estratégia inerente a gênese do PMM, quando este foi pensado e executado, ainda, como um projeto piloto.

A forma de custear as ofertas segue ancorada no Bolsa-Formação do Pronatec. Observemos os dados expostos na tabela nº 1, que demonstra os números de matrículas e os recursos financeiros previstos à retomada da oferta em 2023.

Tabela 1 – Execução dos recursos no processo de retomada pela Setec/MEC das ações do PMM , a partir da Portaria MEC nº. 725/2023

Ano Base/2023

<i>Ciclo 1</i>	Instituições	Vagas	Valor Fomento
RFEPCT	48	16.230	R\$ 26.212.200,00
Redes de Ensino	34	16.655	R\$ 26.952.800,00
Total Ciclo 1	82	32.885	R\$ 53.165.000,00
<i>Ciclo 2</i>	Instituições	Vagas	Valor Fomento
RFEPCT	25	12.384	R\$ 17.239.200,00
Redes de Ensino	23	9.500	R\$ 15.200.000,00
Total Ciclo 2	48	21.884	R\$ 32.439.200,00
Consolidado	Instituições	Vagas	Valor Fomento
RFEPCT	48	28.614	R\$ 43.451.400,00
Redes de Ensino	34	26.155	R\$ 42.152.800,00
Total Geral	82	54.769	R\$ 85.604.200

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados disponibilizados no Sistec/MEC/2024

Os recursos expostos na tabela 1, de acordo com a Setec/MEC/2024, estão em execução, o que não possibilita identificar os dados de matrículas efetivadas, de número de estudantes concluintes e quantificar o índice de êxito e o valor executado. O que temos são as informações que constam do monitoramento do processo de implementação das vagas planejadas para o ano de 2023.

Considerando a entrada do PMM no Bolsa-Formação do Pronatec em 2013, até o ano de 2023, contabilizamos um total de R\$ 1.935.466,00 (um milhão, novecentos e trinta e cinco mil, quatrocentos e sessenta e seis reais), destinados a materialização das ações do programa predominantemente, na Rede Federal e, na atualidade, nas redes estaduais de ensino.

Retomando a omissão de dados entre os anos de 2019 a 2022 nos Relatórios de Gestão da Setec/MEC e relacionando as informações do Guia da Metodologia de Acesso Permanência e Êxito do PMM (Brasil,2023), relembramos que há no referido Guia, informações que estimam, aproximadamente, a quantidade de instituições da Rede Federal que desenvolveram ofertas dentro da metodologia do PMM. Ao consultar relatórios de forma aleatória nas

instituições, anteriormente mencionadas, a forma como elas são descritas nos documentos, revelam que foram fomentadas pelos recursos destinados a essas instituições no escopo do seu orçamento anual; aquele orçamento que é planejado, aprovado em seus colegiados atinentes à gestão democrática e enviados ao MEC para compor a peça orçamentária anual. Quando incorporado ao Pronatec por meio da Bolsa-Formação, de forma gratuita, as diversas ofertas de EPT podem ser desenvolvidas, tais como: cursos técnicos de nível médio (cursos técnicos), cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (cursos FIC); programas de reconhecimento e certificação de saberes, por meio da utilização da capacidade ociosa das instituições de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2017). Porém, não são ofertas que integrem a formação básica à formação profissional e sua verticalização.

O MEC, por meio da Portaria nº 817/2015, instituiu o modelo estratégico da ação Bolsa-Formação, tipo manual, que dentre os seus fins estão a interiorização e a democratização da educação profissional e tecnológica, principalmente na forma subsequente, concomitante e os cursos FIC. De acordo com o manual o acesso e a permanência seguem alguns critérios que se assemelham, e outros que se diferenciam ao Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do PMM. No entanto, há na forma de definir os recursos algumas similitudes.

As Chamadas Públicas permanecem, inclui-se, portanto, a prática em que as instituições interessadas preparam os seus projetos, observando as determinações dos documentos do Bolsa-Formação e submetem a apreciação da Setec/MEC, que valida e determina a capacidade da oferta e o total do aporte financeiro.

Quanto aos recursos, eles são repassados às instituições, por meio do ato administrativo identificado como Termo de Descentralização (TED). O acompanhamento é realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Setec e MEC, nos moldes da política de Fundos.

Para compor o orçamento dos projetos, os valores são planejados seguindo os seguintes critérios: a) quantidade de vagas planejadas e o tipo de oferta; b) a carga horária dos cursos a serem oferecidos; c) o valor da hora-aluno (HA). Esse valor hora aluno corresponde a oferta de 60(sessenta) minutos de aula a um estudante. Porém, esses valores são ajustados por resoluções emitidas pelo FNDE (Brasil, 2017).

Em observação as resoluções CD/FNDE nº. 23/2012, nº. 33/2012 e nº. 06/2013, esse valor da hora-aluno vigente, encontra-se definido por R\$ 10,00 (dez reais). Dessa forma, entende-se que o valor de repasse inicial das vagas pactuadas correspondiam a: (CH) carga horária total do curso multiplicada pelo (Valor da H/O) valor da hora-aluno que mais uma vez é multiplicado pelo número de matrículas por turma.

Considerando os normativos do FNDE, as ofertas eram padronizadas em total de matrículas e cargas horárias estipuladas, de acordo com a modalidade do curso oferecida, a saber: a) 40 (quarenta) matrículas por turma em cursos de nível técnico, com carga-horária de 800(oitocentas) horas; b) 30(trinta) matrículas por turma para um curso FIC de 200 (duzentas horas) horas; c) 20 matrículas para um curso FIC de 160(cento e sessenta) horas.

Dessa forma, o projeto podia prevê os tipos de cursos de qualificação profissional e a quantidade de turmas para oferta.

Considerações Finais

A forma de financiar o PMM e a omissão de dados orçamentários pela Setec/MEC, em seus Relatórios de Gestão entre os anos de 2019 e 2021, expõe a arena que é a política pública, e mais ainda, as escolhas políticas dos governos federais do pós anos 1990 até 2018, de forma específica do governo (2019-2022), e no governo atual, na reedição do PMM. As decisões políticas e as práticas / estratégicas, reforçam a crítica de que a educação profissional tem recebido, enquanto uma política pública de governo materializada por meio de práticas experimentalistas, intermitentes, focalizadas, redistributivas e sintonizadas com mercado.

E, retomando, a importância do financiamento, ressaltamos que por meio dele o governo escolhe o que fazer, mas também o que não fazer. E complementando, o como fazer. A definição orçamentária é uma das decisões estratégicas de caráter político que impactam as ações públicas, isto é, na atuação do Estado frente a sua função.

Encontrar dados em um período e não identificar dados em outro, expressa as fragilidades que permeiam a política de financiamento da educação profissional no país, e consequentemente, expõe, as fraquezas ou incerteza do financiamento do PMM.

Como mencionado, o PMM incorpora-se ao Pronatec em 2013, utilizando-se da mesma forma de financiamento. O Pronatec é um programa que tem suas ações materializadas pela Bolsa Formação.

A Bolsa-Formação, de acordo com os seus normativos é uma ferramenta legal e de gestão que sistematiza a oferta da EPT em nível nacional. Ela, é uma política de governo e como tal, sofre os impactos das decisões governamentais. Em seu escopo define as regras para que os diversos ministérios, secretarias estaduais de educação e todas as redes ofertantes de educação profissional possam desenvolver suas ofertas em todo o território nacional.

Por fim, pelo modelo de financiamento, entende-se que a educação para o trabalho para mulheres ofertada via PMM se caracteriza, portanto, como uma formação pragmática, de viés mercadológico, pois não se preocupa com a formação integral da estudante (a), uma vez que a formação básica não esteve e não está incluída. A preocupação encontra-se voltada aos conhecimentos instrumentais, ao labor dos processos de trabalho e as exigências mercadológicas para trabalhos precários/ precarizados.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Vozes. Petrópolis/RJ. 2011.

ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ARRETCHE, Marta. **Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003.

ARRETCHE, M. MARQUES, E. **Políticas Públicas no Brasil**. In: HOCHMAN, G. Políticas Públicas no Brasil. Rio de Janeiro/RJ. FIOCRUZ, 2007.

ARRETCHE, M. MARQUES, E. FARIA, C. A. P. de. **As Políticas da Política – desigualdades e inclusão nos governos do PSDB e do PT**. São Paulo/SP. Editora UNESP, 2019.

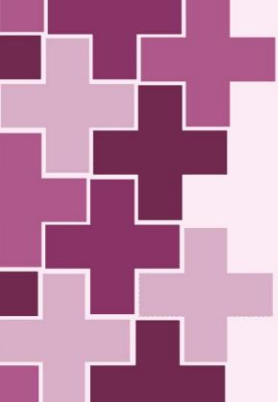
AZEVEDO, Marcio Adriano de; DUARTE, Tathiane Torres da Silva; ARAÚJO, Sandyevea Francione Silva. **O Programa Mulheres Mil como política pública de educação profissional: levantamento e descritores das produções acadêmicas em nível stricto sensu (2013-2021)** Vértices (Campos dos Goitacazes), vol. 24, núm. 2, 2022.

AZEVEDO, J.M.L.; AGUIAR, M.A. **Políticas de educação: concepções e programas**. In: WITTMANN, L.C.; GRACINDO, R.V. (Coord.). O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília: inep, 1999. p. 43- 51.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas,SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **Plano Nacional de Educação e planejamento – a questão da qualidade da educação básica**. In: Retratos da Escola. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)-v.8, n.15, CNTE, jul./dez. 2014.

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. **Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940**, Cadernos Pagu, 2006, n. 27, p.234. Disponível em <



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



<https://www.scielo.br/j/cpa/a/bhnwWTMfWJLnKTxVLg4NbDJ/?format=pdf&lang=pt>
. Acesso em 26 de maio de 2023.

BALL, S.J. **Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal.**
Tradução de Janete Bridon. PR. Editora. UEPG. 2022

BRASIL. **Boletim de Notícias da Secretaria de Educação Média e Tecnológica**
(SEMTEC), Nº. 3, de 23 a 29 de junho de 2003. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Boletim3.pdf>. Acesso em 20 de setembro de
2023.

BRASIL. **Guia metodológico do sistema de Acesso, permanência e Êxito do**
Programa Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. Brasília-
DF: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. MEC/MDS, 2011a.

BRASIL. **Guia da Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito (MAPE) do**
Programa Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. Brasília-
DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC. 2024.

BRASIL. **I Plano Nacional de Políticas para Mulheres Secretaria Especial de**
Políticas para Mulheres. Brasília-DF, 2005.

BRASIL. **II Plano Nacional de Políticas para Mulheres Secretaria Especial de**
Políticas para Mulheres. Brasília-DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria do MEC. **Portaria nº 1.015, do dia 21 de**
julho de 2011. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26_agost_2022.
BRASIL. Lei nº 9.394, 20 dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26_agost_2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 725, de 3 de abril de 2023.** Institui o
Programa Mulheres Mil. Disponível em <
<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-725-2023-04-13.pdf>. Acesso:
20_set_2023.

292



BRASIL. Ministério da Educação. **E-book_artigos_e_relatos.pdf**. IFRB, 2011b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>>. Acesso em: 10_jane_2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.358, de 17 de novembro de 2010. Institui o Sistema Nacional do Comércio Justo e Solidário - SCJS, cria sua Comissão Gestora Nacional, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7358.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/vivTodos/509f2321d97cd2d203256b280052245a?OpenDocument&Highlight=1,constitui%C3%A7%C3%A3o&AutoFramed>. Acesso em 23 de junho de 2024.

293

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: em 16 julho de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. **Lei complementar nº 128, de 19 de dezembro de 2008. Altera a Lei Complementar no 123, de 14 de dezembro de 2006, altera as Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, 8.029, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp128.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Gestão Bolsa-Formação Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.** SETEC/MEC.Brasília/ DF, 2017.

BRASIL. **ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - ANO BASE 2019.** Brasília-DF. Inep/MEC,2021. Disponível em <
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/anuario_estatistico_educacao_profissional_tecnologica_2019.pdf >
Acesso em 16_set_2023.

Bulhões, M. da G. P. (2004). **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - Planfor: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul.** São Paulo Em Perspectiva, 18(4), 39–49. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000400006>.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. ***Transformación productiva con equidad.*** Santiago, CEPAL, 1990.

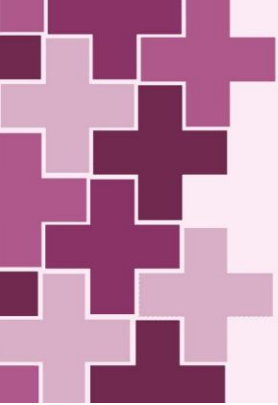
CLAUS OFFE. **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política.** São Paulo, Brasiliense, 1989.

Corcetti, E. Souza, Susane Petinelli. LORETO, M. das D. S. **O “Programa Mulheres Mil” no Espírito Santo: uma política pública educacional de equidade de gênero.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 911-943, jul./set. 2018.

CUDMORE, G. **Globalization, Internationalization, and the Recruitment of International Students in Higher Education, and in the Ontario Colleges of Applied Arts.**

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



COHEN, E. FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. RJ. Editora Vozes, 2013.

CURY, C. R. J. **Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa**. Educ. Soc., vol.29, no.105. Campinas. 2008.

DRAIBE, Sônia. **A política social no período FHC e o sistema de proteção social**. Tempo Social Revista de Sociologia. USP, São Paulo, volume 15, nº (2), nov. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000200004>. Acesso em: dezembro de 2020.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: **O compromisso de Dakar**. Brasília. UNESCO. CONSED. Ação Educativa. 2001

FERREIRA, M.A. dos S. **Política de Financiamento da Educação Básica e Valorização Docente: impacto na remuneração dos professores da rede pública estadual do RN, no período de 1996 a 2010**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2014.

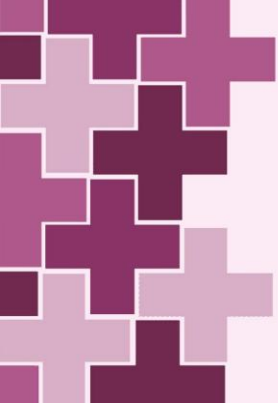
FERREIRA. Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. SCAFF Elisângela Alves da Silva. **A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios** (atuais the interference of the world bank in brazilian secondary education: historical experiences and current challenges / la interferencia del banco mundial en la enseñanza secundaria brasileña: experiencias históricas y desafíos actuales) Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 14, núm. 3, Esp., pp. 1733-1749, 2019. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras.

FRANÇA.M. **Gestão e Financiamento da Educação: o que mudou na escola?** Natal, EDUFRRN, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. Educação & Sociedade. v. 32, p. 619-638, 2011.

295





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 93. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** In: Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33., 2010, Caxambu. Conferência [...] Caxambu: Revista Brasileira de Educação, 2010.p.235-274.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **O Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica.** Rio de Janeiro. Expressão Popular, 2023.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina.** In: LOMBARDI, José Carlos (Org.). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2009.

296

HEIDEMANN, J. e SALM, J. F. **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análises.** Brasília. Editora Universidade de Brasília, 3ª edição, 2014.

IANNI, Octavio. **Estado e Planejamento no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IANNI, Octavio. **Globalização: novo paradigma das ciências sociais.** Estudos Avançados [online]. 1994, v. 8, n. 21 [Acessado 27 Dezembro 2022], pp. 147-163. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000200009>>. Epub 02 Dez 2005. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000200009>..

GAMBOA, Sílvia Sánchez. **A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século.** In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.

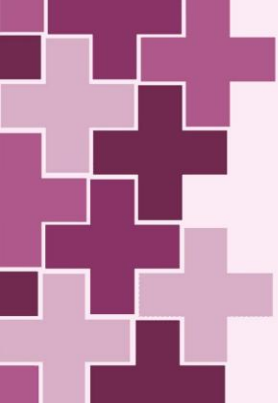
KOSIK, K. **A Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

**Educação, Atores
e Instituições**

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



KUENZER, A.Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LIBANEO, J. C. **Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública.** In: SILVA, M.A. CUNHA, C. da. *Educação Básica Políticas, avanços e pendências*. Editores Associados. UNB. Brasília/DF. 2014.

LIBÂNIO, José Carlos (et all). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, M. F. de ., & JIMENEZ, S. V. **O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social.** *Educação Em Revista*, 27(2), 73–94. 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200005>. Acesso em 20 de maio de 2024.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Ensino em Marx e Engels.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010.

LYRA, R.P. **Estado e Cidadania: de Maquiavel à democracia participativa.** João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2006.

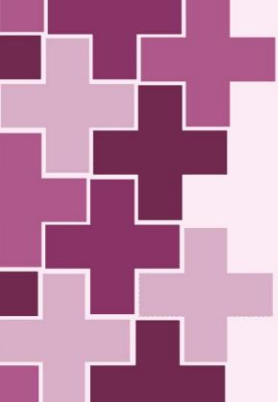
MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. **Verbete Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>>. Acesso em 29 de outubro de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010. (Coleção Temas Sociais).

297





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**, 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Profissional: Desafios Teóricos-metodológicos e Políticas Públicas**. Natal/RN. IFRN, 2016

MELO, M. A. **Estado, Governo e Políticas Públicas**. In: MICELI, S. (Org.), O que ler na Ciência Social brasileira(1970-1995): Ciência Política, São Paulo/Brasília, Sumaré/CAPES, 1999.

MOROSINI, M. Dossiê: **Internacionalização da educação superior Educação**, vol. 40, núm. 3, septiembre-diciembre, 2017, pp. 288-292 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas**. Educar em Revista [online]. 2006, n. 28 pp. 107-124. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200008>>. Epub 10 Jul 2007. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200008>. Acessado 28 Dezembro 2022.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979.

PINSKY, C.B. PEDRO, J. M. **História das Mulheres no Brasil**. SP. Editora Contexto. 2023

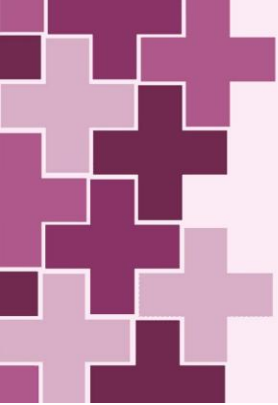
ROSEMBERG, Fúlvia. **Mulheres educadas e a educação de mulheres**. In: PINSKY, C.B. PEDRO, J. M. **História das Mulheres no Brasil**. SP. Editora Contexto. 2023. Pp. 333 -359.

RAMOS, Marise N. **Pedagogia das Competências**. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise N. **A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educação e Sociedade. Campinas, p. 401-422, 2002. Disponível em < <https://www.researchgate.net/publication/26357176>> Acesso em 22 de janeiro de 2023.

298





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia.** Ministério da Educação. Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou adaptação?** 3.ed. São Paulo. Cortez, 2006.

RIBEIRO, C. Z., & Nez, E. de. (2014). **Internacionalização da educação superior - perspectivas atuais: uma entrevista com Marília Costa Morosini.** Revista Eventos Pedagógicos, 5(3), 170–179. Recuperado de <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9585>.

ROCHA, R.de C. SILVA. L. L.S. da. **Política Pública para mulheres e cidadania: o Programa Mulheres Mil.** Disponível em : https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_M D1_SA11_ID5407_15082016035505.pdf. Acesso em 28_jul_2022.

299

ROCHA, Rita de C. **Educação profissional e mulheres mil: fios, tessituras e entrelaces** [recurso eletrônico]. Mossoró, RN: EDUERN, 2020.

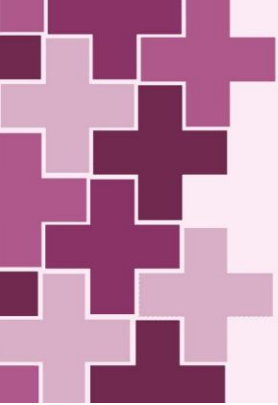
SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Demerval. **A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação.** In: Revista Princípios. N° 47. São Paulo, Editora Anita Garibaldi, nov/97 a jan/1998. SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 36. ed. Campinas/SP: Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil.** Campinas/São Paulo. Autores Associados, 2013.

SILVA. E. T. **Conhecimento e Cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda!** In: LOMBARDI, José Carlos (Org.). Globalização, pós-modernidade e





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



educação: história, filosofia e temas transversais. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2009.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SOUZA, Lincoln Moares de. **Avaliações e reflexões sobre as políticas de assistência social, saúde e educação**. Natal/RN. EDFURN, 2014.

SOUZA, Celina. **Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n.51, p. 15-20, 2003a.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa - Introdução**. Cadernos do CRH (UFBA), Salvador, v. 39, p. 11-24, 2003b.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura**. Sociologias (UFRGS), Porto Alegre, v. 8, n.16, p. 20-45, 2006.

300



NAVEGANDO NAS ÁGUAS DA COMPLEXIDADE: A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO BÚSSOLA PARA O CONHECIMENTO PERTINENTE

Etienne Cordeiro Guérios¹
Adriano Aparecido da Silva²

O que é a Geometria, senão o estudo do espaço em que vivemos e de tudo o que nele existe? Este artigo emerge do descontentamento dos pesquisadores em relação à prática docente no ensino de Geometria, considerando que essa disciplina, concebida como o estudo do espaço em que vivemos, tem sido abordada predominantemente como um conjunto fragmentado de teoremas, fórmulas e regras. Essa abordagem, de natureza cartesiana, tem dificultado que os estudantes libertem a Geometria dos limites de seus cadernos e passem a percebê-la na natureza, nos espaços que habitam e na própria realidade.

No início de sua carreira como professor de Matemática, o coautor deste artigo enfrentou um dilema significativo. Ao substituir uma professora de Matemática em turmas do terceiro ano do Ensino Médio, ele observou que a professora de Biologia, que lecionava antes dele, utilizava exclusivamente giz e quadro para desenhar seres vivos. Essa prática, que à primeira vista parecia ultrapassada e ineficaz, gerou certo descontentamento, levando-o a questionar a ausência de recursos tecnológicos que pudessem oferecer aos estudantes um aprendizado mais contextualizado e preciso em Biologia. No entanto, ao refletir sobre a situação, ele percebeu que a realidade e o contexto nos quais a professora e a comunidade estavam inseridas dificultavam o acesso e o uso dessas tecnologias. Reconheceu, então, que seu julgamento inicial havia sido prematuro e equivocado, compreendendo que a prática da professora, apesar de simples, possuía um potencial pedagógico significativo ao estimular a curiosidade e a imaginação dos alunos em relação aos seres vivos.

À vista disso, emerge uma indagação recorrente, talvez uma preocupação não mais individual. O pesquisador perguntava-se: “o que é a Geometria, se não o estudo do Espaço em que vivemos?” Mesmo não encontrando uma resposta adequada para sua pergunta, aumentava a certeza de que aprender e ensinar Geometria como um emaranhado de teoremas e axiomas, regras e fórmulas talvez não fosse a alternativa mais apropriada para o desenvolvimento da sua prática pedagógica. Em outras palavras, desenvolver práticas pedagógicas somente por meio da formalização e abstração não é suficiente. É fundamental refletir sobre o significado de compreender os padrões e as construções geométricas presentes no espaço, simplificando teorias previamente demonstradas para facilitar a compreensão da presença desses elementos

¹ Doutora em Educação Matemática, professora titular do Magistério Superior e da Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: ettiencg@hotmail.com.

² Mestre em Educação, professor da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Paraná. E-mail: adriano.aparecido.silva@hotmail.com

geométricos em nossas vidas, promovendo assim um conhecimento pertinente entre nossos estudantes.

Para a Teoria da Complexidade na concepção de Edgar Morin (2015), conhecimento pertinente é:

[...] o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar. (MORIN, Edgar. 2015. p.15)

Tendo isso em vista, a lógica clássica pode não ser suficiente para descrever e representar a realidade. Mesmo que a Teoria da Complexidade compreenda que a determinação da verdade é impossível, tendo em vista sua integralidade complexa, é fundamental compreender que a Ciência objetiva estar cada vez mais próxima dessa verdade, e para isso, se faz necessário a compreensão de que a reunião e integração dos saberes, mesmo sabendo que essa não seja a realidade da Educação Básica, como corrobora Morin (2015):

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; decompor, e não recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (MORIN, Edgar. 2015. p.15)

302

O objetivo da pesquisa é partir do conhecimento do espaço em que os estudantes vivem e dos saberes que transcendem os limites da matemática disciplinar e curricular. Busca-se identificar subsídios e explorar possibilidades para um ensino transdisciplinar, fundamentado na Teoria da Complexidade. A questão que orienta o estudo é: como explorar conceitos geométricos de maneira transdisciplinar, de modo a promover um conhecimento que seja relevante e significativo para os estudantes?

Nesse sentido, a pesquisa busca demonstrar que a Geometria não deve ser ensinada apenas de maneira isolada, mas sim em um contexto transdisciplinar que leve em conta a complexidade dos sistemas que envolvem o espaço e suas interações com outros saberes. Além disso, é importante considerar a Geometria em relação aos seus aspectos materiais, culturais, históricos e sociais, uma vez que esses elementos estão intrinsecamente relacionados à construção dos conceitos geométricos. Assim, um ensino da Geometria que leve em conta a complexidade desses aspectos pode ser mais significativo e enriquecedor para os estudantes.

A complexidade é uma característica inerente a todo Ser e a todo Saber. Em termos materiais, qualquer forma de saber, seja ele científico ou não, é constituído por múltiplas dimensões. Essas dimensões são partes que, ao mesmo tempo que formam esse saber, também são por ele constituídas.. Complexidade essa, que segundo Morin(2008) é:

[...]a complexidade é a união indissociável do simples e do complexo, do múltiplo e do uno, do heterogêneo e do homogêneo, do aleatório e do determinado" (Morin, 2008, p. 12).

Morin(2007) reforça que a complexidade é:

[...] um tecido [...] constituente heterogênea inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem no mundo fenomênico. (MORIN, 2007, p. 13)

De maneira resumida, a complexidade implica em interações e relações que podem causar transformações imprevisíveis. Por isso, é necessário adotar uma abordagem transdisciplinar e uma postura epistemológica que aceite a incerteza e a imprevisibilidade, para lidarmos de forma mais efetiva com a realidade complexa em que vivemos. Não podemos resolver os problemas de forma disciplinar, já que eles são cada vez mais multidimensionais em um mundo que se torna cada vez mais complexo. Como corrobora Morin:

Os problemas contemporâneos são cada vez mais multidimensionais, globais e complexos, abrangendo ao mesmo tempo a economia, a política, a ecologia, a cultura, a educação, a ética e o conhecimento. São problemas que exigem uma abordagem transdisciplinar, uma visão global, uma atitude responsável e uma compreensão profunda da natureza humana e das condições históricas e culturais em que surgem. (MORIN, 2015, p. 50)

Com o intuito de compreender a extensão das pesquisas relacionadas ao objeto de estudo e identificar possíveis lacunas a serem abordadas em investigações futuras, realizou-se uma revisão sistemática. Para garantir a qualidade metodológica, adotou-se um protocolo rigoroso de Revisão Sistemática proposto por (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

Revisão Sistemática

O problema que motivou esta investigação está estreitamente ligado à transdisciplinaridade na perspectiva do Pensamento Complexo e à Teoria da Complexidade. Tendo isso em vista, Góes e Guérios (2020) em seu artigo, abordam diretamente o objeto de investigação. As pesquisadoras realizaram uma revisão sistemática na Scientific Electronic Library Online (SciELO), no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Education Resources Information Center (ERIC). Elas verificaram que a temática envolvendo o Pensamento Complexo e a prática docente de Geometria é inédita nessas bases, o que nos levou a estabelecer uma temporalidade de 2000 a 2020 para esta pesquisa.

Tendo isso em vista, foram realizadas buscas por pesquisas nas áreas de Educação e Educação Matemática, com um intervalo de tempo entre 2000 e 2020, tomando como referência o ano de publicação do livro "Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro" (2000), obra fundamental para estudos sobre a Teoria da Complexidade na perspectiva de Edgar Morin para a Educação. Quanto aos idiomas, foram considerados o português, o espanhol e o inglês, por serem os três idiomas mais falados nas Américas.

Para o desenvolvimento desta revisão sistemática, foram selecionadas as seguintes bases: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Centro de Informações de Recursos Educacionais (ERIC), Catálogo de Periódicos da CAPES com acesso gratuito às bases pagas, utilizando a Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), EDUCA SciELO (Scientific Electronic Library Online for Education) e Rede de Revistas Científicas da América Latina, Espanha e Portugal (Redalyc).

Foram selecionados os seguintes descritores e termos relacionados: "Complexidade", "Pensamento Complexo", "Teoria da Complexidade", "Transdisciplinaridade", "Interdisciplinaridade", "Prática de Ensino", "Prática Educacional", "Prática Docente", "Didática", "Processos didáticos", "Formação de Professores", "Formação Docente" e "Geometria". Esses termos foram organizados utilizando operadores booleanos.

A maioria dos trabalhos selecionados e analisados estavam relacionados à interdisciplinaridade, com foco no ensino de Matemática e Geometria de maneira contextualizada e integrando outros eixos de conhecimento ou disciplinas por meio de propostas metodológicas específicas. Contudo, há uma escassez evidente de estudos em que a transdisciplinaridade é o tema central, o que pode refletir as dificuldades de implementar práticas verdadeiramente transdisciplinares, especialmente no que se refere à Geometria e à Matemática. Essa escassez é ainda mais marcante quando o tema envolve a Teoria da Complexidade, com poucos trabalhos mencionando explicitamente esse conceito. Tal ausência sugere uma persistência do paradigma conservador, mesmo entre práticas docentes que buscam introduzir a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade.

Metodologia

Considerando essa revisão sistemática, foi desenvolvida uma pesquisa explicativa de caráter qualitativo, utilizando a metodologia de intervenção. Conforme Severino (2013), uma pesquisa explicativa "é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja por meio da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação proporcionada pelos métodos qualitativos".

Para a coleta de dados, foi realizada uma triangulação de instrumentos para garantir a rigorosidade metodológica, incluindo observação com diário de campo, questionário de reconhecimento e questionário de reflexos, além de entrevista semiestruturada. A análise desses dados foi realizada utilizando-se o método dos Núcleos de Significação propostos por

Aguiar e Ozella (2006), considerando a relevância de uma análise pontual dos significados enquanto produções históricas e sociais, como ressaltam:

[...] significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, 'dicionarizados', eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 226)

A intervenção foi desenvolvida em três turmas regulares da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de ensino do estado do Paraná, apoiada através do termo de concordância para pesquisa científica, e com a autorização finalizada pelo Comitê de Ética próprio do Núcleo de Educação e do Comitê de Ética próprio da Universidade Federal do Paraná. Os participantes foram os quarenta e nove estudantes regularmente matriculados que aceitaram, juntamente com autorização dos responsáveis legais, a participar de todo processo de pesquisa.

Para alcançar os objetivos estabelecidos neste estudo, foi desenvolvida uma sequência didática em três passos principais. É importante notar que, ao elaborar essa sequência didática, foram considerados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os planos do Novo Ensino Médio (NEM), os quais foram oficialmente propostos e estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR).

A sequência didática foi pensada à luz da Teoria da Complexidade, tendo em vista a necessidade da religação dos saberes e, portanto, a superação da fragmentação e da linearidade no pensar e agir do professor. Pode parecer, à primeira vista, que a sequência didática é sempre fragmentada e compartimentada, perdendo-se a visão do todo. No entanto, de forma alguma, a complexidade, como um paradigma inovador da educação, abre mão da organização da aula pelo professor. É essencial uma visão global para garantir que essa sequência didática seja a mais apropriada para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Antes de iniciar a intervenção em si, foi fundamental organizar e estruturar as atividades e conteúdos que seriam explorados pelo professor e pelos estudantes durante uma ou mais aulas. Optou-se por uma sequência didática, não como uma estratégia, mas como um programa. A sequência didática é a estrutura que define como esses conteúdos e atividades serão abordados. Segundo Zabala (1998), os elementos que compõem as sequências didáticas são utilizados para definir sua estrutura, sem entrar em mais detalhes:

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. (ZABALA, 1998, p. 18)

A fim de iniciar a construção desta sequência didática, foi elaborado um circuito que está em consonância com os conteúdos matemáticos previstos para o ano letivo dos participantes da pesquisa, bem como os conhecimentos e conteúdos que foram abordados em três etapas programadas: (i) Gravidade e o conceito de Geometria; (ii) Compreendendo a Geometria dos répteis; (iii) Geometria Molecular e a Relação de Euler.

A programação descrita se construiu na relação com o currículo matemático e em como ele está organizado, considerando os requisitos necessários para os avanços no desenvolvimento do conhecimento. Por exemplo, o ensino e a aprendizagem da Geometria Espacial pressupõem o conhecimento prévio da Geometria Plana. Mesmo assim, é importante que o professor se desgarre do que é fixo, compreendendo que mesmo essas estruturas preestabelecidas poderão e deverão ser transformadas, se a dinâmica da sala de aula despertar essa necessidade.

Considerações Finais

Após o desenvolvimento da sequência didática, dentre outros resultados, a pesquisa apontou que alguns estudantes foram capazes de perceber que as formas não necessariamente são regulares, tendo em vista que tudo o que existe de material no Universo é geométrico, mais do que isso, o termo geometria foi ressignificado.

Os estudantes não apenas conseguiram compreender a regularidade da Geometria que lhes foi ensinada nos anos anteriores, mas também foram capazes de aplicá-la em situações práticas e reconhecer sua presença nos mínimos detalhes. Sua habilidade em extrapolar os conceitos aprendidos para além do ambiente escolar demonstra uma compreensão profunda e uma capacidade de percepção de conhecimento para situações do mundo material.

Os dados também demonstraram que os estudantes perceberam a Geometria como presente na sua realidade, e que se trata do estudo do espaço em que vivem. As definições com inclinação ao conhecimento pertinente mostraram-se significativas, abrangendo conceitos extremamente importantes sobre espaço, materialidade e conhecimento científico. Essas definições foram além da superfície e extrapolaram o ensino abstrato em sala de aula, utilizando o próprio Universo e a realidade como elementos fundamentais da Geometria. Além disso, a arte e outros conhecimentos culturais foram lembrados e apresentados de forma contextualizada, baseados na vivência do educando.

Referências

AGUIAR, W.M.J. OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 26[2], p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?format=pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



COSTA, A.B; ZOLTOWSKI, A.P.C . **Como escrever um artigo de revisão de literatura**
IN: KOLLER, Silvia et al. Manual de Produção Científica. Porto Alegre: Penso, 2014.

GOES, H.C; GUÉRIOS, E.C. Subsídio para a desfragmentação da prática didática em Geometria. **Educação Gráfica**. Bauru, v.24, n.1, pg. 329-343. abr. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342198371_SUBSIDIO_PARA_A_DESFRA
G Acesso em: 20 jan. 2024

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 22.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Cararina Eleonora e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A. A. **Complexidade e transdisciplinaridade na prática docente de geometria**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

307



ENTENDIMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Regina Keiko Sato¹
Ettiène Cordeiro Guérios²

Introdução

A³ discussão contemporânea sobre educação tem pautado temas como aprendizagem de conteúdos curriculares, aprendizagem para a vida, preparação para a vida cidadã, escola como espaço para o desenvolvimento de um sujeito planetário, e tantos outros. Nessa discussão, estão em pauta questões sobre habilidades que os estudantes de hoje precisam desenvolver para serem os adultos do futuro. É indiscutível que uma escola dita tradicional, que seja engessada, que não desenvolva o potencial criativo, a habilidade para resolução de problemas e a autonomia cognitiva para o alcance da autonomia cidadã, estará desvinculada de seu objetivo educativo. Morin (2018, p. 67) informa sobre o movimento em diferentes partes do mundo que defende o desenvolvimento de “currículos mais transdisciplinares, a partir de problemas, projetos, jogos e desafios”. Acrescenta o autor que “Esse é o caminho mais interessante, promissor e inevitável de aprender em um mundo complexo, imprevisível e criativo” (p. 67). Mindal e Guérios (2013, p. 25) consideram que “O imprevisível e o imponderável são partes constituintes da ação pedagógica, tanto na perspectiva didática quanto na perspectiva emocional da ação docente”, o que demanda flexibilidade docente, que acarreta inovações frente às novas situações que emergem.

Por outro lado, os estudantes, frente à imensa possibilidade de contato com o mundo, que não tem mais barreiras, como também frente à diversidade de estímulos a que são submetidos desde tenra idade, promovidos pela tecnologia, parecem precisar mais do que um ensino verticalizado, com conteúdos balizados por técnicas repetitivas e memorísticas. Eles precisam de metodologias que os coloquem mais participativos, que lhes possibilitem um pensar autônomo, que lhes fortaleçam a capacidade de estabelecer relações, conjecturar e elaborar conclusões. As metodologias ativas têm sido anunciadas/tratadas como

308

¹ Mestra em Educação pela UFPR, professora na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Paraná. E-mail: reginakeikosato@gmail.com

² Doutora em Educação Matemática, professora titular do Magistério Superior e da Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: ettienecg@hotmail.com.

³ Este texto tem sua origem na dissertação intitulada “Metodologias ativas para a construção do conhecimento matemático: entendimentos de professores” realizada pela 1ª autora e orientada pela 2ª autora. Disponível em https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popu p=true&id_trabalho=13813752

diferenciadas em relação a tradicional, como as que possibilitam um ensino dinâmico e criativo com potencial mais próximo das características desse estudante (Moran & Bacich, 2018; Camargo & Daros, 2018).

No entanto, percebe-se, tanto na literatura quanto no convívio profissional, que são variados os entendimentos sobre as metodologias ativas e, algumas vezes, a ausência de entendimento leva professores a realizarem didaticamente práticas tradicionais, mesmo seguindo orientações teóricas ou planos de aulas com foco em metodologias ativas. Partindo do pressuposto de que as metodologias ativas podem ser uma possibilidade para um ensino que oportunize o desenvolvimento dessas características, justifica-se a importância de identificar o que professores de Matemática da educação básica entendem por elas.

Realizou-se, então uma revisão sistemática e integrativa de literatura com base no protocolo proposto por Costa e Zoltowski (2014) para identificar o que as pesquisas apontam em relação ao entendimento dos professores sobre metodologias ativas. As bases de dados adotadas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os critérios para o mapeamento foram: área da educação; disciplina Matemática; anos finais do Ensino Fundamental; temporalidade de 2015 a 2020; idioma Língua Portuguesa. As palavras-chave utilizadas foram metodologia ativa, matemática, Ensino Fundamental, formação de professores, metodologia de ensino dinâmica, prática docente dinâmica, metodologia diferenciada, metodologia criativa, metodologia dinâmica diferenciada, prática docente dinâmica; todas combinadas utilizando os operadores booleanos “AND” e “OR”. Foram encontrados 425 trabalhos que, após leitura, resultou em 08 artigos, 10 dissertações e 2 teses, totalizando 20 trabalhos. Não foram encontradas pesquisas que tenham ouvido os professores sobre o que eles entendem por metodologias ativas. Em geral, apresentam propostas metodológicas e práticas didáticas para serem aplicadas em sala de aula ou analisam resultados da aplicação destas, sendo que as metodologias ativas mais citadas nas pesquisas são a aprendizagem baseada em investigação e problemas, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem entre pares (ou times), a gamificação e a sala de aula invertida. Em tempo, também são consideradas metodologias ativas: *design thinking*, cultura *maker*, seminários e discussões, pesquisa de campo, rotação por estações, *storytelling* e outras.

Perante o exposto, justifica-se a presente pesquisa qualitativa do tipo exploratória e de natureza interpretativa cujo objetivo foi investigar que entendimentos professores de Matemática dos anos finais da educação básica, no contexto de suas práticas metodológicas, manifestam sobre metodologias ativas. Os objetivos específicos foram: i) compreender o que esses docentes entendem por metodologias ativas; ii) caracterizar a prática metodológica dos professores de Matemática que aplicam metodologias ativas; iii) apontar contribuições, implicações e desafios das metodologias ativas no ensino da Matemática. Teoricamente, orbitou o contexto de metodologias ativas. De modo resumido, tem-se que: os participantes foram nove professores, de duas escolas públicas brasileiras, do município de Curitiba, no

estado do Paraná, localizado na região sul do Brasil; os instrumentos utilizados foram um questionário e um roteiro para entrevista semiestruturada; a análise ocorreu por meio da técnica de núcleos de significação; identificou-se que os professores têm pouca abordagem sobre metodologias ativas durante sua formação no curso de graduação e que as metodologias ativas, apesar dos desafios que impõem aos professores, contribuem para uma educação matemática escolar significativa e para o desenvolvimento de pessoas socialmente ativas, tendo em vista que essas metodologias têm como fundamento o protagonismo do estudante participativo no processo de aprendizagem.

Metodologias ativas: apontamentos teóricos

A literatura sobre metodologias ativas é extensa e diferentes perspectivas são apontadas. Para este artigo, o recorte teórico sobre metodologias ativas se dá no escopo de Camargo e Daros (2018), Moran e Bacich (2018), Moran (2015), Valente, Almeida e Geraldini (2017). Para Camargo e Daros (2018, p. 4),

(...) Criar condições de ter uma participação mais ativa dos estudantes implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais. Por isso, a inovação na educação é essencialmente necessária. A inovação é uma das formas de transformar a educação.

310

Na sequência, os autores indicam que “as metodologias ativas de aprendizagem estão alicerçadas na autonomia, no protagonismo do estudante. Têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade” (Camargo & Daros, p. 16). Para eles, as metodologias ativas de aprendizagem, proporcionam:

- Desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal;
- Visão transdisciplinar do conhecimento;
- Visão empreendedora;
- O protagonismo do estudante, colocando-o como sujeito da aprendizagem;
- O desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador;
- A geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento (Camargo & Daros, 2018, p. 16)

Por sua vez, Moran (2018, p. 4) informa que essas metodologias “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”, sendo “papel principal do especialista ou docente

[...] o de orientador, tutor dos estudantes individualmente e nas atividades em grupo, nas quais os estudantes são sempre protagonistas”.

Ainda de acordo com Moran e Bacich (2018, p. 6),

[...] a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os estudantes intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las.

Moran e Bacich (2018) e Camargo e Daros (2018) afirmam que as metodologias ativas propiciam que os estudantes raciocinem e construam conhecimentos por meio de interação com professores e colegas, o que favorece a aprendizagem. Pode-se conjecturar que, provavelmente, isso ocorra decorrente da percepção de Moran (2015, p. 18) de que as metodologias ativas “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Salienta-se que diferentes termos são encontrados na literatura, entre eles, metodologia ativa, aprendizagem ativa, metodologia ativa de aprendizagem. Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 464) chamam atenção para a redundância do termo “aprendizagem ativa” visto que se, segundo eles, “Independentemente de como se entende a aprendizagem, ela acontece em função da ação do sujeito, em interação com o meio”. Na mesma direção, afirmam que o termo “metodologia ativa de aprendizagem” é inadequado porque o foco está em tornar a aprendizagem ativa, e lhes parece impossível que um indivíduo aprenda algo sem ser ativo. Para eles, o termo “metodologias ativas” é “mais adequado para caracterizar situações criadas pelo professor com a intenção de que o aprendiz tenha um papel mais ativo no seu processo de ensino e aprendizagem” (p. 465). Daí que definem que metodologias ativas

são estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento. (Valente, Almeida & Geraldini, 2017, p. 464).

A seguir, apresenta-se breve informação sobre as metodologias ativas mais citadas nas pesquisas da revisão sistemática e integrativa da presente pesquisa.

A metodologia ativa baseada em problemas tem como objetivo que os estudantes aprendam com a resolução colaborativa de desafios. Ao explorar soluções dentro de um contexto específico de aprendizagem, a metodologia incentiva a habilidade de investigar, refletir e criar perante a determinadas situações.

A metodologia ativa baseada em projetos prevê que os estudantes desenvolvam projetos que lhes interessem, o que demanda planejamento aberto e flexível pois estão sempre em

construção, haja vista a peculiaridade de cada turma, e até mesmo de cada grupo de estudantes. Envolve investigação e resolução de problemas para a construção de soluções.

A metodologia ativa entre times se dá por meio de formação de equipes dentro da turma, valorizando o fazer em conjunto para compartilhar ideias e soluções. Estudos de caso ou projetos, por exemplo, podem ser desenvolvidos de forma colaborativa, em que discussões e reflexões colaborem para o desenvolvimento do pensamento crítico

A Gamificação potencializa princípios próprios dos jogos para criar engajamento dos estudantes ao resolverem problemas em diversos contextos, promovendo aprendizagem. O produto da gamificação não é o jogo, mas a utilização de mecanismos e estratégias de jogo que desenvolvem o raciocínio.

A sala de aula invertida propõe a modificação da lógica em que o professor expõe o conteúdo de modo convencional. Nesta outra lógica, o estudante pode recorrer a seus conhecimentos prévios com outras referências, ora dadas pelos professores, ora pesquisadas em outros canais informativos. Leituras, pesquisas e outras ações realizadas pelos estudantes antecedem o momento da sala de aula e são significadas pela ação do professor que, de modo progressivo, amplia o conhecimento por meio de explicações, discussões e elaboração de sínteses.

312

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa qualitativa do tipo exploratória e de natureza interpretativa teve o objetivo de investigar que entendimentos os professores de Matemática dos anos finais da educação básica, no contexto de suas práticas metodológicas, manifestam sobre metodologias ativas. Os participantes foram os nove professores licenciados em Matemática que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas de Curitiba. Os procedimentos para a produção de dados foram questionário e entrevista. O questionário foi *online*, com questões abertas e fechadas referentes às experiências em sala de aula vivenciadas pelos professores de Matemática participantes, disponibilizado via *Google Forms*. A entrevista foi semiestruturada para os docentes discorrerem sobre suas experiências relativas ao conhecimento matemático, os métodos que utilizam e sua percepção acerca deles, incluindo as metodologias ativas. Professores que responderam que conhecem metodologias ativas mas não as utilizam também foram convidados para a entrevista, tendo em vista que a questão investigativa pretendia conhecer o entendimento sobre elas, e não se as utilizam ou não. Ressaltamos que aspectos subjetivos foram importantes para identificar o entendimento dos professores sobre o objeto desta investigação. A análise ocorreu por meio de núcleos de significação, conforme Aguiar e Ozella (2013). O procedimento de análise desenvolveu-se em três etapas: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

Na primeira etapa, realizou-se a leitura flutuante da transcrição das entrevistas para a organização dos pré-indicadores, fornecendo temas diversos para a compreensão do objeto

da investigação: o entendimento dos professores sobre metodologias ativas. Os pré-indicadores foram:

- a) Métodos para interagir com os alunos;
- b) Diferentes formas de ensinar;
- c) Metodologia ativa é uma forma de ajudar os alunos, de modo que sejam mais participativos;
- d) Os estudantes aceitaram bem a proposta, se mostraram motivados;
- e) O professor deixa de ser o detentor do conhecimento e mero transmissor, agindo como mediador e condutor do processo de ensino-aprendizagem;
- f) Novas formas de aprendizagem, em que o aluno se torna protagonista do processo de aquisição de novos conhecimentos.

Na segunda etapa, realizou-se nova leitura, mais aprofundada, para o agrupamento dos pré-indicadores em indicadores por meio dos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição (Aguar & Ozella, 2013). Nesta fase, foram formados grupos dos professores que utilizam as metodologias ativas, dos que não as utilizam e daqueles que as empregam, mesmo não sabendo que é uma metodologia ativa. Os indicadores resultantes da aglutinação dos pré-indicadores foram:

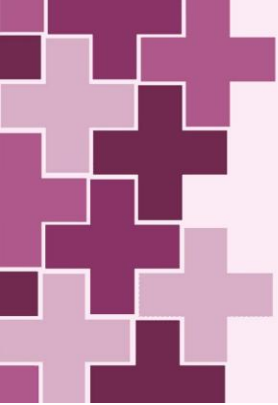
- a) Aulas diferenciadas (aglutinação dos pré-indicadores “a” e “b”);
- b) Alunos mais participativos (aglutinação dos pré-indicadores “c” e “d”);
- c) Alunos ativos (aglutinação dos pré-indicadores “e” e f”).

Na terceira etapa, foram construídos os núcleos de significação por meio de um processo construtivo-interpretativo, que é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade. Os núcleos resultantes expressam os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvem emocionalmente e que revelam as determinações constitutivas do sujeito.

Os núcleos de significação construídos foram:

- a) Natureza da aula;
- b) Participação dos alunos.

Em relação às entrevistas, os Pré-indicadores e Indicadores estão organizados no Quadro 1.



Quadro 1: Entrevistas: Pré-indicadores e Indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
- Quatro operações fundamentais. - Educação financeira. - Juros simples, acréscimo e desconto. - Porcentagem. - Geometria. - Planilha orçamentária familiar.	Conteúdos mais utilizados
- Teoria muito longe da realidade. - O que se estuda fica muito distante da sala de aula. - Realidade dos alunos. - Dificuldades de aprendizagem, defasagem.	Teoria e realidade
- A implicação realmente é que não estamos preparados para isso. - Celulares (utilização durante as aulas). - Desinteresse no assunto da aula. - Falta de materiais.	Desafios e implicações
- Desenvolve habilidades muito importantes. - Preparação para a vida. - Desenvolve uma postura mais ativa	Habilidades importantes para a vida
- Assimila melhor os conteúdos - Ajuda a fixar melhor os conteúdos. - Faz diferença na aprendizagem.	Aprendizagem significativa
- Não tente usar em todos os momentos as metodologias ativas. - Paciência. - Quando perceber a oportunidade, aplique a metodologia ativa. - Tem aluno que precisa do tradicional e tem aluno que precisa da metodologia ativa. - Converse com a turma assuntos além da matemática. - Conecte-se com a turma. - Mesclar, ora usando metodologia tradicional, ora metodologias ativas. - Saber o perfil da turma. - Usar plataformas digitais, computadores a seu favor.	Contribuições e conselhos

Fonte: o autor

Em relação às entrevistas, os Indicadores e os núcleos de significação estão organizados no Quadro 2.

Quadro 2: Entrevistas: Indicadores e núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
Conteúdos mais abordados	Conteúdos mais abordados e aplicações
Teoria e realidade	Desafios da prática
Desafios e implicações	
Habilidades importantes para a vida	Aprendizagem para a vida
Aprendizagem significativa	
Contribuições e conselhos	Contribuições e conselhos

Fonte: o autor

Discussão: o que os dados dizem

Para a discussão dos dados, utilizar-se-ão alguns fragmentos do extenso processo de análise de dados realizados na pesquisa que origina este artigo, com o objetivo de ilustrar os núcleos de significação construídos. Por ser ilustração e por não afetar a compreensão do processo de análise, optou-se por não nomear os extratos, denominando-se a todos de “professores”. Os dados evidenciam que, nos diferentes tipos de metodologias ativas que os professores utilizam, os conteúdos mais abordados são muitos dos que, em geral, as pesquisas mostram estarem presentes em atividades práticas, independente se a metodologia é ativa ou tradicional (Quatro operações fundamentais; Educação financeira; Juros simples, acréscimo e desconto; Porcentagem; Geometria; Planilha orçamentária familiar). Este fato demonstra um entendimento de que metodologia ativa envolve atividade prática. Essa atividade prática pode ser resolução de problema, por exemplo. O que vai determinar a metodologia é a relação didática do professor com o conteúdo e com o método, tal como afirmado anteriormente: a ausência de entendimento leva professores a realizarem didaticamente práticas tradicionais, mesmo seguindo orientações teóricas ou planos de aulas com foco em metodologias ativas.

Resultante da dificuldade de articulação entre teoria e prática, tem-se um entendimento de que a aula tradicional precede a utilização de metodologias ativas para a construção do conhecimento matemático. Toma-se como exemplo o fato de uma das professoras, que ao perguntar a um estudante do 6º ano quanto seria o troco se ela lhe desse 1 real e ele gastasse 25 centavos, o estudante perguntou-lhe como que faz a conta. Então, ela afirma que primeiro tem que dar a aula tradicional, tem que ensinar o conteúdo, tem que ensinar que é vírgula embaixo de vírgula, para só depois desenvolver atividades com os estudantes. Outra professora entende que metodologias tradicionais e ativas devem ser mescladas, o que não implica ordem. Diz ela: “eu acho que é uma mescla. De vez em quando, tem que trabalhar com tradicional, de vez em quando, com as metodologias ativas, acho que tem que ser uma mistura, um pouquinho de cada, porque tem aluno que precisa do tradicional e tem aluno que precisa da metodologia ativa. Você que tem que mesclar”.

Se no caso anterior o entendimento é de que a aula tradicional precede aula com metodologia ativa para a construção do conhecimento matemático, no caso que segue também há o entendimento dessa precedência, mas o objetivo é o da fixação do conteúdo. A professora relata que já havia trabalhado com os conteúdos relativos a raio e diâmetro: “Até eles já sabiam, aquele conteúdo, mas ajuda a gravar”, relata. Então, explica seu entendimento: “utilizar as metodologias ativas, é uma coisa que ajuda o aluno a gravar, fixar a matéria, pode até esquecer, ele vai fazer um concurso, alguma coisa, pode até esquecer de algum lugar da cabecinha dele, mas dá uma estudada, que a matéria já volta”. Pode-se dizer que há preocupação com a aprendizagem para a vida, visto a preocupação manifesta com o futuro. Em relação aos desafios na utilização de metodologias ativas e implicações para a prática, outra professora respondeu que quando estudou metodologias ativas durante o curso de Licenciatura em Matemática, pareceu-lhe fascinante, mas na hora da prática, quando foi

aplicar em sala de aula, a teoria ficou muito distante da prática. Alegou que o estudo teórico não se sustenta por si; afirmou que “na hora da prática, é algo muito utópico, sabe? É uma teoria que é muito bonita, mas não funciona”.

Em relação a aprendizagem para a vida, uma das professoras enfatizou a importância do diálogo entre pares por entender que o diálogo e a participação são habilidades importantes para serem desenvolvidas em sala de aula. O diálogo favorece o protagonismo dos estudantes, visto a necessidade argumentativa para a sustentação ou discussão de ideias. Disse ela que “são [com] as oportunidades em sala de aula que eles vão conseguir desenvolver essa habilidade para de repente fazer uma entrevista melhor, se sair melhor no emprego, enfim, vão passando por questões como essas, se preparando mesmo para a vida”. Durante a entrevista, ela afirma que com uma metodologia ativa “Você vai estar desenvolvendo o aluno de certa forma, de uma maneira no qual ele, obviamente, vai ter uma postura mais ativa”.

As contribuições e conselhos dados pelos participantes aos professores que não utilizam, mas poderão utilizar as metodologias ativas, estão descritas nos pré-indicadores. Os participantes entendem que as metodologias ativas envolvem uma gama de cuidados e de ações, visto que o movimento em sala de aula difere do tradicional. Autonomia, protagonismo, criatividade, diálogo entre pares, por exemplo, são elementos que emergem nos tipos de metodologia ativa e deslocam os professores de seu lugar comum. Por isso, as contribuições e o que chamaram de “conselhos” foram tônicos no decorrer da pesquisa.

O que ficou evidente é que os professores participantes não se referiram a um tipo ou outro de metodologia. Em geral, entendem que metodologia ativa, independe do tipo, é a que coloca os estudantes em ação.

316

Considerações

O objetivo desta pesquisa qualitativa do tipo exploratória e de natureza interpretativa foi investigar que entendimentos os professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, no contexto de suas práticas metodológicas, manifestam sobre metodologias ativas.

A pesquisa mostrou que há diferentes entendimentos, levando-nos a concluir que, apesar da literatura sobre o tema, é difuso o entendimento de professores sobre metodologias ativas. Os professores ora as entendem como uma metodologia que compõe com a tradicional colaborando para a aprendizagem dos estudantes e para o desenvolvimento de habilidades necessárias a vida em sociedade, ora como estratégia, ou artifício, para fixação de conteúdos curriculares. Em outras palavras, como coadjuvante no contexto pedagógico, as vezes incorporada, as vezes marginal aos processos metodológicos.

A maioria dos professores manifestou que as metodologias ativas, apesar dos desafios que impõem aos professores, contribuem para uma educação matemática escolar significativa e para o desenvolvimento de pessoas socialmente ativas, tendo em vista que essas metodologias têm como fundamento o protagonismo do estudante participativo no processo de aprendizagem.

Percebe-se, de modo sutil, que, para alguns deles, metodologia ativa e aprendizagem ativa são sinônimos, ambas promovendo aprendizagem significativa. Para outros, uma implica na outra. Em ambos os casos, há um equívoco conceitual (já acentuado anteriormente neste texto), o que denota desconhecimento teórico e prevalência do senso comum em relação ao tema, ou seja, metodologia ativa é, tão só, atividade.

Em outra via, há professores que as desenvolvem de modo intuitivo e, nesse caso, a respectiva concepção de atividade é que rege a prática metodológica de modo próprio as metodologias ativas.

Identificou-se que as metodologias ativas, apesar dos desafios que impõem aos professores, contribuem para uma educação matemática escolar significativa e para o desenvolvimento de pessoas socialmente ativas, tendo em vista que essas metodologias têm como fundamento o protagonismo do estudante participativo no processo de aprendizagem.

Referências

Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94 (236), 299-322.

Mindal, C. B. & Guérios, E. (2013). Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. *Educar em Revista*, (50), 21-33.

Valente, V. A.; Almeida, M. E. B. & Geraldini, A. F. S. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17 (52), 455-478.

Costa, A. B. & Zoltowski, A. P. C. (2014). Como escrever um artigo de revisão sistemática. *Manual de produção científica* (1. ed), Porto Alegre, RS: Penso, 53-67.

Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: L. Bacich J. Moran (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre, RS: Penso, 35-76.

Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG.

Camargo, F. & Daros, T. (2018). *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre, RS: Penso.

Moran, J. & Bacich, L. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre, RS: Penso.

A GRAVURA AINDA VIVE (GRAVI): MATERIAIS, PRÁTICAS E PROCEDIMENTOS PARA UM ENSINO DA GRAVURA SUSTENTÁVEL

João Paulo de Freitas¹
Beatriz Deslandes Baião²

Introdução

O projeto "A Gravura Ainda Vive (GRAVI): Inovação e Sustentabilidade na Gravura Artística"³ foi desenvolvido com o objetivo de implementar práticas mais acessíveis e ecologicamente responsáveis no ensino das disciplinas de gravura do curso de Artes Visuais – Licenciatura e dos cursos de Design da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais (ED/UEMG). Realizado em parceria entre o Centro Integrado de Design Social (CIDS) e o Núcleo de Artes Visuais e Licenciatura (NAL) da instituição, o projeto promove investigações práticas e experiências didáticas no ensino da arte, explorando abordagens sustentáveis e inovadoras que enriquecem a formação dos futuros professores e designers.

Em resposta a desafios contemporâneos, como o alto custo dos materiais tradicionais e os impactos ambientais adversos, o GRAVI propõe soluções sustentáveis para técnicas como xilogravura, serigrafia e gravura em metal. A pesquisa e a experimentação com novos materiais, como polímeros acrílicos e alumínio reciclado, além de técnicas inovadoras, como a eletrogravura, desempenham um papel fundamental para tornar a prática da gravura mais segura, inclusiva e economicamente viável, alinhando o ensino artístico às necessidades e exigências do mundo atual.

Em sintonia com os desafios contemporâneos, como os altos custos dos materiais tradicionais e os impactos ambientais negativos, o projeto também investiga e testa métodos alternativos às práticas e ao ensino da gravura, permitindo que estudantes de diferentes contextos socioeconômicos participem ativamente sem comprometer a qualidade técnica das obras. O GRAVI, assim, não apenas preserva as tradições dessa forma de arte, mas também

¹ Doutor em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Bacharel em artes pela mesma instituição. Professor Efetivo na Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais (ED/UEMG). Contato: joao.freitas@uemg.br

² Licencianda no curso de Artes Visuais – Licenciatura pela Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais (ED/UEMG). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Fotografia e gravura. Contato: beatriz.0194989@discente.uemg.br

³ Esta pesquisa é fomentada pelo Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa - PQ/UEMG, criado em 2021 com o objetivo de incentivar a ampliação da produção científica, tecnológica, artístico-cultural e de inovação de qualidade.

se posiciona como uma força transformadora, capaz de inovar e garantir a continuidade da gravura no cenário contemporâneo.

A abordagem inovadora do projeto está inserida em um cenário onde práticas artísticas sustentáveis se tornam cada vez mais relevantes. Em um mundo que enfrenta desafios ambientais globais e busca reduzir os impactos ecológicos das atividades humanas, o ensino de técnicas artísticas como a gravura tem sido repensado para integrar valores de responsabilidade ambiental e acessibilidade. Esse movimento não apenas responde à necessidade urgente de práticas menos impactantes, mas também contribui para a formação de profissionais de arte e design mais conscientes e preparados para enfrentar questões ecológicas em suas carreiras.

A pesquisa, ao propor o uso de materiais alternativos e explorar métodos como a eletrogravura e o uso de polímeros, reflete um compromisso com a inovação sem abandonar a qualidade e expressividade da arte. Esse enfoque é especialmente significativo no contexto educacional, onde estudantes de diversos perfis socioeconômicos encontram, por meio de práticas acessíveis, uma oportunidade para desenvolver seu potencial artístico sem barreiras financeiras ou ambientais. Assim, o GRAVI se posiciona como um projeto de ponta que equilibra tradição e inovação, promovendo um ensino da gravura alinhado com os princípios de sustentabilidade e inclusão, essenciais para a formação de artistas e educadores comprometidos com um futuro mais consciente e ético.

Sustentabilidade e Prática Artística: Que Professores Queremos Formar?

O Relatório Anual das Nações Unidas no Brasil (2022) destaca a educação como pilar essencial para o desenvolvimento sustentável, preparando cidadãos para enfrentar desafios ambientais e contribuir para um futuro mais consciente e responsável. A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) é um exemplo de como práticas sustentáveis são integradas à educação brasileira, promovendo valores e competências voltadas para a conservação ambiental em todos os níveis de ensino. Essa abordagem está alinhada com os objetivos globais de desenvolvimento sustentável e reforça o papel da educação na formação de cidadãos engajados e atuantes.

Essa conexão entre a política educacional brasileira e o Tratado de Educação para Sociedades Sustentáveis (BRASIL, 2007) evidencia um esforço global em promover a sustentabilidade por meio da educação, visando superar a superprodução e o superconsumo em prol do equilíbrio ecológico e da justiça social. A sustentabilidade, portanto, se torna um princípio orientador que transcende a simples inclusão de conteúdos ambientais, representando uma transformação no modo como a educação e o aprendizado são concebidos.

Nesse contexto, o ensino da arte emerge como uma ferramenta poderosa para incentivar o questionamento e a exploração da sustentabilidade. Métodos participativos e interativos promovem habilidades críticas e colaborativas, essenciais para a construção de um futuro sustentável. Ao incorporar temas como reciclagem, conservação da biodiversidade e uso de

energias renováveis, a arte se torna um meio de conscientização profunda, promovendo um olhar crítico sobre as práticas cotidianas e a relação com o meio ambiente.

Quando direcionado à sustentabilidade, o ensino da arte enriquece o currículo, proporcionando uma compreensão holística dos desafios ambientais e encorajando os estudantes a serem agentes de mudança em suas comunidades. Essa abordagem pedagógica favorece um aprendizado experiencial, onde o conhecimento sobre a materialidade e o processo criativo se torna uma via para a conscientização.

Além disso, essa proposta é especialmente relevante na formação de professores de artes visuais no curso de licenciatura, pois desenvolve em futuros educadores as competências para integrar práticas sustentáveis ao ensino artístico, capacitando-os a disseminar esses valores nas escolas. A busca pela interdisciplinaridade, ao conectar a arte com disciplinas como ciências sociais, biologia, química e física, expande a compreensão dos estudantes sobre a sustentabilidade e os prepara para desenvolver soluções inovadoras. Ao combinar essas áreas, os estudantes de artes visuais desenvolvem uma visão mais crítica e responsável sobre o papel da arte na promoção de práticas sustentáveis e no enfrentamento dos desafios contemporâneos.

Estudos como "O Ensino da Arte e a Sustentabilidade: Um Despertar do Senso Ambiental na Educação Infantil" (Sousa, 2018) destacam a importância de incorporar a sustentabilidade na educação desde cedo, especialmente por meio das artes, para estimular a consciência ecológica. A pesquisa demonstra como práticas artísticas que utilizam resíduos — exemplificadas por artistas como Vik Muniz e Baby Steinberg — podem transformar o aprendizado em uma experiência crítica e engajadora, alinhando-se aos desafios e à urgência da sustentabilidade.

Outro exemplo relevante é o trabalho de Teresa Torres Pereira de Eça (2010), que explora o impacto da educação artística no desenvolvimento sustentável. Eça argumenta que a arte, por meio de uma abordagem holística e transdisciplinar, tem o potencial de renovar o currículo, promovendo uma educação voltada para a cooperação, criatividade e responsabilidade social. Segundo Eça, a formação artística é fundamental para construir uma sociedade mais consciente e comprometida com o bem-estar do planeta.

Ampliando essa discussão sobre práticas artísticas sustentáveis, a técnica de gravura ecológica surge no contexto universitário como uma abordagem inovadora, demonstrando como a arte pode se alinhar aos princípios de responsabilidade ambiental e educação ética.

Gravura Sustentável: Uma Proposta para a Educação em Artes Visuais no Ensino Superior

Em nível universitário, a gravura sustentável e ecológica desponta como uma abordagem inovadora. De acordo com Argolo (2023), o uso de materiais recicláveis e de baixo impacto no ensino de gravura beneficia o Ensino Fundamental I, preparando os estudantes para práticas artísticas ambientalmente responsáveis e alinhadas à Base Nacional Comum

Curricular (BNCC). Esse método valoriza a criatividade e a responsabilidade ambiental, mostrando aos estudantes que a arte pode ser tanto um meio de expressão quanto um manifesto ecológico.

No contexto do ensino superior, a pesquisa de Pohlmann (2009) analisa a aplicação de técnicas de gravura em metal menos nocivas ao meio ambiente, como polímeros acrílicos e Percloroeto de Ferro. Esses métodos oferecem uma alternativa segura e sustentável, preservando a qualidade artística enquanto mitigam os impactos ambientais. Tais inovações demonstram como a gravura pode ser parte de um movimento ecológico mais amplo, capacitando os estudantes a desenvolverem uma consciência crítica e prática ambiental em sua formação artística.

Para avançar no ensino sustentável de gravura, propomos um modelo pedagógico centrado na sustentabilidade e interdisciplinaridade, integrando arte e práticas sustentáveis. Esse modelo se alinha com o compromisso ético e ambiental, preparando os alunos para desenvolverem práticas artísticas responsáveis. Este modelo contempla:

- a) *Abordagem Interdisciplinar e Transdisciplinar*: Promover conexões entre a gravura artística e áreas como biologia, ética e gestão ambiental. Essa abordagem enriquece o aprendizado, preparando os estudantes para explorar o papel da arte nas discussões sobre ecologia e ética ambiental.
- b) *Fomento à Criatividade e Inovação*: Incentivar a experimentação artística com materiais sustentáveis e o desenvolvimento de pensamento crítico, capacitando os estudantes a questionarem suas práticas e a considerarem o impacto de suas escolhas artísticas.
- c) *Formação de Educadores Conscientes*: Integrar a pedagogia ao ensino de arte prepara os estudantes para serem educadores que promovam valores sustentáveis, transmitindo uma consciência ética e ambiental às futuras gerações.
- d) *Promoção da Igualdade e Inclusão*: Garantir o acesso inclusivo à educação artística e à sustentabilidade, promovendo um espaço de aprendizado onde todos os estudantes possam contribuir para o debate ambiental.
- e) *Compromisso com a Transformação Social*: Encorajar os estudantes a usarem sua arte como veículo para a crítica e intervenção social, cultivando uma consciência sobre a importância das escolhas sustentáveis e o impacto da arte na sociedade.

O ensino da arte, quando voltado para a sustentabilidade, oferece um caminho poderoso para formar cidadãos críticos e responsáveis, comprometidos com o meio ambiente. Integrar práticas artísticas sustentáveis nos currículos, especialmente no ensino de gravura, promove a formação de indivíduos preparados para atuar com ética e inovação em um mundo cada vez mais interconectado e ecologicamente consciente. Dessa forma, a arte não é apenas um meio de expressão estética, mas também um agente de transformação social e ambiental. Complementando o papel transformador da arte na educação para a sustentabilidade, as experiências de pesquisadores e da comunidade artística mostram como a gravura tem

evoluído por meio de técnicas alternativas que minimizam impactos ambientais. Essas inovações, que incluem desde o uso de materiais menos tóxicos até a adoção de tecnologias como a eletrogravura e o grafeno, revelam o compromisso dos artistas em aliar criatividade e responsabilidade ecológica.

Experiências na Comunidade Artística e Acadêmica

A gravura, como prática artística, passou por uma transformação significativa com o desenvolvimento de técnicas alternativas que minimizam os impactos ambientais e protegem a saúde dos artistas. Essas inovações, que incluem desde o uso de materiais menos tóxicos até a incorporação de novas tecnologias como a eletrogravura e o grafeno, oferecem soluções viáveis para substituir métodos tradicionais, ampliando o potencial criativo e sustentável da gravura contemporânea.

Entre os principais avanços destaca-se a busca por alternativas não-tóxicas. Pesquisadores como Dellagostin et al. (2008) exploraram o uso do perclorato de ferro em substituição ao ácido nítrico, mostrando que esse material menos agressivo mantém a qualidade das imagens e reduz o impacto ambiental. A pesquisa também propôs a substituição de vernizes e pedras litográficas tradicionais por bases acrílicas e poliésteres, o que trouxe resultados satisfatórios e promoveu um ambiente de trabalho mais seguro para os artistas.

Outras investigações, como a de Sabour (2017), ressaltam a importância da transição para técnicas de gravura sustentáveis, especialmente em regiões onde é difícil manter estúdios convencionais. O uso de polímeros fotossensíveis e a técnica de litografia sem água são soluções viáveis que garantem a proteção dos artistas e preservam o meio ambiente, reforçando a necessidade de adotar métodos seguros na prática da gravura.

A técnica de **eletrogravura** também emerge como uma inovação relevante no campo da gravura contemporânea. De acordo com Santos et al. (2013), a eletrogravura substitui o uso de ácidos por corrente elétrica e soluções eletrolíticas para corroer placas de metal, permitindo aos artistas explorar uma estética singular e um controle maior no processo de corrosão. Winczek e Winczek (2018) destacam que a eletrogravura possibilita uma abordagem mais controlada e criativa, além de ser uma alternativa mais segura e ambientalmente responsável.

Outra inovação recente no campo da gravura é o uso do **grafeno**. Estudos como o de Devi et al. (2024) mostraram que o grafeno, com suas propriedades de alta condutividade e flexibilidade, pode ser aplicado em processos de gravação por deposição química de vapor (CVD). Essa tecnologia possibilita a criação de gravuras detalhadas e de baixo impacto ambiental, abrindo novas possibilidades estéticas e sustentáveis para os artistas contemporâneos.

Além das inovações técnicas, há um movimento crescente entre a comunidade artística para integrar ciência e arte, explorando a nanotecnologia e outros avanços científicos que mantêm a qualidade técnica sem os riscos à saúde. A experiência de artistas como Ana Paula

Schoninger Van Grol e Lurdi Blauth (2016) ilustra essa abordagem, ao adotar materiais como silicone e refrigerantes de cola para substituir a pedra calcária, enfrentando desafios técnicos, mas alcançando métodos mais sustentáveis e acessíveis. Essa integração de práticas digitais e analógicas expande o horizonte da gravura contemporânea.

Essas práticas alternativas refletem um esforço contínuo da comunidade artística em inovar e superar as limitações dos métodos tradicionais, com foco na sustentabilidade e na proteção à saúde. A adoção de materiais não-tóxicos, o desenvolvimento de técnicas como a eletrogravura e a incorporação de materiais inovadores como o grafeno representam um avanço significativo na gravura contemporânea, permitindo que os artistas explorem novos horizontes criativos ao mesmo tempo em que respondem às demandas ambientais da atualidade. Dessa forma, a gravura não é apenas uma forma de expressão artística, mas também um meio para promover a consciência ecológica e o desenvolvimento sustentável.

As Primeiras Experiências do Projeto GRAVI

O Projeto GRAVI tem gerado impactos positivos tanto nas práticas artísticas dos estudantes do curso de Artes Visuais – Licenciatura quanto na formação de uma consciência crítica sobre sustentabilidade e acessibilidade nas artes. Ao incorporar novas técnicas e materiais em disciplinas como Xilogravura, Gravura em Metal, Tópicos Especiais em Gravura e Serigrafia, a pesquisa incentiva os alunos a explorar alternativas inovadoras que mantêm a qualidade técnica das obras, promovendo, ao mesmo tempo, soluções ecologicamente responsáveis.

Uma das primeiras experiências de destaque foi desenvolvida na disciplina optativa de Gravura em Metal para os cursos de Design e Artes Visuais da ED/UEMG. Nessa atividade, os alunos foram apresentados a processos alternativos para a produção de técnicas como ponta seca, água-forte e água-tinta, substituindo a tradicional matriz de metal por placas de acrílico e PVC, que foram riscadas com ferramentas tradicionais, como a agulha de ponta seca. As gravuras foram impressas em prensa utilizando tinta solúvel em água, o que reduziu tanto o impacto ambiental quanto os custos.

Comparando com os processos tradicionais, que normalmente utilizam matrizes de metal e tintas à base de solventes, essas novas abordagens são mais sustentáveis e acessíveis. Nos métodos convencionais, o uso de metais como cobre e zinco, além de ácidos para gravação, gera resíduos tóxicos e implica em custos mais elevados para os materiais. Já as novas técnicas com acrílico e PVC, combinadas com tintas solúveis em água, não apenas evitam a necessidade de produtos químicos agressivos, mas também tornam o processo mais seguro e ambientalmente responsável, sem comprometer a qualidade artística.

O uso de acrílico e PVC como matrizes na gravura é uma solução mais sustentável em comparação ao uso de metais tradicionais, como cobre e zinco. Nos processos convencionais, o metal precisa ser corroído por ácidos fortes para criar as gravuras, o que gera resíduos tóxicos e aumenta o risco ambiental. Em contraste, o acrílico e o PVC não

requerem ácidos agressivos, eliminando a necessidade de produtos químicos perigosos e tornando o processo mais seguro tanto para o ambiente quanto para os artistas.

Além disso, a produção de metais é altamente intensiva em energia e recursos, enquanto o acrílico e o PVC, apesar de derivados de petróleo, apresentam menor impacto ambiental durante a produção e permitem o uso de tintas à base de água, que são menos poluentes. Com maior durabilidade e reutilização, as placas de acrílico e PVC contribuem para um processo de gravura que é ecologicamente mais responsável e seguro.

Outra experiência significativa envolveu o uso de placas de fenolite (PCB - Printed Circuit Board) para experimentos em técnicas de gravura como ponta seca, água-forte e água-tinta (Figura 1). Na gravação em ponta seca, os alunos empregaram ferramentas alternativas, como pregos, linhas de costura e furadores de papel, para marcar as placas de fenolite. No processo de água-forte, que tradicionalmente envolve a imersão de uma matriz metálica em ácido nítrico (HNO_3) para corroer as áreas expostas e criar sulcos que retêm a tinta, optou-se pela substituição do ácido pelo perclorato de ferro.

Este produto, amplamente utilizado tanto na indústria de circuitos impressos quanto em gravura artística, foi empregado para corroer as superfícies metálicas, como cobre e zinco, gerando texturas suaves e difusas, semelhantes ao efeito tradicional de fumê.

Tintas à base de água, em diversas cores e no tradicional preto, foram aplicadas nas áreas gravadas, resultando em impressões que surpreenderam pela semelhança com as técnicas convencionais.

324



Figura 1 – Lado direito: Placa de Fenolite (Placa de Circuito) utilizada como Matriz para Técnicas de Ponta Seca e Água-forte. Lado Esquerdo: Impressão de gravura com placa de Fenolite, 2004. Arquivo Pessoal.

Os alunos também realizaram uma prática de emulação dos efeitos da técnica de água-tinta. Vernizes sustentáveis, como goma-laca, foram utilizados com pós de açúcar, sal e areia, aplicados com peneiras. As matrizes foram submetidas aos mesmos banhos ácidos, recriando com sucesso os efeitos tradicionais. Alunos com experiência prévia em gravura tradicional destacaram-se ao aplicar as alternativas para reproduzir os efeitos desejados.

Na disciplina de Serigrafia, foi abordada a experimentação com processos menos nocivos, utilizando tintas à base de água e substituindo a emulsão serigráfica por adesivos vinílicos para a produção de matrizes. Embora essa abordagem apresente limitações quanto à reticulação da imagem, as formas sólidas geradas produziram resultados satisfatórios, especialmente para composições mais simples e gráficas.

Essas práticas exploratórias em técnicas de gravura e serigrafia demonstraram como a substituição de materiais convencionais por alternativas mais acessíveis e sustentáveis pode não apenas manter a qualidade dos resultados, mas também enriquecer o processo criativo dos alunos, incentivando-os a experimentar e a explorar novos caminhos na arte da impressão. Nesse contexto de inovação e adaptação, as experiências da estudante e artista visual Beatriz Deslandes destacam-se como exemplos de aprofundamento em processos alternativos, envolvendo duas outras abordagens que oferecem novos desafios e possibilidades para a prática artística.

325

Lito de Cozinha: Uma Abordagem Simplificada para Litografia em Casa

A técnica conhecida como lito de cozinha foi explorada pela artista visual Beatriz Deslandes, estudante do curso e monitora das disciplinas, como uma forma de simplificar o processo tradicional de litografia, baseando-se no princípio da repulsão entre água e óleo. Para isso, foram utilizados materiais acessíveis como papel alumínio, refrigerante de cola (composto de ácido fosfórico e goma arábica), óleo vegetal e uma esponja de lavar louça. Embora delicada, essa técnica permitiu a realização do processo em poucos minutos, oferecendo uma alternativa acessível para a exploração da gravura planográfica em ambientes domésticos.

Para a etapa de impressão, utilizou-se uma colher de pau e papel levemente umedecido, a fim de evitar enrugamento ao entrar em contato com a matriz úmida. Em alternativa, foi possível secar a matriz já entintada com um secador de cabelo, permitindo o uso de papel seco para a impressão (ver Figura 2).

Entre os principais desafios identificados na técnica, destacou-se a delicadeza da matriz. Pequenas dobras, amassados ou partículas sob o papel alumínio demonstraram potencial para danificar a matriz ou gerar manchas de tinta. Além disso, o contato das mãos com a superfície podia resultar em marcas indesejadas, mesmo ao segurar apenas pelas bordas ou pelo verso. Apesar das dificuldades iniciais, constatou-se que o processo se tornava mais eficiente com a prática, revelando-se uma técnica adequada para uso em ambientes domésticos, oficinas e contextos escolares.

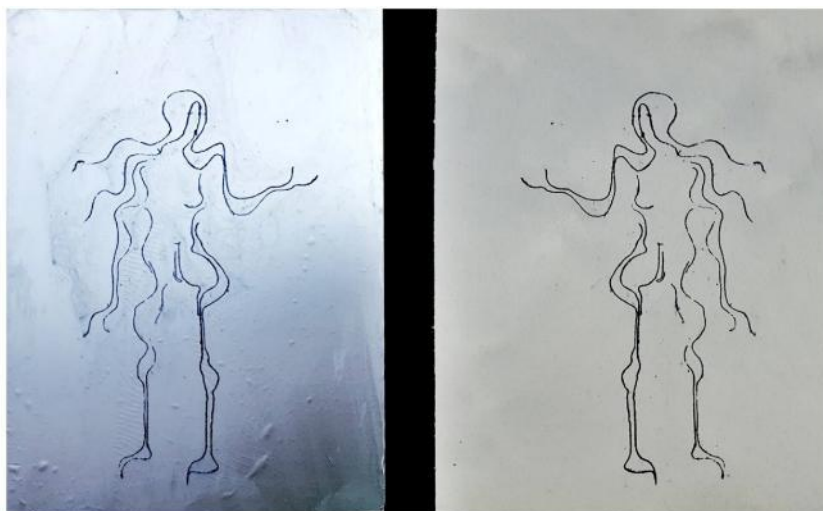


Figura 2 - Beatriz, Matriz entintada (esquerda) e impressão em papel jornal (direita). 2024. Arquivo Pessoal.

A técnica do Mokulito

326

A técnica do Mokulito, explorada por Beatriz Deslandes, baseia-se em uma abordagem de litografia desenvolvida pelo professor Seishi Ozaku, com o objetivo de tornar a gravura mais acessível. Essa técnica substitui o uso da pedra litográfica, ácidos e prensas por uma matriz de madeira, onde o desenho é realizado com materiais gordurosos e fixado com goma arábica, permitindo a impressão manual.

Beatriz utilizou tinta de gravura à base de óleo, rolinho de espuma, esponjas, papel para impressão, talco e um pincel macio. Para o processo de gravação, experimentou diferentes materiais, incluindo betume, verniz acrílico, lápis dermatográfico, pastel oleoso e misturas de pigmentos em pó com óleo de linhaça, cada um proporcionando texturas únicas e incentivando a experimentação.

Para iniciar o Mokulito, Beatriz lixou a matriz de madeira e limpou os resíduos, escolhendo compensado naval por sua resistência à água. Em seguida, fez o desenho com os materiais selecionados, aplicou talco sobre a matriz e espalhou-o com um pincel, garantindo a aderência ao desenho. Após retirar o excesso de talco, aplicou goma arábica diluída em água sobre a matriz e, após a secagem, aplicou uma segunda camada, deixando-a secar por um dia. Após a gravação com a goma, a matriz foi lavada em água corrente com uma esponja macia, removendo resíduos pegajosos e observando que a água era repelida das áreas gravadas, facilitando a entintagem. Durante a entintagem, Beatriz manteve a matriz levemente umedecida com uma esponja limpa e aplicou a tinta com o rolinho de espuma, evitando passadas repetidas sem umedecer para controlar o acúmulo de tinta em áreas indesejadas. A impressão foi realizada com papel levemente umedecido, ou com a matriz seca utilizando papel seco para evitar enrugamento.

A técnica do Mokulito apresentou várias variáveis, como a escolha da matriz, materiais de desenho, consistência e aplicação da goma, tinta e papel, que inicialmente representaram desafios para a resolução de problemas. No entanto, as possibilidades oferecidas por esses materiais alternativos tornaram a técnica atrativa para a exploração e prática (ver Figura 3).



327

Figura 3 - Beatriz, Matriz gravada (esquerda) e impressão em papel jornal (direita). 2024. Arquivo Pessoal.

Andamento da Pesquisa

O projeto "A Gravura Ainda Vive (GRAVI)" tem avançado com novas experiências voltadas para a inovação e sustentabilidade na prática da gravura artística. Entre os experimentos atuais está a prática da eletrogravura que, como descrito anteriormente, é um processo de gravação que utiliza eletricidade para corroer e marcar uma superfície metálica sem o uso de ácidos tradicionais, tornando-a uma alternativa mais segura e ambientalmente sustentável. Nesse método, a placa metálica é imersa em uma solução salina que conduz eletricidade. Um eletrodo ligado à fonte de energia elétrica provoca uma reação eletroquímica na superfície do metal, removendo material de forma controlada para criar linhas e texturas. A técnica pode ser aplicada com marcação pontual, em que a ponta de um eletrodo faz gravações precisas e detalhadas, ou por imersão total, onde a placa completa é submetida ao processo, possibilitando gravações de áreas maiores (Figura 4). A eletrogravura oferece grande precisão e controle sobre o resultado, além de ser mais segura para o artista e menos impactante ao meio ambiente, pois elimina o uso de substâncias tóxicas e resíduos perigosos.



Figura 4 - Produção de matriz de gravura artística utilizando eletrólise com adesivo e cotonete molhado. A técnica alternativa permite gravar a superfície metálica de forma precisa, oferecendo controle sobre os detalhes e criando efeitos únicos, sem o uso de ácidos tradicionais (2004). Arquivo Pessoal.

328

Além disso, destaca-se o desenvolvimento de um protótipo de eletrogravura individual em colaboração com o curso de Design de Produto, que visa criar um equipamento portátil e acessível para uso seguro em sala de aula. Este equipamento permite a gravação sem o uso de ácidos tóxicos, utilizando uma técnica de marcação pontual e imersão total da placa metálica em solução salina, o que viabiliza uma produção prática e segura, ampliando a autonomia dos estudantes e promovendo uma abordagem mais responsável ambientalmente (Figura 5).

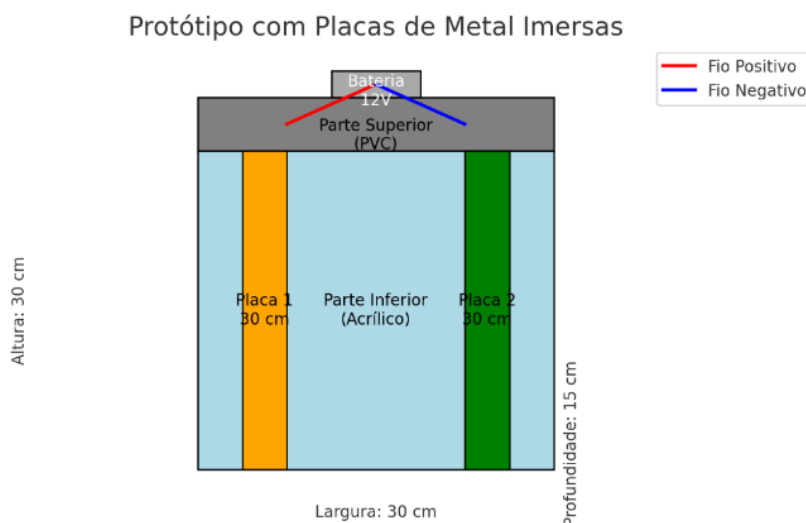


Figura 5 - Esquema Estrutural de Protótipo de Equipamento para Eletrogravura: O esquema ilustra um equipamento individual de eletrogravura, composto por duas partes principais. Fonte: Imagem de arquivo pessoal

329

Outro passo fundamental do projeto é a elaboração de um manual interno de práticas alternativas e sustentáveis, que consolidará as técnicas experimentadas até o momento. Este manual servirá como uma ferramenta de referência para educadores e artistas interessados em adotar métodos de ensino e prática da gravura que sejam não apenas acessíveis e inovadores, mas também ecologicamente responsáveis. Dessa forma, o GRAVI não só transforma o ensino da gravura ao incorporar práticas que respondem a questões ecológicas e sociais contemporâneas, mas também assegura que a prática artística continue a evoluir, mantendo sua relevância em um contexto de crescente demanda por acessibilidade e sustentabilidade.

Considerações Finais

As experiências e resultados alcançados pelo projeto "A Gravura Ainda Vive (GRAVI)" evidenciam que é possível inovar no ensino da gravura, integrando práticas sustentáveis sem comprometer a qualidade artística. As abordagens propostas, que envolvem o uso de materiais alternativos, técnicas mais seguras e o desenvolvimento de protótipos para eletrogravura, contribuem para a criação de um ambiente educacional que valoriza a sustentabilidade e a inclusão. Esse projeto representa um modelo inspirador para outras iniciativas acadêmicas, demonstrando como a arte pode se tornar um veículo poderoso para promover a conscientização ecológica e formar cidadãos críticos e engajados com as questões ambientais.

Ao longo desse percurso, o GRAVI reforça a importância de se pensar a arte de maneira responsável, destacando que a sustentabilidade não é apenas um conceito teórico, mas uma prática que transforma o ensino, amplia o acesso e valoriza a diversidade de contextos sociais e culturais. Ao consolidar essas práticas em um manual interno, o projeto oferece uma ferramenta de referência para educadores e estudantes interessados em métodos artísticos ecologicamente responsáveis. Assim, o GRAVI deixa um legado que transcende o ambiente acadêmico, contribuindo para uma cultura de inovação e responsabilidade ambiental no campo da gravura e das artes visuais em geral, garantindo que essa forma de expressão artística permaneça viva, relevante e alinhada aos desafios do nosso tempo.

Referências

ARGOLO, Isabel Catarina Suzart. A gravura ecológica e seus aportes ao ensino fundamental I. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 18, n. 2, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781820231e0046>.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 25 de out. 2024.

BRASIL. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Ministério do Meio Ambiente. Acesso em: 25 de outubro de 2024.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Política Nacional de Educação Ambiental: Documentos Referenciais**. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais/item/8068.html>. Acesso em: 07 nov. 2024.

DELLAGOSTIN, Daiana et al. Gravura não-tóxica: técnica e poética. In: XVII CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E X ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO (XVII CIC e X ENPOS) – Conhecimento sem fronteiras, 11 a 14 de novembro de 2008. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), 2008.

DEVI, Gayathri N.; MAI, The-Hung; GUPTA, Ram K.; PHAM, Phuong V. The Non-Toxic Contemporary Approach to Teaching Printmaking Art. **Nanoscale Horizons**, v. 9, p. 1230-1249, 2024.

EÇA, Teresa Torres Pereira de. Educação através da arte para um futuro sustentável. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 13-25, jan.-abr. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 de out. 2024.

GROL, Ana Paula Schoninger Van; BLAUTH, Lurdi. Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 36-51, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 07 nov. 2024.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Relatório Anual das Nações Unidas no Brasil 2022**. Brasília, DF: Nações Unidas, 2022. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2023-03/ONU_Brasil_Relatorio_Anual_2022.pdf. Acesso em: 12 de out. 2024.

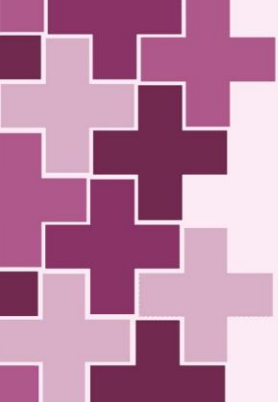
NOGUEZ, Cristina Barbosa et al. **Uso de fotopolímeros na gravura em metal não-tóxica**. Apresentador: Cristina Barbosa Noguez. Orientador: Angela Raffin Pohlmann. Revisores: Nadia da Cruz Senna, Martha Gomes de Freitas. XVI CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, UFPel, Pelotas, 27-29 nov. 2007. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: https://www2.ufpel.edu.br/cic/2007/cd/pdf/LA/LA_00916.pdf. Acesso em: 12 de out. 2024.

POHLMANN, Angela Raffin. **Gravura não-tóxica**: uma experiência no ateliê de gravura em metal da universidade (UFPel). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 18., 2009, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANPAP, 2009.

SABOUR, Wael A. The Non-Toxic Contemporary Approach to Teaching Printmaking Art. **Arts and Design Studies**, v. 58, p. 52-55, 2017. Disponível em: <http://www.iiste.org>. Acesso em: 07 nov. 2024.

SANTOS, Tôni Rabello dos; TAVARES, Reginaldo da Nóbrega; POHLMANN, Angela Raffin. Marcas e vestígios de uma experiência artística com eletrogravura. In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO (ENPOS), 2013. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Pelotas, 2013.

SOUSA, Romildo de Araujo; CONCEIÇÃO, João Victor Batista da; LIMA, Leidiane Dos Santos. O ensino da arte e a sustentabilidade: um despertar do senso ambiental na educação infantil. **Anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, Universidade Estadual do Maranhão, 2018.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



WINCZEK, Katarzyna; WINCZEK, Jerzy. The ecological techniques and materials in artistic graphic art. **In: E3S WEB OF CONFERENCES**, v. 44, p. 00188, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/20184400188>. Acesso em: 07 nov. 2024.

332



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: UMA ANÁLISE PAUTADA EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Eduardo Lourenço dos Santos¹
Gleydson da Paixão Tavares²

Introdução

A educação sexual ainda não é um tema fácil de ser abordado e discutido. Muitos desafios como tabus culturais e religiosos, políticas inconsistentes e resistência de pais e educadores são obstáculos para o desenvolvimento da temática. O assunto muitas vezes é considerado proibido devido aos preconceitos associados a sexualidade. Posicionamentos como estes furtam as/os jovens de uma discussão ampla e crítica sobre um conhecimento tão relevante para tomar decisões conscientes e fundamentadas.

A sexualidade pode ser entendida como um processo que se desenvolve ao longo da vida dos indivíduos, moldado por aprendizagens e experiências sociais e culturais (Louro, 2008). Este processo ocorre geralmente de maneira informal, tendo como base a família, entretanto, a sexualidade é estigmatizada e tida como tabu na maioria dos casos, e formalmente começa a ser discutida na escola no início do século XX (Furlanetto *et al.*, 2018).

No Brasil, o ensino formal da educação sexual como direito é abordado pela legislação em documentos como: a Constituição Federal (Brasil, 1988), que estabelece que a família, a sociedade e o Estado devem garantir à criança e ao adolescente o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que aborda o tema dos princípios da educação nacional e, quando instituída traz com a organização do Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) a Orientação Sexual como um dos temas transversais, motivado pelo aumento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco de contaminação por HIV, sífilis e outras doenças venéreas, com uma proposta de discussão de valores que permeiam a sexualidade para que as/os alunas/os possam construir um ponto de referência; e, o Programa Saúde na Escola, Decreto nº 1.004/2023, que prioriza a educação sexual como uma das ações a serem desenvolvidas no Programa.

Na sociedade atual, no que tange a legislação sobre a pauta, o Brasil apresenta políticas públicas incipientes relacionadas ao desenvolvimento da educação sexual. A falta de leis e programas consistentes podem resultar em uma abordagem fragmentada e desigual, variando de escola para escola. Essa discrepância e desatualização da temática podem não abordar questões contemporâneas, como identidade de gênero e orientação sexual, de maneira

333

¹ Doutorando e Professor da rede pública estadual da Bahia (Ba). E-mail: elourencobio@hotmail.com.

² Doutorando da UESB – Campus Jequié (Ba) e Técnico Universitário da UESC. E-mail: guedo@uesc.br.

abrangente e respeitosa, favorecendo a perpetuação dos tabus e estigmas. Segundo Weeks (1999, p. 43), tal contexto contribui para “uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas”.

Diante do exposto, reconhecendo a educação sexual como um instrumento de transformação social, capaz de promover mudanças nos comportamentos e normas relacionados à sexualidade, torna-se relevante e oportuno analisar propostas que fomentem o seu desenvolvimento. Neste sentido, o objetivo deste estudo é descrever e refletir sobre o desenvolvimento de uma sequência didática e analisar as suas possíveis contribuições para a educação sexual com vistas a uma consciência crítica e saudável das/dos estudantes sobre sexualidades.

Educação para a sexualidade: alguns apontamentos

A Educação para a sexualidade é um campo de disputas e tensões tendo a sua efervescência a partir da reforma educacional na década de 1990, marcadamente posta em evidência, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1999).

Por meio dos PCN, as temáticas de sexualidade e gênero são classificadas como temas transversais, adquirem relevância social e ganham espaço nas instituições de ensino. De acordo com Carvalho e Inocêncio e à luz dos PCN,

Os objetivos dos PCN preconizaram o respeito à diversidade cultural, sexual e de valores, a compreensão do prazer como dimensão da existência humana, o conhecimento do corpo e da saúde, o entendimento das determinações socioculturais na construção dos gêneros, a devida compreensão e manifestação de sentimentos e desejos, a proteção de relacionamentos indevidos e de exploração sexual, o reconhecimento de consentimento mútuo para as relações entre pessoas, o conhecimento e a prática de medidas de sexo seguro, a solidariedade em relação às pessoas soropositivas e o esclarecimento sobre a adoção de métodos preventivos e contraceptivos. Os conteúdos pertinentes às temáticas deveriam ser discutidos considerando-se três blocos de conteúdos: “Corpo – matriz da sexualidade”; “Relações de Gênero”; “Prevenção às doenças / AIDS” (2021, p. 4229).

Ainda de acordo com os autores, alguns critérios foram observados nessa divisão como a relevância “sociocultural, biológica, psíquica e cultural da construção da sexualidade com o intuito de contemplar não apenas os aspectos conceituais e científicos, mas uma visão não reducionista das questões que envolvem o desenvolvimento humano e a vida em sociedade” (Carvalho; Inocêncio, 2021, p. 4229). Entretanto, apesar dos avanços, os PCN ainda traziam limitações e reducionismos nas discussões a gênero e sexualidade quanto ao binarismo dos

gêneros, a normatividade quanto às sexualidades e uma visão biologizante dos relacionamentos humanos, atrelados às doenças, às genitálias e a fisiologia.

No entanto, apesar dos avanços apresentados, ao longo dos anos e mediante às questões políticas impulsionadas por movimentos conservadores, observa-se retrocessos nas discussões sobre a educação para a sexualidade.

Podemos destacar alguns acontecimentos que retratam este os cenários políticos que influenciaram, consideravelmente, às discussões sobre sexualidade no Brasil. Em 2004, no Governo Lula, houve a implementação do Programa Brasil sem Homofobia que tinha o objetivo a promoção de “uma Escola sem Homofobia e a cidadania das pessoas dissidentes da heteronorma, dando visibilidade às existências gays, lésbicas, travestis, transgêneras e bissexuais a partir da garantia de seus direitos civis e sexuais e do combate às violências LGBTfóbicas” (Carvalho; Inocêncio, 2021, p. 4230). Na contracorrente, no mesmo governo, houve um retrocesso, momento em que foram retiradas diversas ações relacionadas à promoção de direitos sexuais e reprodutivos.

Já no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), Carvalho e Inocêncio afirmam que a presidenta

cedeu às pressões parlamentares e de militantes católicos e evangélicos, impondo, em 2011, veto ao Programa Educacional Brasil Sem Homofobia e à possibilidade de avanços no combate da LGBTfobia nas escolas de ensino fundamental e médio. Apelidado de “Kit Gay” pelas facções religiosas, o Brasil sem Homofobia foi rechaçado das escolas e o Governo Dilma impediu a consolidação de uma política educacional menos colonizada por biologismos e mais condizente e com as necessidades sociais da população LGBT (2021, p. 4232).

335

Vale destacar que ainda no Governo de Dilma Rousseff, a elaboração dos Planos Decenais de Educação, foram influenciados e pressionados pela ala política conservadora para a retirada das discussões sobre gênero e sexualidade como uma das possíveis metas dos Governos da União, dos Estados e dos Municípios, o que fragilizou e que contribuiu para o cerceamento dessas discussões nos espaços escolares.

O debate sobre gênero e sexualidade também sofreu ataques em governos como o de Michel Temer e, especialmente, o do presidente Jair Bolsonaro, que:

a) liquidou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC); b) alocou a Pastora Damares Alves no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos com o propósito de enfraquecer as lutas pelos direitos sexuais; c) nomeou Abraham Weintraub para a implantação de um núcleo ideológico no MEC e para o enxugamento do orçamento das Universidades Públicas; d) extinguiu, via Decreto no. 9.759 (Brasil, 2019), o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT (CNCD-LGBT) e a participação civil em outros conselhos; e) rabaixou o Departamento de IST, AIDS e hepatites a uma pasta genérica; f) defendeu junto à Organização das Nações Unidas (ONU) o binarismo sexo/gênero e o sexo biológico, tratando

LGBTQIA+ como ameaças; f) desmontou a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e o Programa Casa da Mulher Brasileira responsáveis por resguardar e promover o atendimento de mulheres em situação de violência de gênero; g) intenta criar um programa de prevenção às ISTs e gravidez pautado na abstinência sexual e na moralidade; h) estuda instalar um canal de denúncias de professoras/es que incorrerem nos debates de corpo, gênero e sexualidade; i) retirou a população LGBTQIA+ das diretrizes da Política Nacional de Direitos Humanos; j) empurra a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu silenciamento quanto às questões de gênero; k) incentiva o MEC a acabar com a discussão de diversidade sexual, identidade de gênero e de orientação sexual nas escolas, imputando essa responsabilidade totalmente a mães e pais (Carvalho; Inocêncio, 2021, p. 4233-4234).

Estas ações, tentam ditar por meio das relações de poder o que é normal e “anormal”, o que é padrão e o que é desviante, reduzindo a binariedade das sexualidades e dos gêneros na tentativa de classificá-los e hierarquizá-los. Nessa direção, Furlani (2007, p. 55), afirma que as instituições políticas além de nominar “a heterossexualidade, as representações sociais-culturais acerca das relações de gênero, as noções de família estruturada, o casamento, a monogamia, os mitos do amor romântico, etc.”, essas instituições com “seus discursos normativos definiam, também, e com absoluta exclusividade, as identidades subordinadas: a homossexualidade, o ‘ser gay’, o ‘ser lésbica’, o ‘ser travesti’, o ‘ser transexual’, o ‘ser negro e negra’, ‘ser mulher’, ‘ser homem’, ‘ser criança’, ‘ser adolescente’, etc.”.

Ante o exposto, como o processo de ensino tem se constituído junto às discussões sobre educação para a sexualidade nas escolas? A próxima seção, discorrerá sobre as relações entre a escola, o ensino de biologia e a educação sexual.

Relações entre a escola, o ensino de biologia e a educação sexual

Tradicionalmente, as discussões sobre sexualidade são historicamente mais abordadas enquanto temática da área de ensino de biologia/ciências, apesar de serem consideradas temas transversais. Nesse contexto, Silva e Santos (2011, p. 5) afirmam que “a educação sexual fica fortemente associada ao corpo humano e aos aparelhos “reprodutores” masculino e feminino, e, associada, em grande parte, nos conteúdos disponíveis nos livros didáticos de Ciências”. Ainda de acordo com o autor e a autora, “Além disso, a educação sexual veiculada nas escolas, além de seu caráter preventivo, associado à disseminação do medo e da doença, tem contribuído para difundir concepções rigidamente estereotipadas em relação ao gênero e a diversidade sexual” (Silva e Santos, 2011, p. 5).

Para Figueiró o debate sobre sexualidade pode contribuir para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, nas instituições de ensino, pois, para a autora, não se trata de um conteúdo acadêmico e científico que deve ser apreendido pelas/os alunas/os, no entanto, “está relacionado, muito mais, com trabalhos de expressão de sentimentos e atitudes e de formação de valores morais[...] Além disso, falar de sexualidade é trabalhar o

relacionamento humano e, por conseguinte, aprimorar as relações interpessoais” (2009, 142). Nessa direção,

o ensino da sexualidade deve sempre abranger o respeito à diversidade, isto é, o respeito às pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), às prostitutas e às pessoas portadoras do vírus da AIDS. Assim, o trabalho em Educação Sexual abre-nos para repensar nossas atitudes em relação às pessoas que fazem parte das minorias, entre elas, a composta também por portadores de necessidades especiais (Figueiró, 2009, p. 143).

Para a autora, a Educação Sexual, pode ser problematizada e desconstruir paradigmas de singularidade que estão atrelados a modelos hegemônicos de identidades sexuais. De acordo com a autora, a multiplicidade de gêneros, sexualidade e as diferentes expressão étnico-raciais podem ser temas para debates nas instituições de ensino, pautados no reconhecimento à diversidade de possibilidades de relacionamentos que podem ser construídos e estabelecidos entre as diferentes identidades (Figueiró, 2009). Ainda para a autora,

O respeito à diversidade, como um paradigma social e pedagógico, é um desafio para Educação Sexual. Penso que fazer essa reflexão e re-significar, positivamente, as representações e os sujeitos tidos como estereótipos pelo contexto sócio-cultural, pode ser um modo de combater o sexismo, o machismo, a misoginia, o racismo e a homofobia.

337

Nessa direção, Silva e Santos (2011), concordam que a sociedade produz e reforça significados hegemônicos de gênero e sexualidade e que reduzem essas discussões a ‘universalidade e ao absolutismo’. Corroborando com esta assertiva, Meyer, Klein e Andrade (2007) afirmam que,

A escola contribui largamente para essa naturalização dos comportamentos e vulnerabilização dos sujeitos quando não revê o seu currículo, quando mantém a fixidez e a rigidez dos programas escolares, quando não se dispõe a uma problematização ampla e complexa das desigualdades que vão se construindo em torno das diferenças de gênero, sexualidade, raça e classe. Assim, o que pode, ou não, ser dito na escola passa a constituir e atravessar as nossas práticas e o que pensamos (p. 235).

Ante o exposto, vale ressaltar que apesar do contexto opressor e desfavorável que encontramos no ambiente escolar, enquanto docentes, não podemos nos furtar de discutir essas pautas tão necessárias. Se assim o fizermos, estaremos combatendo o preconceito e contribuindo para a manutenção do direito que nos é assegurado a todos e todas de exercerem a sexualidade de forma livre e sem amarras.

Procedimentos Metodológicos

Este texto apresenta um relato de experiência, resultado de uma sequência didática realizada no ensino médio, em uma escola da rede pública estadual de ensino do interior da Bahia-Brasil.

O objetivo deste trabalho é descrever e refletir sobre o desenvolvimento dessa estratégia de ensino e analisar as suas possíveis contribuições para a educação sexual.

Este estudo é de natureza descritiva e reflexiva, e adotou o método (auto)biográfico. De acordo com Souza a pesquisa (auto)biográfica compreende “uma metodologia de trabalho que possibilita tanto ao formador, quanto aos sujeitos em processos de formação significar suas histórias de vida, através das marcas e dispositivos experienciados nos contextos de sua formação” (2008, p. 38).

Para a produção das informações, foram utilizadas as narrativas das experiências vividas bem como a análise documental.

A sequência didática desenvolvida foi realizada por meio do componente curricular Biologia, durante quatro semanas, perfazendo um total de 12 aulas, com uma turma de primeiro ano, composta por 35 estudantes, com faixa etária entre 14 a 16 anos, sendo 20 do sexo masculino e 15 do sexo feminino.

As atividades propostas foram compostas por rodas de conversa, aplicação de jogos, realização de pesquisas, aulas expositivas e dialogadas, mesa-redonda, apresentação de seminários, apresentações artísticas como peças teatrais, coreografias, paródias e cordéis.

338

Resultados e Discussão

A ideia de desenvolver a sequência didática surge em 2022 no curso on-line: Tecendo Redes de Conhecimento, oferecido pelo governo do estado da Bahia. Neste curso discutimos várias temáticas, entre elas, os conceitos de juventudes, identidades, territorialidade, interseccionalidade e gênero. Não lemos livros, nem artigos inteiros, foram apresentados no conteúdo, fragmentos de Arroyo (2012), Deleuze (2006), Crechaw (2018), etc. Mas, com uma apropriação das leituras de Junqueira (2022), Louro (1997) e Saviani (2011), foi possível desenvolver uma sequência que abordasse o tema de forma mais crítica e consistente para atender às demandas da comunidade escolar.

Educação sexual não é falar apenas de sexo. É também, fomentar discussões que favoreçam reflexões das/os estudantes a respeito de questões como abuso sexual, masculinidade tóxica, mudanças anatômicas e fisiológicas da puberdade, orientação sexual, planejamento familiar, sexualidades etc. Explorando temáticas relacionadas à sexualidade e ao comportamento, é possível facilitar o entendimento dos estudantes sobre seu corpo, sua identidade e sua sexualidade. Para Furlani (2011) a sexualidade perpassa todas as fases do desenvolvimento humano e a educação sexual escolar deve ter um caráter sistemático, contínuo e abrangente.

A sequência didática: VAMOS DEBATER SEXUALIDADES? Foi dividida em cinco momentos: Prática social inicial, problematização, instrumentalização, Catarse e retomada da prática social (Saviani, 2011). Foi aplicada no 1º B integral do ensino médio do Colégio Estadual Gilda Ramos dos Santos em Jitaúna/BA, com 35 alunos, 20 homens e 15 mulheres, com faixa etária entre 14 e 16 anos, durante quatro semanas (12 aulas) como prática da disciplina de biologia.

Na primeira semana, realizamos uma avaliação diagnóstica (prática social inicial) utilizando um questionário impresso com questões subjetivas. Os estudantes responderam individualmente os questionários e nas aulas seguintes realizamos uma discussão com as cadeiras da sala organizadas em círculo, para uma melhor interação visual nas interações e paridade de posicionamento no momento das falas.

Abaixo podemos observar o questionário aplicado de avaliação diagnóstica:

1. Você já ouviu falar sobre EDUCAÇÃO SEXUAL? Onde?
2. Quando você tem dúvidas sobre assuntos relacionados ao sexo com quem costuma conversar? Justifique.
3. O que você entende por IDENTIDADE DE GÊNERO?
4. Você acha importante discutir esses temas na escola? Justifique.

339

No início da sequência didática foi possível observar, na avaliação diagnóstica, que as meninas, no primeiro momento da roda de conversa sobre o questionário preliminar, discutiam muito mais que os meninos, citando exemplos do cotidiano sobre com quem elas conversavam sobre sexo. Entretanto, nas falas sobre a importância de discutir esses assuntos na escola, a maioria das/dos estudantes citaram os problemas como assédio, abuso sexual e gravidez na adolescência como muito relevantes e necessários de serem discutidos no ambiente escolar.

Na segunda semana, ministramos aulas expositivas (problematização) sobre reprodução, puberdade, sexualidades, infecções sexualmente transmissíveis (IST's) e métodos contraceptivos. As temáticas foram apresentadas por meio de projetor de imagens e slides. Em seguida, foi solicitado às/aos estudantes, em 08 (oito) grupos que pesquisassem sobre os tipos de IST's e métodos contraceptivos. À medida que as/os alunas/os apresentavam os resultados de suas pesquisas, inferíamos com informações complementares e imagens, finalizando o momento com estatísticas nacionais, estaduais e municipais sobre as infecções, a eficácia e o mau uso dos métodos contraceptivos. Durante as aulas, as/os estudantes esclareceram muitas dúvidas, principalmente a respeito de impotência sexual, virgindade e períodos do ciclo menstrual.

No último dia da semana, foi realizada uma mesa-redonda com profissionais da saúde (enfermeira e agente de saúde) e um conselheiro tutelar. Neste momento, a coordenação da escola solicitou que a mesa fosse aberta para a participação de outras turmas. A solicitação foi atendida e a mesa foi realizada no pátio da escola. Os componentes da mesa-redonda

versaram sobre planeamento familiar, IST's e assédio sexual. Ao final das explanações, abriu-se a palavra para os questionamentos. Houve uma boa participação das/dos estudantes da escola, sendo que aproximadamente, metade dos questionamentos (05 de 11), foram das/dos estudantes do 1ºB. As perguntas focaram nos temas sobre assédio (como denunciar, idade das vítimas e consequências), gravidez na adolescência (perigos, responsabilidade do pai da criança e dos pais dos menores), IST's (com quem falar, riscos e consequências da AIDS). Foi solicitado às/aos estudantes, divididos em quatro equipes, que preparassem seminários sobre os temas planeamento familiar, identidade de gênero, campanha faça bonito e infecções sexualmente transmissíveis para semana seguinte.

Na terceira semana, as/os estudantes participaram do jogo didático: Mito x Verdade. Para realização do jogo a sala foi dividida entre meninos e meninas, com carteiras organizadas nas laterais da sala direcionando os grupos frente a frente para uma melhor realização das interações. O jogo consiste num quiz com mais de 50 afirmações. Cada grupo, em sua vez, escolhia um número correspondente a afirmação. Após a leitura da afirmação o grupo em questão levantaria os celulares com as imagens de verdade (verde) ou mito (vermelho), enviadas previamente ao grupo de whatsapp da turma. Neste momento a resposta válida seria a que a maioria escolhesse, caso acertasse, a equipe marcava o ponto. Em seguida, para dobrar a pontuação, o grupo adversário escolheria um dos membros do grupo que respondeu corretamente para justificar a resposta. Em caso de acerto, a pontuação dobraria.

Abaixo apresentamos exemplos de afirmação do jogo:

1. Mulher só pega uma IST se um homem ejacular na vagina.
2. A AIDS pode ser transmitida através do beijo.
3. O pênis pode quebrar durante a relação sexual.
4. Não é possível engravidar na primeira relação sexual.
5. A masturbação é prejudicial à saúde.
6. Ansiedade pode causar ejaculação precoce.
7. O uso de preservativo interfere na ejaculação.
8. A orientação sexual é uma escolha.

No momento do jogo Mito X Verdade, novamente, as meninas participaram de forma mais efetiva e assertiva, conseguindo a maioria dos pontos. No momento de instrumentalização da sequência, na última aula da semana foram realizadas as apresentações dos seminários sobre os temas planeamento familiar, identidade de gênero, campanha faça bonito e infecções sexualmente transmissíveis. As falas mais recorrentes foram sobre a necessidade de se dialogar com as temáticas de educação sexual na escola e a falta de diálogo com os pais e as mães em casa. E ao final, foi solicitado que elas/eles criassem apresentações artísticas inspiradas nas temáticas discutidas na sequência didática. Os temas das apresentações foram decididos pelos grupos; nós apenas sorteamos o tipo de apresentação: peças teatrais, coreografias, paródias e cordéis.

Na quarta semana, a sala se dedicou a ensaiar suas apresentações artísticas e apresentá-las para a escola na culminância da sequência didática.

No momento da catarse da sequência, que foi apresentada através propostas artísticas criadas pelas/os estudantes, as temáticas mais apresentadas foram sobre a violência contra a mulher e a gravidez na adolescência, provavelmente, uma reprodução da realidade presente no cotidiano das/dos alunos. Na apresentação final, como retomada da prática social, as/os estudantes sugeriram numa roda de conversa, que fossem realizadas palestras sobre como falar de sexo com as/os adolescentes nas Unidades de Saúde da Família de cada bairro, mesas redondas na escola com mães/pais e estudantes sobre educação sexual, e caminhadas de protesto no município contra feminicídio e abuso sexual.

Considerações Finais

A educação sexual é um tema fundamental e diversificado, desempenhando um papel vital no desenvolvimento saudável das/dos jovens. Ao longo do tempo, esta temática foi marcada por tabus, crenças, preconceitos e estigmatização. Essa demarcação histórica constitui muitas barreiras e desafios que precisam ser superados. Alguns exemplos podem ser mencionados, como os tabus culturais e religiosos que podem gerar resistência de pais, alunas/os e até professoras/es; docentes que podem sentir-se despreparadas/os e desconfortáveis para abordar o tema de forma adequada e inclusiva; a dificuldade de interações no ciclo familiar sobre o assunto; a dificuldade de acesso as informações abrangentes, críticas e assertivas; políticas públicas incipientes que não definem uma perspectiva atualizada para trabalhar a temática; entre outros.

Considerando o estudo realizado, os resultados apontam para necessidade latente das/os estudantes desenvolverem atividades de educação sexual na escola, mediante seus posicionamentos nas rodas de conversa, mesas-redondas, questionamentos pertinentes nos espaços de discussões oferecidos e, vale ressaltar, a realidade em que as/os estudantes vivem, expressadas na catarse das apresentações artísticas, trabalhos que enfatizaram a violência contra a mulher e a gravidez na adolescência.

Foi possível verificar também, um posicionamento mais assertivo das meninas em relação a temática, ação identificada em quase todos os momentos de intervenção didática. Segundo DeMarco (2019), o processo histórico de adultização e erotização infantil, principalmente relacionado às meninas, influencia no comportamento social já padronizado que precipita processos e levam as/os adolescentes a enfrentarem situações adultas de forma precoce.

Neste contexto, uma educação sexual bem implementada e desenvolvida tem potencial para transformar vidas e formar estudantes mais críticos e reflexivos que possam atuar na sociedade de forma mais esclarecida em relação a temática, mais saudável em relação ao corpo e a vida sexual e mais respeitosa em relação às diferentes sexualidades.

Referências

ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança**. Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – Temas Transversais / Orientação sexual**. Brasília, 1999.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 1004, 21 de julho de 2023**. Promulga o Programa Saúde na Escola. Ministério da Saúde. Brasília, 2023.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando. A (des)montagem da Educação para os Gêneros e as Sexualidades no Brasil: essa conduta importa ao ensino de Ciências e Biologia? In: VIII Encontro Nacional de Ensino de Biologia – VIII ENEBIONLine, 2021, **E-book do VIII Encontro Nacional de Ensino de Biologia – VIII ENEBIONLine**, 2021, p. 4227-4238. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74592>. Acesso em: 01 nov. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

DELEUZE, G. Diferença e Repetição. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DEMARCO, Taisa Trombetta et al. Adultização e Erotização Infantil: A Influência Social. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Videira** 4 (3 de abril de 2019): e20431–e20431.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. In: **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. (Org.). Londrina: UEL, 2009. p. 141-171.

FURLANETTO, Milene Fontana *et al.* **Educação sexual em escolas brasileiras:** revisão sistemática da literatura. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 168, p. 550-571, 2018. <https://doi.org/10.1590/198053145084>.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial. *In: Corpo, gênero e sexualidade: discutindo as práticas educativas.* RIBEIRO, Paula Regina Costa [*et al.*] (Orgs.). Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério. A invenção da Ideologia de Gênero: um projeto de poder. Brasília, Editora Letras Livres, 2022.

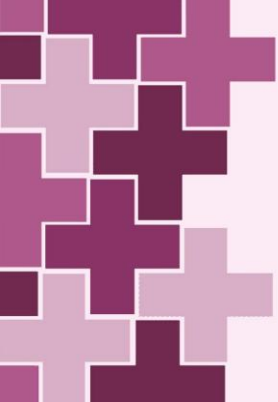
LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogia contemporâneas. **Proposições.** Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar E. Estermann; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, s/v, n. 46, p. 219-239, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Rdpn3PcrXKjt8ppzCJcfWsx/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Liza Manuela Martins e; SANTOS, Sandro Prado. Sexualidade e Formação Docente: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia. *In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – VIII ENPEC*, 2011, São Paulo, Campinas. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – VIII ENPEC.** Campinas, 2011. p. 1-12. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/viiienpec/R0835-1.html. Acesso em: 01 nov. 2024.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



SOUZA, E. C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 35-82.

344



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

LEITURA E PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA ERA DIGITAL

Guido de Oliveira Carvalho¹
Janete Abreu Holanda²
Denise Francisca de Sousa³

Introdução

Embora, por muito tempo, os textos conhecidos sob o grande rótulo “quadrinhos” foram ignorados nas práticas de ensino, acreditamos que esses, enquanto gêneros discursivos, a partir da reorientação de documentos oficiais como PCN, PNLD e BNCC, encontram espaço para fazer parte da aula de leitura.

Percebemos que os pesquisadores de quadrinhos também veem uma necessidade de usar esse gênero na escola, pois conforme Vergueiro (2009):

- Os estudantes estão propensos a ler quadrinhos, uma vez que este texto já faz parte do cotidiano de muitos alunos e esses se identificam com os ícones da cultura de massa;
- relação da palavra e da imagem são linguagens complementares no processo de leitura;
- um alto nível de informação nos quadrinhos, abarcando desde temas cotidianos a polêmicas sociais e políticas;
- quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes;
- linguagem quadrinística possibilita o leitor a pensar e a imaginar;
- Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema.

Na Base Nacional Comum Curricular (2017), podemos encontrar também referências ao uso das histórias em quadrinhos (HQs) em sala de aula. Segundo esse documento, na competência três específica de língua portuguesa para o ensino fundamental, indica que

¹ Doutor em Letras pela UFG. Professor do curso de Letras da UEG-Câmpus Coralina. E-mail: longevos2020@gmail.com

² Profa. Dra. da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e Doutorado sanduíche na Università degli Studi G. D'Annunzio. E-mail: jneteholanda@hotmail.com

³ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IF Goiano). Professora de Ensino Médio (SEDUC-GO); Técnica de Tecnologia da Informação (IF Goiano – Campus Ceres). Brasil. E-mail: denise.sousa@ifgoiano.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3926-9077>

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e **multissemióticos** que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (Brasil, p.87)

As observações a seguir tratam da leitura e da produção observando o contexto digital ora presente nas interações e nas produções artísticas humanas.

O artigo se divide em três partes: na primeira abordamos a questão das histórias em quadrinhos como gênero discursivo. Na segunda as implicações do digital para a leitura dos quadrinhos. E, por fim, discorreremos sobre a produção de histórias em quadrinhos – em especial por alunos e professores – utilizando ferramentas digitais.

Histórias em quadrinhos como gênero discursivo

Sabemos que a linguagem multissemiótica, as HQs a exemplo, exige mais do leitor a sua interpretação. Dessa forma, a prática de sua leitura deve ser reavaliada, pois

imagem, palavra, cor, gesto e diagramação se complementam, se contrapõem, se integram (ou não), sempre com o propósito de significar mais. Cada uma dessas linguagens pode ser utilizada de modo mais adequado para atingir certo propósito comunicativo e, quando combinadas, o potencial funcional é mais amplo. (Ferreira; Vieira, 2015, p. 112).

346

Por isso, para se trabalhar as HQs, o professor deve levar o aluno a refletir sobre as estratégias de dizer para poder romper com os limites do verbal e atingir o âmbito multissemiótico do enunciado e das enunciações. Esclarecemos que o termo “enunciado” deve ser compreendido como palavra/discurso vivo, que faz parte da realidade concreta do uso da língua, e não como uma frase composta apenas por signos linguísticos, retirados de um sistema abstrato.

Desta forma, ler HQs não se resume em extrair o que “está dito” no texto, ou seja, o que está visível, é ir, além disso, fazendo remissão a algum outro texto ou valores sociais a que está correlacionado, ou seja

ler, [...] é saber que o sentido pode ser outro. Mesmo porque entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído dele, mas que o constitui (Orlandi, 2004, p. 138).

Com essa mesma forma de conceber a leitura, podemos, com base nos estudos do círculo de Bakhtin, entender que para ler HQs é preciso levar em conta, como aspecto intrínseco, o solo real que alimenta o enunciado – o extraverbal – e as relações dialógicas constituídas (Volochínov, 2019), para ir além da dimensão verbovisual. Diante dessa constatação,

defendemos que realizar uma leitura tendo uma reflexão da dimensão extraverbal é necessária. Nesse sentido, Rodrigues (2001) defende:

Para além de uma parte verbal expressa (exprimida, materializada), fazem parte do enunciado, como elementos necessários a sua constituição e a sua compreensão total, isto é, à compreensão do seu sentido, outros aspectos constitutivos do enunciado, que se pode denominar como a sua dimensão extraverbal, ou a sua dimensão social constitutiva (Rodrigues, 2001, p. 22)

Conforme o autor, ir além do enunciado é fundamental para que o leitor perceba o cronotopo (quando e onde foi produzido) no texto, o campo de atividade humana no qual se situa, os interlocutores envolvidos, enfim, buscar informações sobre os elementos que integram a dimensão extraverbal. Desconsiderar esses elementos pode resultar em leituras puramente sistêmicas e abstratas.

A dimensão extraverbal dos enunciados

Para melhor compreendermos tal dimensão, é preciso que retomemos as circunstâncias e o foco dos estudos do Círculo de Bakhtin com relação ao discurso. Sobre o isso, Campos (2007, p.132) faz o seguinte apontamento:

É preciso compreender a enunciação como o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. A enunciação não se encerra na palavra, na fala. É necessário considerar a situação extraverbal, ou seja, a enunciação está carregada de ideias presumidas. E o presumido somente poderá ser entendido no contexto do enunciado, ou melhor, na situação extraverbal. Só se compreende de maneira ampla o enunciado na medida em que, metodologicamente, assume que os sentidos das palavras são dados na história.

Assim, como a enunciação não se encerra na palavra, no estritamente linguístico, o leitor deve perceber que a significação é constituída além do conteúdo puramente linguístico, uma vez que pode ser reproduzido indefinidamente. Nesse processo, cada enunciado possui uma significação própria.

Para isso, é necessário analisar o contexto de produção dos textos-enunciados, ou seja, o contexto extraverbal.

Para Volóchinov (2019), fazem parte do contexto de produção do enunciado: “1) o horizonte espacial comum dos falantes; 2) o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois; e finalmente 3) a avaliação comum dessa situação” (Volóchinov, 2019, p. 118-119).

Exemplifiquemos tais conceitos por meio de um exemplar do gênero HQs. Esclarecemos que não iremos apresentar a narrativa produzida do gibi, pois acreditamos que somente com

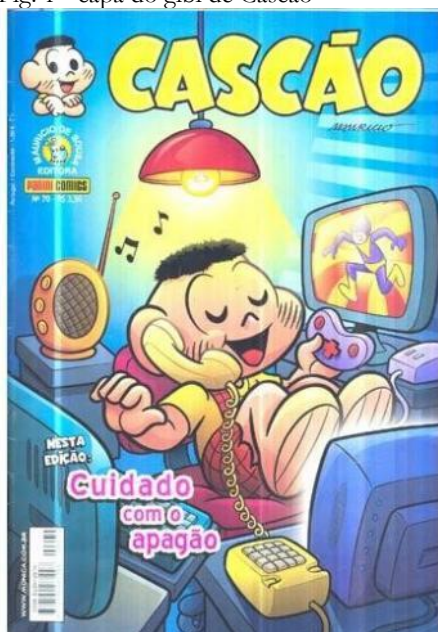
a apresentação da capa possamos demonstrar a noção do contexto de produção do enunciado.

Também esclarecemos que Bakhtin não descarta a possibilidade de considerar outras formas de manifestação enunciativa, ou seja, os outros meios de expressão, conforme afirma:

abordagem ampla das relações dialógicas, estas são possíveis também entre outros fenômenos conscientizados desde que estes estejam expressos numa matéria signíca. Por exemplo, as relações dialógicas são possíveis entre imagens de outras artes, mas essas relações ultrapassam os limites da metalinguística. (Bakhtin, 2003, p. 184)

Ao abrir esse espaço para a reflexão sobre novas formas de produção enunciativa, Bakhtin permite-nos a analisar o verbo-visual. Desse modo, ao nos depararmos com uma capa de gibi abaixo, imediatamente reconhecemos um modelo mais ou menos estável de produção que conjuga o verbal e o visual.

Fig. 1 - capa do gibi de Cascão



Fonte: Cascão, 1a. série, Editora Panini, n. 70, out. 2012.

Quando exploramos o horizonte espacial e temporal de produção desse texto enunciado, devemos procurar resgatar seu lugar e momento de produção. Mesmo que o leitor não tenha lido a narrativa apresentada no gibi, pela capa em questão, para entendê-la, o leitor deve realizar contextualizações enunciativas sustentadas por Volóchinov (2019), isto é, o contexto

espaço-temporal, no caso da capa em questão, refere-se ao momento da crise energética que atingiu o país, em 2012.

Como é de se observar, não há possibilidade de o leitor compreender essa capa do gibi isolada, mas articulada à sua situação de produção e às relações sociais que a fizeram surgir (Rodrigues, 2001). Por isso, os signos de outra natureza (não os verbais) devem ser considerados na análise do enunciado.

Percebendo também esse aspecto, podemos considerar o texto-enunciado produzido pela Maurício de Sousa Produções sustentado por outras vozes, outros discursos que provocarão outros efeitos de sentidos. Assim, em 2012, circulou em vários jornais o acontecimento do apagão:

Fig 2 - notícia sobre o apagão



Fonte:

https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2012/10/27/interinas_economia,325909/apagaoexpoe-nos-do-sistema-eletrico-brasileiro.shtml

Dessa forma, o texto-enunciado de Maurício, como diz Bakhtin: “(...) leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos” (Bakhtin, 2003, p.400). Ou seja, a história criada pela Maurício de Sousa Produções implica minimamente dois sujeitos: um produtor e o seu “outro” os quais estão inseridos na corrente de interação verbal, produzindo sentidos sobre o mundo em que vivem. Assim, o autor do gibi Cascão age com os já ditos (o dado), mas também (re)cria (o novo) de modo singular, a partir do lugar social único que ocupa. Mas, o leitor só poderá realizar uma abordagem sócia histórica de produção de sentidos se tiver conhecimento do contexto da enunciação.

Portanto, o contexto extraverbal possibilita que um leitor faça relações entre enunciados, percebendo que eles fazem parte de uma cadeia discursiva. Por isso, ao ler o texto, ele deve perceber que nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último, mas deve perceber que o texto/enunciado não pode ser estudado fora dessa cadeia (Bakhtin, 2003).

Diante de tais considerações, acreditamos que a leitura de HQs precisa contemplar:

- o contexto extraverbal;
- a abordagem valorativa da língua, considerando que os usos linguísticos são atravessados por valorações e por entonações expressivas;
- os juízos de valor, agenciados pelos recursos discursivos, estilísticos e linguísticos;
- a orientação interna e externa nas interações, bem como sua inserção em um campo da atividade humana.

A leitura dos quadrinhos na era digital

Até o século XXI, as possibilidades de leitura de histórias em quadrinhos limitavam-se ao manuseio de páginas de papel, ora testando o sentido tátil, ora fazendo os olhos – e, por conseguinte, o aparelho cognitivo – se moverem pelas letras e imagens impressas na página. Os colecionadores que se conheciam realizavam debates, por vezes calorosos, em encontros de duas pessoas ou em clubes e palestras pelo Brasil afora. As informações sobre os quadrinhos preferidos saíam de quando em quando em jornais, revistas, alguns livros e fanzines. Apenas. Discutir ou procurar informações sobre o que foi adquirido e lido não era uma das tarefas mais fáceis para quem se dedicava à leitura dos quadrinhos (conforme exposto por Gonçalves Junior, 2023).

Esse panorama teve uma significativa mudança com o desenvolvimento de tecnologias de edição de texto, imagens, áudio e vídeo e, em especial, do surgimento da internet. Afinal, como destaca Cesar (2021), agora o consumidor pode produzir conteúdo discutindo, divulgando, lendo, fazendo resenhas, catalogando gibis, publicando gibis e livros através dos meios digitais. Todas essas ações de forma compartilhada e colaborativa. Veremos a seguir, algumas dessas possibilidades propiciadas pelas ferramentas digitais.

A seguir apresentamos algumas possibilidades para as ações dos leitores de quadrinhos no ambiente da internet.

Informações sobre quadrinhos, lançamentos, autores e bastidores eram conseguidos por raras revistas, livros, jornais e fanzines. Com o quadro atual, sites, blogs e canais do YouTube fornecem informações em um ritmo mais ágil que o formato analógico.

O fã pode acessar canais do Youtube com informações, resenhas, históricos, debates sobre quadrinhos. Alguns exemplos: “Pipoca e Nanquin”, “Quadrinhos na Sarjeta”, “2quadrinhos”, “Ministério dos Quadrinhos” e “Comix Zone”.

A bibliografia sobre quadrinhos ganhou consideráveis proporções nos últimos anos, com publicações de pesquisadores, leitores e fãs. Alguns exemplos de editoras que dedicam parte

de seu catálogo aos quadrinhos, como “Marca de Fantasia”, “Editora Noir”, “Editora Criativo”, “Contexto” e “Parábola”.

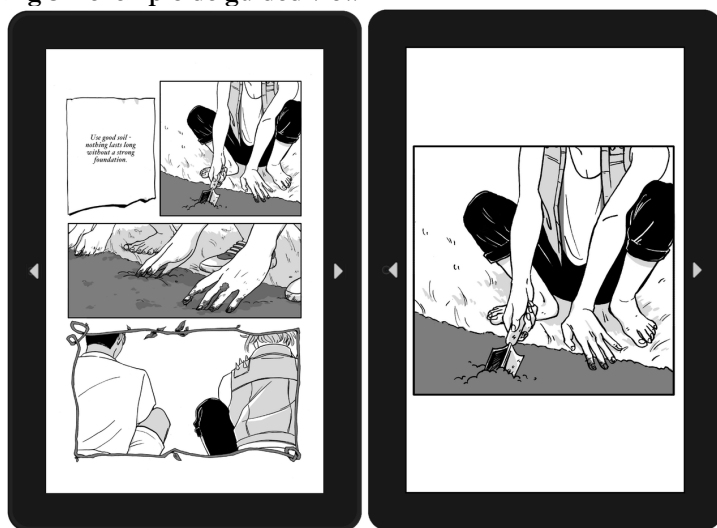
Procurar informações sobre os quadrinhos que já foram publicados tornou-se mais acessível com a criação de bancos de dados. Entre os principais estão Guia dos Quadrinhos (Brasil, <http://www.guiadosquadrinhos.com/>), Bedeteque Portugal (<https://bedetecaportugal.weebly.com/>), Comics.org (EUA, <https://www.comics.org/>) e Comic Vine (EUA, <https://comicvine.gamespot.com/>). Tais bancos de dados são preenchidos com informações fornecidas por colecionadores do mundo todo. É fruto de um esforço coletivo e de compartilhamento, como sinaliza Silva (2015).

Além de compartilharem informações sobre as publicações de gibis, os leitores podem ainda escanear sua coleção e montarem acervos digitais (Silva, 2015). Tal prática é útil para se mapear a história da publicação de quadrinhos em um determinado país, contudo, também disparam discussões sobre pirataria. Alguns desses sites: “Guia EBAL” (<http://guiaebal.com>), “Guia RGE” (http://guiaebal.com/guia_rge.html), “HQPoint” (<https://hqpoint.blogspot.com/>), entre outros.

Também se tornou possível elaborar novas relações com as leituras dos quadrinhos. O desenvolvimento de computadores, smartphones e tablets levou os artistas a criarem quadrinhos para esse formato, com recursos como o *guided view* (leitura guiada, em que o clique direciona a leitura quadro a quadro e na sequência da história).

351

Fig 3 – exemplo de *guided view*



Fonte: https://kdp.amazon.com/en_US/help/topic/GJMRD9F78MS9F43R

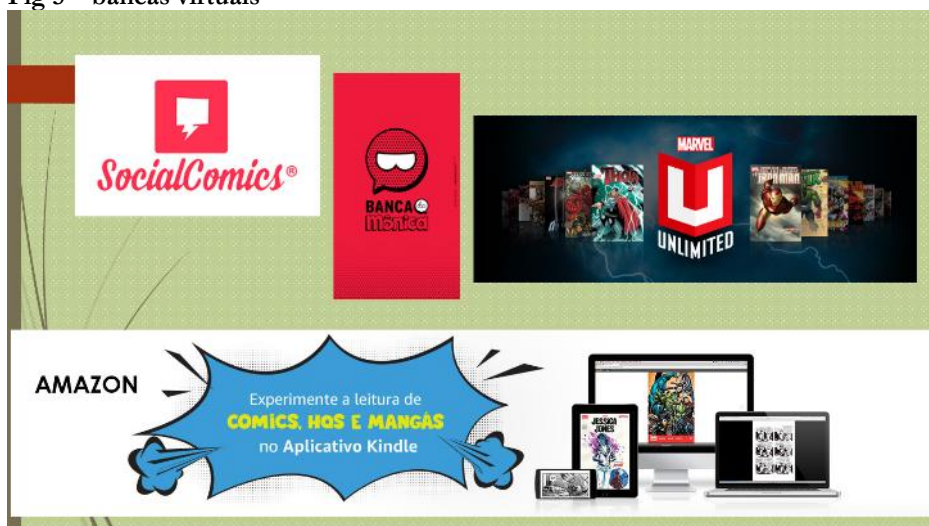
O próximo exemplo é o conceito de tela infinita, que segundo McCloud (2006) traz um aproveitamento da tela do smartphone que rola para cima quase que de forma infinita para a concepção de HQs que aproveita esse movimento para produzir determinados sentidos

aos quadrinhos. Um exemplo pode ser encontrado em <https://scottmccloud.com/4-inventions/canvas/>.

Outro exemplo é a concepção de *motion comics*, que, segundo Cardoso e Domingos (2016) representa um híbrido entre HQs e ilustrações em movimento, além de áudio. Um dos exemplos mais conhecidos é a adaptação de Watchmen, de Alan Moore e Dave Gibbons, para esse formato, que pode ser conferido em <https://www.youtube.com/watch?v=mLdqKIj3-A0>.

Outra prática que se destaca nesses tempos digitais é a visita a bancas digitais, como a “Social Comics”, a “Banca da Mônica”, a “Marvel Unlimited” e a “Amazon”, entre outras.

Fig 5 – bancas virtuais



Fonte do painel: elaboração dos autores

Os gibis em seus variados formatos editoriais, como revista mensal, álbuns de luxo, omnibus, Graphic novels etc., eram encontrados principalmente em bancas e livrarias. No entanto, o leitor ou colecionador pode realizar essas compras pela internet em sites das editoras ou em lojas virtuais. Entretanto, o surgimento da prática digital de compras online afetou diretamente o mercado livreiro negativamente, sendo que várias livrarias fecharam, enquanto as bancas tiveram que diversificar suas vendas para sobreviverem.

Os fãs mais comprometidos com os quadrinhos, além de compartilharem suas leituras na internet, podem ainda dar vazão a seu espírito criativo, com a editoração de fanzines virtuais, antes apenas em formato de papel. Geralmente o formato é PDF ou CBR. O mais notório exemplo é o fanzine “Quadrinho Independente” (<https://www.marcadefantasia.com/ego.html>), editado por Edgard Guimarães, que circula há mais de 30 anos, primeiro publicado em papel e posteriormente em formato digital.

Além disso, os fãs criam ainda outros produtos com seus personagens favoritos, como álbuns de figurinhas virtuais e os mais ousados chegam a criar histórias próprias, algo semelhante às fanfics (histórias criadas por fãs com personagens da cultura pop). Um dos casos mais emblemáticos dessas fanfics é Leyria, um fã do personagem o Incrível Hulk, que criou um simulacro da edição 49 da editora RGE, juntando cenas de outras histórias para criar um argumento para a edição fictícia. A editora publicou até o no. 48, antes de descontinuar a série. Como Almeida (2019, p. 7) destaca,

No caso do meio digital, um grande leque de opções desvela-se tanto para o autor, que passa a contar com ferramentas variadas para sua criação e com a possibilidade de experimentar com novas mídias, quanto para o público leitor, que passa a buscar um papel mais significativo na produção de suas obras preferidas

Fig 6 – gibi virtual criado por fã



Fonte: <https://rockquadrinhoscans.blogspot.com/>

Os autores também podem se beneficiar de outras formas para divulgar e vender seu trabalho na internet, como as webtoons e as campanhas de financiamento. As Webtoons, surgidas inicialmente na Coreia do Sul, trazem em sua concepção parte do conceito da tela infinita, uma vez que são destinadas à leitura em smartphones e tablets, com os quadrinhos sendo dispostos verticalmente e lidos com a rolagem para cima. Algumas dessas obras podem ser vistas em <https://www.webtoons.com/en/>, que funciona como um regime de patronato, em que os leitores pagam para ler os capítulos produzidos de forma sequenciada lançada em intervalos regulares. Artistas e editoras que desejam publicar sem correr riscos de perder a tiragem podem recorrer às campanhas de financiamento na internet, sendo o principal site o Catarse (<https://www.catarse.me/>), situação em que o leitor interessado investe antecipadamente no quadrinho de seu interesse.

As redes sociais também propiciam a criação de vídeos em que os Youtubers criadores de conteúdo possam compartilhar leituras, elaborar resenhas, divulgar eventos, contar a história dos quadrinhos e, principalmente, elaborar leituras visuais dos quadrinhos. Exemplifiquemos com dois vídeos.

No primeiro vídeo, “A descoberta de Garcia”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PEbObpsau0I>, produzido pelo canal “Gibifonia”, os autores dublam os balões de falas, adicionam sonoplastia e trilha sonora, além de acrescentar efeitos especiais.

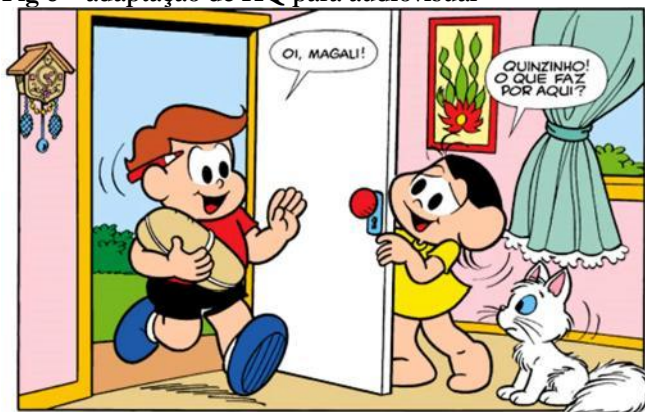
Fig 7 – adaptação de HQ para audiovisual



Fonte: print retirado de vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=PEbObpsau0I>)

No vídeo intitulado “Magali e Mingau 1 - Turma da Mônica - Quadrinhos Narrados”, produzido pelo canal “Bonecos da Lu”, disponível no YouTube em: <https://www.youtube.com/watch?v=niPz9tVc9nE>, a autora do vídeo recorda os quadros da história escolhida, e organiza de forma sequencial para produzir um vídeo. Em seguida, ela faz a leitura da história, narrando os acontecimentos da história bem como a fala dos personagens. Essa leitura é realizada para uma criança, que também interage fazendo suas observações sobre o que está vendo. Podemos considerar este um evento de letramento.

Fig 8 – adaptação de HQ para audiovisual



Fonte: print retirado de vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=niPz9tVc9nE>)

Existem muitos outros exemplos na Plataforma YouTube, com abordagens diferentes. Consideramos que os fãs gostam tanto de sua leitura que decidem produzir algum conteúdo sobre o objeto da leitura, compartilhando com outros essa produção.

355

Produção de história em quadrinhos utilizando tecnologias digitais

O processo de criação de história em quadrinhos, na sala de aula, pode adotar ferramentas digitais *on-line* e aplicativos (“*apps*” ou “*app mobile*”) para dispositivos móveis, desenvolvidos para celulares e/ou tablets. Sousa (2023), indica 07 (sete) ferramentas *on-line*, baseando-se nos critérios de disponibilidade, acessibilidade, utilização/manuseio, layout/formação de painéis, opções de salvamento (versão gratuita), ferramentas de edição dos personagens e do cenário, quantidade de quadrinhos disponibilizada para edição: *Canva*, *Edit*, *Make Beliefs Comix*, *Pixton*, *StoryboardThat*, *Strip Creator* e *Witty Comics*!

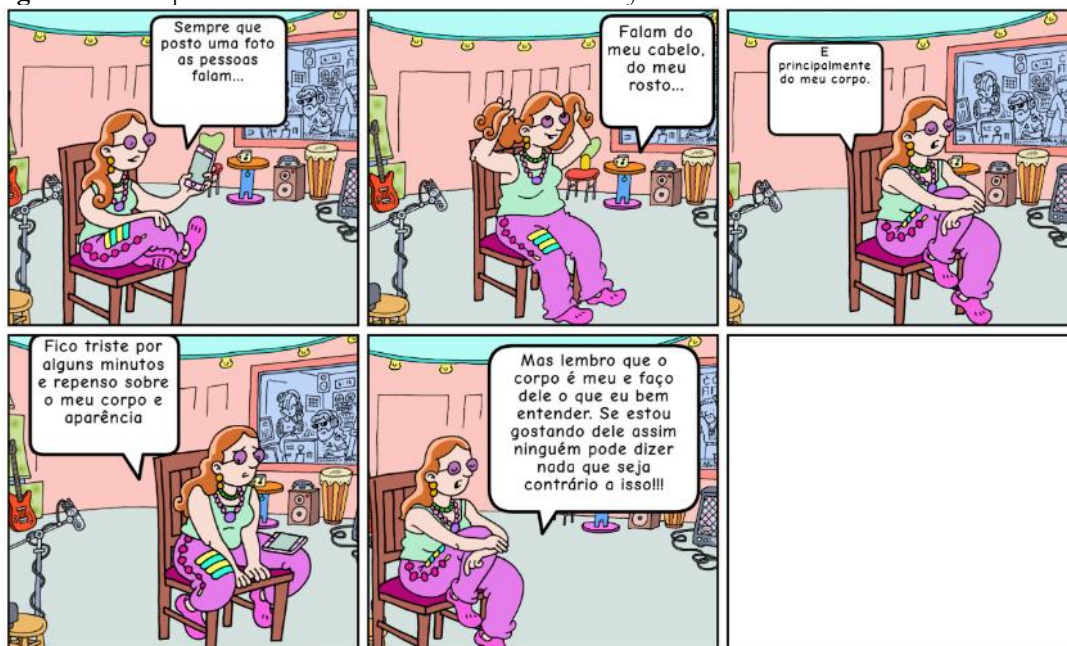
Três destas ferramentas se destacaram, por apresentarem mais recursos na versão *freeware* e pelo funcionamento em dispositivos variados (*desktop*, *notebook*, *tablet* e *smartphones*), adotando a metodologia *mobile learning* ou *M-learning*: *Make Beliefs Comix*, *StoryboardThat* e *Pixton*. Na pesquisa desenvolvida por Sousa (2023), os participantes exploraram as três ferramentas *on-line* e, após cadastro, produziram tirinhas, de três a cinco quadros, abordando a temática “Feminismo”. Analisando pela ótica da linguagem dos quadrinhos (Vergueiro, 2022; Ramos, 2022), os estudantes utilizaram balões de pensamento e fala, cenários e/ou mudança de cores de plano de fundo, objetos, até dois personagens por quadro, posições indicativas de movimentos, conforme Figuras 1, 2 e 3. Nota-se, que as cores das roupas das personagens e do cenário apresentam metafunções composicional e representacional, exercendo papel relevante na construção de sentidos nas HQs.

Fig 9 – Tirinha desenvolvida na ferramenta *Pixton*



Fonte: Sousa (2023)

Fig. 10 - Tirinha produzida utilizando a ferramenta *Make Beliefs Comix*



Fonte: Sousa (2023)

Fig. 11 - Quadrinhos produzidos no *StoryboardThat*



Fonte: Sousa (2023)

Comparando as três ferramentas, os participantes do curso relataram que a ferramenta *Make Beliefs Comix* apresenta limitações de personagens e cenários, bem como balões e onomatopeias. Quanto ao *download* e compartilhamento, a ferramenta se mostra favorável. A ferramenta *StoryboardThat* favoreceu as produções em relação ao *Make Beliefs Comix*, apresentando movimentos/poses das personagens, escolha de ambientes/plano de fundo. Entretanto, o *download*, na versão *freeware*, fica comprometido, em virtude da marca d'água que é estampada no meio dos quadrinhos. A maioria dos participantes teve que fazer *print* da tela antes de enviar a atividade, ocasionando perda de qualidade da imagem.

De acordo com os participantes da pesquisa, proposta por Sousa (2023), a ferramenta *Pixton* é uma das mais completas para produção de quadrinhos em sala de aula, uma vez que possui inúmeros recursos, como: personagens e cenários variados, objetos (adereços e gráficos), controle de foco (plano de visão), rubrica (legenda e recordatório), onomatopeias, ações (movimento), expressões fisionômicas das personagens.

As ferramentas *on-line* para criação de HQs foram utilizadas tanto no computador quanto em dispositivos móveis (*smartphones* e *tablet*). De acordo com relatos dos estudantes, quanto mais recursos a ferramenta disponibilizar (como *StoryboardThat* e *Pixton*), mais tempo será gasto utilizando dispositivos móveis (celular, principalmente). Enquanto a produção de um quadrinho, no *desktop*, demanda em média 5 minutos (escolha do personagem – roupa, ações, rosto, foco -, cenário/fundo, balões), usando o celular (mesma ferramenta), o tempo de atividade triplica. De acordo com eles, a tela pequena do celular dificulta a visualização ampla das funções; a ação de arrastar e/ou ampliar para enxergar o resultado se torna cansativo e reduz inclusive o número de quadros criados na tirinha.

Na segunda etapa de estudo de Sousa (2023), foram analisados aplicativos de criação de HQs para dispositivos móveis (*tablets* e celulares), desenvolvidos para os sistemas operacionais mais populares, que são o *Android* e *iOS*. No *Google Play Store* ou *Play Store* (serviço de distribuição de conteúdos digitais) foram encontradas algumas sugestões de aplicativos: História em quadrinhos (*Comic Strip Maker*), Criador de página *Comic*, Criador de quadrinhos *expres*, *Comic Strip It! (lite)*, Criador de Banda Desenhada, *ComicMe* – Editor de quadrinhos,

Criador painel quadrinhos, Banda desenhada – editor de foto, *Comic & Meme Creator*, *Manga Maker*, *Comica* – transforme fotos em quadrinhos, desenhar quadrinhos expressivos.

Em virtude dos raríssimos estudos envolvendo aplicativos para dispositivos móveis (celulares e *tablets*), na área educacional, foram adotados critérios de avaliação propostos por Moraes (2019), com adaptações por Sousa (2023), como: classificação dos *apps* (*freeware*, *shareware*, *trial*); acessibilidade (cadastro); utilização/manuseio; opções de layout de painéis; menu (salvar, reeditar, compartilhar); idioma; recursos disponíveis (personagens, objetos, cenários/plano de fundo, balões, texto, fonte, fotos (transforma em HQ, filtros), quantidade de quadros).

Todos os aplicativos apresentaram limitações (número reduzido de personagens e cenários, poucas opções de inserção de balões, falas e onomatopeias, dentre outros recursos). Os aplicativos que adequaram ao propósito do estudo de Sousa (2023), foram História em quadrinhos (*Comic Strip Maker*), Criador de página *comic* e *Comica*. Os participantes do curso de HQs instalaram os aplicativos em *smartphone* e *tablets* e exploraram os recursos disponíveis, conforme observa-se nas Figuras 5, 6 e 7.

Fig. 12 - Quadrinho produzido pelo participante de codinome *Buster Brown* – *Comica*



Fonte: Sousa (2023)

Fig. 13 - Quadrinho produzido com o aplicativo *Comic Strip Maker*



Fonte: Sousa (2023)

Fig. 14 - HQ produzida com o aplicativo Criador de Página Comic



Fonte: Sousa (2023)

359

O aplicativo *Comica*, conforme Figura 5, transforma fotos (arquivos da galeria ou fotografias capturadas na hora) em caricaturas do estilo *comic*, utiliza filtros para realizar mudança nas imagens, permite adição de balões de texto e *layouts* variados para criar quadrinhos. Nota-se, na Figura 5, a técnica de colagem de fotos e o emprego da linguagem básica dos quadrinhos: balões de fala e pensamento, plano detalhe ou *close-up*, plano total ou conjunto, ângulo de visão superior.

Nos quadrinhos produzidos no *Comic Strip Maker*, nota-se limitação de personagens, balões, plano de fundo. Contudo, o *layout* da tirinha pode ser explorado com criatividade, ou seja, não só apresenta ângulos retos, podendo assumir infinitas formas. Na Figura 6, a moldura, chamada de requadro, assume ângulos variados, e esse recurso visual além de separar as ações, ajuda na compreensão da história.

O Criador de página *Comic* apresenta personagens, objetos, onomatopeias e plano de fundo limitados. O aplicativo disponibiliza poucos tipos de balões e permite a escrita de texto com poucos caracteres (aproximadamente 25), como mostra a Figura 7.

Os participantes da pesquisa de Sousa (2023), classificaram os aplicativos como leves, simples, de fácil manuseio e compartilhamento (*download* e redes sociais), apesar de inúmeras limitações, como limite de quadros. Cabe ressaltar que foi o primeiro contato dos participantes com aplicativos para criação de quadrinhos em dispositivos móveis.

Unanimemente eles afirmaram que a prática pedagógica pode ser explorada em sala de aula, principalmente em trabalhos escolares.

Considerações finais

Tendo as explicações das seções anteriores em mente, consideramos que a temática da leitura e da produção de histórias em quadrinhos em sala de aula pode contribuir para o letramento dos alunos.

Quando os fãs e demais leitores estabelecem uma relação não apenas de consumo de sua obra favorita, seja livros, filmes, quadrinhos, videogames etc., implica também um ato de leitura mais abrangente, com uma participação mais ativa e crítica sobre o que está sendo consumido.

A conexão das histórias em quadrinhos com as ferramentas digitais propicia também uma prática voltada para um pensamento crítico sobre as leituras e os textos presentes na esfera digital. As temáticas que envolvem as ferramentas digitais, como inteligência artificial, letramento digital, acervos digitais etc. são pertinentes nesse momento e tratar da produção de textos e como os autores e os leitores se engajam nas práticas em que estão envolvidos computadores, tablets e smartphones.

360

Referências

ALMEIDA, M. A. de. **Leitores e autores na era da web 2.0: webcomics, narrativas hipertextuais e participação**. 206f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 4ª versão. Brasília: MEC, dezembro de 2017. 470 p.

CAMPOS, N. de. Discurso: lugar de produção de sentidos e de luta pela verdade. **Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 129-138, dez. 2007.

CARDOSO, J. A.; DOMINGOS, A. M. Webcomic e hiperleitura. **ESFERAS**, v. 9, p. 123-134, 2016.

CESAR, D. J. T. **Cultura da Cópia: o Compartilhamento de Arquivos e a Prática da Pirataria Online**. 1. ed. São Paulo: Dialética, 2021. (versão Kindle)

EVANGELISTA, E. **Quadrinhos digitais: Potencializando a leitura.** 200 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Design e Expressão Gráfica. 2015.

FERREIRA, H. M.; VIEIRA, Mauricéia Silva Paula. Multimodalidade, leitura e escrita: novas práticas de letramento. In: CANO, Márcio Rogério Oliveira. (org). **Língua portuguesa: sujeito, leitura e produção.** São Paulo: Blucher, 2015. p. 109 –124

GONÇALO JUNIOR, A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933 a 1964. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Conrad Editora, 2023. (versão kindle)

McCLOUD, Scott. **Reinventando os quadrinhos.** São Paulo: M. Books do Brasil, 2006.

MORAES, N. C. R. **Biblioteca ativa na EPT: minicurso de criação de histórias em quadrinhos.** 2019. 171f.. Dissertação (Mestrado). IF Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, Uberaba-MG, 2019.

ORLANDI, E. P. Uma questão da Leitura: a noção de sujeito e a identidade do leitor. In: **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 4º ed. Campinas, SP: Pontes, 2004, p. 177- 191.

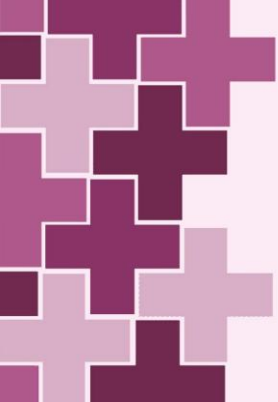
RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo.** 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001

SILVA, A. H. da. **Scans e o entorno hipertecnológico e midiático-colaborativo de um artefato cultural expandido.** 193f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Comunicação, 2015.

SOUSA, D. F. **A criação de história em quadrinhos utilizando tecnologias digitais: perspectivas da formação *omnilateral*.** 276f. Dissertação (Mestrado ProfEPT), Instituto Federal Goiano, Campus Ceres, 2023.

VERGUEIRO, W. Uso das HQ no ensino. VERGUEIRO, W; RAMA, A (Orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 3ed. 3 reimp. São Paulo: Contexto, 2009. p. 7-29.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed., 6ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2022.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. 400 p.

362



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

O CURSO DE MATEMÁTICA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR: DESCRIÇÃO E ANÁLISE PAUTADA NA ESTRUTURA E A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Gleydson da Paixão Tavares¹

Introdução

Especialmente após a publicação da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), o cenário nacional ganhou destaque a implementação de várias políticas públicas e, aqui fazemos destaque, aos Programas de Formação de Professoras/es.

Nos anos 2000, na Bahia, por exemplo, foram implementados seja em nível federal, estadual ou municipal os seguintes Programas: o Programas de Profissionais de Educação da rede pública estadual – PROFORMAÇÃO; o Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica – PROAÇÃO Sede/UESC I e II; PROAÇÃO Fora de Sede / Núcleos Camacã e Porto Seguro; o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

Estes programas, em sua grande maioria, tinham como objetivo a formação inicial de professoras/es, mas também, a formação continuada. Concordamos com Nóvoa (2019, p. 6) ao afirmar que “Tornar-se professor, Tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. Ainda para o autor (Nóvoa, 2019, p. 6) “Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.).

Para Nóvoa, a formação de professores implica a criação de um novo ambiente educativo. Para o autor (2019, p. 7),

os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Nesta pesquisa nos interessa discorrer, sobre o Curso de Licenciatura em Matemática do Parfor. Para o desenvolvimento deste texto, definimos a seguinte questão norteadora: Como está estruturado e organizado, pedagogicamente, e como foi desenvolvido o curso de

¹ Doutorando da UESB – Campus Jequié (Ba) e Técnico Universitário da UESC. E-mail: guedo@uesc.br.

licenciatura em Matemática do Parfor, ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz – Uesc, localizada no sul da Bahia-Brasil?

Para atendimento à questão norteadora, delineamos os seguintes objetivos: identificar, descrever e analisar quais aspectos didático-pedagógicos foram observados na elaboração do Projeto Pedagógico Curricular do Curso (PPC) e apresentar dados de um recorte temporal de 07 anos de realização do Curso na Uesc (2010-2016).

Procedimentos Metodológicos

De acordo com Minayo (2009, p. 14) a metodologia “inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade da/o pesquisadora/pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”.

A organização de qualquer pesquisa científica exige uma operacionalização consistente e, assim, o planejamento é de fundamental importância. Nesse sentido, se faz necessária a definição dos objetivos da pesquisa e o detalhamento de quais instrumentos e métodos são mais adequados para obtermos êxito no campo. Diante disso, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder afirmam que,

Além do exame da bibliografia sobre o tema, o contato com o campo na fase inicial do planejamento é de suma importância, não apenas para a geração de questões e identificação de informantes e documentos, como para uma primeira avaliação da pertinência, ao contexto considerado, das questões sugeridas por outras fontes. As questões iniciais assim selecionadas, serão, então, explicitadas no projeto de pesquisa, o que não quer dizer que não possam ser reformuladas, abandonadas ou acrescidas de outras no decorrer do estudo, num processo de focalização progressiva (2022, p. 151).

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa a qual “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2002, p. 21-22).

Este estudo, com base em uma análise descritiva, discute sobre a estrutura e a organização pedagógica do Curso de Licenciatura em Matemática do Plano Nacional de Formação de professoras/es – PARFOR, de uma universidade pública de ensino do interior do estado da Bahia-Brasil. O objetivo deste trabalho foi identificar, descrever e analisar quais aspectos didático-pedagógicos foram observados na elaboração do Projeto Pedagógico Curricular do Curso (PPC) e apresentar dados também de cunho administrativo e acadêmico.

A técnica metodológica adotada foi a análise documental sendo o PPC, os documentos institucionais e os relatórios técnicos as principais fontes de produção de dados, as quais viabilizaram a obtenção de informações referentes aos dados acadêmicos, administrativos, de perfil das/os discentes e docentes, de organização curricular e de aspectos didático-

pedagógicos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38) a análise documental “pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Ainda para as autoras, “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke; André, 1986, p. 38).

Os dados e as informações produzidas por meio do PPC, dos documentos e relatórios foram analisadas e discutidas qualitativamente.

Considerando a estruturação e reflexão das informações empíricas desta pesquisa, fizemos a opção de realizarmos o exercício de tangenciar as discussões teóricas no decorrer das análises o que resultou em seções teórico-analíticas.

Aspectos estruturais e organizacionais do Curso de Licenciatura em Matemática

O planejamento curricular bem concebido e estruturado é imprescindível para o sucesso de todo e qualquer curso de nível superior, pois, através dele podemos trazer a organização do currículo, o tipo de oferta, o perfil de egressa/o que se pretende formar, as competências e habilidades que se espera desenvolver para o exercício da profissão, os princípios teórico-metodológicos bem como outros aspectos que contribuirão para a formação da/do aluna/o. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico Curricular do Curso assume um papel fundamental. O Quadro 1, apresenta alguns aspectos didático-pedagógicos, estruturais e organizacionais do curso de Licenciatura analisado com base no Projeto Pedagógico do Curso:

Quadro 1 – Aspectos do Curso de Licenciatura em Matemática do Parfor

Aspectos	Curso de Licenciatura em Matemática do Parfor
Bases Legais	Fundamentadas, entre outros documentos, na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e o Parecer CNE/ES nº 1.302/2001, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Matemática.
Modalidade de oferta	Especial – definida pelo Governo Federal.
Duração do Curso	Mínimo de 04 anos.
Carga horária	2.960 h.
Creditação / componentes curriculares	160 créditos / 42 componentes curriculares.
Nomenclatura do Curso	Curso de Licenciatura em Matemática.
Titulação do Curso	Licenciada/o em Matemática.

Aspectos	Curso de Licenciatura em Matemática do Parfor
Organização curricular	08 módulos compostos por 05 meses cada e 03 eixos articuladores de conhecimento.
Princípios teórico-metodológicos	Contribuir na formação de profissionais de Licenciatura em Matemática capazes de produzirem um espaço de investigação e de construção de conhecimentos, vivenciando uma proposta metodológica de formação do professor reflexivo e investigador. Formar licenciados qualitativamente diferenciados. Profissionais que saibam identificar problemas e apresentar soluções transitando nas diversas áreas do conhecimento. Que estejam familiarizados com as linguagens contemporâneas e afinados com as demandas da sociedade, favorecendo a mediação nos processos de aprendizagem. Com isto permitir à sociedade usufruir o trabalho de um educador que seja capaz de entender o processo de produção/construção do conhecimento matemático. Esses, entre outros aspectos, são assegurados pelas bases legais.
Perfil do Egressa/o	- Elaborar, implementar e avaliar propostas de ensino-aprendizagem de matemática para educação básica; - Analisar, selecionar e produzir materiais didáticos; - Analisar criticamente propostas curriculares de matemática para a educação básica; - Desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; - Perceber a prática docente de matemática como um processo complexo e dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, e fazer dela um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente; - Contribuir para a gestão de projetos coletivos dentro da escola básica.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática do Parfor da UESC.

Nota: informações organizadas pelo autor.

O quadro apresentado demonstra algumas informações e dados que descrevem e caracterizam o Curso de Licenciatura em Matemática do Parfor.

Inicialmente constatamos que as bases legais do Curso estão amparadas na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (LDBN) e no Parecer CNE/ES nº. 1.302/2001, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Matemática. Essas legislações norteiam toda a organização curricular e didático-pedagógica do curso, o que assegura o cumprimento de aspectos com vistas a contemplação das exigências legais dos documentos norteadores para organização do Projeto Pedagógico do Curso.

Constatamos que o Curso é de oferta especial – definida pelo Governo Federal, considerando que faz parte do Programa Nacional de Formação de Professores em atuação na Educação Básica – Parfor e tem uma duração mínima de 04 (quatro) anos. Possui uma carga horária de 2.960 h, distribuídas em 42 componentes curriculares, em um total de 160 créditos, oferecidos em 08 módulos e 03 eixos articuladores de conhecimento, sendo os módulos realizados em 05 meses cada um ao longo dos 04 anos de curso.

Nessa direção e de acordo com o PPC, a organização da matriz curricular (em módulos) do Curso foi composta por disciplinas que foram estruturadas mediante três eixos articuladores de conhecimento a saber:

EIXO 1: FORMAÇÃO BÁSICA: Saberes da Matemática e Conhecimentos Gerais - O desenvolvimento das disciplinas desse eixo no processo ensino/aprendizagem deve proporcionar ao aluno uma formação ampla e consistente nas diversas áreas da Matemática, tais como aritmética, álgebra, geometria e cálculo. A estes conhecimentos somam-se as contribuições de outras ciências que historicamente mantêm uma dialética com a matemática, tais como, a ciência da computação, a física e a estatística; **EIXO 2: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA:** Estudo das Relações entre Matemática, Cultura, Desenvolvimento Humano e Cotidiano Escolar - As disciplinas desse eixo têm como centro de preocupações, as temáticas relativas às instituições escolares e educacionais, às políticas públicas de educação e aos estudos sobre seus agentes sociais, como alunos, professores e demais profissionais da educação. Farão parte desse eixo as disciplinas da educação, bem como as disciplinas diretamente ligadas à formação pedagógica, projetos ou atividades de estágio que comporão essa parte do eixo referindo-se mais diretamente à interface entre o saber pedagógico e o conteúdo específico. **EIXO 3: PRÁTICA PROFISSIONAL:** Articulação entre saberes Matemáticos e Pedagógicos na Prática Docente - As disciplinas desse eixo acumulam um total de 585 horas distribuídas ao longo do curso. Com efeito, além da aprendizagem dos saberes matemáticos e dos saberes pedagógicos, queremos encontrar caminhos efetivos para promover maior interação do licenciando com seu futuro/atual campo de atuação, permitindo a reflexão e a produção de saberes específicos ligados a realidade escolar (Henriques, 2009, p. 12-13).

De acordo com o PPC, esses três eixos encontram-se inter-relacionados e orientam a distribuição dos conteúdos ao longo do curso com ênfase na formação básica relacionados aos saberes da matemática e conhecimento gerais, na formação para a docência ligado ao estudo das relações entre a matemática, cultura, desenvolvimento humano e cotidiano escolar e na prática profissional, a qual articula saberes matemáticos e pedagógicos na prática docente (Henriques, 2009).

Quanto ao perfil da/do egressa/o, o PPC tem a expectativa de que a/o egressa/o possa atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio tendo como um dos grandes desafios elevar o baixo índice do desempenho dos estudantes brasileiros em matemática. Para tanto, a formação da/do licencianda/do em matemática deve prezar por formar um “profissional crítico-reflexivo comprometido com seu tempo e com os conflitos sociais” (Henriques, 2009, p. 11).

Caracterização do Curso de Licenciatura em Matemática do Parfor

Nesta seção, apresentaremos os dados e informações do funcionamento e desenvolvimento do Curso de Licenciatura, especificamente, da primeira turma ofertada, no período de 2010

e 2013, referente: ao ingresso e relação candidato/vaga; índice de evasão; rede de vinculação profissional das/os alunas/os e dados sobre as/os docentes do curso.

Tabela 1 – Dados de ingresso e concorrência

Ano de Ingresso	Vagas	Nº Candidatos	Concorrência
2009/2	50	50	1,0

Fonte: Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Matemática do Parfor da UESC

Nota: informações organizadas pelo autor.

Para habilitação no processo, a/o candidata/o deveria ser vinculado a uma rede pública de ensino e estar na regência de classe. Cumprindo esses requisitos, faria a pré-inscrição em uma plataforma digital chamada Plataforma Paulo Freire. A partir dessa etapa as secretarias de educação validavam ou não a pré-inscrição. Uma vez validada, as instituições de ensino superior vinculadas ao Programa Parfor, fariam o processo seletivo de acordo com o definido por cada instituição. O processo seletivo na Uesc foi desenvolvido considerando alguns critérios de classificação a saber: a) maior tempo em efetivo exercício da docência no ensino público na área que pleiteia a vaga; b) maior número de anos no exercício docente; e c) maior idade.

Para o Curso de Licenciatura em Matemática no primeiro semestre de 2010, foram ofertadas 50 vagas, as quais, tiveram um número de inscritas/os de um total de 50 candidatas/os, estabelecendo 1,0 candidata-o/vaga.

368

Tabela 2 – Dados de evasão

Instituição/Curso	Nº alunos matriculados	Nº alunos evadidos	Percentual (%)
UESC / PARFOR	689	221	32,07
Matemática	50	18	36

Fonte: Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Matemática do Parfor da UESC

Nota: informações organizadas pelo autor.

O número de matriculadas/os para o curso de Matemática é de 50 professoras-es/cursistas, sendo 32 mulheres e 18 homens, deste total, 16 possuem vínculo com a rede de ensino pública estadual da Bahia.

A tabela acima apresenta a média geral de evasão de todo o Programa Parfor na Uesc, que corresponde a 32,07% enquanto o curso de licenciatura em Matemática apresenta um percentual de 36% de evasão.

Tabela 3 – Dados de Colação de Grau do Curso de Matemática (2010 a 2016)

Curso / Turma	Número de graduadas/os
Matemática (Turma 1)	23
Matemática (Turma 2)	16
Matemática (Turma 3)	12
Total	51

Fonte: Supervisão do Parfor da UESC

Nota: informações organizadas pelo autor.

A tabela nos revela que a primeira turma do Curso de Licenciatura em Matemática formou 23 professoras/es. Ao longo do Programa Parfor (2009-2020), a Uesc ofertou 03 turmas e graduou 51 professoras/es.

Quanto ao número de professoras/es-formadoras-es, a primeira turma do curso de Licenciatura em Matemática contou com 25 docentes, sendo 17 mulheres e 08 homens. Os quadros abaixo retratam a distribuição numérica e percentual do corpo docente com base na titulação, regime de trabalho, carreira docente e vinculação:

Tabela 4 – Dados do corpo docente por titulação

TITULAÇÃO	DISTRIBUIÇÃO NUMÉRICA	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL (%)
Especialização	01	4,0
Mestrado	12	48,0
Doutorado	10	40,0
Pós-Doutorado	02	8,0
TOTAL	25	100,0

Fonte: Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Matemática do Parfor da UESC.

Nota: informações organizadas pelo autor.

Tabela 5 – Dados do corpo docente por regime de trabalho

REGIME DE TRABALHO	DISTRIBUIÇÃO NUMÉRICA	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL (%)
20 horas	00	0,0
40 horas	05	20,0
DE	20	80,0
TOTAL	25	100,0

Fonte: Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Matemática do Parfor da UESC.

Nota: informações organizadas pelo autor.

Tabela 6 – Dados do corpo docente por carreira docente

CATEGORIA	DISTRIBUIÇÃO NUMÉRICA	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL (%)
Auxiliar	00	0,0
Assistente	14	56,0
Adjunto	10	40,0
Titular	01	4,0
TOTAL	25	100,0

Fonte: Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Matemática do Parfor da UESC.

Nota: informações organizadas pelo autor.

Tabela 7 – Dados do corpo docente por vinculação

VINCULAÇÃO	DISTRIBUIÇÃO NUMÉRICA	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL (%)
Seleção PARFOR	00	0,0
Substituto	00	0,0
Visitante	02	8,0
Permanente	23	92,0
TOTAL	25	100,0

Fonte: Processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Matemática do Parfor da UESC.

Nota: informações organizadas pelo autor.

Considerando as tabelas relacionadas ao corpo docente do Curso de Licenciatura em Matemática do Parfor, observamos que há um grande número de mestras/es, doutoras/es e pós-doutoras/es o que assegura e contribui para uma formação de maior qualidade. A sua grande maioria possui dedicação exclusiva (DE), são professoras/es assistentes e do quadro permanente da Uesc.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi descrever e analisar como foi estruturado e organizado, pedagogicamente, e como foi desenvolvido o curso de Licenciatura em Matemática do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor, ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz – Uesc.

Com base na pesquisa analítica-descritiva e de análise documental, pudemos verificar a concepção e o planejamento do Curso pautada em seu Projeto Pedagógico, o que nos oportunizou conhecimentos didático-pedagógicos no que se refere a organização curricular e dos eixos articuladores de conhecimento, creditação e carga horária dos componentes curriculares, perfil da/o egressa/o, princípios teórico-metodológicos, oferta e nomenclatura do curso, conhecimentos sobre as bases legais que fundamentam o curso, entre outros aspectos.

A pesquisa nos revelou o perfil das/dos discentes do curso, no que se refere ao seu quantitativo e gênero – majoritariamente feminino, oferta de vagas, número de inscritas/os, evasão, número de licenciadas/os, vínculo de alunas/os em função da rede pública de ensino, etc.

Quanto às/aos docentes, verificamos que um número considerável de professoras/es é de mestras/es, doutoras/es e pós-doutoras/es, que são do quadro permanente da universidade, possuem uma jornada de trabalho de dedicação exclusiva (DE), são da categoria de professoras/es assistentes e são majoritariamente mulheres.

A pesquisa possibilitou a sistematização de aspectos que caracterizam o Curso de Licenciatura em Matemática do PARFOR e contribuiu para uma maior amplitude e mais profunda compreensão sobre informações e dados concernentes à sua concepção e

desenvolvimento ao longo de 07 (sete) anos na instituição pública de ensino superior pesquisada.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O planejamento de pesquisas qualitativas**. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002, cap. 7. p. 147-178.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CES 1.302/2001, que [Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Matemática](#), publicado no Diário Oficial da União de 5/3/2002, Seção 1, p. 15.

BRASIL. Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017. **Regulamenta do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor**. 2017.

HENRIQUES, Afonso. **Processo de Reconhecimento do Curso de Matemática do Parfor, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC**. 2013.

HENRIQUES, Afonso. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Matemática do Parfor, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC**. 2009.

LÜDKE, Hermengarda Alves Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, cap. 3, p. 1-77.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, cap. 1, p. 9- 29.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 01 nov. 2024.

GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR/BA ¹

Lara Freitas Severo de Souza ²

Roberta Costa do Val ³

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel ⁴

O presente trabalho intitulado Gestão Escolar e Avaliação em larga escala: uma análise a partir da perspectiva das escolas municipais de Salvador/BA, faz parte do Grupo de pesquisa EDUCATIO – Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e tem como objetivo analisar as avaliações em larga escala e as contribuições dos resultados apresentados no ano de 2023, na perspectiva das escolas municipais de Salvador/BA. Considerando que esta pesquisa se encontra em andamento, não serão apresentados os resultados finais.

A partir do estudo de alguns teóricos, como Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), Bonamino (2016), Marinho (2017), Oliveira (2023), Pimentel (2013), Vieira, Vidal e Nogueira (2020), dentre outros importantes autores, busca-se ampliar o debate sobre a qualidade da educação no Brasil, a partir das avaliações em larga escala. Essa temática perpassa por pontos centrais, como a avaliação das escolas, o desempenho dos alunos e a influência das redes de ensino. Tendo como base esta discussão, pode-se compreender que, a educação deve ser mensurada de forma que garanta o direito à aprendizagem, mas é essencial que essa análise não se limite apenas aos índices quantitativos.

As avaliações externas precisam ser aprimoradas, refletindo mais do que apenas estatísticas, devem ser contextualizadas pedagogicamente e compreendidas em seu impacto real nas escolas e alunos. Argumenta-se que a avaliação deve ser um processo amplo e debatido por todos os envolvidos, considerando o aluno e a sua aprendizagem no centro dessa discussão. Segundo Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), o papel das avaliações em larga escala na política educacional depende de como seus resultados são usados, algo que muitas vezes não é claramente definido ou considerado no momento de sua implementação. Por outro lado, a crítica de que a medição da educação, especialmente em avaliações como o Exame Nacional

372

¹ Este trabalho faz parte das atividades do grupo de pesquisa Educatio - Políticas Públicas e Gestão da Educação e do Observatório de Avaliação Educacional e *Accountability*, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

² Universidade do Estado da Bahia, Mestranda no Programa de Educação de Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/UNEB, e-mail: lara.severo@hotmail.com

³ Universidade do Estado da Bahia, Mestranda no Programa de Educação de Educação e Contemporaneidade – PPGEduC/UNEB, e-mail: betassa@hotmail.com

⁴ Universidade do Estado da Bahia, Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educatio – Políticas Públicas e Gestão da Educação. Email: gabrielasrpimentel@gmail.com.

do Ensino Médio (ENEM), frequentemente não traduzida pedagogicamente, reflete um dos desafios atuais do sistema educacional brasileiro. Segundo a autora Pimentel (2013, p. 136): “Esse sistema de avaliação precisa estar atrelado a outras políticas públicas e os resultados redundam em compromisso e trabalho pedagógico por parte do corpo docente e da equipe escolar.”

Nesse contexto, Simon Schwartzman (1993) traz uma visão clara: o aprendizado dos alunos é o principal indicador de sucesso da educação escolar. Ele argumenta que, sem um desempenho cognitivo abrangente, a legitimidade de uma escola é questionável. A escola, portanto, deve ser vista como uma comunidade educativa complexa, onde as interações entre professores, alunos e a rede escolar são fundamentais para promover a aprendizagem. Nesse sentido, a transição para sistemas de avaliação censitários, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a Provinha Brasil, permitiu uma visão mais detalhada do desempenho de cada escola, instrumentalizando as instituições de ensino para promover mudanças mais informadas e eficazes.

Contudo, esse processo deve incluir uma reflexão gerencial e pedagógica nas escolas, algo ainda incipiente no Brasil. O desafio é monitorar a medição com uma visão pedagógica que compreende a educação como um processo complexo, indo além de números e estatísticas, e que reflete o direito dos alunos à aprendizagem equitativa e significativa.

A partir do exposto, destaca-se a importância de analisar as avaliações em larga escala, evidenciando a necessidade de identificar seus desafios para promover melhorias no cotidiano escolar. Assim, os dados obtidos podem orientar os envolvidos, considerando as complexidades da educação pública brasileira.

Diante disso, realizou-se algumas investigações sobre a problemática sugerida para este estudo, observando-se as literaturas sobre avaliação em larga escala, indicadores educacionais e temas recorrentes de investigações, mas por se tratar de um assunto de tamanha relevância merece o estudo e ampliação desta temática. De modo geral, é compreendido que os dados gerados pelas avaliações em larga escala apresentam o cenário da educação, no entanto, a problemática em estudo está voltada para a forma como estes dados são geralmente utilizados, trazendo reações negativas para as instituições escolares, as quais demandam por pesquisas que possam aprofundar sobre este tema, além de possibilitar novos saberes sobre o assunto e, como os resultados encontrados podem contribuir, principalmente quando os seus resultados são utilizados de forma que impactem em ações pedagógicas que tragam melhorias para a educação.

Metodologia

Segundo Minayo (2001, p. 14), a metodologia refere-se à abordagem que se adota para compreender a realidade, integrando conceitos teóricos, técnicas específicas e a criatividade do pesquisador. Nesse sentido, a produção do conhecimento científico requer dedicação, o

comprometimento pessoal do pesquisador e uma escolha criteriosa dos métodos de pesquisa, garantindo coesão e consistência entre as etapas ao longo do estudo.

A abordagem para realização da pesquisa é o método qualitativo e o processo de coleta de dados inclui a análise documental dos dados referentes ao IDEB da Rede escolar Municipal de Salvador, disponíveis no site do INEP. Além disso, será realizada a pesquisa bibliográfica para embasar a argumentação teórica.

Para o estudo, serão analisados documentos oficiais sobre a gestão escolar de Salvador, além dos resultados do IDEB 2023, com o objetivo de analisar a articulação entre a Avaliação de Larga Escala e a Gestão Escolar.

Os dados serão obtidos por meio de revisão bibliográfica, análise de documentos oficiais e os resultados do IDEB 2023.

A análise documental é relevante para entender o fundo do objeto pesquisado, abrangendo revisões de produções acadêmicas sobre gestão escolar e indicadores educacionais, além de estudos sobre documentos oficiais da educação de Salvador. Essa análise ajuda a contextualizar a gestão municipal e identificar as demandas do setor.

Por fim, a pesquisa aponta para a importância das Avaliações de Larga Escala enquanto indicadores de qualidade que oferecem aos Gestores de escola, a possibilidade de avaliar o trabalho realizado em sua unidade de ensino e tomar decisões baseadas nesses resultados.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e os desafios atuais

A reforma feita pelo Estado brasileiro, na década de 1990, possibilitou uma ampla mudança educacional, embasada pelo contexto neoliberal que se instalou no país, tinha como principal objetivo preparar profissionais para o mercado de trabalho. Isso impactou em alterações nos sistemas de ensino. Foi neste cenário, que as avaliações externas ganharam força com a implementação de sistemas de avaliação em larga escala, começando com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvido no final dos anos 80, e aplicado pela primeira vez em 1990, de responsabilidade do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) autarquia federal, tendo como referência, instrumentos de coleta. Pode ser considerada como a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o desempenho do sistema educacional brasileiro.

Nesse período, organizações internacionais se envolveram na questão, adotando abordagens centradas em resultados. Segundo Bonamino (2016), desde a sua inauguração, o SAEB já apresentou os questionários do aluno, do professor e do diretor aperfeiçoados, tanto do ponto de vista metodológico quanto do teórico-conceitual, além disso, a autora esclarece, que o INEP, através do SAEB estreou uma nova fase em relação ao tipo de dados fornecidos ao campo educacional, com a coleta de informações sobre a escola, apresentação do desempenho dos alunos e dos fatores escolares associados.

Os instrumentos contextuais do SAEB foram inicialmente construídos para levantar dados sobre as características das escolas, dos professores, dos diretores e das práticas pedagógicas e de gestão, ao mesmo tempo obter as medidas cognitivas dos estudantes nas áreas de conhecimento como língua portuguesa e matemática. Sua finalidade era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica (BRASIL, 1995).

Já no segundo ciclo, em 1993, os questionários do diretor e do professor foram reformulados, de modo a privilegiar itens relativos ao perfil e à prática de docentes e gestores e passaram a incluir itens sobre sua formação e experiência, formas de acesso ao cargo e situação funcional na carreira. A dimensão da gestão escolar incluía informações sobre equipamentos, atividades, funcionamento da escola e estilo de gestão dos diretores.

A partir de 1995, o SAEB introduziu a Teoria da Resposta ao Item (TRI) permitindo a criação de uma série histórica e comparações entre diferentes aplicações. Os resultados obtidos até 2003 não podiam ser estratificados por escola, nem por município, embora conseguissem mostrar com fidedignidade os resultados do estado como um todo. A partir de 2005 foi possível fazer análises dos resultados do SAEB por rede de ensino, podendo assim, fazer as devidas comparações nas três redes, municipal, estadual, e nas redes particulares, definindo assim as metas de melhoria para o desempenho dos estudantes.

Ainda em 2005, o SAEB foi dividido em dois sistemas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Esta última ampliou a avaliação em larga escala e foi associada ao IDEB, que combinou resultados da Prova Brasil com dados sobre o fluxo escolar para mobilizar escolas e redes de ensino a utilizarem os resultados no planejamento escolar. As referidas provas padronizadas aplicadas pelo governo, durante a educação básica, tinham calendário de aplicação diferentes, levando a decisão do Ministério da Educação (MEC) em unificá-las.

Assim, em 2018, o MEC anunciou as mudanças nas avaliações padronizadas, que a partir da edição de 2019, as denominações ANA, ANRESC, conhecida como Prova Brasil, deixaram de ser usadas e passaram a se chamar SAEB, tornando assim, a maior avaliação externa das escolas públicas brasileiras, feita pelo MEC.

A aplicação dos questionários do SAEB acontece a cada dois anos (ímpares) em todos os estados do país, tornando-se também a mais duradoura avaliação da qualidade da educação básica brasileira. O SAEB utiliza-se de testes e questionários para avaliar a qualidade das redes de ensino e das escolas públicas. Estudantes, professores, diretores e dirigentes da rede pública de ensino respondem a questionários específicos, além dos testes de língua portuguesa e matemática, padronizados.

Com a finalidade de coletar informações mais precisas do ambiente escolar e dos atores educacionais envolvidos no processo de aprendizagem, a avaliação reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelo conjunto de estudantes. Esses níveis são descritos em escalas de proficiência para cada uma das áreas e etapas avaliadas. Os resultados, combinados com dados do Censo Escolar, permitem o cálculo do IDEB.

A partir dos resultados obtidos no SAEB, a União, os estados e os municípios recebem suporte para a elaboração e aplicação de políticas educacionais. Por meio de testes e questionários, o SAEB demonstra os níveis de desempenho dos estudantes, além de contextualizar os resultados com uma série de informações, avalia a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticadas nos diversos níveis governamentais além de subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, e desenvolver competências técnica e científica na área de avaliação educacional (INEP, 2023).

As avaliações devem informar e reorientar as práticas educativas nas escolas e nas políticas educacionais propostas pelos governos, baseado em amostragem, podem ter uma representação do nível de qualidade e identificar áreas de aprendizagens dos alunos.

No que pese os questionários contextuais do SAEB, Bonamino (2016), afirma que, houve avanços como fonte de informações educacionais “[...] foram inicialmente construídos para levantar dados sobre as características das escolas, dos professores, dos diretores e das práticas pedagógicas e de gestão” (p. 116), associados à obtenção de medidas cognitivas dos alunos por meio de provas de áreas de conhecimento, predominantemente, em língua portuguesa e matemática. Com o passar do tempo foram sendo ampliadas algumas informações, alcançando, a partir da edição de 2019, as secretarias de educação. Marinho (2017) valida que esses questionários “são valiosas fontes de informação” (p. 99) e, dando importância da qualidade da divulgação dos dados pelo INEP, possibilitam variados tratamentos e estudos de âmbito histórico, local, dentre outros. Evidencia que o uso dessa fonte “ainda se dá de forma tímida” (p. 100) na área da educação, sendo de grande importância o desenvolvimento de mais produções voltados para compreensão e interpretação dos dados do SAEB, entendendo que todas essas informações encontradas podem produzir políticas e programas educacionais eficientes.

As referidas avaliações da aprendizagem na educação básica passam, portanto, a ser consolidadas com o SAEB na busca por melhorar a qualidade da educação e direcionar na elaboração de políticas públicas educacionais, a partir das comparações que podem ser feitas, tendo como desafio servir como orientação para a aplicação das políticas governamentais e na formulação de políticas públicas a longo prazo voltadas para a melhoria do ensino.

Além da educação básica, foram desenvolvidos sistemas de avaliação para o Ensino Médio e o Ensino Superior, como o ENEM e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esses sistemas consolidaram a avaliação em larga escala, com políticas de avaliação sendo regularmente aplicadas. Uma análise da qualidade da educação inclui o progresso dos alunos ao longo do tempo e seu nível de proficiência, medido por testes como o SAEB e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Modelos estatísticos são usados para isolar o impacto da escola no aprendizado, considerando fatores como nível socioeconômico e características dos estudantes.

Salientamos que a autonomia escolar, quando aliada à avaliação constante, é essencial para aprimorar a qualidade da educação. Isso inclui dar mais liberdade para a escola gerenciar

recursos e decisões pedagógicas, mas com mecanismos de avaliação que garantem transparência e prestação de contas, usando testes padronizados para identificar áreas de sucesso e os pontos que precisam ser melhorados para que haja investimentos e ações que propiciem a superação desses desafios.

Entretanto, a avaliação em larga escala enfrenta críticas significativas. Embora útil para verificar o rendimento escolar, há preocupações sobre sua capacidade de promover a qualidade da educação e reduzir desigualdades. As avaliações, muitas vezes focadas em proficiência em leitura, escrita e matemática, geram debates sobre sua efetividade e justiça. A pesquisa revela que, apesar das críticas, avaliações como o SAEB desempenham papéis cruciais na gestão dos sistemas educacionais e no planejamento pedagógico.

O IDEB permitiu identificar escolas e redes escolares que não estão atendendo de forma adequada a seus alunos e quais precisam, portanto, de ajuda e/ou intervenção. Além disso, tem permitido a adoção de metas claras de melhorias. Ou seja, o Ideb permitiu trazer, de forma objetiva, para a rotina das escolas a discussão dos seus resultados, uma grande transformação no modo de se analisar o sistema educacional brasileiro (SOARES, 2006, p. 18).

No entanto, a avaliação pode ser mais vista como um mecanismo de medição do desempenho do que como uma ferramenta para promover melhorias. A má condução da análise e interpretação dos resultados pode levar a uma responsabilização excessiva das escolas e professores, sem considerar as condições e contextos em que os resultados foram obtidos.

A valorização excessiva da avaliação externa dos alunos frequentemente resulta na subordinação de outras avaliações, como a dos professores e das instituições educacionais. Em muitos contextos, os resultados dessas avaliações externas determinam parâmetros para a avaliação de professores e instituições, influenciando a formulação de políticas e práticas educacionais.

Governos e organizações internacionais utilizam esses resultados para promover a governança por números e evidências, controlar burocraticamente escolas e professores, estabelecer comparações e rankings, e aplicar modelos de *accountability* baseados em resultados. Essa abordagem frequentemente transfere problemas atribuíveis aos governos para gestores escolares e organizações educativas. Essa ênfase pode levar a mudanças rápidas nas políticas educacionais, muitas vezes sem considerar as diferenças ideológicas dos partidos no poder.

No Brasil, o uso de avaliações em larga escala, para premiar ou punir escolas e professores tem gerado debates sobre a autonomia dos professores e a imposição de controles mais rígidos. Essas políticas, que frequentemente focam em resultados mensuráveis e utilizam bônus monetários para incentivar desempenhos acadêmicos, podem reduzir a autonomia dos professores e adiar a resolução de problemas estruturais

A globalização da avaliação, ou a crescente internacionalização dos processos avaliativos, reflete uma mudança significativa na forma como a avaliação educacional é conduzida e entendida. Enquanto a avaliação sempre teve um papel importante no contexto nacional e estatal, a expansão das estruturas capitalistas globalizadas aumentou sua relevância. Historicamente associada ao controle social e à preservação de hierarquias sociais, a avaliação educacional hoje é influenciada por ideologias neoconservadoras e neoliberais, promovendo a competição e a liberdade de escolha.

Entende-se por *accountability* como um modelo de gestão onde os resultados das avaliações são divulgados publicamente, promovendo a transparência e permitindo que a sociedade, as famílias e os gestores acompanhem o progresso do sistema educacional. A partir desses dados, as escolas são cobradas por metas de desempenho e podem receber incentivos, como bônus, ou enfrentar avaliações, como intervenções pedagógicas, dependendo dos seus resultados.

O modelo de *accountability* também visa a melhoria contínua, utilizando os resultados das avaliações para ajustar práticas pedagógicas e implementar políticas que melhorem a qualidade do ensino. No entanto, ele enfrenta críticas, como a pressão excessiva em testes padronizados, que pode levar à pressão sobre professores e alunos, além de não considerar as desigualdades sociais que afetam o desempenho educacional.

378

... um modelo de *accountability* deve ser um conjunto de relações articulado e sustentável, não apenas na sua dimensão argumentativa e dialógica, mas também nas suas dimensões avaliativas, políticas, éticas e metodológicas, ainda que nunca isento de tensões ou contradições, nomeadamente entre os seus pilares fundamentais (avaliação, prestação de contas e responsabilização). Por isso, no campo da educação, uma visão crítica e avançada de *accountability* deve, entre outros aspetos, pôr em confronto uma visão hegemónica e uma visão contra-hegemónica, assente, neste último caso, numa conceção de democracia mais avançada e numa partilha de poder. (AFONSO, 2014, p.17).

O modelo atual de responsabilização busca garantir que todos do sistema educacional sejam envolvidos nos resultados, melhorando a educação, mas enfrentando desafios em sua implementação, com isso, combina controle hierárquico do Estado com a publicitação dos resultados acadêmicos, promovendo lógicas de mercado. Isso pode levar a uma cobrança severa de escolas e professores, resultando em culpabilização em vez de responsabilização. No entanto, há espaço para uma visão mais progressista da *accountability*, que deve ser crítica e inclusiva, equilibrando avaliação, prestação de contas e responsabilização, respeitando a complexidade e as tensões envolvidas.

Através da consolidação das avaliações em larga escala tornou-se possível identificar os problemas de ensino, através dos dados, e, para além de identificar os possíveis déficits, também possibilitou aos operadores educacionais e a sociedade uma visão mais concreta dos resultados advindos dos processos de ensino e das condições em que estes processos de

ensino são desenvolvidos, oportunizando assim, o direcionamento de políticas públicas capazes de favorecer a melhoria da educação.

Os atores envolvidos no processo educativo, precisam ter acesso aos resultados destes questionários, mas também a ferramentas que lhes permitam responder às novas perguntas que esses resultados suscitam a respeito de suas práticas e escolas.

“Isto implica a necessidade de recuperar, e, principalmente, de fazer avançar o compromisso original da avaliação em larga escala com a produção de evidências sobre a relação entre fatores sociais, escolares e desempenho” (BONAMINO, 2016, p. 123).

É essencial, portanto, que atentemos para os desdobramentos dessas avaliações, que podem comprometer o verdadeiro compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes que ingressam na escola.

Fonte dos indicadores educacionais no Brasil

Uma das principais fontes de indicadores educacionais no Brasil é o Censo Escolar da Educação Básica, instrumento utilizado pelo Ministério da Educação para coletar dados anualmente em todas as escolas públicas e privadas do país. O Censo é um levantamento de informações estatístico-educacionais dos diferentes níveis/etapas e modalidades de ensino. Pode ser considerado a base de dados mais privilegiada para o segmento educacional.

Com os dados coletados pelo Censo Escolar é possível identificar um conjunto de variáveis que podem ajudar a conhecer o sistema educacional dos diversos sistemas e redes de ensino. Esse instrumento auxilia o poder público na formulação, planejamento, monitoramento e acompanhamento de uma série de políticas educacionais, seja na esfera do MEC, seja na esfera dos estados, municípios e escolas.

Os dados do censo escolar subsidiam diversas políticas educacionais federais, entre as quais destacam-se: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); Programa Bolsa-Família (PBF); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE); e outros programas e projetos provenientes do MEC e do FNDE.

Por meio do levantamento das informações do Censo Escolar, o INEP atualiza a cada ano o Cadastro Nacional de Escolas e as informações referentes à: matrícula, ao movimento e ao rendimento escolar dos alunos, dados sobre sexo, cor/raça, turnos, turmas, séries/anos, condições físicas dos prédios escolares e equipamentos existentes, além de informações sobre o pessoal técnico, administrativo e docente, por nível de atuação e grau de formação (INEP, 2023).

Os dados coletados no censo escolar permitem calcular os indicadores educacionais de oferta, de acesso e participação, de eficiência e rendimento, de financiamento da educação e de comparação internacional. Estes cálculos envolvem a utilização de fórmulas estatísticas, na maioria das vezes desconhecidas dos educadores, mas imprescindíveis para uma boa

compreensão do cotidiano do sistema educacional. Esse conjunto de dados a respeito do sistema escolar precisa ser mais bem entendido, explorado e utilizado como fonte de informações para definir políticas, planejar ações e orientar tomada de decisões.

Ao longo dos anos, informações sobre o funcionamento dos sistemas educacionais têm sido coletadas e eventualmente utilizadas no planejamento e tomada de decisão. Porém, nas últimas décadas, houve um crescimento da demanda e utilização dessas informações, isso em decorrência de uma preocupação maior com a qualidade da educação ofertada no âmbito das instituições escolares. Nesse contexto, tornou-se de grande relevância o desenvolvimento de indicadores que contribuam para o conhecimento da realidade educacional das escolas, e que forneça informações úteis e politicamente relevantes para o processo decisório do setor público.

Compreende-se por indicador a estatística educacional que apresenta um ponto de referência com o qual seja possível comparar os diversos sistemas, sejam eles municipais, estaduais ou nacionais, ou mesmo internacionais, possibilitando a comparação entre países, entre outras possíveis articulações. Conforme o Instituto INEP: Os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola. Os indicadores educacionais não informam tudo sobre os sistemas educacionais, mas possibilitam a construção de um perfil sucinto da realidade, fornecendo pistas sobre o sucesso ou o fracasso de alguma iniciativa implementada no campo educacional.

Os números obtidos ajudam a pensar sobre o que aconteceu ou está acontecendo com uma rede escolar ou com uma escola, por exemplo. Refletem aspectos da realidade do sistema educacional. Além de auxiliar no entendimento do passado e do presente, também são essenciais como instrumentos para o desenvolvimento dos planejamentos de curto, médio e longo prazos.

380

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB

O IDEB, como política de avaliação externa, foi criado através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, a partir de um convênio firmado no Termo de Compromisso Todos pela Educação, pactuado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDEa) e firmado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Com o intuito de medir e estabelecer metas para melhoria nas instituições de ensino, surge, em 2007, o índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB. Este indicador de qualidade educacional, estruturado pelo INEP, reúne os dados de taxas de aprovação, reprovação e evasão, conquistadas através de dados sistematizados do Censo da Educação

Básica: "A combinação desses dados gera um parâmetro balizador de metas a serem atingidas, com o propósito de monitorar e avaliar o sistema educacional do país, assim como assegurar a melhoria na qualidade da educação" (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 463) para complementar Brasil, 2007, esclarece: o Ministério da Educação (MEC) reúne um conjunto de avaliações para verificar a qualidade da educação que é ofertada aos estudantes brasileiros. Os resultados atuam como informativos para a condução de Políticas Educacionais, baseadas em evidências. As médias de desempenho dos estudantes no SAEB são somadas às taxas apuradas no censo escolar (aprovação, reprovação e evasão) que compõem o IDEB.

Para Oliveira (2023), os dados coletados neste indicador também servem para apresentar a realidade da educação nas escolas. A partir do conhecimento destas informações as políticas públicas podem tomar as decisões direcionadas já que o conhecimento do cenário educacional interfere no planejamento e na tomada das decisões pelo poder público.

O referido indicador diz respeito a estatística educacional, apesar de não informar todas as nuances, permite que seja elaborado um perfil mais próximo da realidade e pode, inclusive, dar pistas do que está funcionando ou não está funcionando das ações implementadas na educação, além de contribuir para elaboração de planejamentos voltados para a melhoria da qualidade da educação.

Ainda neste sentido, a autora supracitada acrescenta, que os indicadores educacionais são recursos metodológicos utilizados para expressar uma realidade social e estimular na elaboração de Políticas Públicas, pode-se afirmar assim, que são ferramentas importantes para os sistemas de ensino, já que apresentam indícios ou evidências de que alguma coisa precisa ser melhorada, alterada ou até mesmo substituída para que o objetivo seja realmente conquistado. Assim sendo, o IDEB utiliza seus resultados para dar pistas às escolas, secretarias de educação e ao próprio MEC de que o sistema precisa de atenção e cuidado.

Com os resultados obtidos é possível pensar e criar estratégias para as ações das políticas públicas que serão ofertados para a sociedade, conforme pontua Vieira, Vidal e Nogueira (2020): O resultado das informações estatístico-educacionais serve também como instrumento básico de avaliação, planejamento e decisão, a fim de que o gestor tenha subsídios para o processo decisório relacionado ao estabelecimento de políticas de melhoria da educação brasileira, da rede de ensino e da escola.

Cunha (2012), no seu estudo A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de Salvador, 2012 cita dois aspectos contemplados nas avaliações que compõem o IDEB e que representam um avanço significativo no estudo da educação básica brasileira que é a combinação entre desempenho dos testes padrão e fluxo escolar. Esta combinação permite que os profissionais de uma instituição de ensino reflitam acerca dos processos pedagógicos, para que não seja dada ênfase a um ou outro, destes indicadores, com intuito de elevar os resultados do IDEB. Assim, se uma escola aprova os alunos sem que estes aprendam, este ato, poderá não resultar em aumento do IDEB, caso estes alunos não venham ter sucesso nos testes padrão. Do mesmo modo, se uma equipe

escolar focar seu trabalho na elevação da proficiência nos testes e não se preocupar com as taxas de evasão, poderá ocasionar em baixos resultados no IDEB (Cunha, 2012).

Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamiento de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional, está em: detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência e monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino. A autora Pimentel complementa (2013, p. 135): “O IDEB possibilita aos sistemas e escolas o acompanhamento dos processos pedagógicos e de gestão, com vistas ao desenvolvimento de ações que possam, efetivamente, contribuir para a aprendizagem e o sucesso do estudante.” Apesar do IDEB sofrer duras críticas a respeito da sua eficácia, mais uma vez a autora Oliveira (2023) esclarece, que no cenário atual, existe a necessidade do sistema educacional ser avaliado para se conduzir as ações e dar encaminhamentos às proposições educacionais cabíveis. O que torna o IDEB passível de críticas é na verdade a forma como os dados encontrados são utilizados a partir dos seus resultados e como são utilizados esses resultados nos processos decisórios das diferentes esferas federais, estaduais e municipais ao acessarem as informações.

Reflexos do aumento do IDEB nas escolas municipais de Salvador/ Bahia em 2023

382

O município de Salvador teve nota final do IDEB 2023 de 5,3, superando a meta prevista de 5,1. A maior nota entre as escolas municipais foi da Escola Municipal Amai Pro, localizada no bairro de Campinas de Pirajá. A unidade de ensino atende 315 estudantes do grupo III ao 5º ano do Ensino Fundamental. O município de Salvador registrou melhora na aprendizagem de português e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e subiu uma posição entre as capitais no segmento anos finais. Para chegar ao índice final do IDEB leva-se em consideração a proficiência e o indicador de rendimento.

Segundo o dirigente municipal da Secretaria Municipal de Educação (SMED), Thiago Dantas, houve uma preparação por parte do município de Salvador para melhoria na nota do IDEB, uma delas foi a programação extracurricular oferecida aos estudantes do ensino fundamental I, com aulas aos sábados com o programa Aprender +, além da requalificação, modernização, valorização e melhoria nas condições de trabalho dos profissionais de Educação, e o aumento do orçamento realizado nos últimos anos que foram aplicados em infraestrutura, criação de novas escolas, cobertura de quadras e construção de salas de atendimento especializado para atender os docentes.

Ainda, de acordo com o dirigente, também houve a contratação de estagiários de Pedagogia para atender as demandas de português e matemática dos estudantes, para que, a partir das necessidades, a equipe pedagógica desenvolvesse atividades específicas para diminuir o déficit do aprendizado. Segundo Dantas, estes são pontos importantes que impactam na melhoria da nota do IDEB, e portanto, merecem destaque (SMED, 2023).

Apesar de todo esforço por parte do município, é necessário considerar que, no universo de 430 escolas que pertencem ao município de Salvador-Ba, a maneira como cada uma destas escolas se organiza em sua estrutura administrativa e política, envolve fatores importantes que podem determinar os rumos dos resultados.

Algumas variáveis presentes no cotidiano escolar, que por vezes, não podem ser mensuradas, podem trazer implicações favoráveis ou não a estes resultados, como por exemplo, a preparação dos professores, as condições de trabalho, como materiais didáticos e estrutura física, fatores socioeconômicos, dentre outros elementos que representam os condicionantes do desempenho dos alunos e da escola.

Cunha (2012), esclarece, que estudos revelam que fatores associados à eficácia escolar, apontam que a organização e gestão da escola, dentre outros fatores como recursos escolares, clima acadêmico, formação e salário docente e ênfase pedagógica têm relação com os resultados de avaliações externas. Franco *et all* (2007) em uma pesquisa realizada a partir de dados do SAEB identifica, dentre outras variáveis que fazem a diferença nos resultados escolares, a manutenção de um bom clima disciplinar, a liderança do diretor, que induz a colaboração entre professores e a disponibilidade de recursos na escola.

Considerações Finais

383

Diante dessas discussões, pode-se compreender que, as políticas de avaliação, sozinhas, não esgotam todos os problemas educacionais. Os resultados expressos por meio dos índices representam um diagnóstico para que ações sejam desenvolvidas tanto por parte dos governos, no nível dos sistemas, quanto daqueles que lidam diretamente com as atividades da escola, como diretores, coordenadores e professores. Desta forma, os indicadores representam passos introdutórios e precisam ser cada vez mais aprimorados para a efetivação da melhoria da qualidade social da educação.

A política do IDEB, desde a sua implementação, recebeu várias críticas no que pese a sua eficácia. Porém, conforme esclarece Oliveira (2023) mais uma vez, faz-se necessário elucidar que o problema não está no indicador educacional, mas sim na forma do seu uso a partir dos seus resultados. As críticas mais comuns estão associadas ao caráter de *accountability*, ou seja, a responsabilização dos sujeitos, em que todos são responsabilizados, as escolas, professores, estudantes, famílias, menos os criadores das políticas que influenciados por atores e fatores externos descaracterizam os verdadeiros objetivos do IDEB, o estabelecimento do ranking (estados, municípios e escolas) dos melhores e piores resultados, marginalizando aqueles que não conseguem atingir bons resultados, a adequação do currículo da escola aos conteúdos da prova SAEB, em que transforma os conteúdos dos testes padronizados em currículo oficial. Dito isto, relevantes são as críticas em torno do IDEB, que merecem de fato uma reflexão, mas é preciso considerar as avaliações para além dos dados que são gerados para considerar os diversos fatores sociais, culturais e emocionais dos envolvidos neste processo que podem interferir nos resultados e, portanto, carecem de olhar atento.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Questões, objetos e perspectivas em avaliação**. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/>
Acesso em: 03 Set 2024, p.17.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 2º ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Saeb 1993**. Brasília: Inep, 1995a.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. 2015. 1367Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BONAMINO, A. **A evolução do Saeb: desafios para o futuro**. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3155/2> 890. Acesso em: 15 maio 2022.

CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de Salvador/** Eudes Oliveira Cunha, 2012.

CHIRINÉIA, A. M. & BRANDÃO, C. da F. (2015). **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p.461-484, abr./jun.

FRANCO, Creso et al. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares"**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, jun. 2007 . Disponível em: . Acessos em 06 dez. 2010.

MARINHO, I. C. Uso do tempo em sala de aula: estudo dos questionários contextuais do SAEB 2015. In: VIDAL, E. M; VIEIRA, A. L. **Política educacional, gestão e aprendizagem: estudos e pesquisas**. Fortaleza, 2017. 164 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e Criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. P. 14



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



OLIVEIRA, Ronilda Rodrigues da Silva. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB):** gestão educacional e tomadas de decisões / Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira. – Salvador, 2023. 201 f.: il.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. **O ensino médio no Brasil: busca recorrente de identidade e rupturas conceituais**/Gabriela Sousa Rêgo.Pimentel- 2013.248 f.:il:30cm. Tese (doutorado)- Universidade Católica de Brasília, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. **A busca da qualidade na educação.** In: VELOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. Educação e modernidade. Rio de Janeiro: Fórum Nacional, Nobel, 1993. p. 217-219

SOARES, José Francisco. **Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira.** 2006. Disponível em https://www.schwartzman.org.br/simon/fest11_chico.pdf. Acesso em: 14 set. 2024. p.18

SOUSA, Sandra Zákia. ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo:** revelações de escolas estaduais de São Paulo. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4091>. Acesso em: 03 Set 2024

VIEIRA, L.S; VIDAL, M.E.; NOGUEIRA, F.F.; **Gestão escolar no Brasil**, Editora FGV. 2020.

385



A ALTA GESTÃO DOS/NOS IFS: VOZES DOS GESTORES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Sônia Regina de Souza Fernandes¹

Introdução

O artigo é resultado de uma pesquisa em andamento que objetiva compreender como reitores/as dos Institutos Federais da Região Sul do Brasil percebem a gestão no âmbito das suas atribuições e competências, considerando a perspectiva da administração e governança pública, assim como em torno do conceito de complexidade e de ruptura paradigmática que envolvem a prática pedagógica da gestão.

A motivação para este estudo tem forte relação com a minha trajetória como professora, e dentre as diversas funções, cargos e atividades que envolvem a profissão – está a condição de gestora em diferentes instituições e setores educacionais, desde a Educação Infantil à Pós-Graduação. E, mais recentemente, como reitora de um IF. Esse processo, me permitiu elaborar compreensões conceituais e práticas, ou seja, práticas, que foram me movimentando a dialogar entre os constructos já produzidos aos vividos no exercício da profissão/função – notadamente na condição de reitora, por dois mandatos consecutivos.

Tais compreensões vêm ao encontro dos princípios da complexidade como uma forma de ruptura paradigmática, e dentre eles, a compreensão de que os processos (a realidade) não são lineares, estanques, e tampouco simplificados.

Tal fato me leva a pressupor que a condição de gestor/a no campo da educação transcende a perspectiva e os princípios da governança pública, constituindo-se como prática pedagógica – como ação consciente, que traz consigo um posicionamento político, portanto, transformador da realidade. Esse processo possibilitou inúmeras experiências e suscitou reflexões em torno da sua complexidade, sobretudo, considerando a ‘juventude’ e a ‘nova institucionalidade’ dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs) no Brasil, especialmente no que tange à concepção de formação profissional e forma de organização institucional: multicampi, verticalizadas e pluricurriculares, da condição autárquica e ao *status* de universidade².

¹ Doutora em Educação. Bolsista CNPq – Chamada CNPq N° 32/2023 (Pós-Doutorado Sênior - PDS 2023 - em andamento). Professora EBT do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Catarinense (IFC) – Campus Camboriú. soniasouzafernandes@gmail.com

² De acordo com a Lei N° 11.892/2008, Artigo 1° - Parágrafo Único: Os IFs (...) possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (Redação dada pela Lei n° 12.677, de 2012)

Outro aspecto que justifica a realização da pesquisa está relacionado à necessidade de produção de conhecimento em torno do tema/temática, tendo em vista a incipiente produção acadêmica, no contexto brasileiro, verificada por busca nos diversos sítios virtuais (repositórios, entre outros – nos últimos dez anos (2013 a 2023) como: Biblioteca Digital de Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), Banco de Teses e Dissertações da CAPES (CT&D/CAPES), com vistas a um levantamento preliminar das publicações em torno do tema – para nos situarmos acerca do nível de sua recorrência. Esse processo permitiu identificar a produção num estado embrionário, constatação que me leva a acreditar que se faz necessário dedicar estudos e reflexões para contribuir com a produção e o avanço do conhecimento no âmbito da gestão educacional pública, como práxis pedagógica.

Aspectos legais, históricos e teóricos

Retomando a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como a criação dos Institutos Federais (por meio da Lei nº. 11.892/2008), é necessário relembrar que tais processos se deram num contexto de uma política pública educacional, com vistas à expansão e interiorização da oferta da EPT&T em todo território nacional – no contexto do governo do então presidente da República – Luiz Inácio Lula da Silva.

A nova institucionalidade, não só enquanto concepção de formação profissional, trouxe também uma nova forma de estruturação institucional autárquicas, organizadas de modo multicampi, pluricurricular e verticalizada. Nos termos da mesma Lei, Art. 2º “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (Brasil, 2008).

Nesse quadro, a organização institucional denominada de “alta gestão” – no âmbito do governo federal (nos órgãos de controle como: Controladoria Geral de União (CGU); Advocacia Geral da União (AGU); Ministério Público Federal (MPF) dentre outros) é compreendida como governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. No contexto do Ministério da Educação (MEC), e em particular nas autarquias vinculadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), engloba os Reitores, Pró-reitores e Diretores Gerais de Campus.

A governança, no escopo da CGU e no bojo do Decreto nº 9.203, de 22/11/2017 (com alterações do Decreto nº 9.901/2019), cujo Art. 2º traz o seguinte conceito: “I – Governança pública - Conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade”. (Brasil, CGU, 2017). Dentre os princípios da governança pública podem ser considerados:

Capacidade de resposta: capacidade que a administração tem para manifestar-se de forma clara, eficiente e eficaz às demandas apresentadas pelas partes interessadas;

Integridade: atuação focada na priorização do interesse público, pautando-se em valores morais e conduta ética;

Confiabilidade: capacidade de minimizar incertezas, garantindo um grau de segurança e credibilidade ao cidadão;

Melhoria regulatória: medidas sistemáticas para ampliar a qualidade da regulação com base em evidências e apoiadas em opiniões dos cidadãos e partes interessadas;

Prestação de contas e responsabilidade (accountability): mecanismo para a prestação de contas, o controle social e a responsabilização pelo desempenho e resultados das ações na gestão pública;

Transparência: garantia de acesso às informações legítimas e fidedignas aos cidadãos.

Já em relação aos mecanismos para o exercício da governança pública, podem ser mencionados:

Liderança: conjunto de práticas de natureza humana ou comportamental exercida nos principais cargos das organizações;

Estratégia: definição de diretrizes, objetivos, planos e ações, além de critérios de priorização e alinhamento entre organizações e partes interessadas, para que os serviços e produtos de responsabilidade da organização alcancem o resultado pretendido;

Controle: processos estruturados para mitigar os possíveis riscos com vistas ao alcance dos objetivos institucionais e para garantir a execução ordenada, ética, econômica, eficiente, e eficaz das atividades da organização, com preservação da legalidade e da economicidade no uso de recursos públicos. (Brasil, CGU, 2017/2019 – grifos originais).

Ainda no escopo do quadro legal/regulatório que a *Alta Gestão* dos IFs está inserida, no que tange à estrutura organizacional dos IFs, a mesma está prevista na lei de criação, na Seção IV – dívida em cinco artigos, os três primeiros (9º ao 11º) tratam desde a estrutura multicampi, os órgãos colegiados superiores e à reitoria como órgão executivo, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores (...). (Brasil. Lei nº 11.892/2008).

No Artigo 12º, da mesma Lei, encontra-se a forma como os Reitores serão nomeados (pelo Presidente da República), temporalidade do(s) mandato(s) (quatro anos, permitida uma recondução) e a forma de escolha, por meio do processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

Cabe ainda ressaltar que a forma de escolha dos dirigentes indica a garantia dos princípios democráticos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/1996, a saber: “Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da

gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.” (Brasil, 1996). Até aqui busquei apresentar algumas das bases legais e históricas que sustentam a concepção, o modo da estrutura organizacional e administrativa, bem como a forma de escolha dos dirigentes máximos (reitores e diretores gerais dos campus) dos IFs. Tais dimensões, para que não se constituam apenas ‘letra morta da Lei’, requerem na compreensão de Vidor *et al* (2011),

(...) manter sempre em mente que a consolidação da identidade institucional **requer uma gestão superior unificada decorrente de uma ação educativa verticalizada, da vinculação da pesquisa e das atividades de extensão a todos os níveis de ensino** – e não somente a pós-graduação, como tem sido tradicionalmente aceito. **Outra questão a ser considerada é o fato de a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão implicar o nivelamento hierárquico dessas dimensões. A gestão de cada instituto e da rede que eles formam assume um caráter sistêmico que exige o reconhecimento da autonomia de cada unidade, bem como a necessidade de trabalho permanente em prol do equilíbrio estrutural entre os campi de um mesmo instituto e entre os institutos.** Isso implica um novo modelo de gestão baseado, em essência, no respeito, no diálogo e na construção de consensos possíveis tendo sempre como horizonte o bem da comunidade e não o ennesmamento das instituições. (Vidor et al, 2011, pp. 52-53, grifos meus).

389

Nas palavras dos autores, é possível destacar uma das dimensões complexas que envolve os processos de gestão dos IFs e respectivamente da Rede, ao apontarem o caráter sistêmico e autônomo de cada autarquia, e na mesma esteira, o necessário equilíbrio estrutural entre os campi de um mesmo instituto, bem como entre os institutos, todas requerem um grau de ruptura na cultura da/na gestão educacional, até então instituída na tradição brasileira – a exemplo das universidades.

Com relação ao corpus teórico, o mesmo movimenta-se em torno das categorias de complexidade e visão sistêmica de mundo (Morin, 2005), bem como da perspectiva de uma epistemologia que se move para uma possível ruptura paradigmática emergente (Sousa Santos, 2010) com vistas às possíveis relações e ou diálogos com a Educação, em específico, no âmbito da gestão educacional, notadamente, da alta gestão no contexto dos IFs.

Ao questionar os processos vividos, com vistas à curiosidade epistemológica, no sentido freireano, é que foi possível compreender a práxis pedagógica da gestão como um processo complexo, que transcende a uma visão mecanicista, de base no modelo da racionalidade técnica instrumental – fruto da visão mecanicista moderna, próprio da ciência ocidental. Nesse interim, os questionamentos em torno do paradigma moderno me colocaram diante do surgimento de uma mudança radical de paradigma – de uma visão de mundo mecanicista para uma visão sistêmica e ecológica – complexa. De acordo com Capra e Mattei (2018. p. 11) “A essência mesma dessa mudança de paradigma é uma mudança fundamental de

metáforas: deixar de ver o mundo como uma máquina e passar a vê-lo como uma rede de comunidades ecológica”.

Nessa perspectiva, a ideia de ruptura paradigmática (Sousa Santos, 2010), aquela que poderá permitir uma mudança radical na forma de pensar e interpretar o mundo, e contribuir de forma significativa para a superação, ou até mesmo, o abandono das estruturas e conceitos tradicionais da modernidade em favor de novas perspectivas – emergentes, se coloca como uma possibilidade.

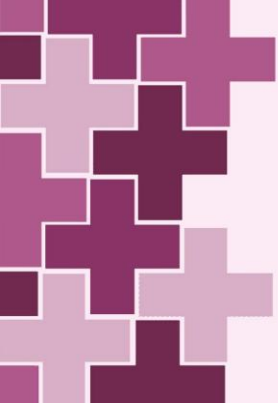
Tal mudança, segundo o autor, é imprescindível para a necessária transformação social, uma vez que permite questionar e desafiar as desigualdades e injustiças sociais presentes na sociedade – e deste modo, orientar processos de construção democráticas e de transformação social. Para tanto, diz Sousa Santos, é necessário que nos movimentemos para uma outra epistemologia – que nos leve ao “Sul global” – metáfora que representa o “sofrimento humano”, e confronta o paradigma de ciência moderna, notadamente a lógica da monocultura e o seu desejo de universalizá-la como o único pensamento válido (Santos, 2010, p.33). Essa compreensão é imprescindível para uma “ecologia de saberes”, fundada numa “perspectiva pós-abissal” (Sousa Santos, 2007).

Sobre o pensamento complexo, Morin (2005, p. 68 – p.74) compreende que “contempla o pensamento simples em vez de se opor a ele. O pensamento simples tenta se apossar da realidade, porém é reducionista e parcial devido ao processo de simplificação que divide a realidade em partes que eliminam a contradição”. Por sua vez, o pensamento complexo “é capaz de incorporar a incerteza e a contradição”, e dessa forma “mais se aproxima da realidade ao articular os princípios de ordem e desordem, união e separação, autonomia e dependência,” em outras palavras, de “elementos que em alguns momentos se complementam, noutros concorrem e são antagônicos, influenciando-se mutuamente, podendo contribuir para o (re)estabelecimento da organização” – em função da forte relação entre os elementos. Para o autor, para se chegar a uma abordagem da complexidade, três princípios ou macro conceitos são centrais: o diálogo, a recursão organizacional e o holográfico, sendo os mesmos – expressões da mesma ideia, que é o fundamento da complexidade.

O exercício analítico entre as contribuições teóricas cotejadas me autoriza a dizer que é possível extrair contribuições e conexões dos conceitos/categorias de complexidade e visão sistêmica de mundo (Capra e Morin), bem como, da perspectiva de uma epistemologia que se move para uma possível ruptura paradigmática emergente (Sousa Santos) com os processos de gestão da/na educação.

Aspectos metodológicos e analíticos

O estudo se sustenta nos princípios da pesquisa de natureza qualitativa compreensiva, exploratória e bibliográfica. A natureza qualitativa, conforme Minayo (2013), é entendida como aquela que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratada por



meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais – neste caso, com o objetivo já anunciado, que é o de compreender como reitores/as dos Institutos Federais da Região Sul do Brasil percebem a gestão no âmbito das suas atribuições e competências, considerando a perspectiva da administração e governança pública, assim como em torno do conceito de complexidade e de ruptura paradigmática que envolvem a práxis pedagógica da gestão.

Para isso, foi necessário realizar levantamento e mapeamento das produções acadêmicas (teses e dissertações) relativas aos últimos dez anos (2013 – 2023), objetivando a elaboração do Estado do Conhecimento conforme apontam Morosini e Fernandes (2014), sobretudo, por possibilitar

(...) uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. (Morosini e Fernandes, 2014, p. 158).

Esse processo permitiu conhecer como a problemática e questão de pesquisa está sendo tratada, o que nos permitiu identificar a condição de escassez da produção acadêmica, fato verificado quando do movimento inicial para apreensão em torno dos mesmos – conforme ilustra o quadro 1, fato/evidência que ajuda a corroborar com a relevância e necessidade da pesquisa em tela.

Quadro 1³ - Síntese do levantamento

Quadro 1 Síntese do levantamento				
Descritores	Educação AND Alta Gestão AND Institutos Federais			
Nível/ Total	Teses (doutorado)	Dissertações (mestrado)	Profissionalizante (mestrado/doutorado)	Período
	1	x	1	2013/2023
Área de Conhecimento	Educação	X	Administração	
	Total Geral: 02			

Fonte: elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES e IBCCTI.

A imagem 1 a seguir, extraída da Plataforma da CAPES, na qual encontra-se o Catálogo de Teses e Dissertação, ilustra o levantamento realizado, utilizando os operadores booleanos AND e OR, que são palavras que indicam ao sistema de busca como combinar os termos de uma pesquisa: AND Significa "E" e indica que todos os termos da pesquisa devem estar

³ 5º filtro: Educação AND Alta Gestão – atualizado em 16/10/2024.

presentes em cada resultado. Nesta busca foi utilizado os termos Educação AND Alta Gestão AND Institutos Federais. Como é possível verificar, apenas 4 resultados, sendo que somente 2 estão no período de 2013 a 2022, os outros 2 correspondem aos anos de 2004 e 2008, respectivamente. Cabe ressaltar que os dois encontrados no recorte temporal desta pesquisa não investigam a problemática da pesquisa em questão neste trabalho, apenas o tangenciam.

Imagem 1 - Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES

4 resultados para **Educação AND Alta Gestão AND Institutos Federais**

Exibindo 1-20 de 4



Refinar meus resultados

Tipo: 4 opções

☐ Doutorado (Tese) 1
☐ Mestrado (Dissertação) 1

Ano: 3 opções

☐ 2023 2
☐ 2004 1
☐ 2008 1

- CRISTO, FERNANDO DE. **INSTITUTOS FEDERAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ANÁLISE DO SEU DESENVOLVIMENTO POR REGIÃO POR MEIO DOS DADOS DA PLATAFORMA NILO PEÇANHA** 29/05/2023 140 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho [Detalhes](#)
- BERNHARD, CARLA CONDE MARQUES E OLIVEIRA. **CAPACITAÇÃO E DESENVOLVIMENTO GERENCIAL: Uma Proposta para servidores da Alta Gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM** 20/09/2023 175 f. Mestrado Profissional em GESTÃO E ESTRATÉGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ [Detalhes](#)
- MACHADO, NÁDIE CHRISTINA FERREIRA. **Letramento, gênero, raça e ocupação no Brasil** 31/03/2004 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação [Detalhes](#)
- SANTOS, MARCOS CESAR DOS. **CONTRIBUIÇÃO À GESTÃO DAS LAGOAS COSTEIRAS: CONHECIMENTO TRADICIONAL, TÉCNICO E CIENTÍFICO ASSOCIADO AO MANEJO DOS RECURSOS NATURAIS DA LAGOA DE CARAPEBUS, PARQUE NACIONAL DA RESTINGA DE JURUBATIBA - RJ** 31/07/2008 135 f. Profissionalizante em ENGENHARIA AMBIENTAL Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINEN, Campos dos Goytacazes Biblioteca Depositária: Biblioteca CEFET Campos Prof. Anton Dakitsch [Detalhes](#)

392

Fonte: extraída pela autora (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>) 16/10/2024

Quanto à coleta/produção de dados, os instrumentos foram questionários (*Google drive*) entre julho a agosto de 2024, posteriormente analisados com base na análise textual discursiva (Moraes e Galiuzzi, 2006), base empírica deste artigo. Para a sequência da pesquisa estão sendo utilizadas entrevistas (semiestruturadas em profundidade) *on line* por meio da Plataforma da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) – com a ferramenta ConferênciaWeb, que serão transcritas e analisadas na continuidade do processo investigativo.

Os participantes da pesquisa se caracterizam como Alta Gestão – constituído por Reitores/as da região sul do Brasil, eleitos por meio de consulta à comunidade no período de 2012 a 2023, totalizando uma população de dez (10), sendo a amostra 100% da mesma de respondentes: IFSC [02]; IFPR [02]; IFFar [02]; IFSUL [02] e IFRS [01].

Os dados recolhidos e analisados até o presente momento (respondidos por 100% da amostra) são resultado do preenchimento dos questionários, que objetivou o contato inicial com vistas aos dados de identificação e caracterização dos participantes da pesquisa, bem

como de questões provocativas que abrangem os objetivos e serviram de indicadores para serem explorados através das entrevistas.

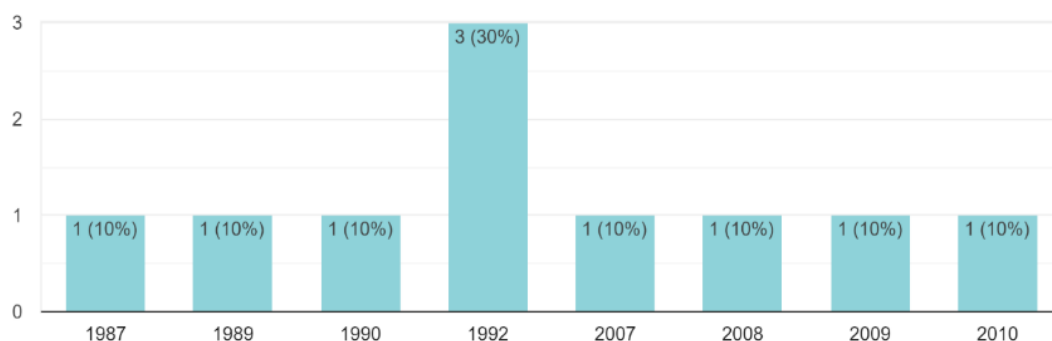
Cabe esclarecer que o quantitativo de reitores/as participantes da pesquisa [10] não corresponde ao quantitativo dos mandatos [18], considerando que alguns foram reconduzidos (duas gestões); outros como *pró-tempore*. Os dados de identificação revelam que dos 10 Dirigentes Máximos (DM), [7] se identificam como homens e [3] como mulheres, todos/as cisgênero e brancos, todos/as ascenderam ao cargo entre os 45 – 60 anos.

Quanto ao ano de ingresso no IF/Rede – apenas [2] nos anos de 2009 e 2010, os demais [8] ingressaram na carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) anteriormente a criação dos IFs/Rede, ou seja, em autarquias como CEFETs e Escolas Agrícolas, conforme aponta o gráfico 1 a seguir. Sendo que alguns não ingressaram por meio de concurso público, considerando que em determinadas épocas, não havia concurso público para tal investidura.

Gráfico 1 - Ano de Ingresso no Instituto Federal

Ano de ingresso no IF?

10 respostas



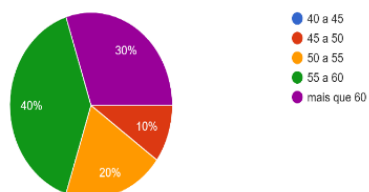
Fonte: elaborado pela autora.

Os dados de caracterização também tratam sobre idade (atual e quando reitor/a); estado civil etnia/raça, os mesmos permitiram obter uma visão geral e contextualizada dos participantes da pesquisa. Os gráficos 2 e 3 ilustram o perfil geracional e idade. Já os gráficos 4 e 5 os dados relacionados ao estado civil e etnia/raça, respectivamente.

Gráficos 2 e 3 - Perfil geracional/idade

Gráfico 2: Idade: faixa etária atual

Idade: em qual faixa etária você se encontra?
10 respostas



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 3: Quando na condição de reitor/a, qual a faixa etária se encontrava/encontra?

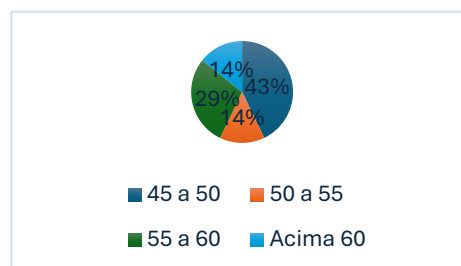
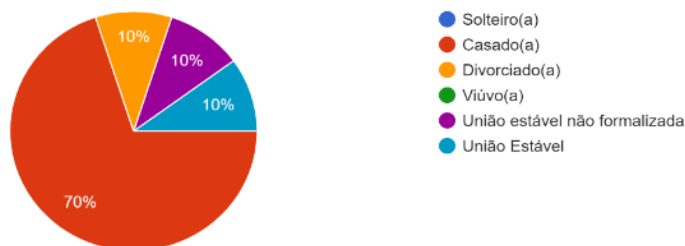


Gráfico 4 - Estado Civil

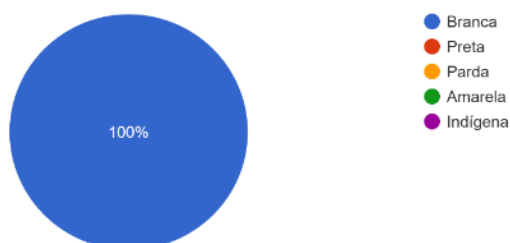
Estado Civil?
10 respostas



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 5 - Etnia/raça

Etnia/raça:
10 respostas



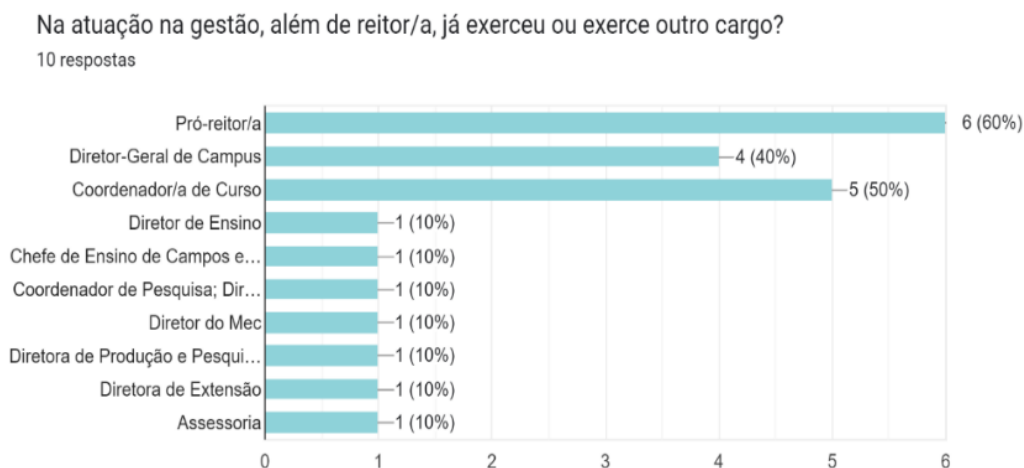
Fonte: elaborado pela autora.

Os dados sobre a formação inicial apontam para cursos de Bacharelado em Química, Elétrica e das áreas Agrícola e Veterinária [4]; Licenciatura em Matemática, Letras e História [3]; e Tecnólogo em Ciências de Dados [1] – todos entre as décadas de 1980 a 1990, sendo 50% em IEs públicas. No âmbito da formação continuada, em nível *Stricto Sensu*: – Mestrado: [2] em Educação; [1] Educação Agrícola e [1] em Letras. Nas áreas das engenharias Elétrica e Agrícola [5] – majoritariamente cursados nos anos 2000; – Doutorado: [3] áreas da Educação, Literatura e História; [5] em áreas como Engenharia, Biotecnologia, Produção e Zootecnia. Em nível de Pós-doutorado, apenas [3] indicaram tê-lo, [1] em Biotecnologia, [1] em História da EPT, e [1] em Educação. Tais dados, evidenciam que a aproximação com a área da Educação nos processos formativos dos DM se deu, notadamente em nível de mestrado e doutorado, com 50% dos mesmos.

No que diz respeito às experiências na gestão no contexto dos IFs, anteriores ao de reitor/a (alta gestão), os dados apontam que 60% foram pró-reitores; 40% diretores de campus; 50% coordenadores de curso, além de outros como diretor de ensino, coordenador de pesquisa, extensão ou ensino (finalísticas), entre outras. Os dados pontam que apenas três haviam participado desse processo, um como coordenador de curso, outros dois, como gerente em empresa e um, como deputado federal, respectivamente. O gráfico 6 ilustra a respeito da experiência no âmbito dos IFs.

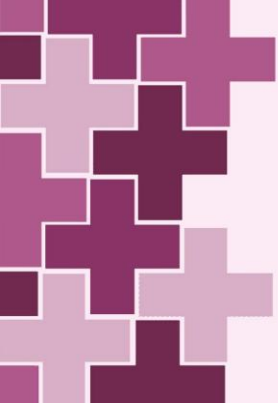
395

Gráfico 6 - Atuação na gestão anterior ao cargo de Reitor/a



Fonte: elaborado pela autora.

Em relação às opções que mais correspondiam às experiências quando do ingresso nos IFs, as perguntas englobaram os seguintes aspectos: – A condição de reitor/a foi sempre meu



objetivo profissional? – Optei pelo magistério na EBTT para poder fazer pesquisa e extensão? – Optei pelo IFs pela oportunidade do concurso? – Conhecia as condições da EBTT para minha carreira? – Conhecia as condições do IFs e do Curso pretendido? As opções de respostas foram: sim, não e em parte, seguido da opção de justificar as respostas em partes. Quanto aos objetivos na/da carreira e profissão, em específico ao desejo de alcançar o cargo de dirigente máximo, apenas um apontou que almejava ao cargo. Sobre as condições de trabalho quando da investidura do cargo de Reitor/a e após o mesmo, – foram inquiridos sobre: – Local de residência (atual) e na condição de Reitor(a) (gráfico 7); – Regime de trabalho atual; – Outras atividades exercidas na condição de Reitor/a (gráfico 8); – Atuação após a condição de DM (gráfico 9).

Gráfico 7 - Local de residência (atual) e na condição de Reitor(a)

Onde reside atualmente?

10 respostas

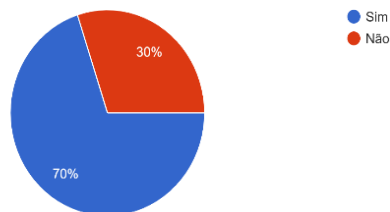
10 respostas

Pouso Alegre MG
Florianópolis SC
Pelotas
Umuarama - PR
Foz do Iguaçu
Brasília/DF
Florianópolis/SC
Santa Maria, RS
Pelotas - RS

Na condição de reitor/a, você precisou de mudar de domicílio para a cidade da sede da reitoria?

Na condição de reitor/a, você precisou de mudar de domicílio para a cidade da sede da reitoria?

10 respostas



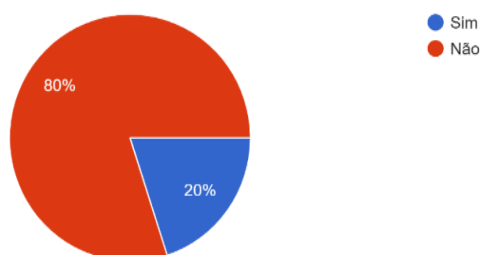
396

Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 8 - Outras atividades exercidas na condição de Reitor/a

Na condição de Reitor/a, exerceu ou exerce outra atividade profissional junto ao IF? (Por exemplo: dar aulas, orientação, pesquisa, etc)

10 respostas



Fonte: elaborado pela autora.

No caso de resposta positiva, tivemos duas, uma na atuação em sala de aula em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional), e outra, na orientação de trabalhos de pesquisa.

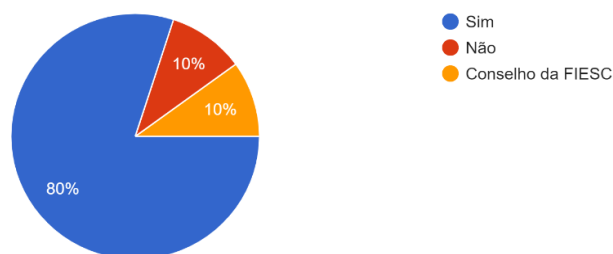
Ainda com vistas à caracterização das atividades desenvolvidas enquanto DM fora de suas autarquias, como por exemplo: Conselhos, Comissões, Câmeras ou outras – 90% responderam que sim, em sua maioria como representantes (titulares e suplentes) do MEC em Conselhos Superiores (Órgãos Colegiados e deliberativos) de outros IFs; Fundações e Sistema S.; Conselhos Estaduais de Educação; Comissão de Avaliação do MEC/SINAES; Diretoria e Câmeras do Conif; e Conselhos de Classes. O gráfico 9 ilustra em percentuais das respostas.

397

Gráfico 09 - Na condição de Reitor/a, exerceu ou exerce outras atividades fora do IF?

Na condição de Reitor/a, exerceu ou exerce outras atividades fora do IF ? (Por exemplo: Conselhos, Comissões, Câmaras, etc)

10 respostas

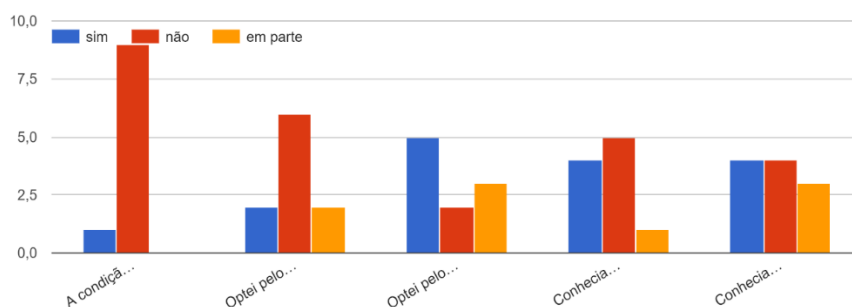


Fonte: elaborado pela autora.

Já na condição de reitor/a, sobre terem encontrado as condições de gestor de acordo com as expectativas, as respostas indicaram [4] sim; [2] não e [4] em partes. As manifestações destacadas apontam: – *Encontrei as condições de gestor de acordo com minhas expectativas;* – *Encontramos a Reitoria em condições deficitárias de pessoal em alguns setores, que prejudicaram e ainda prejudicam o andamento de processos (...);* – *A cultura interna avessa a mudanças.* Os dados do gráfico 10 sintetizam as respostas encontradas.

Gráfico 10 - Condições encontradas e expectativas do cargo de Reitor/a

Marque a opção que mais corresponde à sua experiência:



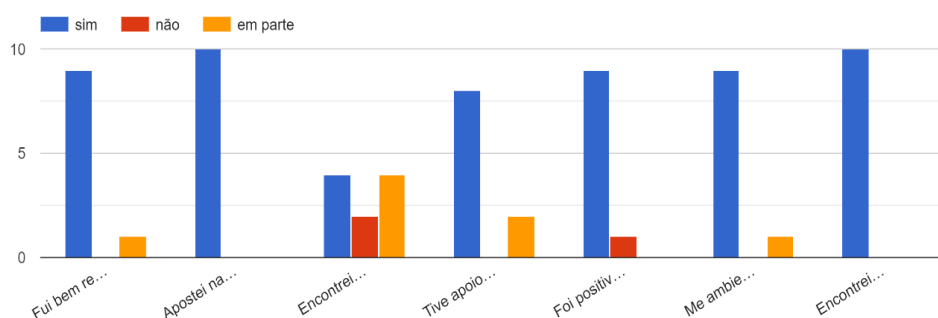
Fonte: elaborado pela autora.

Em relação a experiência como reitor/a, foram apresentadas sete questões que versaram sobre se: – *Fui bem recebido/a e apoiado/a pela comunidade acadêmica;* – *Apostei na política de criação dos IFs como processo de democratização da EPT (interiorização e expansão);* – *Encontrei as condições de gestor de acordo com minhas expectativas;* – *Tive apoio da comunidade para meu exercício como reitor/a;* – *Foi positiva a experiência de reitor/a;* – *Me ambientei com facilidade na reitoria e na cidade na qual a mesma se localiza;* e – *Encontrei espaço para meu desenvolvimento como gestor/a.*

O gráfico 11 ilustra o excerto acima, no qual os participantes da pesquisa apontam as opções que mais corresponderam às experiências.

Gráfico 11 - Experiências como Reitor/a

Na condição de reitor/a: Marque a opção que mais corresponde à sua experiência



Fonte: elaborado pela autora.

Também foram abordadas questões em relação aos pontos fortes, fracos e aos desafios vividos. Os pontos fortes aparecem como: – *Capacidade de escuta, celeridade nas decisões, disposição para estudar e aprender sobre a administração pública, boa relação com os colegas*; – *Ser apaixonado pela proposta dos IFs*; – *A facilidade de comunicação e a condição de conciliador*; – *Ter compromisso com a instituição e com as pessoas*; – *Disciplina, agilidade, organização, coragem, estudo, transparência, acessibilidade e otimismo*; e – *Normalizar processos e melhorar a governança e as políticas inclusivas*.

E ainda, a condição de – *Articulação interinstitucional nos territórios, construção/consolidação da identidade institucional, estabelecimento/fortalecimento de instâncias representativas, valorização do protagonismo estudantil, qualificação dos processos de ensino/pesquisa/extensão*. E, a – *possibilidade de estar em constante contato com a comunidade académica e trabalhando por ela para gerar melhores condições para as ofertas dos cursos*; – *Equipe de gestão articulada/boa equipe*; – *Boa comunicação, confiança e propósito*, bem como – *o conhecimento da Rede Federal e a – parte técnica da gestão pública*.

Em relação aos pontos fracos, destacam a – *falta de paciência, ansiedade*, – *A somatização de problemas da gestão*; – *A pouca flexibilidade em alguns temas*; – *Querer atender todas as pessoas e não conseguir*; – *Pouca paciência para a demora em resolver questões cruciais para a instituição*; – *Muitos assuntos e pouco tempo para se dedicar a todos*; – (...) *Articulação política necessária e não temos formação para exercê-la*. Somam-se – *as Condições de orçamento para desenvolver um bom trabalho*; (...); – *Gestão de TI e limitações na gestão de pessoas*.

No que se refere aos desafios, apontam para necessidades que vão desde a infraestrutura física tecnológica e de gestão de pessoas, burocracia em demasia, orçamento que não acompanhou o crescimento da Rede, alinhamento institucional, papel da EPT, dentre outros. Registram – (...) *construir 5 campi em 4 anos (...), além de fazer concurso público para centenas de novos professores e TAEs*; – *Gestão de pessoas*; – *Pouca agilidade do serviço público*; – *Legislação conservadora e engessada. Pouca flexibilidade para gerenciar*.

Há destaques para a necessidade de – *superar a burocracia; (...) os problemas de consolidação de vários Campus; – (...) alinhamento das equipas em função das diretrizes construídas previamente*. Apontam para o contexto e conjuntura entre os anos de 2016 a 2022, – *Gestão em um período de desmonte da educação pelo (des)governo Bolsonaro, com cortes no orçamento, e a pandemia da Covid-19*. E, por fim, o desafio da – *educação pública - técnica e tecnológica - ser percebida como fundamental para o desenvolvimento do nosso país*.

De modo sintético é possível dizer que as percepções apontam para avanços estruturais, porém insuficientes, frustrações e necessidade de repensar a cultura da gestão para além dos processos burocráticos e fragmentados.

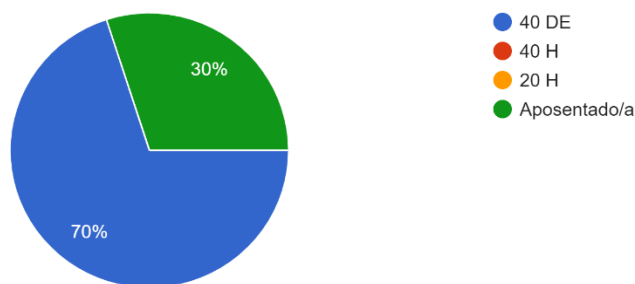
Ainda no sentido de um conhecimento de outros aspectos relacionados à caracterização dos participantes da pesquisa, quisemos saber sobre a situação posterior à condição de reitor/a, dessa forma foram inqueridos a responder sobre o Regime de Trabalho nos quais se encontravam, bem como se estavam exercendo outras atividades profissionais. Conforme demonstra o Gráfico 12, três se encontram na condição de aposentados, sendo que os demais permaneceram na ativa, com o regime de 40h (Dedicação Exclusiva-DE). O Gráfico 13 elenca as atividades profissionais que foram assumidas após encerrarem o período/mandato de gestão.

400

Gráfico 12 - Regime de Trabalho Atual

Regime de Trabalho atual:

10 respostas



Fonte: elaborado pela autora.

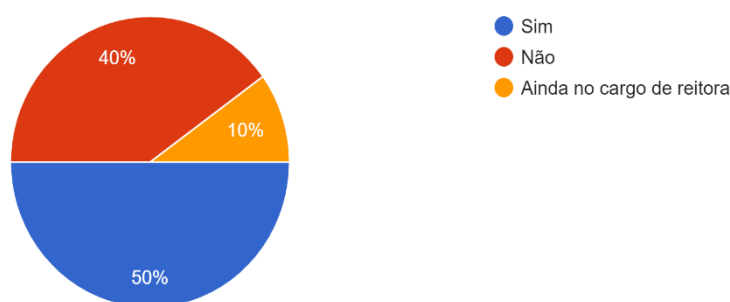
Ainda sobre as atividades assumidas após terem sido reitores/as, 50% indicaram estarem em outras atividades profissionais, e 10% ainda permanecem na condição. O Gráfico 15 demonstra as respostas. As respostas [6] positivas comentas apontaram que o R2 foi Pró-reitor de extensão no IFRJ e recentemente assumiu como coordenador do projeto de Implantação do CIAM em Moçambique. Os reitores R5 e R10 reassumiram as atividades como Professor EBT. Já o R6 está na condição de Superintendente de uma Fundação. E,

a R7 está à frente da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal e EPCT, vinculado à Setec/MEC.

Gráfico 13 - Após a condição de Reitor(a)

Após à condição de Reitor/a, exerceu ou exerce outra atividade profissional?

10 respostas



Fonte: elaborado pela autora.

401

Em suma, os dados permitem uma visão geral de caracterização dos participantes da pesquisa, bem como de questões provocativas de ordem objetiva e subjetiva que abrangeram os objetivos e servirão de indicadores para serem explorados por meio das entrevistas (próxima etapa da coleta e geração de dados).

Considerações finais

Até o momento, é possível concluir que as vozes dos (as) reitores/as colaboram para a compreensão de que os processos (a realidade) não são lineares, estanques, e tampouco simplificados. Considerando, especialmente elementos constitutivos e constituidores como: – a ‘juventude’ e a ‘nova institucionalidade’ dos IFs no contexto brasileiro; – a concepção de formação profissional; – a forma de organização institucional: multicampi, verticalizadas e pluricurriculares; – a condição autárquica; – e o *status* de universidade, o que lhes conferem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Considerando as dimensões apontadas por meio das ‘vozes’ dos/as reitores/as que envolvem: – as condições objetivas e subjetivas; – as relações internas e externas; – os processos contextuais e conjunturais dentre outros.

Tais fatos reiteram o pressuposto apontado inicialmente, de que a condição de gestor/a, notadamente no campo da educação, se constitui como práxis pedagógica – como ação consciente, que traz consigo um posicionamento político, portanto, transformador da

realidade. Dessa forma, está sendo possível compreender e inferir a práxis pedagógica da gestão como um processo complexo, que transcende a visão mecanicista e linear/cartesiana, característica da racionalidade técnica instrumental, uma vez que exige, da condição do gestor/a, uma visão do todo e das partes (princípio hologramático/imbricada), bem como das suas interdependências e interrelações – apontando para a direção recursiva num processo em que os produtos e os efeitos são causas e produtos daquilo que os produziu, ao mesmo tempo. E, dialógica, porque se materializa na capacidade de unir o que é aparentemente antagônico ou sem relação, movimento que se configura como um princípio fundamental para a compreensão da realidade.

É nesse contexto que os processos de gestão no âmbito dos IFs, inferidos por meio dos aspectos legais, históricos, conceituais e das vozes dos reitores/as através das suas percepções e compreensões, se colocam como desafios para transpor essa realidade, condição imprescindível para a necessária transformação social, e deste modo, orientar processos de construção democráticas, na direção dos princípios da complexidade como uma forma de ruptura paradigmática.

Referências

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

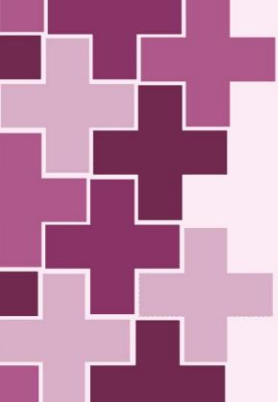
BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto nº 9.203, de 22/11/2017- Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DOU, 22 de novembro de 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.901, de 8/07/2019 - Altera o Decreto nº 9.203, de 22 novembro de 2017, que dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DOU, 8 de julho de 2019.

CAPRA, Fritjof; Mattei, Ugo. **A revolução ecojurídica:** o direito sistêmico em sintonia com a natureza e a comunidade. São Paulo: Editora Cultrix, 2018. Tradução Jeferson Luiz Camargo.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**: processo reconstitutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução por Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71–94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIDOR, A.; REZENDE, C.; PACHECO, E.; CALDAS, L. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**. Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Fundação Santillana, São Paulo, p.47-113, 2011.

403



NEUROESTÉTICA COMO FACILITADORA À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)

Larissa de Oliveira Gomes¹
Flávio Anthero N. V. dos Santos²

Conforme Schenini (2018), crianças superdotadas correspondem em média entre 10% e 15% da população mundial; no Brasil essa estatística aponta um número menor devido às dificuldades de identificação deste perfil pelas autoridades escolares (RIBEIRO, 2018). Segundo Fonseca e Perez (2013), tal fato decorre da falta de estudos brasileiros que apoiem, pesquisem e divulguem sobre as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), cujo público também necessita de auxílio para desenvolver e principalmente potencializar suas habilidades. Para Bates e Munday (2007 p. 13) crianças com AH/SD “são as crianças mais capazes de nossas escolas que não progridem como esperaríamos por não conseguirem atingir seu potencial”. Uma prova disso são os países que investiram desde cedo na educação para potencializar as habilidades de seus alunos, e hoje tornaram-se grandes potências industriais, científicas e tecnológicas (MAIA, 2015). No Brasil, foi em 2015 que alterações nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 (sanção da Lei nº 13.234/15) incluiu a obrigatoriedade para a identificação e o atendimento aos alunos com AH/SD na educação básica e superior (FÜHR, 2018). Contudo, a problemática segue quando confunde-se juntar com incluir. Reis (2006, p.192) explica que “incluir refere-se a abranger, inserir, envolver, implicar, o que necessariamente exige reciprocidade”. Além da inclusão, há dois fatores que influenciam o desenvolvimento das habilidades desses Superdotados que são a herança genética e a estimulação ambiental (DELPRETTO, 2009). Por isso, o objetivo geral desse artigo é avaliar se a aplicação dos conceitos da Neuroestética no design de ambientes facilita à inclusão e bem-estar de crianças com AH/SD. Tendo como objetivos específicos: identificar as características de crianças com AH/SD; compreender o comportamento de crianças com AH/SD em ambientes de convívio social; analisar os efeitos da Neuroestética nos ambientes; aplicar técnicas da Neuroestética no design ambientes que contribuam na inclusão e bem-estar de crianças com AH/SD bem como estimulem sua dotação. Sendo assim, essa pesquisa se justifica pela contribuição no âmbito econômico-social, pois pretende auxiliar aqueles que se sobressaem pelo seu superior potencial intelectual, os quais têm maiores chances de contribuir para o desenvolvimento científico e

404

¹ Arquiteta e Urbanista pela Universidade do Estado de Santa Catarina – Brasil e aluna da disciplina de Design Psicologia e Ergonomia Cognitiva do programa de Pós-Graduação em Design pela mesma universidade. Correio eletrônico: larissa_oligomes@hotmail.com.

² Doutor e Professor Associado na Universidade do Estado de Santa Catarina - Departamento de Design. Correio eletrônico: flavio.santos@udesc.br.

tecnológico desse país. Portanto, este trabalho caracteriza-se na revisão bibliográfica sobre crianças com Altas Habilidades/Superdotação, suas características cognitivas e seus desafios em convívios sociais; além da pesquisa sobre a Neuroestética aplicada no design de ambientes que possa ser relacionada com a melhora na inclusão dessa neurodiversidade. Para a revisão bibliográfica o intuito é levantar, discutir e comparar artigos científicos, periódicos, livros, dissertações e teses acerca dos temas.

As Altas Habilidade/Superdotação

De acordo com Brasil (2008, p. 15) superdotados são aqueles que apresentam potencial superior em qualquer uma das seguintes áreas, combinadas ou isoladas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Para Simonetti (2008, p. 3) há três fatores que definem superdotados: habilidade acima da média, compromisso com uma tarefa (motivação), criatividade elevada. Já Gagné (2010) caracteriza a superdotação pela notável capacidade natural em pelo menos uma habilidade. Renzulli (2004), um dos estudiosos mais renomados do campo das AH/SD, propõe dois tipos de superdotação: o acadêmico, onde é identificado por meio de testes padronizados; e o produtivo-criativo, quando o talento é incomum em áreas artísticas. Para Costa (2008), superdotados apresentam superior capacidade intelectual, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora, podendo estas características mostrarem-se de forma isolada ou combinada. Por fim, Landau (2002, p. 27) descreve o superdotado como uma pessoa como qualquer outra, mas há algo que a distingue: o talento. Assim sendo, pode-se destacar como característico da AH/SD, dentre uma gama de singularidades, a rejeição com autoridade excessiva, o fraco interesse por normas e regulamentos, o gosto pela preposição de muitas perguntas, a grande curiosidade por objetos, situações e eventos, o envolvimento em muitos tipos de atividades exploratórias, a auto iniciativa e o talento incomum para expressão em artes (BRASIL, 2006). Além disso, Bates e Munday (2007, p. 19 - 20) defendem ser comum entre os AH/SD, quando crianças, a habilidade precoce para falar formando sentenças e mantendo conversa com adultos; vocabulário amplo e excelente habilidade de leitura; habilidades superiores de raciocínio, forte curiosidade e atitude questionadora; habilidade de manter a concentração, particularmente quando o assunto é de seu interesse; preferência por pensamentos complexos; memória excelente, com habilidade de reter e transmitir informações; prazer em explorar jogos de linguagem, como trocadilhos; Habilidade de estabelecer ligações entre conceitos abstratos; aborrecimento com “fracassos” e, por vezes, inabilidade de estarem “errados”; imaginação fértil; impaciência com tarefas escolares que considerem sem propósito; preferência por trabalho individual ao invés do trabalho colaborativo – apresentam uma tendência de impacientar-se com os outros que não pensam tão rapidamente quanto eles; e senso de humor que pode ser considerado espirituoso ou “estranho” pelos outros alunos e professores. Ademais, Gick (2008, p.30) acrescenta ser

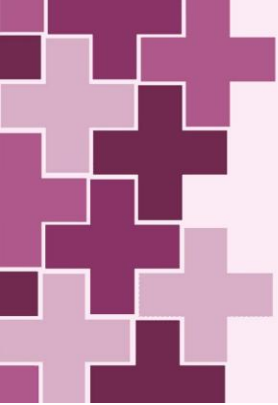
característico da superdotação o poder agudo por observação, o interesse na aprendizagem indutiva e na resolução de problemas, o prazer na atividade intelectual, o amor a verdade e o gosto pela estrutura de ordem. Dito isso, o grande desafio desse público no ambiente de aprendizagem é adequar-se a métodos tradicionais de ensino, onde a pedagogia está centrada no professor e não no aluno como diretor do seu próprio aprendizado. Já no ambiente familiar, a dificuldade parte da intensa curiosidade e a não aceitação de rotinas, que os torna inquietos e importunos (RIBEIRO, 2018).

Neuroestética no Design de Ambientes

Neuroestética é uma subdisciplina da Estética Aplicada que aborda o estudo das atividades cognitivas das bases neurais ligadas às experiências estéticas (ELLARD, 2015). Ou seja, estímulos neurais decorridos da relação entre o ser humano e um produto artístico, como música, pintura, escultura, objetos e até mesmo o design de ambiente. Diante deste fato, há diversos conceitos da Neuroestética que podem ser aplicados no design de ambientes a fim de criarem espaços mais responsivos às atividades humanas, e assim promoverem a saúde mental e o bem-estar de seus usuários (CRÍZEL, 2024). Para isso, dentre uma gama de estratégias projetuais da Neuroestética podemos destacar o uso dos fatores sensoriais, como olfato, visão, audição e tato; a intensidade e tipologia da iluminação natural e/ou artificial; a organicidade, a ventilação e a integração com a natureza (STERNBERG, 2009). Por exemplo, quando falamos do aspecto visual estudos relacionam as cores, as formas, os padrões e até mesmo a simetria como influenciadores do nosso estado emocional. Já no aspecto auditivo, não apenas sons de determinadas naturezas, ritmos e batidas alteram nosso estado emocional, como também o próprio silêncio, ou seja, a acústica de um ambiente. No âmbito tátil, a pele é órgão mais antigo e mais sensível do nosso corpo, sendo assim, diferentes texturas afetam nosso processo cognitivo. Agora no aspecto olfativo, de acordo com a neurociência o cheiro influencia nossa percepção, uma vez que o olfato é diretamente conectado com o processamento de emoções e memórias. Portanto, para criar espaços envolventes e emocionalmente ressonantes é primordial considerar todos os sentidos no design, a fim de transmitir uma experiência sensorial completa (PALLASMAA, 2005). Para Chiara Chappelletto (2009), doutora em filosofia e professora de Estética na Universidade de Milão:

"O artista, em seu ato criativo, nada mais seria do que um neurocientista que, bem ciente dos efeitos que determinadas formas, cores e movimentos têm na sensibilidade humana, opera um caminho de construção daquilo que pode fazer surgir, por parte do usuário, para uma resposta agradável." (CAPPELLETTO, 2009).

Por isso, Ulrich (1984) defende que ao utilizarmos, no design de ambientes, de fatores como iluminação, visibilidade e a presença de elementos naturais, podemos mudar a percepção de



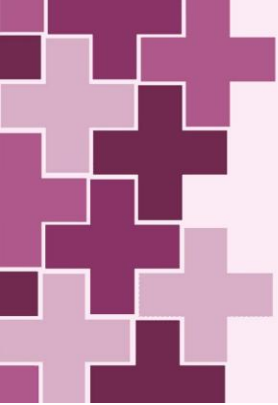
segurança em uma moradia. Do mesmo modo, ao empregarmos materiais naturais, vegetações, luz natural e recursos hídricos em um ambiente de trabalho, contribuímos não só no aumento da produtividade como na redução do estresse dos colaboradores (UGREEN, 2024). Logo, esses artefatos da Neuroestética no design de ambientes também podem ser utilizados para facilitar a inclusão de neuro diversos.

A inclusão do público com Altas Habilidades/Superdotação

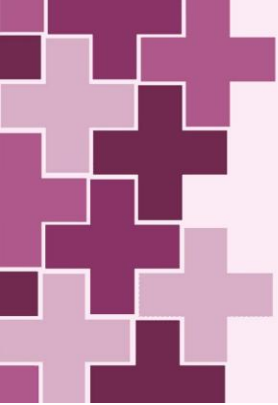
A criação de espaços que respeitem e celebrem a neurodiversidade envolve um entendimento das várias maneiras como as pessoas percebem e interagem com os ambientes. Isso requer uma abordagem empática e estruturada no design, onde o objetivo é criar ambientes que atendam às necessidades funcionais e que promovam uma sensação de pertencimento e bem-estar independentemente de idade, capacidade ou condição (ELLARD, 2015). Para isso, cruzamos as estratégias da Neuroestética com os traços comuns de crianças com AH/SD e tivemos como resultado uma série de respostas arquitetônicas capazes de facilitar a inclusão desse perfil neuro diverso.

Tabela 1: Resposta arquitetônica dentro da Neuroestética para os traços comuns de AH/SD

Traços comuns de AH/SD	Estratégias da Neuroestética	Resposta Arquitetônica	Exemplares Espaciais
Aprendizagem Indutiva (GICK, 2008)	Fatores sensoriais: visão (PALLASMAA, 2005)	Layout Intuitivo através de cores e formas	 Fonte: XY Studio (2023).
Gosto pela estrutura de ordem (GICK, 2008)	Organicidade (STERNBERG, 2009)	Setorizações visuais	 Fonte: Crízel (2023).



Auto iniciativa (BRASIL, 2006)	Fatores sensoriais: visão (PALLASMAA, 2005)	Sinalizações claras com textos acompanhados de imagens	 Fonte: Twodesigners (2021)
	Antropometria (CRÍZEL, 2024)	Mobílias ergonômicas para o público-alvo	 Fonte: Sklum (2022)
Comportamento inquieto e importuno (RIBEIRO, 2018)	Integração com a natureza aliado a fatores auditivos (STERNBERG, 2009)	Vegetação e apresenta de recursos hídricos - calmante	 Fonte: Estadão (2017)
	Tipologia de iluminação (STERNBERG, 2009)	Luzes indiretas e com temperatura de cor amarela (2.000k-3.000k) – relaxante	 Fonte: Mono Archit. (2020)



Apreço por atividades exploratórias (BRASIL, 2006)	Fatores sensoriais: tato e visão (PALLASMAA, 2005)	Espaços amplos e dinâmicos – com diferentes texturas e formas	 Fonte: Crízel (2023).
Imaginação fértil BATES E MUNDAY (2007)	Fatores sensoriais: audição, tato e visão (PALLASMAA, 2005)	Espaços estimuladores	 Fonte: Albuquerque (2023)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme explanado na tabela acima, há diversas estratégias da Neuroestética que podem ser aplicadas em ambientes sociais e íntimos a fim de facilitar e tornar mais agradável a vivência de crianças com AH/SD. Por isso, além do exemplificado, podemos acrescentar o recurso sensorial auditivo da Neuroestética para os traços de imaginação fértil. Onde através de músicas estimuladoras, como os sons da natureza em uma floresta ou na savana aguçariam a criatividade e imaginação desse público. Da mesma forma, o recurso sensorial auditivo poderia ser utilizado para amenizar o comportamento inquieto e importuno desses superdotados. Seja através do som de recursos hídricos conforme sugerido na tabela acima, ou de uma música ambiente relaxante. Portanto, há diversas decisões projetuais dentro da Neuroestética que podem fornecer caminhos espacialmente adequados, sinalizados e sensorialmente dinamizados em prol do deslocamento, do bem-estar e da qualidade das experiências vivenciadas no espaço construído para todos os ocupantes.

Referências

ALBUQUERQUE, Ciro F. H. **Neuroarquitetura e "wayfinding" inclusivo: novos caminhos para mentes diversas.** 29 Jul 2023. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/1003016/neuroarquitetura-e-wayfinding-inclusivo-novos-caminhos-para-mentes-diversas>>. Acesso em: 21 Mai 2024.

BATES, Janet; MUNDAY, Sarah. **Trabalhando com Alunos Superdotados, Talentosos e com Altas Habilidades.** Tradução e adaptação: Sueli Salles Fidalgo; Angela Cavenaghi Lessa. Série Necessidades Educativas Especiais. 1. ed. São Paulo: Editora Galpão, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CHAPPELLETTO, Chiara. **Neuroestética**. L'arte del cervello. Itália: Editora Laterza, 2009.

COSTA, Maria Tereza. **A invisibilidade do aluno superdotado**: percepção de uma realidade e um caminho a percorrer. Dissertação (Mestre em Educação e Cultura) Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://pergamumweb.udesc.br/biblioteca/index.php>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CRÍZEL, Lorí. **Como a neuroarquitetura pode influenciar a percepção de segurança em espaços urbanos e edifícios**. 10 Dez 2023. ArchDaily Brasil. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/1010191/como-a-neuroarquitetura-pode-influenciar-a-percepcao-de-seguranca-em-espacos-urbanos-e-edificios?ad_medium=gallery>. Acesso em: 7 Abr 2024.

CRÍZEL, Lorí. **Neuroestética: a influência do design na experiência humana**. 31 Jan 2024. ArchDaily Brasil. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/1012766/neuroestetica-a-influencia-do-design-na-experiencia-humana>>. Acesso em: 7 Abr 2024.

DELPRETO, B.M.L. **A pessoa com altas habilidades/Superdotação adulta**: análises do processo de escolarização com elementos da contemporaneidade. UFSM, 2009.

ELLARD, Colin. **Places of the Heart: The Psychogeography of Everyday Life**. Nova York: Bellevue Literary Press, 2015.

ESTADÃO. **Talento duplamente premiado**. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/emails/casa-e-decoracao/talento-duplamente-premiado/>>. Acesso em: 7 Abr 2024.

FONSECA Santuza Mônica de França P. da; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. **E depois que crescem... os estudantes com Altas Habilidades Superdotação.** In: Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais/organização Francisco Ricardo Lins Vieira de melo. Natal: EDUFRN, 2013.

FUHR, Carlise. **Altas Habilidades/Superdotação: O Que Docentes Do Curso De Licenciatura Em Pedagogia Da Faed/Udesc Compreendem Sobre A Temática.** Trabalho de Conclusão de Curso do Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://pergamumweb.udesc.br/biblioteca/index.php>>. Acesso em: 18 jun. 2024.

GICK, A.R. **Altas Habilidades/Superdotação: um estudo de caso.** Uruguaiana, 2008. Disponível em: <www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article>. Acesso em 17 jun. 2024.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado.** São Paulo: Arte & Ciência Editora, 2002.
MAIA, Andréia V. **Educandos com altas habilidades/Superdotação: dificuldades e desafios no processo de identificação e de inclusão.** Editora CRV. 1.ed. Curitiba, 2015.

MONO ARCHITECTS. **Casa com pátio privado.** Osaka, 2020. Disponível em: <<https://www.mono-a.com/puraibe-toko-togaaruie>>. Acesso em: 15 abril 2024.

PALLASMAA Juhani. **The Eyes of the Skin: Architecture ans the Senses.** Nova York: John Wiley & Sons Inc, 2005.

REIS, Haydêa M. M. de S.; Mettrau, Marsyl Bulkool (orientadora). **Educação Inclusiva é para todos? A (falta de) formação docente para Altas Habilidades/Superdotação no Brasil.** 2006. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10348>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

REIS, Alice C. **A experiência estética sob um olhar fenomenológico.** Arq. bras. psicol. vol.63 no.1 Rio de Janeiro, 2011.

RENZULLI, Joseph S. **O que é esta coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: Revista Educação. Porto Alegre, Ano XXVII, n.1, pp75-131, jan/abril 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>>. Acesso em: 18 jun. 2024.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



RIBEIRO, Olzenir. Ensino de superdotados é tema do Educação no Ar. Entrevista concedida à TV MEC - Ministério da Educação. Brasília: MEC, 4 jan. 2018. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=oSwiZOotSY> >. Acesso em: 20 jun. 2024.

SCHENINI, Fátima. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300>> . Acesso em: 23 jun 2024.

SIMONETTI, D.C. **Altas Habilidades: revendo concepções e conceitos**. Abril, 2008. Disponível em < <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/educacao-especial/naah-s> >. Acesso em: 20 jun. 2024.

SKLUM. **Albin Bamboo Coat Rack with Shelves**. Espanha, 2022. Disponível em: <<https://www.amazon.de/-/en/SKLUM-Albin-Bamboo-Coat-Shelves/dp/B09SH652NK>>. Acesso em: 15 abril 2024.

STERNBERG, Esther M. **Healing Spaces: The Science of Place and Well-Being**. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

TWODESIGNERS. **La Grand Poste**. Bélgica, 2021. Disponível em: <<https://twodesigners.be/projects/lgp-coworking/>>. Acesso em: 15 abril 2024.

UGREEN. **Desbloqueando a arte do cérebro: o poder-transformador da Neuroestética**. Disponível em: <<https://www.ugreen.com.br/desbloqueando-a-arte-do-cerebro-o-poder-transformador-da-neuroestetica/>>. Curitiba, 2024. Acesso em: 17 maio 2024.

XY Studio. **Kids&CO**. Varsóvia, 2023. Disponível em: < <https://www.xystudio.pl/wnetrzadladzieci.htm> >. Acesso em: 15 abril 2024.

412



ATIVIDADE PARA ENSINAR SEMELHANÇA DE TRIÂNGULOS USANDO O RACIOCÍNIO INDUTIVO

Walter Jesus da Costa Martins Filho¹

Introdução

Com o ensino de matemática em todos os níveis da educação básica espera-se desenvolver nos alunos algumas habilidades, dentre essas podemos destacar aqui as habilidades de desenhar, de seguir algoritmos e de realizar conclusões após a execução de alguma tarefa. Para isso, espera-se com atividades de ensino nas escolas, proporcionar aos alunos situações para que coloquem em desenvolvimento tais habilidades.

Ainda se pensarmos no desenvolvimento de habilidades, não podemos esquecer no desenvolvimento do raciocínio, que encontra no estudo da matemática uma boa oportunidade para se desenvolver. Nas atividades de matemática, se encontram ocasiões propícias para se educar os alunos a desenvolverem seu raciocínio. Dentre as modalidades de raciocínio podemos destacar aqui o raciocínio indutivo.

Não se pode deixar de destacar também uma das finalidades ao se estudar matemática, a capacidade de resolver problemas. Ao se desenvolver habilidades como a de desenhar, seguir algoritmos, e o ato de educar os alunos para que desenvolvam seu raciocínio indutivo, objetiva-se que mesmo posso usar todo este conteúdo estudado e aprendido para se resolver problemas.

Dentre as diversas áreas da matemática, podemos pensar na geometria plana como uma área que possui conceitos em que podem ser desenvolvidas tais habilidades como a de desenhar, haja vista a grande quantidade de figuras planas utilizadas em seu estudo, e a de seguir algoritmos, pois, existem, uma grande quantidade de fórmulas para se calcular perímetros, áreas e comprimento de segmentos de reta.

Ainda na área de geometria plana, se encontra uma boa oportunidade de se desenvolver o raciocínio indutivo e de se praticar a resolução de problemas. É grande o número de problemas interessantes a serem resolvidos na geometria plana.

Para atingir esses fins, foi pensado em uma metodologia matemática para se usar na sala de aula, de maneira que se colocasse em prática essas exigências, a metodologia escolhida foi o ensino de matemática por atividades. Com essa metodologia, criou-se um recurso para ensinar matemática em que se pratica as habilidades de desenhar e executar algoritmos, se educa os alunos com o raciocínio indutivo e espera-se que os alunos desenvolvam a capacidade de se resolver problemas.

¹ Professor formador da área de matemática da Secretária Executiva do Estado do Pará / Brasil. Contato: walterjcmf@gmail.com

A atividade elaborada foi pensado com base nos estudos dos seguintes referenciais teóricos: SÀ (2019) que defini os conceitos de ensino de matemática por atividades, PONTE, MATA-PEREIRA & HENRIQUE (2012) que definem algumas modalidades de raciocínio matemático entre eles o raciocínio indutivo, SÀ (2020) que ressalta que o ensino de matemática por atividades permite ao professor dividir o protagonismo na sala de aula com os alunos durante a aula e MAFRA, SÁ & DA SILVA (2021) que ressalta que o ensino de matemática por atividades altera o cenário na sala de aula em relação a concepção tradicional do modelo escolar.

A pesquisa feita para a elaboração da atividade foi feita seguindo os procedimentos metodológicos de uma pesquisa qualitativa. Foi pesquisado no google acadêmico artigos referentes ao ensino de matemática por atividades, foram selecionados os artigos e capítulos de livro que melhor tratavam do assunto. Posteriormente a atividade foi pensada escrita.

A seguir, os referenciais teóricos, os procedimentos metodológicos e a atividade que é o resultado da pesquisa qualitativa feita é apresentada.

Referenciais Teóricos

Ao consultar o acervo digital do google acadêmico para encontrar referenciais teóricos para esse trabalho, foram escolhidos textos que destacassem as características do ensino de matemática por atividades, bem como um apelo que essa metodologia possui como uma das tendências em ensino de matemática no Brasil.

Uma das características do ensino de matemática por atividades é permitir aos alunos serem protagonistas no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, permitindo a eles obterem suas próprias conclusões do que foi estudado, e não simplesmente repetir as conclusões ditadas por um professor em sala de aula. Como é ressaltado no trecho a seguir.

Quando o ensino acontece com o protagonismo compartilhado entre docente e estudantes a literatura da educação matemática tem registrado diversas possibilidades de atividades de ensino em função dos objetivos ou da participação dos envolvidos todas com organizações próprias para o seu desenvolvimento. (SÁ, 2020, p. 150)

Outra característica interessante que define o ensino de matemática por atividade como metodologia de ensino é a alteração do cenário escolar, tornando os objetivos da aula mais significativos para os alunos, pois permite que eles investiguem as definições a serem feitas para que possam aplicar a resolução de problemas, e não simplesmente copiar em seu caderno o que o professor escreve no quadro. Como é ressaltado no trecho a seguir.

(...) como uma configuração possível de um espaço ou cenário de aprendizagem, capaz de apresentar processos de encaminhamentos, de resoluções de propósitos com objetivos possíveis, é um aspecto para se pensar quando se oferece uma

perspectiva de atividade permanente, aos movimentos de ações possíveis, rumo a uma aprendizagem satisfatória. (MAFRA, SÁ & DA SILVA, 2023, p. 6)

A atividade de ensino aplicada foi planejada para que a cada etapa realizada pelo aluno, este fosse capaz de perceber a relação entre os triângulos e a propriedade que define essa relação, por isso, essa atividade é classificada como uma atividade de redescoberta, como podemos observar em SÁ (2019, p. 17)

Uma atividade de redescoberta tem como objetivo levar o estudante a descobrir uma relação ou propriedade relativa a um dado objeto ou operação matemática. Uma atividade de redescoberta não corresponde a uma demonstração de um resultado matemático, mas sim ao momento de exploração do objeto que antecede a demonstração do resultado.

Além de observar a relação existente entre os triângulos a cada etapa, as etapas foram planejadas para que ocorresse a generalização da ideia da definição de semelhança de triângulos, para isso, foi usado o raciocínio indutivo, uma modalidade de raciocínio destacada no trecho a seguir.

Segundo Pólya (1954), a indução inicia-se muitas vezes através da observação, a partir da qual se desenvolvem conjecturas a testar posteriormente. Este autor refere ainda outros processos importantes no raciocínio indutivo e que ocorrem frequentemente durante a resolução de problemas matemáticos, nomeadamente a generalização, a especialização e a analogia. Oliveira (2002, p. 174) sublinha igualmente a estreita relação entre analogia e indução salientando que “quem induz fá-lo por analogia, i.e., a pessoa infere a semelhança das conclusões a partir da diferença dos factos”. Por outro lado, através do raciocínio indutivo que se elaboram conjecturas que podem ser posteriormente verificadas. Neste sentido, o raciocínio indutivo é heurístico, desenvolvendo-se do particular para o geral, sem conduzir a conclusões necessárias, mas com um papel chave na criação de novo conhecimento (OLIVEIRA, 2002).

A atividade proposta pode ser executada pelo estudante, como o auxílio do professor para esclarecer algumas dúvidas. Como “No modo experimental o professor elabora a atividade que pode ser executada pelo estudante” (SÁ, 2019, p. 17), esta atividade recebe ainda a classificação de experimental.

Com base nos autores citados, fica esclarecido o porquê de se usar o ensino de matemática por atividades como metodologia de ensino, e qual classificação a atividade relatada nesse artigo recebe. A seguir, descrevemos os procedimentos metodológicos usados nesse relato de experiência.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos adotados constituem o que se entende por pesquisa qualitativa. Inicialmente foi consultado o acervo digital do google acadêmico que apresentou muitos artigos e capítulos de livros referentes ao ensino de matemática por atividades. Esses artigos e capítulos de livros foram lidos para que pudessem ser selecionados os mais adequados como referencial teórico desse trabalho.

Para se elaborar a metodologia de ensino que propomos nesse artigo consultamos os textos que tratam do ensino de matemática por atividades e do raciocínio indutivo, posteriormente se pensou na atividade. A primeira proposta dessa atividade foi apresentada a alguns colegas professores de matemática que fizeram sugestões que tornaram a atividade melhor.

Após a atividade assumir o formato final que está sendo proposto nesse texto, escreveu-se este texto onde se apresenta esta atividade como uma proposta de ensino para as aulas de matemática, em especial as aulas de geometria plana.

Resultados

A seguir será descrita a atividade planejada para executar o objetivo desse artigo.

O professor deve dividir a sala em grupo e a cada grupo entregar um triângulo impresso e recortado como o da Figura 1.

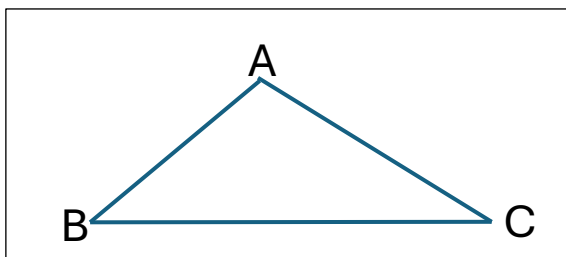


Figura 1: Triângulo que deve ser distribuído entre os grupos para no início da atividade.

Após a entrega o professor deve identificar junto com os alunos os vértices do triângulo, os pontos A , B e C ; os lados do triângulo $\overline{AB}$, $\overline{AC}$ e $\overline{BC}$; e os ângulos internos $\widehat{BAC}$, $\widehat{ABC}$ e $\widehat{ACB}$.

Em seguida, dar início a etapa 1, que deve ser executada pelos alunos: Com o auxílio de régua e lápis vamos desenhar um novo triângulo cujo os lados terão o dobro do comprimento dos lados $\overline{AB}$ e $\overline{BC}$, e com o ângulo $\widehat{ABC}$ entre esses dois lados

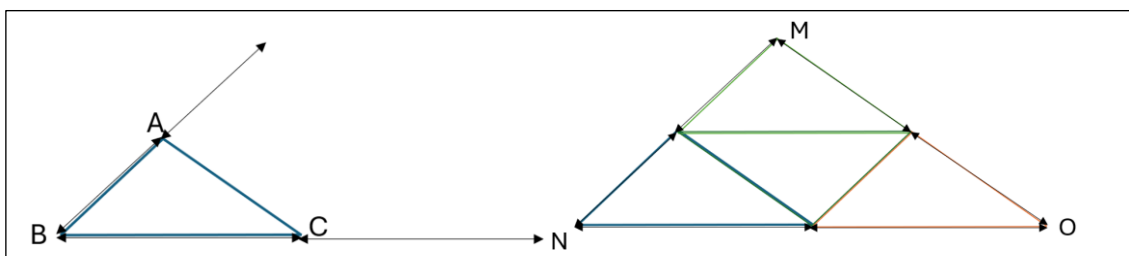


Figura 2: Esboço dos desenhos que devem ser feitos na etapa 1.

Após os alunos desenharem os triângulos, as seguintes perguntas devem ser feitas:

- O que podemos observar no novo triângulo desenhado?
- Qual a relação entre as medidas dos ângulos $\widehat{BAC}$ e $\widehat{ACB}$ do triângulo ABC e dos ângulos $\widehat{MNO}$ e $\widehat{MON}$ do novo triângulo?
- Qual a relação entre o comprimento do lado $\overline{AC}$ do triângulo ABC e o lado $\overline{MO}$ do novo triângulo?
- Quantos do triângulo ABC cabem dentro do novo triângulo?

Respondidas as perguntas, dar-se início a etapa 2: com o auxílio de régua e lápis vamos desenhar um novo triângulo cujos lados terão o triplo do comprimento dos lados $\overline{AB}$ e $\overline{BC}$, e com o ângulo $\widehat{ABC}$ entre esses dois lados.

417

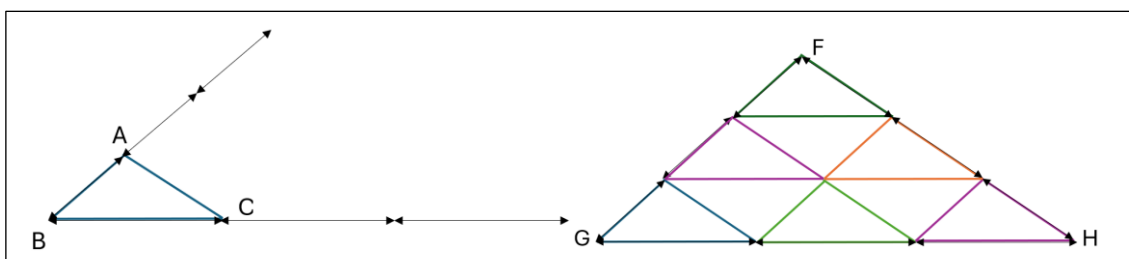


Figura 3: Esboço dos desenhos que devem ser feitos na etapa 2.

Após os alunos desenharem os triângulos, as seguintes perguntas devem ser feitas:

- O que você observa neste triângulo?
- Qual a relação entre as medidas dos ângulos $\widehat{BAC}$ e $\widehat{ACB}$ do triângulo ABC e os ângulos $\widehat{GFH}$ e $\widehat{FHG}$ deste triângulo?
- Qual a relação entre o comprimento do lado $\overline{AC}$ do triângulo ABC e o lado $\overline{FH}$ deste triângulo?
- Quantos do triângulo ABC cabem dentro deste triângulo?

Respondidas as perguntas, dar-se início a etapa 3: com o auxílio de régua e lápis vamos desenhar um novo triângulo cujos lados terão o quadruplo do comprimento dos lados $\overline{AB}$ e $\overline{BC}$, e com o ângulo $\overline{ABC}$ entre esses dois lados.

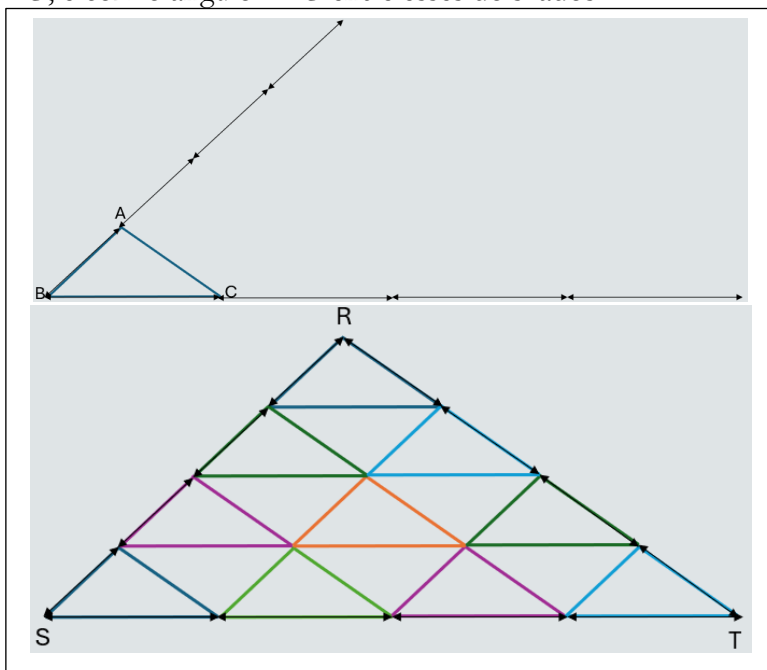


Figura 4: Esboço dos desenhos que devem ser feitos na etapa 3.

Após os alunos desenharem os triângulos, as seguintes perguntas devem ser feitas:

- O que você observa neste triângulo (3)?
- Qual a relação entre as medidas dos ângulos $\widehat{BAC}$ e $\widehat{ACB}$ do triângulo ABC e os ângulos $\widehat{SRT}$ e $\widehat{RTS}$ do triângulo (3)?
- Qual a relação entre o comprimento do lado $\overline{AC}$ do triângulo ABC e o lado $\overline{RT}$ do triângulo (3)?
- Quantos triângulos ABC cabem dentro deste triângulo (3)?

Ainda deve-se pedir que os alunos observem os quatro triângulos na Figura 5.

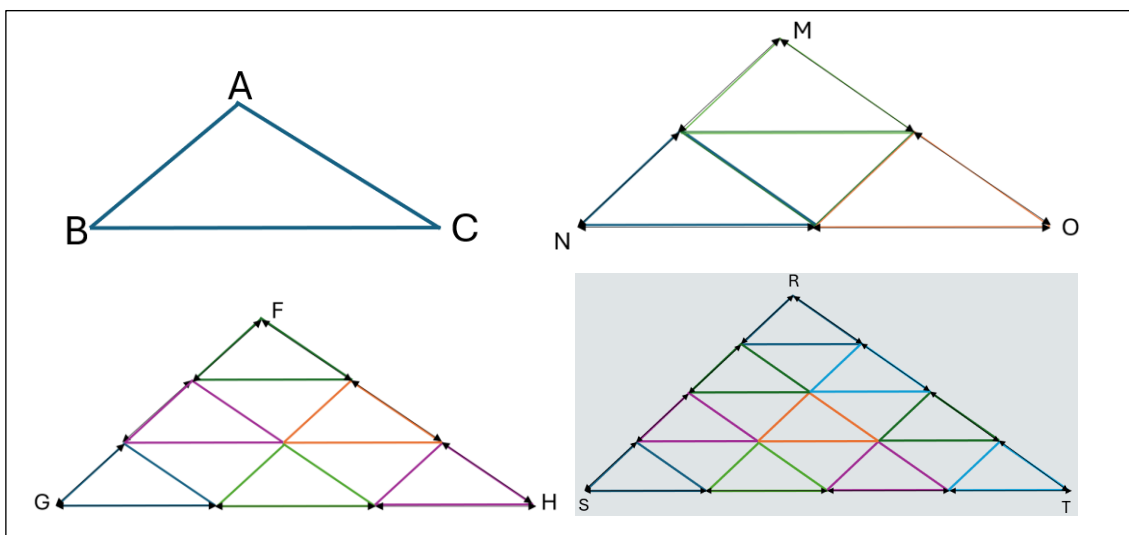


Figura 5: Todos os triângulos desenhados durante as três etapas.

Enquanto os alunos visualizam os quatro triângulos devem responder as seguintes perguntas:

- Há alguma relação entre os 4 triângulos ABC, MNO, FGH, RST?
- Podemos afirmar algo sobre a área dos triângulos MNO, FGH e RST em relação ao triângulo ABC?

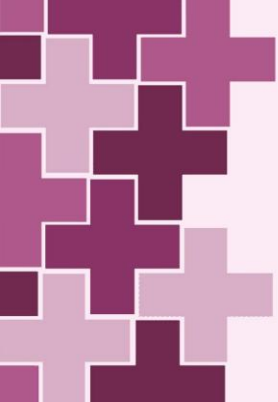
Ao final, o professor deve fazer a formalização da semelhança de triângulos e das demais propriedades referentes a este assunto. Para isso, o professor pode escrever no quadro as conclusões obtidas junto com os alunos durante a aula.

Considerações Finais

A atividade proposta pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades como desenhar e seguir algoritmos, uma vez que a cada etapa da atividade tem desenhos de triângulos a serem feitos, e se considerarmos todas as etapas da atividade juntas teremos a execução de um algoritmo que foi executado pelos alunos, assim, os alunos cumprem a atividade da aula auxiliados pelo professor.

O raciocínio indutivo foi aplicado a cada etapa da atividade, uma vez que inicialmente foi pedido para alunos desenharem um novo triângulo com os lados com o dobro do comprimento do primeiro triângulo, posteriormente, os alunos deveriam desenhar mais dois triângulos em que os lados possuem o triplo e o quádruplo do comprimento do primeiro triângulo. Tal processo conduz a generalização para a conclusão final do caso da semelhança de triângulos.

As habilidades e modos de raciocínio exercitados nessa atividade podem desenvolver nos alunos a capacidade de resolver problemas, uma das finalidades com que se intenciona



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



ensinar matemática na educação básica. Com o desenvolvimento dessa habilidade, esperasse que os problemas que os alunos se tornam capazes de resolver sejam problemas práticos, além daqueles problemas apresentados nos livros de matemática.

Nesta atividade o cenário habitual da sala de aula é alterado e o protagonismo da aula é dividido entre professor e alunos, uma vez que ao executarem a atividades proposta os alunos tomam a iniciativa no processo de ensino aprendizagem, e o professor não precisa esperar que os alunos copiem no caderno a matéria a matéria que o professor copiou no quadro. Outro fato que afirma isso, é que os alunos discutem em grupo conclusões ao final de cada etapa, e não simplesmente repetem uma conclusão ditada pelo professor.

Referências

SÁ, Pedro Franco. Possibilidades no ensino de matemática por atividades. Coordenado por Demétrius Gonçalves de Araújo, Glauco Lira Pereira, Raimundo Otoni Melo Figueiredo e Reginaldo da Silva. Belém: SINEPEM, 2019 (Coleção I).

SÁ, Pedro Franco. Atividades experimentais no ensino de matemática. Revista matemática, ensino e cultura. Ano 15, número 35, p. 143 – 162, Nov. 2023.

MAFRA, José Ricardo e Sousa; Sá, Pedro Franco & Silva, Francisco Robson Alves. Interface entre o ensino por atividades experimentais e tendências na educação matemática. Revista REAMEC, Cuiabá/MT, v. 11, n. 1, Jan/Dez 2023.

PONTE, João Pedro; MATA-PEREIRA, Joana; HENRIQUES, Ana. O raciocínio matemático nos alunos do ensino básico e do ensino superior. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.7, n.2, p.355-377, jul./dez.2012.

420



IDENTIDADES FORJADAS PELAS IAS EM PROCESSO FORMATIVO ONLINE

Maria Cristina Lima Paniago¹
Luciana Helena da Silva Brito²

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa intitulada “Tessituras de culturas digitais, formações e práticas educativas com professores pré-/em-/serviço por meio de ciclos dialógicos online transnacionais complexos”.

É uma pesquisa qualitativa, tipo pesquisa-formação, subsidiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e tem como objetivo (des)(re)construir e compreender possíveis tessituras de culturas digitais, formações e práticas educativas por meio de ciclos dialógicos online transnacionais complexos entre professores pré-/em-/serviço e pesquisadores da educação superior de universidades públicas e privadas, oriundos de quatro diferentes contextos culturais: Brasil, Canadá, Inglaterra e África do Sul. Os ciclos dialógicos online são compreendidos como espaços em que as pessoas podem participar dialogicamente, contribuir efetivamente para a democratização das relações de pesquisa em ensino e aprendizagem sobre culturas digitais, como espaços pedagógicos, descobrirem suas próprias vozes e engajamento, e terem direito de atuar.

Neste texto, o objetivo é compreender as diferentes identidades forjadas durante um dos encontros realizados entre professores pré-serviço e em serviço do ensino superior e pesquisadores com a utilização das inteligências artificiais (IA).

A proposta metodológica é pós-crítica (Meyer e Paraíso, 2012) que prioriza processos criativos na constituição dos próprios pesquisadores e a fundamentação teórica tem como base a dialógica Freireanos (1987, 1992, 2004, 2020), a complexidade Moriniana (2000, 2010, 2015), e a pesquisa-formação de Josso (2004).

Partimos apresentando os caminhos metodológicos junto ao contexto da pesquisa e, em seguida, a discussão teórica e os dados produzidos de maneira concomitante. Por fim, tecemos algumas considerações que indicam as compreensões sobre as identidades forjadas pelos participantes da pesquisa por meio do uso das Inteligências Artificiais (IA).

¹ Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância. Bolsista Produtividade CNPq. E-mail: cristina@ucdb.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8631-4961>

² Professora Doutora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, campus Barra do Corda. Pós-doutoranda na UCDB. E-mail: helena.silva@ifma.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3876-6696>

Caminhos metodológicos

A perspectiva metodológica que assumimos vai ao encontro do que Meyer e Paraíso (2012, p. 272-273) elencam como trajetos e procedimentos:

Duvidar do instituído; abrir mão de sentidos e conceitos homogêneos e fixos; assumir enfoques teóricos que estimulam a desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos; abrir mão da preocupação de localizar relações de causa e efeito, origens e processos de evolução; tomar o exame do poder como elemento central dos textos sob análise; relacionar condições de emergência das posições de sujeito e/ ou objetos estudados; estranhar o que é aceito como normal, desnaturalizando-o.

Corroboramos a maneira de pesquisar de Meyer e Paraíso (2012) em que há movimentos variados: indo e vindo, circulando, aproximando e afastando, traçando contornos e curvas. Tentamos como as autoras, distanciarmo-nos do que é rígido, das certezas fixas, das essências, dos universais, e de conceitos que não contribuem para criar imagens para questionar nosso objeto de estudo. Também gostamos dos desafios que nos põem em dúvida nossa pergunta: quais identidades de professores pré-serviço e em serviço do ensino superior e pesquisadores são produzidas com a utilização das inteligências artificiais.

Acreditamos que fazer pesquisa no campo da educação é abrir espaço para diferentes conhecimentos, espaços, práticas e políticas oriundas de diferentes matizes, portanto saberes que “[...] se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos” (Charlot, 2006, p.9).

Nossos ciclos online se pautaram em diálogos entre os participantes das diferentes comunidades educativas em movimentos formativos. Embora os pesquisadores estivessem em quatro países diferentes, com comunidades educativas diferenciadas, houve possibilidades de convergências e divergências nas concepções das temáticas em foco, fato visto como enriquecedor na promoção das tessituras dialógicas.

Pensando nas experiências docentes dos participantes (professores pré-/em-/serviço e pesquisadores) trazemos Josso (2004) para nos ajudar a pensar a pesquisa-formação. Com base nas histórias de vida, a autora aborda as experiências docentes em três perspectivas: tê-las, fazê-las e pensá-las. Tais experiências podem ser ou não, significativas, intencionalmente provocadas e refletidas. Neste sentido, dialogamos com Josso sobre a importância de narrar nossas vivências, nossas histórias de vida e profissional no contexto dos ciclos dialógicos online. Por meio delas, pudemos promover processos de reflexão e de conscientização, contribuindo para nossas formações. Para a autora,

[...] perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e

valores num espaço- tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (Josso, 2004, p.39).

Os pesquisadores dos quatro diferentes países, participantes desta pesquisa, convidaram os professores pré-/em-/serviço e pesquisadores de suas universidades e de seus grupos de pesquisa para participar dos ciclos dialógicos online transnacionais complexos. O convite foi feito por email ou face-a-face. Solicitamos a cada participante aceites e assinaturas dos termos de autorização para produção dos dados, os quais foram gravados. Houve o compromisso da manutenção do anonimato de cada um e da socialização dos achados da pesquisa, no sentido de os participantes sentirem-se envolvidos com a pesquisa e protagonistas no desenvolvimento da proposta investigativa. A pesquisa obteve a aprovação do comitê de ética.

Os participantes desenvolveram diálogos narrativos orais ou escritas por meio de plataformas virtuais, como *Google Meet*, *Teams* ou *Zoom*, durante oito ciclos dialógicos. Neste artigo, centramos no primeiro ciclo, com foco nas diferentes identidades produzidas a partir do uso das IA.

Discussão teórica com os dados produzidos

423

Quando propusemos uma pesquisa-formação, pensamos em um espaço online em que fosse ao encontro do que Freire pontua (1993): um espaço democrático que abrigasse as diferentes representações existentes nele, no nosso caso, as pessoas que vivenciam o ensino superior em universidades públicas ou privadas, em diferentes países, como professores pré-serviço ou em-serviço somados aos pesquisadores envolvidos na pesquisa.

Neste sentido, compreendemos que nos ajudaria a entender o fenômeno da cultura digital no contexto educacional adotar uma perspectiva complexa na qual é o pensamento que “[...] une, religa, traz à tona os conjuntos complexos, as interações, retroações e a dinâmica entre parte e todo, assim como a multidimensionalidade da realidade em que vivemos” (Morin, 2000, p. 13). Para além de uma perspectiva newtoniano-cartesiana de conhecimentos fragmentados, compartimentalizados, olhar para o fenômeno das identidades no contexto da cultura digital como algo transversal, multidimensional, planetário.

As identidades são entendidas de acordo com Silva (2000, p.96):

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato [...] A identidade não é fixa, estável coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. [...] é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. [...] A identidade tem estreitas relações com as relações de poder.

Ao problematizarmos sobre suas identidades, os participantes da pesquisa durante o primeiro ciclo dialógico, manifestaram suas relações com as tecnologias digitais em suas práticas educativas, em especial, as implicações das IA e suas histórias de vida e identidades profissionais.

A standardização foi um problema detectado pelos participantes quando fazíamos o exercício de produzir uma imagem pela IA que evidenciasse nossas identidades.

A gente vê a situação em que alguém coloca uma identidade que representa uma jovem pessoa ou um jovem acadêmico, mas a AI também não consegue isso. A tentativa de standardizar é uma das limitações que nós identificamos.

[...] Você se torna muito mais direcionado usando pedaços menores de instruções, ou *prompts* menores. Se você olhar o exemplo do que eu tentei fazer quando eu usei a *tool*, quando eu disse que queria gerar uma imagem de aprendizado significativo através de divertimento e jogo, as imagens que saíram eram de crianças do ocidente jogando. Jovens, muito jovens jogando. Então, a coisa inteira de aprendizado significativo através de jogo é sempre associada com crianças. Não há jeito de a IA pensar que poderia ser aprendizado significativo através de jogo para adultos. A assumpção imediata é sobre crianças (Professor em serviço).

Percebemos que as IA ainda não conseguem trabalhar com a incompletude de nossas identidades, pois, para Hall (2006, p.38), a identidade “[...] permanece sempre incompleta, está “sempre em processo”, sempre “sendo formada”.

Além de questionar se as imagens que a IA gerou eram adequadas para o que queriam representar, houve outros questionamentos:

A pergunta realmente é, como nós garantimos que nós podemos garantir resultados significativos de uma ferramenta IA? Essa é uma parte da pergunta. A outra parte da pergunta é, onde está a ferramenta IA? O que está alimentando a ferramenta IAI para gerar essas imagens? Como são representativas essas ferramentas de *input*? Poderíamos trabalhar com essas ferramentas para melhorar o seu *input*? Ou deveríamos trabalhar em melhorar realmente os *prompts* que pedimos? E eu acho que eu não sei se melhorarmos os *prompts*, definitivamente, nos levará a gerar os resultados certos (Professor em-serviço).

Talvez, os “resultados certos” mencionados pelo professor em-serviço poderia ser traduzido como aqueles que representam as diversidades, as diferenças, a não homogeneidade. Neste sentido, mesmo contendo a multiplicidade, o indivíduo permanece como um sujeito único e, desta forma, Morin (2011, p.50) ressalta que “[...] é a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades”.

Além do ponto standardização, outro foi levantado sobre os estereótipos de mulheres.

[...] quantos estereótipos há sobre mulheres, os tipos de mulheres representadas nessas imagens, as características que isso gerou, apesar da variedade de pessoas

no grupo, de mulheres no grupo, ainda havia imagens bem semelhantes sendo geradas lá, então, muito estereotipadas de mulheres. E estávamos falando sobre o fato de que muitos de nós as colocamos nas nossas descrições, o que se tornou o *prompt* de que nós somos mães e como isso provavelmente difere de como um homem se descreveu nesses escritos literários de identidade que fizemos, mas também como um *prompt* para a IA. Esses são pontos muito interessantes e acho que a ideia do processo é muito interessante, porque pode ser usado como um produto para fazer os alunos pensar sobre, porque certas imagens estão sendo geradas e algumas dessas características sendo completamente não representativas da população geral [...] (Professora em serviço).

Hall (2006) nos chama a atenção para as identidades das quais fazemos parte, elas não estão impressas em nosso gene, mas se constituem a partir das nossas culturas. Portanto, enfrentamos desafios de promover espaços formativos interculturais em que se “[...] exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana em um mundo que parece não ter mais esta convicção como referência radical” (Candau, 2005, p.35). Segundo a autora, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional.

Tratar destas relações é abrir espaço para a emergência dos diferentes diálogos. Para Freire (1987), o diálogo é a expressão da comunicação entre sujeitos que buscam sentido e entendimentos para os conflitos a fim de construir pensamentos que possam ser complementares e nunca deterministas e absolutistas.

O diálogo horizontal a que se refere Freire é o diálogo no qual os sujeitos falam e são ouvidos, respeitando os pontos de vista e caminhando para a construção do conhecimento por meio de uma metodologia dialógica. Somente a partir da superação da relação vertical entre educandos e educadores, é possível pensar os sujeitos e seus conhecimentos por um viés humano pertinente (Freire, 2020).

Propiciar um espaço de debate sob uma perspectiva dialógica é possibilitar o compartilhamento de experiências, de descobertas, de superações de olhares ingênuos sobre os fenômenos que nos cercam.

Algumas considerações

Os resultados apontam que há diferentes identidades produzidas quando as IAs criam imagens a partir de textos autobiográficos e fotos dos participantes. Nesse processo, ao dialogar sobre as produções, os professores revivem memórias, reelaboram estratégias de ensino e aprendizagem pensando em seus contextos educativos, afetam-se refletindo sobre suas vivências e criticam uma certa padronização e hegemonização das imagens produzidas, descaracterizando suas identidades.

Por fim, chama-se a atenção para um olhar crítico e cuidadoso quando na inserção das IAs em nossos contextos educacionais, pois as IA são capazes de armazenar dados, organizá-los, processá-los, ordená-los e escrever textos, mas não possuem pensamento crítico, carecem de curiosidade e imaginação e não são fontes de criatividade livre. As IA funcionam apenas a partir do conteúdo que quem a projeta o alimentou e treinou.

A mais-valia para a educação é ir além da informação, poder pensar no que ela implicou, gerou e derivou do acontecimento, partindo de quando, onde e quem – questões que um sistema de inteligência artificial pode responder – para abordar o porquê, o que significa, que mudanças implicou e que consequências gera – questões que a educação valoriza.

Uma possibilidade no contexto educacional seria que nós, educadores, trabalhássemos com a pedagogia da pergunta Freireana, praticando o fazer perguntas para além do quê, onde, quando ou quem, mas também perguntas que questionem os porquês, o que implica, que mudanças acarreta e que consequências gera. Ou seja, questões que exigem dos alunos as competências de reflexão, curiosidade, pesquisa, análise, inferência, antecipação, argumentação, comunicação, colaboração, avaliação, imaginação, criatividade e participação. As IA no fazem retomar uma prática de questionar, de elaborar perguntas que exigem o uso de fontes diferentes para serem respondidas, perguntas que exigem a análise de uma diversidade de argumentos e perspectivas, perguntas que exigem a busca de pontos de vista opostos, perguntas que exigem questionar as próprias ideias, perguntas que exigem fazer novas perguntas, perguntas que exigem trabalho colaborativo. Essa seria uma contraproposta à educação bancária, uma educação problematizadora, sem certezas ou verdades acabadas, levantando problemas e provocando conflitos que sejam transformadores.

Quem sabe esta pesquisa com seus desdobramentos nos provoque, nos ensine, nos questione a outras possibilidades de apropriações e convivências na e com as culturas digitais. Neste processo de (re)significações (co)partilhadas, podemos utilizar as tecnologias digitais como forma de integrar nosso cotidiano e expandir nossas diferenças, promovendo um movimento contrário à homogeneização, afetando e sendo afetados. Portanto, conforme Freire (2004) chama atenção para a importância das relações entre as culturas, não se restringindo à questão de apenas compreender a cultura do outro, mas a relação entre as culturas, acreditamos que compreender culturas digitais é também um problema de relação. Assim, “[...] a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas.” (Freire, 2004, p. 75).

Referências

Candau, Vera Maria Ferrão. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In Candau, V. M. (org.). Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.12-37.

Charlot, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Freire, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

Freire, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

Freire, P. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Josso, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

Meyer, Dagmar Estermann; Paraíso, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

Morin, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

Morin, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 22a ed., Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

Morin, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Trad. Eliane Lisboa, 5a ed., Porto Alegre: Sulinas, 2010.

Morin, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

Silva, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BLOCKCHAIN E CRIPTOMOEDAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UM OLHAR CRÍTICO

Joyce Da Silveira Delfino¹
Cristina Cavalli Bertolucci²

O presente artigo se refere a um recorte da dissertação intitulada *"Uma Prática da Tecnologia Blockchain na Educação Matemática Crítica: Compreendendo as Criptomoedas"*, que explora a interseção entre a tecnologia blockchain e a Educação Matemática Crítica (EMC). A tecnologia blockchain serviu como base para a criação das criptomoedas, sendo descrita como "um sistema de pagamento eletrônico ponto-a-ponto, que possibilita a realização de transações diretas entre as partes, sem a necessidade de uma autoridade central confiável" (NAKAMOTO, 2008). A tecnologia pode ser entendida como um sistema estruturado a partir de criptografia e de uma rede distribuída, imutável e descentralizada. No contexto das criptomoedas, todas as transações registradas na blockchain são criptograficamente verificadas para garantir que o remetente possua de fato a quantidade de criptomoedas que está tentando transferir. Além disso, conforme explicado por Burniske e Tatar (2019), a criptografia assegura como os registros (transações) são agrupados e adicionados à blockchain em blocos que são "encadeados" de forma contínua, origem do termo "blockchain" (cadeia de blocos). Dessa forma, a criptografia estabelece um sistema automatizado de confiança matemática.

O blockchain também é um sistema de rede distribuída, formado por computadores (nós) independentes que compartilham recursos, como capacidade de processamento e armazenamento de dados, com todos os participantes da rede. Isso elimina a necessidade de um ponto central de controle, já que todos os usuários da rede (nós) atuam simultaneamente como provedores e consumidores de recursos. Esse tipo de rede é conhecido como ponto-a-ponto (peer-to-peer).

Segundo Nakamoto (2008), a tecnologia blockchain é altamente segura e confiável justamente por ser descentralizada, o que significa que não está sob o controle de uma única entidade ou autoridade central. Em vez disso, opera por meio de uma rede de nós (computadores) interconectados que validam e verificam cada transação de maneira independente. Cada bloco de informações adicionado à blockchain é registrado permanentemente e verificado por todos os nós da rede, garantindo que qualquer modificação só ocorra mediante o consenso da maioria. Isso torna a tecnologia blockchain

428

¹ Mestra em Ensino de Matemática (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: joycesdelfino@gmail.com.

² Doutora em Educação (UNIPD - ITÁLIA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática - PPGEMAT do Instituto de Matemática e Estatística (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: tinabertolucci@gmail.com.

especialmente adequada para contextos onde a transparência e a segurança são essenciais. Além do setor financeiro, outras indústrias também estão explorando as potencialidades da blockchain, incluindo as indústrias musical, imobiliária, de seguros, saúde, redes de comunicação, pesquisas, cadeias de suprimento, instituições de caridade, rastreamento de armas e até mesmo governos (Burniske e Tatar, 2019).

Com o avanço da tecnologia blockchain, especialmente no que tange às criptomoedas, e seu impacto sobre a forma como a sociedade registra, compartilha e realiza transações de informações, este estudo explora as possibilidades e implicações de seu uso no contexto da EMC, fundamentando-se nos princípios de Skovsmose (2001). Ao integrar na sala de aula de Matemática a criação de criptomoedas, busca-se não apenas aprimorar a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também promover uma reflexão crítica sobre descentralização, inclusão financeira e os impactos sociais e econômicos das tecnologias emergentes. Este trabalho não se limita a explicar as funcionalidades do blockchain e das criptomoedas, mas busca fomentar uma Educação Matemática que colabore na formação de cidadãos(as) críticos(as), preparados(as) para lidar com os desafios de uma sociedade tecnológica. Por meio da criação de um projeto de criptomoeda, os(as) estudantes são convidados(as) a refletir sobre questões como privacidade, transparência e a justiça social no uso dessas tecnologias.

Diante disso, este estudo busca investigar as potencialidades e limitações do uso da tecnologia blockchain, associada à construção de uma criptomoeda social, no contexto da Educação Matemática Crítica (EMC). A pesquisa se apoia em uma revisão bibliográfica sobre criptomoedas e blockchain, com base em autores como Nakamoto (2008), Burniske e Tatar (2019), Drescher (2018) e Ulrich (2014), além de Skovsmose (2001, 2005, 2007, 2012) no que tange à EMC.

A abordagem metodológica é qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (2001), com a perspectiva de desenvolver a Matemática como um meio para promover o pensamento crítico. A pesquisa foi realizada no formato de uma oficina com estudantes do Nono Ano do Ensino Fundamental, em uma escola privada de Porto Alegre, RS. Durante quatro encontros, cinco estudantes, com idades entre 14 e 15 anos, participaram de atividades que abordaram conceitos fundamentais da tecnologia blockchain, como criptografia, rede distribuída e descentralização. Ao final, as estudantes desenvolveram um projeto de criptomoeda.

A produção de dados incluiu registros em cadernos de campo e gravações de áudio, que foram analisados a partir dos tipos de conhecimento propostos por Skovsmose (2001): o conhecimento matemático, o conhecimento tecnológico e o conhecimento reflexivo. Esse processo de análise visa compreender de que maneira a integração da tecnologia blockchain pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico nas aulas de Matemática, alinhado aos princípios da EMC.

Diante do exposto, a interseção entre tecnologia, matemática e suas implicações sociais é crucial para a Educação Matemática. A introdução das criptomoedas e da tecnologia

blockchain não apenas desafia a abordagem dos conceitos matemáticos, mas também demanda uma análise das relações sociais e econômicas que emergem desse cenário. Para fundamentar essa discussão, é essencial explorar os referenciais teóricos que sustentam a proposta de integrar a EMC com tecnologias emergentes, destacando as contribuições de Skovsmose (2001; 2007). Assim, a seguir, apresentaremos as bases teóricas que orientam a relação entre matemática, *blockchain* e criptomoedas.

Referencial Teórico

O blockchain é uma tecnologia de registro distribuído, que permite o armazenamento seguro, transparente e descentralizado de informações. Introduzido por Satoshi Nakamoto (2008), o blockchain surgiu como a base tecnológica das criptomoedas, mas suas aplicações vão além do setor financeiro. De acordo com Nakamoto (2008), o blockchain é um "sistema de pagamento eletrônico peer-to-peer" que possibilita transações diretas entre as partes sem a necessidade de uma autoridade central confiável.

Uma das características fundamentais dessa tecnologia é a descentralização. Diferentemente dos sistemas tradicionais que dependem de uma entidade central para validar e armazenar dados, o blockchain opera por meio de uma rede distribuída de computadores, conhecidos como *nós*. Cada nó na rede possui uma cópia completa das transações, o que garante que a informação seja validada por consenso entre os participantes, sem a necessidade de um controle centralizado (Burniske e Tatar, 2019). A segurança também é um aspecto crucial. Usando criptografia avançada, cada bloco é conectado ao anterior por meio de um valor de hash único, tornando extremamente difícil alterar ou modificar os dados registrados. Como apontado por Drescher (2018), essa integridade criptográfica impede fraudes e adulterações, o que torna o blockchain especialmente relevante em áreas onde a confiança e a integridade dos dados são primordiais, como finanças e contratos digitais.

Outro aspecto é a transparência. As transações registradas em uma blockchain são visíveis para todos os participantes da rede, criando um ambiente de confiança coletiva. Embora as transações sejam acessíveis publicamente, os detalhes confidenciais são protegidos por criptografia, garantindo privacidade ao mesmo tempo que permite verificação pública (Burniske e Tatar, 2019). Por fim, a imutabilidade é uma característica central. Uma vez que um bloco é adicionado à cadeia, ele não pode ser alterado ou removido sem o consenso da maioria da rede, o que faz do blockchain uma plataforma confiável para registros permanentes e à prova de fraudes (Nakamoto, 2008; Drescher, 2018).

A tecnologia blockchain, com suas características de transparência, segurança e descentralização, não apenas transforma a maneira como as transações são realizadas, mas também oferece novas oportunidades para refletir sobre questões sociais mais amplas. No contexto educacional, a *blockchain* pode ser vista como um instrumento que, ao promover a confiança e a imutabilidade, desafia as estruturas tradicionais de controle e autoridade, proporcionando um ambiente onde a democratização da informação é possível.

Essa perspectiva tecnológica encontra forte ressonância nos princípios da EMC. Assim como o *blockchain* descentraliza o controle de transações, a EMC propõe uma descentralização do conhecimento, ao incentivar os(as) estudantes a questionarem e interpretar criticamente as estruturas sociais por meio da Matemática. Skovsmose (2001) defende que a Matemática deve ser utilizada como um recurso para promover o pensamento crítico e a transformação social, ajudando os(as) estudantes a refletirem sobre os impactos das tecnologias emergentes, como a *blockchain*, nas dinâmicas sociais, políticas e econômicas.

A EMC propõe uma abordagem na qual a Matemática transcende a simples aplicação de técnicas e algoritmos, tornando-se um instrumento de reflexão crítica sobre a sociedade. Segundo Skovsmose (2001), a EMC busca desenvolver competências que capacitem os(as) estudantes a interpretar e questionar situações sociais por meio da Matemática, posicionando-a como um recurso de transformação social. Skovsmose (2007) argumenta que a Educação Matemática, quando tratada de forma crítica, possibilita que os(as) estudantes compreendam como a matemática molda e legitima estruturas de poder. Ele também destaca que a EMC deve ser voltada para a justiça social, permitindo que os(as) estudantes sejam capazes de perceber as implicações políticas, econômicas e culturais envolvidas no uso da Matemática em suas vidas cotidianas. Conforme Skovsmose (2012), a EMC se articula em três tipos de conhecimento: o conhecimento matemático, que envolve o domínio de algoritmos e teoremas; o conhecimento tecnológico, que se refere à aplicação da matemática em contextos práticos e tecnológicos; e o conhecimento reflexivo, que estimula uma reflexão crítica sobre o uso da matemática e suas consequências sociais e culturais.

- 1) conhecer matemático, que se refere à competência normalmente entendida como habilidades matemáticas, incluindo-se as competências na reprodução de teoremas provas, bem como ao domínio de uma variedade de algoritmos - essa competência está enfocada na educação matemática tradicional, [...]
- 2) conhecer tecnológico, que se refere às habilidades em aplicar a matemática e as competências na construção de modelos. A importância do conhecer tecnológico tem sido enfatizada pela tendência dirigida para aplicação na educação matemática, que afirma que, até mesmo se os estudantes aprendem matemática, nenhuma garantia existe de que a competência desenvolvida é suficiente quando se trata de situações de aplicação [...].
- 3) conhecer reflexivo, que se refere à competência de refletir sobre o uso da matemática e avaliá-lo. Reflexões têm a ver com avaliações das consequências do empreendimento tecnológico (SKOVSMOSE, 2001, p. 115-116).

Dessa forma, a EMC busca não apenas ensinar Matemática como um fim em si mesma, mas utilizá-la para promover um pensamento crítico sobre os desafios da sociedade contemporânea.

Esse enfoque crítico também dialoga com os princípios da pedagogia de Paulo Freire (1987), que valoriza o diálogo e o pensamento crítico como elementos centrais para a emancipação dos(as) estudantes. Na EMC, esse processo envolve discutir como a matemática pode ser

utilizada para resolver problemas enfrentados na comunidade dos(as) estudantes e refletir sobre as consequências éticas e sociais de sua aplicação, fortalecendo o desenvolvimento da cidadania. Skovsmose (2001, p. 17) argumenta que “a educação deve figurar como um elemento vital no processo de democratização, exigindo a participação ativa dos(as) estudantes no cenário educacional, conceituado por ele como “competência crítica.” Esse conceito refere-se ao engajamento ativo dos(as) estudantes(as) no processo educacional, acompanhando suas experiências, mesmo que incompletas ou imperfeitas. Para o autor, uma educação que visa desenvolver essa competência crítica não pode ser imposta aos(as) estudantes, mas deve surgir de um processo de construção conjunta. A “competência crítica”, segundo o Skovsmose (2001), permite que os(as) estudantes, ao dialogarem com seus(as) professores(as), identifiquem temas relevantes para o ensino, sejam provenientes de seus interesses pessoais ou das necessidades sociais mais amplas. Esse diálogo, além de facilitar a troca de conhecimentos, promove a criação de um ambiente educacional mais participativo e alinhado às demandas da comunidade.

No entanto, o processo educativo não pode ignorar a importância do currículo, exigindo uma análise crítica dos conteúdos a serem desenvolvidos. Na EMC, é essencial adotar uma postura analítica e objetiva ao examinar teorias, informações e práticas educacionais. Skovsmose (2001) destaca a necessidade de manter uma “distância crítica”, ou seja, uma perspectiva reflexiva que permita avaliar o impacto e a relevância dos conteúdos, favorecendo uma educação mais contextualizada e informada. Nesse sentido, a escolha de questões a serem trabalhadas no contexto educacional deve considerar tanto aspectos subjetivos quanto objetivos. Subjetivamente, o problema deve ser significativo para o(a) estudante, alinhado a seus interesses e vivências. Objetivamente, deve estar relacionado às questões sociais presentes, exigindo, assim, um “engajamento crítico” por parte dos(as) estudantes. Essa abordagem integrada visa garantir que as questões tratadas na sala de aula não sejam apenas ressoem com as experiências individuais dos(as) estudantes, mas também estejam inseridas nos desafios mais amplos da sociedade.

Diante disso, Skovsmose (2001) articula sobre o conceito de “alfabetização matemática”, proveniente de para delinear uma condição fundamental na sociedade, na qual é essencial informar as pessoas sobre suas responsabilidades, capacitando-as como participantes dos processos de trabalho. Além disso, o conceito de “matheracy”, desenvolvido por D'Ambrosio em suas pesquisas sobre Etnomatemática, é incorporado por Skovsmose (2001). A “alfabetização matemática” pode ser entendida como um meio de organizar e reorganizar interpretações das instituições sociais, crenças, tradições e políticas, visando o “empowerment”. Conforme Skovsmose (2001), o termo “empowerment” é mantido em sua forma original devido à riqueza de seu significado, que envolve conceder poder, ativar e desenvolver a potencialidade criativa do indivíduo. Para Skovsmose (2001), a alfabetização vai além das habilidades de leitura e escrita, constituindo uma habilidade de dimensão crítica. Assim, a alfabetização matemática pode ser vista como um catalisador para ampliar a

compreensão e contribuir para a transformação da sociedade, sendo considerada um pré-requisito essencial para a emancipação social e cultural.

Não se resume apenas ao aprimoramento de habilidades de cálculo matemático; trata-se, igualmente, de incentivar a participação crítica na sociedade, engajando-se em discussões sobre questões políticas, econômicas e ambientais. Nesse contexto, a matemática desempenha o papel de suporte tecnológico, proporcionando as bases necessárias para compreender e abordar desafios perante a sociedade.

Corroborando a ideia de competência crítica, Skovsmose (2007) introduz o conceito de *materacia*. Essa competência, vinculada à matemática e ao letramento de Freire, vai além das simples referências matemáticas, abrangendo um sentido mais amplo. Segundo Skovsmose e Alro (2006), “a literacia, como Freire demonstrou, pode significar muito mais do que a capacidade de ler e escrever. Literacia também pode se referir à habilidade de interpretar uma situação ou algo que pode ser transformado, assim como identificar mecanismos de repressão” (Skovsmose; Alro, 2006, p. 19). Da mesma forma, a *materacia* desempenha um papel fundamental na promoção da democracia e no desenvolvimento da cidadania, assim como o letramento freiriano.

A *materacia* deve ser entendida nessa perspectiva, como a capacidade de “ler” o mundo por meio de números e gráficos e “escrevê-lo”, estando aberto a transformações. Afinal, a *materacia* envolve a habilidade de lidar com as técnicas matemáticas (Skovsmose, 2007). Skovsmose e Barbosa complementam essa definição, descrevendo a *materacia* como:

Uma delas é o desenvolvimento da *materacia*, vista como uma competência similar a literacia caracterizada por Freire. *Materacia* não se refere apenas as habilidades matemáticas, mas também a competência de interpretar e agir numa situação social e política estruturada pela matemática. A Educação Matemática crítica inclui o interesse pelo desenvolvimento da educação matemática como suporte da democracia, implicando que as micro-sociedades de salas de aulas de matemática devem também mostrar aspectos de democracia (SKOVSMOSE, BARBOSA, 2000, p. 20).

Diante disso, compreender as interconexões entre matemática, tecnologia blockchain e criptomoedas, à luz dos referenciais teóricos discutidos, permite uma visão crítica e reflexiva sobre a Educação Matemática. Essa abordagem não apenas destaca a importância da reflexão crítica, mas também orienta a implementação de práticas pedagógicas que fomentem um aprendizado significativo. Com base nessa fundamentação teórica, a próxima seção apresentará a metodologia adotada para investigar a aplicação da tecnologia blockchain na Educação Matemática, detalhando os procedimentos utilizados para coletar e analisar os dados, bem como as atividades desenvolvidas com os estudantes.

Metodologia

Este estudo utilizou uma abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (2001), voltada para investigar as potencialidades e limitações do uso da tecnologia blockchain no contexto da EMC. A pesquisa foi conduzida por meio de uma oficina prática, realizada após as provas trimestrais do último semestre letivo com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola privada localizada em Porto Alegre, RS. A oficina contou com a participação de cinco estudantes do sexo feminino, com idades entre 14 e 15 anos. Durante quatro encontros, foram abordados os principais conceitos da tecnologia blockchain, como criptografia, redes distribuídas e a noção de imutabilidade. Para exemplificar a criação de uma criptomoeda com objetivo social, foi utilizada a criptomoeda Aratus, e para colaborar na compreensão do sistema da tecnologia blockchain, foi utilizado um simulador denominado *BlockchainDemo*. No último encontro, as participantes foram desafiadas a criar um projeto de criptomoeda social, o que possibilitou o desenvolvimento de reflexões críticas sobre a matemática e suas aplicações em questões sociais.

A coleta de dados foi realizada por meio de um caderno de campo e gravações de áudio durante as apresentações das participantes. A análise dos dados seguiu os princípios da análise qualitativa descritos por Bogdan e Biklen (2001), e focou na identificação de tipos de conhecimento estabelecidos por Skovsmose (2001), como o conhecimento matemático, tecnológico e reflexivo. A metodologia visou, portanto, não apenas proporcionar um entendimento técnico da tecnologia *blockchain*, mas também fomentar o desenvolvimento da competência crítica dos(as) estudantes, conforme defendido pela EMC. Essa abordagem metodológica possibilitou um ambiente onde a matemática fosse utilizada como meio para interpretar e questionar o impacto das tecnologias emergentes no cotidiano. Além disso, a criptomoeda Aratus serviu como exemplo prático de como esses conceitos matemáticos podem ser aplicados para entender questões maiores, alinhando-se aos objetivos da EMC.

A metodologia empregada neste estudo foi orientada por uma abordagem qualitativa, visando compreender as interações e reflexões dos estudantes em relação à tecnologia blockchain e às criptomoedas. As atividades foram realizadas em um ambiente escolar e envolveram a criação de um projeto de criptomoeda social, proporcionando as estudantes a oportunidade de aplicar conceitos matemáticos em um contexto prático. Para a análise, os dados produzidos foram organizados em categorias que refletem o engajamento dos estudantes e suas reflexões críticas. A seguir, procederemos à análise dos dados, examinando como esses conhecimentos emergiram nas atividades e quais implicações podem ser extraídas para a Educação Matemática.

Análise de dados

A análise dos dados produzidos foi realizada com base nos referenciais teóricos apresentados ao longo da pesquisa. O objetivo principal foi buscar respostas à pergunta orientadora: “Quais

as potencialidades e limitações do uso da tecnologia blockchain associada à construção de uma criptomoeda social para ideias relacionadas à Educação Matemática Crítica (EMC)?” O processo de análise foi conduzido de forma minuciosa e reflexiva, considerando os eventos ocorridos durante a elaboração do projeto de criptomoedas e a apresentação final realizada pelas estudantes. O propósito central foi compreender como os três tipos de conhecimentos estabelecidos por Skovsmose (2001) se manifestaram nesse contexto e investigar suas contribuições para o processo de ensino. Para isso, foram transcritas as apresentações das participantes, bem como registrados os dados no caderno de campo durante todo o processo de produção. A escrita dos episódios abordados buscou compreender tanto as potencialidades quanto às limitações da presente pesquisa. Esse enfoque enfatiza as visões iniciais e as intencionalidades do estudo, além de como estas se transformaram ao longo dos encontros, contribuindo para uma discussão mais ampla sobre o impacto da tecnologia blockchain no ensino da matemática.

A análise foi inspirada principalmente nas ideias de Skovsmose (2001), que aborda os tipos de conhecimento: conhecimento matemático, conhecimento tecnológico e conhecimento reflexivo. De acordo com o autor, esses conhecimentos são fundamentais para a EMC e, interligados, formam um alicerce sólido para uma Educação Matemática mais crítica e contextualizada. O movimento realizado ao longo da pesquisa permitiu agrupar os conhecimentos emergentes em duas categorias.

A primeira categoria, intitulada “Da criptografia à criptomoeda e o papel da matemática”, enfoca os aspectos dos conhecimentos tecnológico e matemático, incluindo a habilidade de construir estratégias para resolução de problemas e as competências associadas ao aprendizado matemático. A segunda categoria, chamada “Fragilidades, dualidades, potencialidades e o ocorrido”, concentra-se na análise do conhecimento reflexivo evidenciado ao longo dos encontros. Esta categoria revela as habilidades de reflexão crítica dos(as) estudantes sobre o uso da matemática, permitindo uma avaliação consciente de suas implicações. Segundo Skovsmose (2001), a reflexão crítica é essencial para considerar as consequências da matemática em áreas como sociedade, economia e cultura.

435

Categoria 1: Da criptografia à criptomoeda e o papel da matemática

As participantes conceberam a ideia de implementar uma criptomoeda no ambiente escolar, especificamente no bar, para otimizar a dinâmica das filas, abordando um problema prático da comunidade escolar. Essa proposta alinha-se à Educação Matemática Crítica (EMC) ao estabelecer uma conexão entre a matemática e a realidade dos estudantes, conforme Skovsmose (2012).

Nosso intuito ao elaborar as tarefas ministradas ao longo do desenvolvimento da pesquisa foi buscar uma abordagem matemática que refletisse o atual avanço tecnológico, enfatizando a interconexão entre a matemática e a inovação tecnológica. Entendemos que esta relação é importante, pois como afirmam Dalla Vecchia, Maltempi e Borba (2015)

Os avanços tecnológicos nas últimas décadas têm causado impactos em todas as dimensões da convivência humana, influenciando a forma como as pessoas interagem entre si, trabalham, fazem compras e se apresentam à sociedade. Essas mudanças afetam a educação formal, auxiliando pesquisadores e educadores a compreender as tecnologias digitais e utilizá-las no processo educacional (DALLA VECCHIA, MALTEMPI, BORBA, 2015, p. 56, TRADUÇÃO NOSSA).

Durante o desenvolvimento do projeto, as estudantes aplicaram conceitos matemáticos e estatísticos. A estudante S questionou a relevância de considerar 66% como uma porcentagem decisiva, enquanto a estudante R reafirmou sua conclusão sobre o valor de R\$100,00. Essas discussões ilustram a integração do conhecimento matemático e a ideia de "materacia", que envolve interpretar e agir em situações sociais e políticas.

Nos encontros seguintes, as estudantes se inspiraram na criptomoeda Bitcoin para desenvolver sua própria criptomoeda, explorando conceitos de criptografia, tecnologia blockchain e aspectos financeiros. A análise indicou que os conhecimentos matemáticos e tecnológicos foram estimulados, permitindo uma compreensão prática da matemática.

Entretanto, fragilidades foram observadas, especialmente no que tange ao "conhecer matemático". Apesar de algumas atividades incentivarem o uso de operações básicas, a falta de um cenário de investigação profundo limitou a exploração de questões mais complexas. As atividades 2 e 3, embora necessárias para contextualização, não foram totalmente alinhadas à abordagem da EMC, configurando-se mais como exercícios tradicionais.

A ausência de questionamentos e investigações sugere uma abordagem controlada, típica de um paradigma de exercício, e não foram encontradas evidências suficientes para demonstrar que os conhecimentos matemáticos, conforme discutido por Skovsmose, foram plenamente atingidos.

Categoria 2 - Fragilidades, dualidades, potencialidades e o ocorrido

O estudo explorou a relação entre tecnologia e matemática, buscando conectar a crítica ao surgimento das criptomoedas ao conhecimento reflexivo de Skovsmose (2001). O objetivo foi elaborar tarefas que transcendem o aspecto técnico do blockchain, promovendo reflexões sobre seus impactos sociais e econômicos, e formando estudantes mais críticos. Skovsmose (2007) enfatiza que a Educação Matemática deve interagir com fatores sociopolíticos, reforçando a importância de uma cidadania informada.

A Educação Matemática desempenha papéis fundamentais, atuando como base da sociedade tecnológica e como fonte de conhecimentos técnicos. Ao introduzir tecnologias disruptivas, foram reconhecidas suas potencialidades inatas, como descentralização e segurança da informação, que desafiam o controle centralizado do dinheiro e promovem a inclusão financeira.

O Bitcoin, por exemplo, não é controlado por nenhuma entidade central, permitindo transações diretas que reduzem custos. No entanto, existem desvantagens que os usuários devem considerar, como a volatilidade. Ulrich (2014) explica que essa volatilidade no Bitcoin resulta de bolhas especulativas, onde coberturas otimistas da mídia atraem investidores novatos, impulsionando o preço para cima até que uma queda abrupta ocorra. Além disso, o anonimato das transações pode ser explorado para fins criminosos, como lavagem de dinheiro, levantando questões sobre a reputação da moeda (Boff e Ferreira, 2016). A falta de regulamentação específica para criptomoedas resulta em incertezas quanto à segurança e proteção dos usuários, uma vez que o Bitcoin não se encaixa nas definições tradicionais de moeda ou instrumentos financeiros (Ulrich, 2014).

Embora a descentralização das criptomoedas esteja alinhada com os princípios da Educação Matemática Crítica (EMC), pois desafia estruturas de poder centralizado, também levanta questões sobre a equidade no acesso. A participação no sistema *blockchain* pode ser desigual, já que nem todos têm os mesmos recursos para se engajar plenamente. Skovsmose (2007) destaca que as escolas podem ser espaços de inclusão e exclusão social, proporcionando acesso à sociedade informacional, mas também gerando o oposto.

O surgimento de criptomoedas locais motivou discussões sobre as dinâmicas sociais na comunidade, já que a abordagem descentralizada do *blockchain* pode impactar as interações entre estudantes, professores e membros da comunidade educacional. Skovsmose (2001) afirma que a matemática é vital para a organização de processos sociais, justificando o foco na Educação Matemática para desenvolver competências democráticas.

A alfabetização matemática deve incluir competências matemática, tecnológica e reflexiva, sendo a última essencial para potencializar essa alfabetização. A reflexão sobre métodos formais ajuda a identificar condições sociais e integra-se à competência democrática. A análise do desenvolvimento do conhecimento reflexivo entre os estudantes revelou potencialidades no engajamento com o contexto escolar e nas discussões sobre criptomoedas, mas também limitações, como o foco excessivo em aspectos técnicos e a falta de debate sobre inclusão social.

Além disso, ao enfatizar a implementação de uma tecnologia (aplicativo) sem reflexão crítica sobre seu impacto nas relações sociais na escola, evidencia-se uma fragilidade na abordagem. Uma perspectiva mais crítica deve examinar não apenas os benefícios, mas também os potenciais impactos adversos, como novas formas de exclusão ou vigilância, que não foram contemplados pelas participantes em seu projeto.

A análise dos dados evidenciou que as atividades desenvolvidas não apenas facilitaram a compreensão dos conceitos matemáticos relacionados ao blockchain e às criptomoedas, mas também promoveram reflexões críticas sobre as implicações sociais e econômicas dessas tecnologias. Observou-se que as estudantes foram capazes de aplicar conhecimentos matemáticos em seus contextos, reconhecendo a relevância da matemática para a solução de problemas cotidianos. No entanto, também foram identificadas limitações, como a superficialidade de alguns debates e a falta de discussão sobre inclusão social. Essas

considerações nos levam à conclusão de que, embora a integração da tecnologia na Educação Matemática ofereça oportunidades significativas para o aprendizado crítico, ainda é necessário um aprofundamento nas discussões sobre os impactos sociais e éticos das criptomoedas. Na sequência, abordaremos as implicações desse estudo para a prática pedagógica e sugerimos caminhos para futuras pesquisas.

Conclusão

Este artigo buscou apresentar um recorte da dissertação sobre a aplicação da tecnologia *blockchain* no contexto da EMC. Por meio da criação de um projeto de criptomoeda social e da análise dos seus impactos em sala de aula, foi possível explorar como a EMC pode ser um instrumento para desenvolver competências críticas nos(as) estudantes, conectando a Educação Matemática a questões sociais mais amplas.

A oficina realizada com as estudantes do 9º ano evidenciou que a criação de criptomoedas pode servir como uma estratégia para tornar o aprendizado de matemática mais significativo e contextualizado. Os conceitos de descentralização, criptografia e imutabilidade, características centrais do *blockchain*, mostraram-se mecanismos práticos e simbólicos para ilustrar a importância da matemática no entendimento e transformação de estruturas sociais, econômicas e políticas. O projeto pode ter contribuído não apenas para a aprendizagem de conceitos matemáticos complexos, mas também para a criação de oportunidades de reflexão crítica sobre os desafios que as tecnologias emergentes representam para a sociedade, alinhando-se aos princípios da EMC propostos por Skovsmose (2001).

A pergunta orientadora desta pesquisa, “*Quais as potencialidades e limitações do uso da tecnologia blockchain associada à construção de uma criptomoeda social para ideias relacionadas à EMC?*”, guiou a investigação sobre como a EMC pode ser um instrumento para desenvolver competências críticas nos(as) estudantes, conectando a Educação Matemática a questões sociais mais amplas. As potencialidades identificadas foram especialmente no que se refere ao engajamento das estudantes. As participantes puderam associar os conceitos discutidos a problemas enfrentados em sua sociedade escolar, reconhecendo a relevância da matemática na análise de problemas concretos. Essa conexão entre teoria e prática representa um passo importante para desenvolver a competência crítica, alinhando-se aos princípios da EMC propostos por Skovsmose (2001).

No entanto, algumas fragilidades foram observadas, especialmente em relação à superficialidade de certos debates. Temas como inclusão social, legislação e problemas ambientais relacionados ao consumo de energia da tecnologia *blockchain* poderiam ter sido mais instigados e ampliados, permitindo discussões mais profundas sobre as implicações sociais e éticas do uso dessa tecnologia. Essa limitação ressalta a necessidade de criar ambientes de diálogos que estimulem a reflexão crítica e abrangente.

Diante dessas observações, há uma necessidade de pesquisas futuras que explorem novas práticas pedagógicas que integrem a tecnologia em sala de aula. A continuidade dessa linha

de investigação pode fomentar um ambiente educacional mais dinâmico e engajado, ampliando as possibilidades de desenvolvimento crítico dos(as) estudantes e contribuindo para a formação de cidadãos(ãs) mais conscientes e atuantes na sociedade contemporânea.

Referências

BOFF, Salete; FERREIRA, Natasha. Análise dos benefícios sociais da bitcoin como moeda. *nu. Mex. Der. Inter*, Ciudad de México, v. 16, p. 499-523, dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-46542016000100499&script=sci_arttext. Acesso em: 2 jan. 2024.

BURNISKE, Chris; TATAR, Jack. *O guia do investidor inovador para o Bitcoin e além*. Rio de Janeiro: Altas Books, 2019.

CALIXTO, Sidney; SICHEL, Ricardo. Criptomoedas: impactos na economia global. *Perspectivas: Revista de Direito da Cidade*, v. 10, n. 3, p. 1622-1641, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdc/article/view/33096/26015>. Acesso em: 29 dez. 2023.

CHENG, Ling et al. On Decentralization of Bitcoin: An Asset Perspective. AR51V, 2002. Disponível em: <https://ar5iv.labs.arxiv.org/html/2105.07646v1>. Acesso em: 30 dez. 2023.

DALLA VECCHIA, Rodrigo; MALTEMPI, Marcus V.; BORBA, Marcelo C. *The Construction of Electronic Games as an Environment for Mathematics Education*. Digital Games and Mathematics Learning. Springer. vol. 4. 2015.

DRESCHER, Daniel. *Blockchain básico*. São Paulo: Novatec Editora, 2018.

NAKAMOTO, Satoshi. Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System. 2008. Disponível em: <https://bitcoin.org/bitcoin.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

ULRICH, Fernando. *Bitcoin: a moeda na era digital*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2014.

COMUNIDADE DE LEITURA *MINERVA-TOTH*: REDE COLABORATIVA PRIVADO-PÚBLICA PARA FICHAS DE LEITURA

Claudionei Vicente Cassol¹
Sílvia Regina Canan²
João Victor Gobbi Cassol
Juliana Vani³

Introdução do projeto em desenvolvimento

O acúmulo de conhecimento desenvolvido pela humanidade é incomensurável e avoluma-se em escala crescente. De algum modo, esse movimento tem identificado os tempos nos quais convivemos, de sociedade do conhecimento. Desde o grande projeto iluminista de Diderot e D'Alembert com a enciclopédia no século XVIII, não tem sido mais possível o contato com toda produção científica e, tampouco, com a vastidão de publicações divulgadas, quase que, diariamente pelas comunidades de investigação e por pesquisadores e pesquisadoras das múltiplas áreas do saber.

Paralelo a essa boa angústia humana diante da impossibilidade de abarcar todo o conhecimento, como expõe Sören Kierkegaard, crescem os grupos de pesquisas, os grupos de estudos e as comunidades de investigação que partilham seus conhecimentos, refletem acerca de temáticas de interesse comum e, por isso, mantém, qualificam e ampliam a ciência, o conhecimento e dinamizam as relações científicas, as inovações e a cultura e, também, interferem nas relações humanas, tanto entre os indivíduos da espécie quanto com as coisas, o mundo das demais espécies e o, ainda, desconhecido.

A impossibilidade de ler toda a produção científico-literária com publicações em livros e em meios eletrônicos, também angustia, em certa medida, porque impede o contato e o pensar de abordagens significativas, originais, criativas e potentes. A criação de comunidades de leitura e reflexão, pode ampliar a possibilidade de conhecer, de pensar, de refletir e, a partir de então, aprender, aprofundar, produzir e partilhar conhecimento. Nessa lógica, a “leitura se faz necessária no contexto educacional atual quando se observam as orientações para a

440

¹ Professor no PPGEDU/URI, Frederico Westphalen-RS, Brasil e no CEEDO, Cerro Grande-RS, Brasil. Pós-Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE – da Unochapecó, Chapecó-SC, Brasil. Orcid: 0000-0001-7837-887X. E-mail: cassol@uri.edu.br.

² Professora no PPGEDU/URI, Frederico Westphalen-RS, Brasil. Doutora em Educação (UNISINOS). Orcid: (0000-0003-4504-3680). E-mail: silvia@uri.edu.br.

³ Professora no CEEDO, Cerro Grande-RS, Brasil. Mestre em Educação (Unijuí). Orcid: 0000-0001-7931-0180. E-mail: julinhacampagnolovani@gmail.com.

formação de leitores na Educação Básica” (Porto e Porto, 2024, p. 2) porque aí está um princípio formativo que pode criar cultura, hábito e implicar o futuro dos indivíduos.

Nesse horizonte, apresentamos o projeto *Minerva-Toth* como uma comunidade de leitura e partilha de fichas de leituras que podem contribuir para o incentivo a leituras, investigações, produções e comunicações de compreensões, de estudos e de ciência nas plurais áreas do conhecimento a partir dos recursos midiáticos das redes sociais que pode, nas intencionalidades desse projeto, se constituir em comunidades de leitura, tanto a partir da escola quanto sistematizado no ambiente escolar e dele para o mundo (Cassol, Canan, Vani, 2024) e como sugerem Porto e Porto (2024a, p. 3) ao propor a leitura como “um objeto de aprendizagem” desde a escola como fonte para “estimular o aluno a perceber a natureza de cada gênero, sua complexidade e as relações que estabelece com outros”.

Desenvolver uma plataforma com a complexidade exigida para cumprir a proposta que se apresenta, é desafio que nos anima e, apesar das exigências e amplitude da tarefa, estimula para a aplicação dos conhecimentos adquiridos e em construção no âmbito da região de abrangência da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, campus de Frederico Westphalen-RS, Brasil, de seus cursos de graduação e pós-graduação, *lato e stricto sensu*, especialmente, o mestrado e doutorado em educação – PPGEDU – bemcomo o gosto pela pesquisa e pela partilha de conhecimentos, mesmo nesses tempos em que o individualismo solipsista se revela não apenas como reserva de poder e direções obscuras e negacionistas da ciência, mas, igualmente, de precárias possibilidades de solidariedade, diálogo, de construções coletivas, do desenvolvimento e criatividade do espírito científico. A partilha do conhecimento que afugenta o consumismo e o egocentrismo, pode ser potencializada pela realidade da plataforma *Minerva-Toth*, motivadora para o alargamento dos horizontes do conhecimento e seu partilhar, ao desenhar como objetivo, a criação de uma comunidade de investigação, de leitura e de reflexões.

A grandeza, com a possibilidade de desenvolvimento desta plataforma eletrônica/digital, decorre da disponibilidade de construir um ambiente de ampla envergadura e também contribuir para o desenvolvimento da ciência, da intelectualidade e da cultura através da constituição de uma comunidade que pesquisa, aprende, reflete, conhece e compartilha o saber, porque compreende que a ciência é poder e, enquanto tal, precisa ser de domínio público, de controle social e, tanto reverter para o coletivo quanto por ele ser produzido e de ampla apropriação.

Desenvolver uma plataforma capaz de armazenar e compartilhar fichas de leituras ao gosto e segundo o interesse de uma comunidade de aprendizagem ou comunidade de conhecimento é o objetivo central dessa proposta. Nessa intencionalidade, havendo interesse em partilhar as anotações – leituras, reflexões – tem potencial para se constituir em uma comunidade científica e não havendo interesse dos indivíduos que criam as fichas de leitura, a partir das leituras individuais, os itens estarão salvos e seguros para acessos individuais de seus/suas autores/autoras.

O Projeto se desenvolve a partir do Eixo Tecnológico Tecnologias Sociais e Educacionais e entre os objetos da proposta, destaca a preocupação com desenvolver ferramentas tecnológicas que atendam demandas sociais, especialmente na área de educação, da comunicação e expressão, da leitura, da produção científica. O desenvolvimento se dá, na compreensão de Porto e Porto (2024, p. 4), a partir de Kenski, que “As tecnologias da informação e comunicação, através de suas diversas mídias, como a televisão, o rádio, a internet, possibilitam o acesso e a veiculação de informações em todo o mundo e, no campo da educação, alteram “a maneira de trabalhar em atividades ligadas à educação escolar”. Nesse sentido, o *software Minerva-Toth* propõe-se implementar uma plataforma educacional em ambiente virtual de aprendizagem, que funcione, igualmente, nos equipamentos móveis, para facilitar, incentivar e promover a leitura e anotações, as interpretações, as compreensões e partilhas dos aprendizados e uso de dados, de pensamentos, de reflexões, com ciência, ética e segurança acadêmico-científica, através dos seguintes objetivos: desenvolver uma plataforma educacional criadora, armazenadora e organizadora de fichas de leituras, por autor/a e/ou obra, a partir de leituras realizadas por indivíduos, com acesso restrito e possibilidade de compartilhamento amplo, em diversos níveis, constituindo uma comunidade de leitores/as.

Essa perspectiva segue na proposta de Fadanelli e Porto (2024), que veem significativo avanço nas relações que podem ser desenvolvidas com o sentido de alguma convergência cultural enquanto acontecimento que se torna possível na interação entre indivíduos ao compartilharem mensagens, ideias, valores e mensagens. Desse modo podem acrescentar suas próprias contribuições. São exemplos de situações nas quais os indivíduos replicam mensagens e compartilham ideias. No alerta de Fadanelli e Porto (2024) podem haver *fake news* em muitas dessas ações divulgadas nas redes. Porém, no *software Minerva-Toth*, as autorias das ideias divulgadas nas fichas de leituras, qualquer anotação realizada nelas, identifica diretamente os dados, as informações. Além disso, as fichas são partilhadas como comunidade, portanto, apenas com quem solicita ou quem aceita um convite para compartilhar em níveis de somente leitura, inserção de dados sem alterar aqueles já inseridos ou com possibilidade de edição. Contudo, cada movimento é identificado com a autoria de quem realiza a ação, o que torna possível identificar, rapidamente, tanto as inserções realizadas, quanto as inserções de anotações.

Particularmente, nesse âmbito, o *software Minerva-Toth* se propõe a a) criar, armazenar e organizar fichas de leitura *online*, multiplataforma, com permissões de compartilhamento em diversos níveis ou não, a critério do/a leitor/a (usuário/a) ou, também, possível autor/a da ficha de leitura; b) desenvolver banco de dados adequado e hospedagem para dinamização da Comunidade de Leitura *Minerva-Toth*; c) Possibilitar a criação de uma comunidade de leitura, de escrita e de crítica em torno de obras lidas e das fichas compartilhadas; d) Configurar um *design* atraente e estimulante para a leitura, armazenamento e compartilhamento de fichas de leitura; e) Facilitar a impressão de dados obtidos com leituras e uso rápido para citações diretas e indiretas; f) Pesquisar com agilidade e dinamicidade os

registros de leituras efetuados por autor/autora, obra, ano e palavras-chave; g) Encaminhar, para licenciamento e registro no INPI (Instituto Nacional de Propriedade Individual) o *software*.

Metodologia

Ao pensarmos a Comunidade de leitura *Minerva-Toth* partimos da necessidade de ampliar e incentivar a leitura e a partilha das reflexões que desse ambiente podem decorrer. Compreendemos que há uma potencialidade contributiva para o mundo da ciência, do conhecimento, da cultura e do diálogo, baseado em ideias e reflexões e no exercício do pensar constante. Disponibilizar uma ferramenta com condições de contribuir para o desenvolvimento intelectual e científico que fomente a leitura, anotações, reflexões e a produção científica e incorporar as tendências de desenvolvimento tecnológico da humanidade em aproximar-se a passos largos das tecnologias digitais de informação e comunicação e retomar os caminhos da ciência para trilhar a perspectiva de contribuir com a sociedade, acreditamos, por si só, já se instituir em movimento consistente de cientificidade, intelectualidade e fortalecimento do espírito solidário e social da ciência.

A Comunidade de leitura *Minerva-Toth*, apreende e potencializa o sentido de redes sociais, contudo, com o objetivo de relacionar conhecimento produzido a partir de leituras e reflexões decorrentes de obras pesquisadas, lidas, refletidas, por indivíduos leitores/leitoras e, mesmo que não haja interesse em compartilhar as leituras, as anotações, as fichas, a possibilidade de armazenamento individual, o fácil acesso e dinamização das pesquisas disponíveis em um banco de dados particular, com possibilidade de acesso multiplataforma, também sustenta a originalidade da proposta e a riqueza potencial deste empreendimento. É neste sentido que se expressam Ebersson Fadanelli e Ana Paula Porto (2024, p. 33), ao compreender que “as pessoas estão conectadas a um novo espaço e a novas ferramentas de comunicação e interação que vêm transformando as relações pessoais e profissionais”.

Para a viabilização do projeto de desenvolvimento do *software Minerva-Toth*, estabelecemos como metas: 1) construção da Plataforma *Minerva-Toth* com uso de sistemas, *softwares*, mecanismos e arte específicos de desenvolvimento, linguagem e algoritmos disponíveis no estágio atual da tecnologia; 2) desenvolvimento da Plataforma primando pela intuitividade para que facilite a operação na criação, alimentação, manutenção, compartilhamento e uso das fichas de leitura cadastradas – criadas – na comunidade pelos/as usuários/as; 3) estudos para identificar linguagens gráficas de fácil assimilação e operação para acesso, inserção, gerenciamento e compartilhamento e, quando necessário, suspensão desse recurso, segundo decisões pessoais do/a leitor/leitora criador/a de cada documento/ficha de leitura, sem perder de vista a cientificidade e operação metodológica embasada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT – e pela *American Psychological Association* – APA –; 4) desenvolvimento de banco de dados com a dinamicidade necessária para hospedagem e assegurar *backups* em níveis satisfatórios de segurança e confiabilidade tanto para

armazenamento quanto para operação de inserção, leitura, impressão, compartilhamento e edições das fichas e informações que elas contêm; 5) provimento de protocolos e registros necessários e de direito e desenvolvimento de *layouts*, além da divulgação e campanhas para uso público; 6) criação de ficha de cadastro na qual devem constar dados básicos da identificação bibliográfica: a) livro; b) periódico; c) jornal; d) endereço de internet... seguindo a metodologia ABNT e/ou APA; 7) desenvolvimentos específicos para cada material bibliográfico – inclusive palestras, comunicações... – para inserção de dados na ficha de leitura *on line*: elementos básicos e essências, além daqueles que devem constar no cabeçalho da ficha: página de extração e tipo de dado inserido, facilitando o registro a consulta, a citação e referências às fontes e a confiança das informações/dados; 8) definição de níveis de compartilhamento da comunidade virtual de leitura para o cumprimento dos objetivos, justificativas e finalidades educativas e intelectuais.

Para a construção do *Minerva-Toth* serão utilizadas as plataformas de desenvolvimento, linguagem e algoritmos disponíveis no estágio atual da tecnologia da Ciência da Computação que tenham condições de criar, permitir e facilitar o processo de desenvolvimento de um software em rede, multiplataforma e viabilizar a construção e uma comunidade virtual com segurança de dados, inserção de novos dados e o compartilhamento de fichas, de modo individual, a partir de permissões dadas pelo/a leitor/a – usuário – ou, também, autor/a. A necessidade de primar pela intuitividade também precisa ser considerada para que opere na facilidade da criação, da alimentação, da manutenção, do compartilhamento e uso das fichas cadastradas – criadas – na comunidade. Desse modo, é necessário que a Comunidade *Minerva-Toth* seja desenvolvida com linguagens de fácil assimilação e operação para acesso, inserção, gerenciamento e compartilhamento e, inclusive, suspensão desse recurso, segundo decisões pessoais do/a leitor/leitora criador/a de cada documento/ficha de leitura.

Nesse sentido, desenvolver um banco de dados com a dinamicidade necessária, ver possibilidades de hospedagem e assegurar *backups* e níveis satisfatórios de segurança tanto para armazenamento quanto para operação, prover os registros necessários e de direito e desenvolver os *layouts* requeridos, além da divulgação e motivação para uso, são momentos integrantes desta proposta. Para possibilidades de pensar o *layout* da ficha de leitura, sugerimos algo simples, com possibilidade de edição semelhante aos editores de textos comuns, disponibilizados nos sistemas operacionais.

Na ficha de cadastro devem constar os dados básicos da identificação bibliográfica: a) livro; b) periódico; c) jornal; d) endereço de internet... seguindo a metodologia ABNT ou APA. Esses itens podem ser selecionados no início da criação de nova ficha de leitura. Após, uma caixa de diálogo onde podem ser lançados os dados básicos da bibliografia: SOBRENOME DO/A AUTOR/A, Nome. **Título da obra.** Edição. Local : Editora ou editoras.... Ano. Pensar em desenvolvimentos específicos para cada material bibliográfico e, inclusive, para palestras, comunicações... Para inserção de dados na ficha de leitura *on line* basta de sejam pensados elementos básicos e essências, além daqueles que constam no cabeçalho da ficha:

página de extração e tipo de dado inserido: cita direta ou cita indireta (resenha) e comentário/elaboração reflexiva acerca de alguma parte do material lido.

Acerca dos níveis de compartilhamento pensados para a Comunidade eletrônica/virtual de leitura e para o cumprimento dos objetivos, justificativas e finalidades educativas e intelectuais, sugere-se que haja 1) possibilidade de criação da ficha de leitura por um/uma leitor/a e, não havendo interesse na partilha, apenas o acesso, a leitura e a edição para o/a próprio/a leitor/a fica liberado; 2) compartilhamento de nível 01 para cada ficha: somente leitura. Neste nível a/o leitor/a criador/a da ficha disponibiliza apenas a leitura para seus/suas convidados/as e começa a constituir uma rede; 3) compartilhamento de nível 02: inserção. Neste nível o/a convidado/a poderá ler e inserir dados como novas citações diretas e novos comentários. Serão adicionados na ficha compartilhada, com cores diferentes e identificados; 4) Nível 03: edição. Neste nível, o/a convidado/a pelo/a leitor/a criador/a poderá ler, inserir e deletar dados já cadastrados por outros/as na ficha compartilhada. Todos os níveis que implicam inserção e edição, deixarão identificações e as ações realizadas em destaques de modo permanente.

O Projeto Comunidade de leitura *Minerva-Toth*: rede colaborativa privado-pública para fichas de leitura conta com entidades parceiras que auxiliam no pensar suas perspectivas, na arquitetura, em suas possibilidades e desenvolvimento. O Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-FW, contribui com as concepções gerais da proposta e pensa a validade de uma ficha eletrônica e/ou digital de leitura como ferramenta de conhecimento, de aprendizado e de divulgação de conhecimento, de cultura, de solidariedade e ampliação do debate, das análises, dos estudos. Na perspectiva de Porto e Porto (2024, p. 4), a “forma virtual de ter acesso ao conhecimento, explorada de forma intensa em cursos a distância, pode, também, ser adotada na Educação Básica, pois os recursos são os mesmos e sua adoção pode se dar em qualquer nível de ensino”.

A forma de organização, a dinâmica e as articulações de sentidos, de inserções e de promoção das experiências de interpretações, de análises e trocas, são conduzidas por integrantes do Grupo Biosofia. A Associação Científica Medeia experimenta as aplicações do *Minerva-Toth* nas pesquisas e cede profissionais da área para o desenvolvimento. Também, de responsabilidade da Associação Científica Medeia, a testagem da eficácia e facilidade de uso com citas externas e internas, a fidelidade no uso dos dados e a segurança. Cumpre, também, à Associação Científica Medeia, a divulgação da Comunidade Virtual de Leitura.

A URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Instituição Executora, disponibiliza a estrutura e infraestrutura para situar os equipamentos, para o gabinete, espaços físicos e conexões com a rede mundial, energia elétrica, assessoria para registros nos órgãos competentes, especialmente no INPI, além da segurança dos dados no campo virtual, assim como da equipe e dos equipamentos. O PPGEDU, associado a essas atividades, disponibiliza docentes para as análises, sugestões e veiculação da divulgação da comunidade virtual de leitura.

O projeto se desenvolve no âmbito Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da URI-Frederico Westphalen-RS e empreende esforços no sentido de unir, interdisciplinarmente, a área de conhecimento da Educação com as Tecnologias Digitais da Informação e com envolvimento de estudantes matriculados nos níveis de Mestrado e Doutorado da URI e de outras Universidades, como a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – e Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFFRS –.

Minerva-Toth: potencial comunidade de leitura e compartilhamento de envergadura crítico-científica

A sociedade contemporânea, na análise de pensadores/as, especialmente, sociólogos/as, da área da filosofia social, do campo de estudo da pedagogia, da educação e das linguagens, tem se distanciado das leituras mais longas, profundas e reflexivas. É o que tem ficado claro com a redução nas vendas de livros e a própria elaboração de textos com menor número de páginas, bem como, o advento do *instagram*, dos minúsculos textos do *facebook*, do *linkedin*, do *whatsapp*, entre outras redes – referimos apenas as mais comuns –, constituindo-se, basicamente, em mensagens. Essa alteração de comportamento dos indivíduos quanto a leituras e desenvolvimento do pensamento reflexivo, parece comprometer compreensões e a capacidade humana do pensar, segundo Bauman, e desencadear a oclusão mental, impactar nas atitudes e nas disposições dos indivíduos em ler mais detidamente textos mais longos, de complexidade mais acurada e que demandam mais tempo e dedicação reflexiva. Os tempos nos quais vivemos parecem indicar o império da imagem em detrimento da leitura de palavras, de contextos, de mundo.

Paralelo a essa – de certo modo, prevista - mudança de postura e atitudes em relação ao conhecimento de estudantes e indivíduos em geral, nas construções de seus conhecimentos e atualizações de suas bases compreensivas, além das conduções das reflexões diárias, tem ocorrido, paradoxalmente, a necessidade de maiores e mais intensos movimentos de divulgação de informações que precisam ser pensados para decisões mais sábias, racionais, éticas e científicas que mantenham a potencialidade das conduções da vida individual e coletiva nos parâmetros de humanidade e de dignidade humana.

Nessa chave de interpretação, fomentar leituras e ativar o debate no nível das ideias parece ser uma saída razoável para a humanidade, para a educação e para a vitalidade e vitalização das instâncias preocupadas com a segurança e a liberdade dos indivíduos e a continuidade das vivências e experiências, em seu filosófico sentido cosmológico, comunicativo e interpretativo.

Além do desenvolvimento das leituras, nos parece necessário assegurar caminhos de partilha e despertar para práticas que coletivizem posições ampliadoras dos processos de conhecimento e de construção da ciência e instituem canais dialógicos de debates científicos com profundidade e amplitude significativas, colocando-se como alternativa às redes e espaços midiáticos e digitais veiculadores de efemérides. Ou que, pelo menos, consigam,

gradativamente, apropriar-se do potencial universal das redes sociais e da rede mundial para plantar possibilidades de retomada das condições de ciência, de pensamento, de reflexão, de estudo, de dialogicidade, criatividade e comunicação com sentidos profundos de humanidade, de solidariedade e equidade. Como sugere Ana Paula Porto (2024, p. 4), em pensamento a partir de Pierre Levy, em sentido contrário ao que nos leva crer a mídia sobre “pretensa frieza do ciberespaço, as redes digitais interativas são fatores potentes de personalização ou de encarnação do conhecimento”.

Desenhado o contexto e analisadas as circunstâncias, o presente projeto pensa a instituição de uma comunidade – rede – de leituras e partilhas de dados para operar com significado científico e intelectual na dinâmica do aprofundamento do conhecimento, das reflexões e seriedade das leituras, intensificando os esforços da leitura responsável, ética, comprometida com o aprendizado e a constituição de bases teóricas, além da possibilidade da partilha em diversos níveis com pessoas de livre escolha, em ambiente virtual/digital. A partilha das fichas de leitura, a partir de obras lidas, pode construir uma rede de conhecimento, de debates, de diálogo e solidariedade científica, intelectual e cultural.

A necessidade de arquivar e facilitar o acesso de anotações e fichas de leituras desenvolvidas pelos indivíduos leitores e a carência de recursos digitais e eletrônicos dessa ordem, motivam o desenvolvimento da plataforma *Minerva-Toth*. O presente projeto brota da constatação de deficiências nesse ramo da ciência e da transformação das leituras e das anotações de dados científicos de fácil acesso e, inclusive, da possibilidade de constituição de uma comunidade científica de leitura e/ou de leitores/as com o compartilhamento das informações com cadastro e partilha de fichas de leitura. A preocupação com essas questões, origina o desenvolvimento de um diálogo com o setor de computação para o desenvolvimento de fichas de leitura com maior segurança, agilidade de registro individual e acesso e, também, para possíveis partilhas de dados e interpretações *on line* que possam, a critério do/a leitor/a – usuário/a, proprietário/a do arquivo, a própria ficha de leitura – ser impressas e compartilhada com indivíduos, leitores/as, usuários/as, de seus interesse e/ou relações.

A comunidade de leitura e compartilhamento de fichas de leitura, em diversos níveis de permissão, assume esta denominação de *Minerva-Toth* em homenagem a deusa romana *Minerva*, da sabedoria, e do deus egípcio *Toth*, do conhecimento, da sabedoria, da escrita, da música e da magia.

Discussões e resultados

A grande tendência das tecnologias digitais e da informação em ocupar, gradativa e mais intensamente, os campos da construção do conhecimento, da pesquisa e da divulgação dos resultados, dos aprendizados e partilhá-los, têm maturado o debate na região Norte do Estado do Rio Grande do Sul, motivados pela URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões), Câmpus de Frederico Westphalen e, especialmente, pelo PPGEDU.

A Comunidade de leitura *Minerva-Toth*: rede colaborativa privado-pública para fichas de leitura encontra-se, desse modo, entre os níveis de maturidade, segundo a NBR ISO 16290:2015, no TRL 2, em que os conceitos e/ou aplicação da tecnologia são formulados a partir do TRL 1 e as aplicações conceituais são mencionadas de forma consistente, embora ainda não haja aplicação. O projeto encontra-se em construção, com ensaios de desenvolvimento, ainda incipientes. Porém, como na compreensão de Porto e Porto (2024a, p. 15), é preciso estimular “a leitura fora do ambiente escolar e fazer os alunos perceberem que a leitura não é uma atividade que o professor pede e que “vale nota”, mas que é indispensável para sua formação, para o seu conhecimento de mundo, para sua inserção em outros contextos”.

O projeto tem obtido resultados na 1) construção do *Minerva-Toth* com uso de plataformas de desenvolvimento, linguagem e algoritmos disponíveis no estágio atual da tecnologia da Ciência da Computação com capacidade de criar, permitir e facilitar o processo de desenvolvimento da plataforma em demanda e viabilizar a construção de uma comunidade virtual com segurança de dados, inserção de novos dados e o compartilhamento de fichas, criadas de modo individual, a partir de permissões dadas pelo/a leitor/a – usuário/a – que pode ser compreendido/a como o/a criador/a da ficha de leitura; 2) percepção da necessidade de primar pela intuitividade para que facilite a operação na criação, alimentação, manutenção, compartilhamento e uso das fichas cadastradas – criadas – na comunidade pelos/as usuários/as; 3) identificação das linguagens de fácil assimilação e operação para acesso, inserção, gerenciamento e compartilhamento e, inclusive, suspensão desse recurso, segundo decisões pessoais do/a leitor/leitora criador/a de cada documento/ficha de leitura; 4) desenvolvimento de banco de dados com a dinamicidade necessária para hospedagem e para assegurar *backups* e níveis satisfatórios de segurança tanto para armazenamento quanto para as operações necessárias da plataforma; 5) ainda em fase de providência e contando com o apoio financeiro do CNPq, ampliamos o desenvolvimento para atualizar as tabelas do sistema, desenvolver conexões, providenciar plano de divulgação e prover os registros necessários e de direito; desenvolvimento de *layouts* e campanhas para uso. Para possibilidades de pensar o *layout* da ficha de leitura, acreditamos ser necessário funcionalidade, agilidade e segurança com possibilidades:

- de edição semelhante aos editores de textos comuns, disponibilizados na ficha de cadastro, onde devem constar os dados básicos da identificação bibliográfica: a) livro; b) periódico; c) jornal; d) endereço de internet... seguindo a metodologia ABNT, preferencialmente, ou APA. Esses itens podem ser selecionados no início da criação de Nova Ficha de Leitura. Após, uma caixa de diálogo na qual podem ser lançados os dados básicos da bibliografia: SOBRENOME DO/A AUTOR/A, Nome. **Título da obra.** Edição. Local : Editora ou editoras.... Ano. Pensar em desenvolvimentos específicos para cada material bibliográfico e, inclusive, para palestras, comunicações... Para inserção de dados na ficha de leitura *on line* basta que sejam pensados elementos básicos e essências, além daqueles que

constam no cabeçalho da ficha: página de extração e tipo de dado inserido: cita direta ou cita indireta (resenha) e comentário/elaboração reflexiva acerca de alguma parte do material lido.

- acerca dos níveis de compartilhamento pensados para a comunidade virtual de leitura e para o cumprimento dos objetivos, justificativas e finalidades educativas e intelectuais, identificamos 1) possibilidade de criação da ficha de leitura por um/uma leitor/a e, não havendo interesse na partilha, apenas o acesso, a leitura e a edição para o/a próprio/a leitor/a fica liberado; 2) compartilhamento de nível 01 para cada ficha: somente leitura. Neste nível a/o leitor/a criador/a da ficha disponibiliza apenas a leitura para seus/suas convidados/as; 3) compartilhamento de nível 02: inserção. Neste nível o/a convidado/a poderá ler e inserir dados como novas citações diretas e novos comentários serão adicionados na ficha compartilhada, com cores diferentes e identificados; 4) Nível 03: edição. Neste nível, o/a convidado/a pelo/a leitor/a criador/a poderá ler, inserir e deletar dados já cadastrados por outros/as na ficha compartilhada. Todos os níveis que implicam inserção e edição, deixarão identificações de registro e as ações realizadas em destaques de modo permanente. O projeto *Minerva-Toth* tem potencial de inovação ao buscar relacionar, interligar as áreas da Educação, das Ciências Humanas e Sociais, das Linguagens e suas tecnologias, com a área da Ciência da Computação e das Tecnologias Digitais da Informação, operando no sentido da facilitação do acesso ao aprendizado, ao conhecimento, a partilha de dados de leitura e enriquecimento do campo científico e intelectual. Prevê o encaminhamento para registro de propriedade intelectual da plataforma em processo de desenvolvimento.

Conclusões

A Comunidade de leitura *Minerva-Toth*: rede colaborativa privado-pública para fichas de leitura apresenta potencial para ações empreendedoras ao se constituir, potencialmente, em uma plataforma com registro e de uso amplo, especialmente, no mundo científico-acadêmico, desde a Educação Básica até o pós-doutorado e/ou livre docência e, inclusive, para a comunidade de leitores/as em geral. Contribui, sobremaneira na pesquisa, no armazenamento de dados e na facilidade de acesso, consulta e uso, com veracidade de informações e segurança científica. Pode constituir parcerias com universidades e o fomento a novos projetos que ampliem a presente proposta e possam resultar em constituição de *spin-offs* quanto para *start-ups*, auxiliando o desenvolvimento do mundo acadêmico-científico, quanto iniciativas de estudantes das diversas áreas de conhecimento preocupadas, ocupadas, no desenvolvimento da ciência e na facilidade de acesso a dados, sem perda de autoria ou incorrência em plágios.

Há uma grande necessidade, notória, no mundo científico-acadêmico de arquivar e facilitar o acesso de anotações e fichas de leituras e há, também, carência de recursos digitais e eletrônicos dessa ordem. O presente projeto brota da constatação de deficiências nesse ramo da ciência e da transformação das leituras e anotações em dados científicos de fácil acesso e, inclusive, da possibilidade de constituição de uma comunidade científica de leitura e/ou de

leitores/as, com segurança, agilidade de registro e acesso e, também, para possíveis partilhas de dados e interpretações *on line* que possam, a critério do/a leitor/a, ser impressas, a partir dos níveis de compartilhamento do/a leitor/a criador/a da ficha.

Desenvolver um banco de dados com a dinamicidade necessária, ver possibilidades de hospedagem e assegurar *backups* e níveis satisfatórios de segurança tanto para armazenamento quanto para operação, prover os registros necessários e de direito e desenvolver os layouts requeridos, além da divulgação e motivação para uso, são momentos integrantes desta proposta.

As possibilidades de constituição de uma comunidade de partilha de dados de leituras com os programas institucionais *lato e stricto sensu* e com os mecanismos e ferramentas da pesquisa brasileira e seus sistemas (CNPq, CAPES, Fapergs... e agências estatais e privadas de pesquisa) despontam viabilidades de consolidação e ampliação desta plataforma. Com essas intencionalidades e possibilidades, o projeto se desenvolve com apoio financeiro do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq – e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI – do Brasil.

Referências

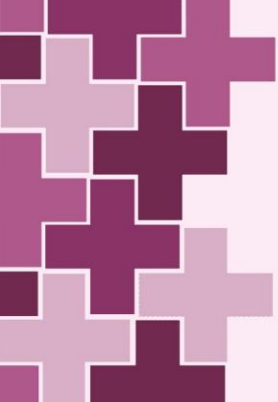
BISOL, Laísa Veroneze; ZANDONÁ, Andiará. **Formação de leitores e uso de blogs: uma proposta de Ensino.** Disponível no endereço: <https://core.ac.uk/download/pdf/233900846.pdf>.

CASSOL, Claudionei Vicente; CANAN, Sílvia Regina; VANI, Juliana. **Formação, tecnologias e políticas públicas: questões conceituais e estruturas sociais de poder.** Disponível no endereço: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2022000301226&script=sci_arttext. Acesso em setembro de 2024.

CASSOL, Claudionei Vicente; MAZZONETTO, Clenio Vianei; PITHAN DA SILVA, Sidinei. **As plurais ambivalências da inteligência artificial.** Disponível no endereço: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/18656>.

GANDIN, H. M; SILVA, C. M. da; PORTO, Ana Paula Teixeira. **Plataformas interativas digitais para promoção de práticas leitoras no ensino fundamental: potencialidades para formação leitora e letramento digital.** Disponível no endereço: <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/4009>.

KLISZCZ, Silvana Kliszcz; CASSOL, João Victor Gobbi. **Comissão de Divulgação e Informação - VII seminário internacional de educação e tecnologias - prospecções para o ensino on-line e off-line.** Disponível no endereço: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/232827/001126912.pdf?sequence=1>.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



FADANELLI, Eberson Luiz; PORTO, Ana Paula Teixeira. **Cibercultura, tecnologias e exclusão digital.** Disponível no endereço: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2407>. Acesso em setembro de 2024.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira Porto. **O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental.** Disponível no endereço: <https://core.ac.uk/download/pdf/228502422.pdf>. Acesso em setembro de 2024a.

PORTO, Luana Teixeira; PORTO, Ana Paula. **Uso de Blogs no Processo de Aprendizagem de Literatura no Ensino Médio.** DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v1.n1.a1699>. Acesso em setembro de 2024.

451



IMPACTOS DA VIDA UNIVERSITÁRIA NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES

Gracielle Almeida de Aguiar¹

Introdução

A entrada na universidade marca o início de uma fase cheia de transformações e novos desafios na vida dos jovens. Esse período envolve não apenas o aprofundamento de conhecimentos em uma área de estudo específica, mas também o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade que vem com a busca por uma carreira e uma vida adulta independente.

Contudo, o cotidiano universitário também é carregado de pressões e expectativas, que vão desde a adaptação ao ritmo das aulas e tentativas até a necessidade de integração com colegas e professores. Para muitos estudantes, essa experiência, ao mesmo tempo que é enriquecedora, pode ser fonte de grande ansiedade e estresse. Com o passar do tempo, essa carga de pressão psicológica, aliada a fatores como a distância da família, a solidão, e a competitividade, pode levar ao surgimento ou agravamento de problemas de saúde mental, como ansiedade, depressão, burnout e crises de identidade.

Em resposta a esses desafios, diversas instituições de ensino superior criaram programas de apoio à saúde mental dos seus alunos. Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada no Rio Grande do Sul, a realização de oficinas sobre saúde mental e rodas de conversa se destaca como uma ação importante voltada ao fortalecimento dos vínculos sociais entre os universitários e à redução do estresse, buscando criar um ambiente acolhedor que favoreça o bem-estar emocional de todos.

Desenvolvimento

A adaptação à vida universitária pode ser uma experiência emocionalmente desafiadora. Muitos estudantes ingressam na universidade com altas expectativas sobre sua futura profissão e com uma série de critérios autoimpostos. Além disso, as cobranças acadêmicas, como prazos de entrega de trabalhos, provas e atividades extracurriculares, tornam uma rotina cada vez mais intensa.

Estudos apontam que com frequência, estudantes que não conseguem acompanhar esse ritmo acabam se sentindo sobrecarregados, frustrados e incapazes de lidar com as responsabilidades impostas, o que gera uma espiral de sentimentos negativos. Este contexto se torna ainda mais complexo quando há uma falta de redes de apoio próximas, seja por

¹ Psicóloga. Mestranda do curso de psicologia da Universidade Federal de Santa Maria - RS. Estudante do curso de graduação em Direito na Faculdade de Ciências Jurídicas em Santa Maria-Rio Grande do Sul. Brasil.

distância geográfica em relação à família ou por dificuldades de estabelecimento de novas amizades.

Na UFSM, atividades de apoio à saúde mental, como oficinas temáticas e rodas de conversa, têm sido oferecidas para abordar essas questões de forma aberta e construtiva. Essas ações tem por objetivo servirem de momentos em que os estudantes podem refletir sobre suas experiências e compartilhar os desafios que estão enfrentando com seus pares, descobrindo que não estão sozinhos em suas dificuldades.

Os cursos e oficinas organizados pela UFSM são projetados para atender a diferentes aspectos das necessidades emocionais dos alunos. Algumas delas abordam temas como técnicas de gestão do tempo, que visam melhorar o desempenho acadêmico e o equilíbrio entre estudo e lazer; outras focam em técnicas de relaxamento e respiração, ajudando os participantes a aliviar a tensão acumulada e a desenvolver estratégias para controlar o estresse. Além disso, atividades externas ao autoconhecimento ajudam os estudantes a identificar melhores suas emoções e limites, promovendo um processo de autorreflexão essencial para o amadurecimento emocional. Esses encontros funcionam como espaços de aprendizagem, onde os universitários são incentivados a desenvolver habilidades para enfrentar os desafios acadêmicos de forma mais saudável e equilibrada. Essas habilidades não só beneficiam os estudantes durante a fase universitária, mas também representam recursos valiosos que eles levarão para a vida profissional e pessoal.

Outro ponto central das ações da UFSM são as rodas de conversa, que buscam oferecer um espaço seguro e de confiança para a expressão das emoções e dificuldades vividas pelos estudantes. Com a mediação de profissionais da área de psicologia e voluntários capacitados, essas rodas permitem que os alunos falem abertamente sobre temas que muitas vezes são deixados de lado em conversas cotidianas, como ansiedade, pressão por resultados, insegurança quanto ao futuro e medo de brigar.

Nesse ambiente, os participantes são encorajados a compartilhar suas experiências, o que não só ajuda a aliviar o peso dos problemas individuais, mas também cria uma atmosfera de empatia e solidariedade, mostrando que enfrentam muitos desafios semelhantes. Além disso, as rodas de conversa cumprem um papel preventivo, pois possibilitam a identificação precoce de sinais de problemas emocionais, como ansiedade e depressão, promovendo uma atitude proativa em relação à busca de apoio psicológico quando necessário. Esse tipo de iniciativa contribui significativamente para a criação de um ambiente universitário mais saudável e humano, em que os estudantes se sintam reunidos e apoiados.

As iniciativas de apoio à saúde mental promovidas pela UFSM não apenas proporcionaram momentos de acolhimento e partilha, mas também reforçam a importância de cultivar uma rede de apoio e de fortalecer os laços sociais entre os estudantes. Estudantes que frequentam regularmente os workshops e rodas de conversa relatam uma sensação maior de pertencimento e de integração ao ambiente universitário, o que contribui diretamente para a redução do estresse. A troca de experiências permite que os alunos construam uma base sólida de apoio, e essa rede de relacionamentos positiva como um fator protetor contra o

desgaste emocional. Além disso, ao investir nessas ações, a UFSM fortalece uma cultura de cuidado e respeito à saúde mental, sensibilizando a comunidade acadêmica para a importância desse tema e promovendo a formação de uma rede de apoio mútuo.

Conclusão

A vida universitária representa uma fase de crescimento e aprendizagem, mas também de desafios que podem impactar diretamente a saúde mental dos estudantes. Com o aumento das cobranças acadêmicas e da pressão social, muitos jovens experimentam níveis elevados de estresse e ansiedade, que, se não forem envolvidos, podem levar a problemas mais sérios. Iniciativas como workshops e rodas de conversa, realizadas pela Universidade Federal de Santa Maria, têm se indicadas essenciais para oferecer suporte aos estudantes e criar um ambiente mais acolhedor e menos estressante.

Sendo assim, essas ações não apenas favorecem o fortalecimento dos vínculos sociais, mas também promovem uma cultura de empatia e cuidado dentro da universidade, sensibilizando todos os envolvidos para a importância da saúde mental. O apoio e o diálogo aberto sobre esses temas são fundamentais para que os universitários superem as dificuldades de forma mais saudáveis, desenvolvendo habilidades emocionais que poderão beneficiar tanto seu presente acadêmico quanto seu futuro profissional e pessoal.

454

Referências

ALMEIDA, G.C.; e outros. Fatores associados à ansiedade e depressão em universitários brasileiros: uma revisão sistemática. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 12, pág. 5187-5200, 2020.

FERNANDES, M.A.; ANDRADE, M.J. A importância de programas de apoio psicológico para estudantes universitários: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 1, pág. 65-74, 2018.

SOUZA, L.K.; BATISTA, L.M. Estratégias de enfrentamento do estresse entre universitários: Um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo*, v. 24, e45321, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24.45321>. Acesso em: 2 nov. 2024.

PEREIRA, M.C; ALVES, D.D. Saúde mental e estresse entre universitários no Brasil: uma revisão integrativa. *Saúde & Transformação Social*, v. 2, pág. 193-200, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Programa de Apoio à Saúde Mental dos Estudantes: Oficinas e rodas de conversa na UFSM. 2023. Disponível em : <https://www.ufsm.br/>. Acesso em: 2 nov. 2024.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA ALUNOS AUTISTAS NÃO VERBAIS

Marcos Maurício Gondim Gomes¹
Silvio Cesar de Souza Cabral²

Introdução

A importância da contação de histórias para alunos/as autistas verbais e não verbais é um tema de grande relevância para o campo educacional, uma vez que através da contação de histórias, e da sua ludicidade pode proporcionar um meio de comunicação e de interação social mais acessível e enriquecedor para este público.

Desta forma, ao focarmos este trabalho em alunos/as autistas não verbais, se faz necessário entendermos que muitas vezes estes/as aprendizes enfrentam desafios na interação social e na expressão de suas emoções e pensamentos, neste contexto, nós educadores/as passamos a desempenhar um papel fundamental na implementação de estratégias e técnicas que possam atender às necessidades específicas desses alunos, criando um ambiente inclusivo e estimulante para o desenvolvimento educacional e emocional.

Malba Tahan, 1961, diz que tanto crianças e adultos, ricos e pobres, sábios e ignorantes ouvem com prazer as histórias. E continua a afirmar que se a história tem vida e costuma cativar acabam por chamar a atenção das pessoas para sua narrativa. Não importando a faixa etária, todos/as gostam de escutar uma boa história, portanto, podemos utilizar a contação de histórias como forma de estimular a fala e a interação social dos/as nossos/as alunos/as. De acordo com Frison, Felicetti e Backes:

Contar e ouvir histórias são práticas desenvolvidas em todos os contextos, quer sejam eles escolares ou não. Assim, contar histórias quer sejam elas impressas, digitais, orais, pessoais ou coletivas pode ser uma possibilidade pedagógica que, quando acompanhada de encantamento, prazer e imaginação, aspectos estes inerentes ao seu caráter literário, contextualiza o fazer pedagógico do professor, logo, pode ser explorado em todos os graus de ensino, seja ele a

¹ Mestre em Crítica Cultural pela UNEB (Universidade do Estado da Bahia), graduado em Letras Vernáculas pela UCSAL (Universidade Católica do Salvador), pós-graduado em Neurociências e Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Candido Mendes, Pós graduado em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Científico Conhecer, Professor de AEE (Assistência a Educação Especial) no CAPE (Centro de Apoio Pedagógico) Pestalozzi da Bahia. Autor do livro “Professores Gays, quem se importa com eles? Um estudo autoetnográfico da homofobia contra professores gays nas escolas.” mgondim6791@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-3085-1055>

² Graduado em História pela Faculdade Católica do Salvador, Bacharel em psicologia pela Faculdade Social da Bahia, Pós-graduado em Educação Especial, Professor de AEE do CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado) Pestalozzi da Bahia. silviossaba@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0006-6508-7583>

Educação Infantil ou a Pós-graduação, para contextualizar os conhecimentos.
(FRISON, FELICETTI e BACKES, 2019, p. 2)

Contudo, e sem levar em conta a faixa etária dos nossos/as educandos, e embora estejamos privilegiando a educação especial neste trabalho, focando nos autistas não verbais, percebemos a grande ferramenta didática que é a contação de histórias para alunos/as não verbais, uma vez que mexe com o imaginário do/a ouvinte, mesmo que a princípio pareçam dispersos e desinteressados com a narrativa.

Imprescindível nos conscientizarmos que o autismo não é uma doença, e sim um transtorno do desenvolvimento que afeta a comunicação social, Segundo Liubiana Arantes de Araújo (2019), “o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na comunicação e na interação social, e por comportamentos e/ou interesses repetitivos e restritos”

Assim sendo, salientarmos, a existência de autistas que não se expressam pela fala, e uma vez que a comunicação verbal não está presente para este grupo, é essencial ensinarmos outras formas de comunicação, uma linguagem alternativa que os/as permitam interagir com seus pares, podendo ser gestos, expressões faciais e outras formas de interagir socialmente.

Neste panorama, encontramos profissionais, professores/as, que utilizam a contação de histórias como ferramenta didática no aprendizado e no desenvolvimento de uma comunicação alternativa como é o caso das PECs. Segundo Bondy e Frost, 1994, O PECS – The Picture Exchange Communication System, consiste em um programa desenvolvido para crianças com autismo e com déficit severo na comunicação oral, e versa em uma permuta de figuras como forma de transmitir uma mensagem a alguém.

Ao apresentarmos estes cartões com figuras que representam o dia a dia destas crianças, buscamos motivá-las a requerer algo que os interesse através de cartões que representam a comunicação à outra pessoa para obter o item desejado. Tal algoritmo, passou a ser utilizado como ferramenta por quem trabalha com crianças que não verbalizam, entre elas/eles crianças autistas. Sua eficácia, tem sido comprovada e passa a ser utilizada como forma de contação de histórias da vida cotidiana que auxilia na comunicação do dia a dia com seus pares.

São muitos os benefícios da Contação de Histórias para Alunos Autistas não verbais, podendo oferecer benfeitorias significativas, proporcionando oportunidades de interação social, estimulação cognitiva e emocional, bem como o desenvolvimento da imaginação e criatividade.

Essa prática pode contribuir para a melhoria da atenção, concentração e compreensão do/a aluno/a, além de promover a conexão emocional com as narrativas, auxiliando no desenvolvimento da empatia e no reconhecimento e expressão das próprias emoções. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018).

na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2018, p. 40).

Desta forma, e visando o aprendizado infantil, acreditamos que a contação de histórias oferece estimulação cognitiva ao promover a compreensão de sequências narrativas, o reconhecimento de personagens e a antecipação de eventos. Além disso, as narrativas proporcionam um ambiente emocionalmente seguro para os/as alunos/as autistas não verbais ao explorar suas emoções por meio das histórias, desenvolvendo habilidades de reconhecimento e regulação emocional, contribuindo para seu bem-estar emocional e mental.

“Contar histórias é o exercício de cidadania e a linguagem artística mais democrática que eu conheço: não exige um espaço fechado nem aparatos e tecnologia específicos. Basta um que conte e um que ouça. E pronto! O banquete está servido!” (SISTO, 2012, p.11).

457

Como tudo começou

Foi a partir do nosso trabalho como professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado) no CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado) Pestalozzi, local aonde estamos lotados atualmente, através da observação, começamos a descobrir as nuances da contação de histórias com nossos alunos/as, que mesmo não verbalizando, percebemos que através da escuta eles e elas se mostravam mais atentos as narrativas, com pequenos intervalos de tempo, nossos/as alunos/as passavam a prestar atenção e tentar interagir nas histórias, passando inclusive a manter contato visual por mais tempo.

Descobrimos então uma ferramenta didática que puxava a atenção dos/as nossos/as discentes estimulando-os a interagir socialmente. Atraídos pelo imaginário e com a utilização de bonecos, fantoches, músicas e onomatopéias percebemos alguns alunos não verbais olhavam mais nos nossos olhos e utilizarem de linguagem alternativa para se comunicarem conosco.

Trabalhando com autistas verbais e não verbais, viajamos dentro das nossas salas criando histórias, nos utilizando principalmente do hiperfoco dos nossos alunos/as, como forma de chamar a atenção deles/as.

Trazemos como exemplo B (não utilizarei aqui o nome do aluno como forma de preservar a identidade dele). B tem 8 anos de idade, tem diagnóstico de autismo, TDAH, DI, é não verbal, apresenta estereotípias, com tudo quando utilizo de música e dinossauros, que é seu hiperfoco, consigo chamar a atenção de B para as atividades do cotidiano.

Procuramos estimular a visualização e interpretação mental das cenas e eventos narrados através de música e de fantoches ou bonecos, como forma de ativar a imaginação, promovendo desta forma a expressão criativa, expandindo as capacidades cognitivas e linguísticas, e incentivando a criação de conexões simbólicas e abstratas, fomentando o desenvolvimento integral das potencialidades criativas e cognitivas dos/as nossos/as alunos/as. De acordo com Coelho (2002, p. 21) “[...] contar uma história é em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita”.

Uma vez que partimos a usar da adaptação da contação de histórias para alunos autistas não verbais, é fundamental considerar estratégias que possam proporcionar uma experiência mais inclusiva e significativa. Por meio de adaptações específicas, como a utilização de recursos visuais e sensoriais, possibilitando a criação de um ambiente propício para a compreensão e interação dos/as estudantes, respeitando suas necessidades individuais e promovendo o acesso à narrativa de forma acessível e envolvente. Segundo Cardoso:

[...] a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança. (Cardoso, 2017, p. 08).

458

Desta forma a utilização da contação de histórias na educação especial se torna uma ferramenta didática motivadora para a interação dos/as nossos/as alunos/as com autismos e outras comorbidades.

Como escolher a história a ser contada

A escolha das histórias adequadas para alunos autistas é um ponto crucial na contação de histórias, é necessário selecionar narrativas que sejam visualmente estimulantes, com enredos simples e que possam despertar o interesse e a atenção dos/as estudantes. Além disso, considerar temas e personagens que possam ser relevantes e significativos para o público-alvo pode contribuir significativamente para o engajamento durante a contação de histórias.

A contação de histórias estimula vários sentidos: seu estilo singular pode mostrar a criança uma nova gramática da comunicação sem regras fixas unindo, dessa forma, o verbal, o imaginário e o sensorial. Sendo assim, a literatura infantil instiga sentidos, auxilia o desenvolvimento emocional e cognitivo: é o universo lúdico rompendo os obstáculos da aprendizagem (ARAÚJO; BRAVO; RODRIGUES, 2014, p. 77).

Kaercher (2001, p. 82) chama a atenção para a prática do ouvir e contar histórias, afirmando que é através do ouvir que nasce nossa relação com a leitura e a literatura. Adverte ainda que, quanto mais prazerosos forem esses momentos, desde a primeira infância, quando as mães e os pais trazem a história para o leito da criança, estaremos formando leitores/as. Todavia, não basta ler as histórias, temos que nos envolver com o seu contar, pois desta forma, estaremos contribuindo para que as crianças passem a ter gosto por ouvir e ler histórias, assim sendo, é necessário que os adultos envolvidos na formação tenham uma relação especial com a leitura e a literatura.

[...] precisamos gostar de ler, ler com alegria, por diversão; brigando com o texto, discordando, desejando mudar o final da história, enfim, costurando cada leitura, como um retalho colorido, à grande colcha de retalhos – colorida, significativa – que é a nossa história da leitura. (Kaercher 2001, p. 83)

A utilização de recursos visuais e sensoriais durante a contação de histórias é essencial para a criação de uma experiência enriquecedora para alunos autistas não verbais. A inserção de imagens, ilustrações, objetos sensoriais com instrumentos musicais e outras ferramentas visuais pode facilitar a compreensão da narrativa, estimular a imaginação e promover uma maior conexão com a história apresentada. Além disso, a utilização desses recursos contribui para a criação de um ambiente sensorialmente acolhedor e inclusivo.

Segundo a BNCC (2018) traz em seu texto a importância das crianças a partir dos 4 anos, (4 anos a 5 anos e 11 meses), estarem inseridas nos contextos de escuta de textos de diferentes gêneros (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.), ressaltando desta forma a importância da narrativa para nossos/as pequenos/as, como forma didática de aquisição de conhecimento.

Técnicas de Engajamento e Interação Durante a Contação de Histórias

Durante a contação de histórias para alunos autistas não verbais, é essencial utilizar técnicas de engajamento e interação que facilitem a participação ativa, o uso de música, o exagero nas interpretações, instrumentos como tambor, chocalhos entre outros instrumentos musicais podem promover a atenção e o envolvimento do aluno que é fundamental para garantir uma experiência enriquecedora.

[...] contar história é uma arte, deve saber, conhecer, apreciar realmente a história, despertar o interesse das crianças, viver e vibrar as diferentes personagens, adaptar o vocabulário à compreensão das crianças, acomodar as crianças o mais perto possível da professora, imitar a história à duração do tempo. (Tahan, 1966, p. 48)

Além disso, a interação durante a contação de histórias entre o/a contador/a contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, proporcionando um ambiente inclusivo e acolhedor para os alunos.

Uso de Pausas e Repetição

Ao utilizar pausas e repetições durante a contação de histórias para alunos autistas não verbais, é possível proporcionar momentos de reflexão e processamento das informações, adaptando-se ao ritmo e às necessidades individuais de cada aluno. As pausas permitem que os alunos processem as informações e as conectem com suas experiências, enquanto a repetição possibilita a fixação de conceitos e a compreensão da narrativa, promovendo uma experiência mais significativa e acessível.

Incorporação de Elementos Interativos

A incorporação de elementos interativos, como imagens, objetos sensoriais e atividades relacionadas à história, é uma estratégia eficaz para engajar alunos autistas não verbais durante a contação de histórias. Esses elementos estimulam a participação ativa, despertam a curiosidade e facilitam a conexão com a narrativa, promovendo uma experiência sensorial e multidimensional. Ao incorporar esses elementos, é possível tornar a contação de histórias mais envolvente e inclusiva para todos os alunos.

460

Capacitação e Formação de Professores e Contadores de Histórias

A capacitação e formação de professores e contadores de histórias é essencial para garantir que eles estejam preparados para atender às necessidades dos alunos autistas não verbais. Isso inclui a compreensão do autismo, da comunicação não verbal e das melhores práticas para engajar esses alunos por meio de histórias. Os profissionais precisam estar atualizados com as técnicas e estratégias mais eficazes, além de receber orientação específica sobre como adaptar a contação de histórias para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Habilidades de Adaptação e Sensibilidade

Desenvolver habilidades de adaptação e sensibilidade é crucial para profissionais que desejam contar histórias para alunos autistas não verbais. Isso envolve a capacidade de ajustar a forma como a história é contada, a escolha de recursos visuais e sensoriais adequados, a comunicação não verbal eficaz e a sensibilidade para identificar e lidar com as necessidades individuais dos alunos durante a contação de histórias.

Foi observado em nosso Centro de Apoio que a contação de histórias para alunos autistas não verbais teve um impacto significativo, que através dos relatos dos/as professores/as que apontaram por esta metodologia, que sentimos uma melhoria na interação social e na expressão de emoções por parte dos/as alunos/as que não verbalizam. Além disso, os professores/as notaram um aumento na capacidade de concentração e atenção durante as atividades de contação de histórias, o que contribuiu positivamente para o processo de aprendizagem.

Os relatos de sucesso também destacaram a importância da escolha de histórias adequadas e do uso de recursos visuais e sensoriais, evidenciando a relevância das estratégias de adaptação para esse público específico.

Considerações Finais

Ao final deste projeto, é importante ressaltar a seriedade de continuar investindo em pesquisas e estudos relacionados à contação de histórias para alunos autistas não verbais. Recomenda-se que futuras análises incluam um número maior de casos e experiências práticas, a fim de coletar dados mais abrangentes sobre os benefícios e desafios dessa prática pedagógica. Além disso, é fundamental o desenvolvimento de programas de capacitação contínua para professores e contadores de histórias, de modo a aprimorar suas habilidades de adaptação e sensibilidade em relação às necessidades específicas desses alunos. Por fim, sugere-se a criação de materiais didáticos e recursos visuais voltados especificamente para a contação de histórias para alunos autistas não verbais, de forma a facilitar e enriquecer ainda mais essa experiência educacional.

461

Referências

ARAÚJO, Liubiana Arantes de. Transtorno do Espectro Autista. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. n 5. Abril 2019. Disponível em: >https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf< Acesso em: 26 de outubro de 2024.

ARAÚJO, M. P. M.; BRAVO, D. O. M.; RODRIGUES, G. A. S. A contação de história como estratégia pedagógica: contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento no ensino fundamental. Revista Científica da Faculdade Cenecista de Vila Velha, n. 12, p. 73-86, jan./jun. 2014. Disponível em: . Acesso em: 26 nov. 2016.

Bondy, A. S. & Frost, L. A. (1994). The picture exchange communication system. *Focus On Autistic Behavior*, 9(3),1-1. [[Links](#)]



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Acesso em: out. 2024.

CARDOSO, A. L. S. A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação. Mediação, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan.- dez. 2017. ISSN 1980-556X (versão impressa) / ISSN 2447-6978 (versão on-line)

COELHO, M. B. S. Contar histórias uma arte sem idade. 10ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. E por falar em literatura... In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (ORG). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. 3ª ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

TAHAN, Malba. A arte de ler e contar histórias. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961

FRISON, M. G.R; FELICETTI, V. L.; BACKES, L. Reflexões sobre a prática pedagógica: do contar ao fazer história no 5º ano do ensino fundamental. Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.944-962. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2878>. Acesso em: 19 de outubro de 2024.

462



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

EDUCAÇÃO, RELIGIÃO E TOLERÂNCIA: REFLEXÕES À LUZ DE JOHN RAWLS, FRANTZ FANON E JACQUES LACAN

Rogério E. Cunha¹

Daniel Alceu Rodrigues Cardoso Makufka²

A educação contemporânea tem o papel crucial de promover a convivência entre diversas crenças religiosas, contribuindo para a construção de uma cultura de tolerância e respeito às diferenças. A presente pesquisa busca analisar essa relação entre educação, religião e tolerância a partir de três perspectivas teóricas: John Rawls, Frantz Fanon e Jacques Lacan. Esses autores oferecem bases distintas, mas complementares, para refletir sobre como a educação pode lidar com a diversidade religiosa e as tensões que emergem desse convívio. O objetivo é propor um modelo de educação que promova a tolerância religiosa, questionando preconceitos e oferecendo um espaço de debate respeitoso e crítico.

Rawls e a Tolerância na Educação

John Rawls é conhecido por sua teoria da justiça, onde a tolerância desempenha um papel central na convivência entre diferentes grupos sociais e religiosos. Em sua obra *Uma Teoria da Justiça* (RAWLS, 2002), o autor introduz o conceito de "justiça como equidade", que propõe que as instituições públicas devem garantir a coexistência pacífica entre cidadãos de diferentes crenças. Nesse sentido, a educação deve funcionar como um instrumento de socialização que permita o respeito mútuo e a igualdade de direitos, sendo fundamental para a promoção de uma sociedade justa. No contexto educacional, aplicar essa visão, implica na criação de ambientes inclusivos que valorizem a pluralidade religiosa, promovendo o diálogo inter-religioso sem discriminações ou privilégios.

Além disso, Rawls (2002), destaca a importância do "consenso sobreposto", ou seja, um conjunto de valores básicos que possam ser aceitos por todos os indivíduos, independentemente de suas crenças religiosas. No espaço educacional, esse consenso pode ser entendido como uma base comum que garanta o respeito pelos direitos humanos e pela diversidade. Portanto, um currículo que se baseie nas premissas de Rawls (2002), seria fundamental para que as escolas pudessem construir uma cidadania ativa e tolerante, onde as diferentes crenças religiosas são aceitas e compreendidas.

463

¹ Rogério Elias da Cunha. Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú. rogerioelyah@gmail.com;

² Daniel Cardoso. Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú. daniel.alceu@edu.itapema.sc.gov.br;

Fanon e a Crítica Decolonial da Religião

Em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (FANON, 2019), oferece uma visão crítica sobre o papel da religião no processo colonial. Para ele, a religião foi utilizada como uma ferramenta de opressão, sendo imposta aos povos colonizados para alienar e subjugar-los. Nesse sentido, ele propõe uma ruptura com os paradigmas coloniais que ainda persistem nas instituições educacionais. Sua crítica à religião está diretamente ligada à ideia de desalienação e de libertação dos sujeitos colonizados.

No contexto educacional, essa perspectiva de Fanon (2019), sugere a necessidade de uma educação decolonial, que questiona a forma como a religião foi utilizada historicamente para subjugar determinadas populações. A escola, então, deve ser um espaço onde as narrativas religiosas hegemônicas sejam problematizadas e onde outras perspectivas, especialmente aquelas dos grupos marginalizados, possam emergir. Um currículo decolonial deve promover o reconhecimento das múltiplas influências religiosas que coexistem na sociedade e deve fomentar uma consciência crítica nos alunos sobre o papel da religião nas dinâmicas de poder. Conforme a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é essencial que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira inclua "o estudo da contribuição dos africanos e dos afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira", reforçando a necessidade de uma abordagem educacional que contemple a diversidade cultural e religiosa do país. Assim, ao integrar essa legislação ao currículo escolar, as instituições de ensino têm a responsabilidade de promover uma educação que não apenas reconheça, mas também valorize as diferentes tradições religiosas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

464

Lacan e a Subjetividade Religiosa

Lacan (1998), oferece uma contribuição importante para entender o impacto da religião na formação do sujeito e nas suas subjetividades. A partir de sua teoria psicanalítica, ele propõe que a religião está diretamente ligada ao inconsciente e ao processo de identificação do sujeito com o "Outro". Na educação, essa perspectiva psicanalítica pode ser utilizada para compreender como as crenças religiosas influenciam o comportamento e as escolhas dos alunos, bem como as dinâmicas de poder que surgem nas relações interpessoais.

O inconsciente, segundo Lacan (1998), é marcado por desejos e fantasias que se refletem em diversas esferas da vida, incluindo a religiosa. Para ele, a religião oferece uma forma de lidar com o desejo e com a falta, fornecendo respostas simbólicas para questões existenciais que são constitutivas do ser humano. No ambiente educacional, essa compreensão permite que os educadores percebam as tensões psíquicas que podem surgir em função das diferentes crenças religiosas e dos conflitos que isso pode gerar entre os alunos. Dessa forma, um dos desafios é encontrar maneiras de abordar essas questões de forma que promova a tolerância e a compreensão mútua.

Educação para a Tolerância: Estratégias Pedagógicas

Para promover a tolerância religiosa no ambiente escolar, é fundamental desenvolver estratégias pedagógicas que abordem as complexas relações entre religião, justiça, subjetividade e poder, de forma integrada. As teorias de Rawls (2002), Fanon (2019) e Lacan (1998) fornecem uma base robusta para essa abordagem, permitindo que os educadores construam práticas que promovam o respeito e a convivência entre diferentes crenças, reconhecendo tanto as dimensões individuais quanto sociais da religião.

A criação de espaços de diálogo inter-religioso pode ser inspirada na teoria da justiça de Rawls (2002), que propõe a "justiça como equidade" como princípio fundamental para a convivência em sociedades plurais. Em uma perspectiva rawlsiana, a escola deve ser um espaço onde todos possam expressar suas crenças de forma justa e livre de preconceitos. Esse princípio de equidade exige que as instituições educacionais promovam debates que respeitem as diferentes posições religiosas, assegurando que nenhum grupo se sinta marginalizado. Entretanto, para que esses espaços de diálogo sejam verdadeiramente transformadores, é preciso ir além da simples convivência pacífica e examinar as estruturas históricas de opressão que moldam as relações religiosas.

Nesse sentido, a crítica decolonial de Fanon (2019), oferece uma importante contribuição ao destacar como a religião, no contexto colonial, foi frequentemente utilizada como ferramenta de dominação e controle. O autor argumenta que as populações colonizadas foram forçadas a adotar as crenças religiosas dos colonizadores, muitas vezes à custa de suas próprias tradições e espiritualidades. Ao incorporar essa perspectiva crítica no currículo escolar, os educadores podem ajudar os alunos a compreender como as religiões majoritárias historicamente foram impostas e como isso contribuiu para a marginalização de certos grupos. Essa abordagem decolonial não apenas revela as dinâmicas de poder por trás da religião, mas também valoriza as formas de resistência e resiliência das populações que preservaram suas crenças apesar da opressão.

No entanto, ao discutir religião no contexto educacional, também é crucial considerar como as crenças religiosas afetam os indivíduos em um nível subjetivo. Nesse ponto, a psicanálise de Lacan (1998), oferece uma lente importante para entender como a religião molda a identidade e as escolhas dos sujeitos. Ele propõe que as crenças, inclusive as religiosas, estão profundamente ligadas ao inconsciente e às estruturas de subjetividade. Ao reconhecer isso, a escola pode criar um ambiente que acolha essas subjetividades, oferecendo aos alunos um espaço para refletir criticamente sobre como suas crenças religiosas influenciam suas vidas e suas interações sociais. Dessa forma, a abordagem lacaniana permite que os educadores promovam não apenas a tolerância religiosa, mas também o autoconhecimento e o respeito pelas diversas trajetórias subjetivas presentes na sala de aula.

Assim, ao combinar as ideias de Rawls (2002), Fanon (2019) e Lacan (1998), é possível desenvolver uma pedagogia que promova a tolerância religiosa de maneira profunda e transformadora. A equidade proposta por Rawls (2002), estabelece o ponto de partida para

garantir que todas as crenças tenham espaço para serem ouvidas. A crítica de Fanon (2019), oferece a necessária contextualização histórica que revela as relações de poder por trás da imposição religiosa, enquanto a psicanálise de Lacan (1998), permite uma compreensão mais íntima e subjetiva das crenças individuais. Ao unir essas perspectivas, o ambiente escolar pode se transformar em um espaço que não apenas reconhece as diferenças, mas as valoriza como parte integrante da formação de uma sociedade mais justa, inclusiva e tolerante.

Considerações Finais

A relação entre educação, religião e tolerância apresenta desafios complexos, que exigem uma abordagem crítica e o uso de múltiplas perspectivas teóricas. As contribuições dos teóricos discutidos oferecem uma base sólida para a reflexão sobre como a educação pode promover a convivência entre diferentes crenças religiosas. A ideia de justiça e igualdade pode ser fundamental, juntamente com uma crítica às heranças coloniais que influenciam as religiões, e uma compreensão das subjetividades que se formam em torno das crenças religiosas. Dessa forma, a educação, ao considerar essas diversas dimensões, pode atuar como um espaço de transformação social. A promoção da tolerância religiosa passa pela criação de espaços de diálogo, pela crítica decolonial das dinâmicas históricas de opressão e pela atenção às subjetividades dos indivíduos. Ao articular esses elementos, é possível construir uma pedagogia inclusiva e emancipatória, que respeite as diferenças e promova uma convivência harmoniosa entre os diversos grupos religiosos. A implementação dessas estratégias pedagógicas pode, portanto, contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, ética e tolerante.

466

Referências

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

LACAN, J. **Os Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO: O CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS DO ENSINO MÉDIO

Eliene Lacerda Pereira¹

Apresentação

Esse texto é parte da nossa tese de doutoramento que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília – PPGEF/UnB, ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar – SÍNTESES e a Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra-FPCE/UC onde, com o apoio da Capes, estamos realizando o doutorado sanduíche.

Para refletirmos acerca da Educação Física situando o Instituto Federal de Goiás – IFG, tendo como questão problema: O que são as contrarreformas e como a Educação Física contribui na formação crítica das juventudes no IFG? O objetivo geral foi analisar as contrarreformas voltadas a Educação Profissional Técnica e Tecnológica- EPT e suas implicações na formação crítica dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Essa é uma investigação bibliográfica, como produção de conhecimento e se fundamenta na Teoria Social de Marx.

A partir do contexto das contrarreformas no que se refere às políticas públicas direcionadas à educação, profissional técnica e tecnológica, iniciamos a discussão destacando as categorias educação e democracia, analisando desde o período de 2016, com o golpe, os recentes ataques ao direito à educação pública e a democracia.

Em seguida apresentaremos uma análise desse cenário e suas implicações para o a formação emancipadora das juventudes do ensino médio no Instituto Federal de Goiás-IFG, na perspectiva da formação integrada, situando o componente curricular Educação Física nesse processo formativo.

A Educação Profissional Técnica e Tecnológica

A Lei nº 11.892 de 2008, trouxe a expansão da Rede Federal, com ampliação do número de vagas, cursos, sistema de cotas, concurso, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. Conhecida como a Lei da Expansão, ela é um marco na formação para filhos e filhas da classe trabalhadora, porém ainda contempla uma parcela pequena da população do ensino médio.

1 <http://lattes.cnpq.br/7691537375852064> - Professora do Instituto Federal de Goiás/IFG - Câmpus Goiânia Oeste – eliene.pereira@ifg.edu.br

Os ataques se manifestaram e se manifestam através das contrarreformas como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica – DCNEPT, a Reforma do Ensino Médio – REM 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Projetos de Lei – PL, Propostas de Emenda Constitucional – PEC 55/2016, que congelaram gastos em educação e Decretos que contingenciaram e bloquearam recursos, que retiram direitos dos estudantes brasileiros.

No último mandato presidencial (2019-2022), o processo democrático e a educação perderam força e tornaram-se um meio para aprovar as intenções de governos neoliberais como: a retirada de direitos de trabalhadores e trabalhadoras, implantação de caráter ideológico, conservador, elitista e empresarial que favorece a redução e fragmentação do ensino técnico pela via da política antidemocrática estabelecida pelos grupos que estiveram no poder.

Para Freitas (2018) e Alves e Oliveira (2020) o avanço da nova direita e suas políticas neoliberais se desboca no processo de privatização da educação, além do autoritarismo que se expressa nas reformas destinadas à educação, a exemplo da construção e aprovação da BNCC, que a entende como mercadoria, na lógica empresarial do capital. Conforme aponta Freitas (2018):

A reforma constrói diferentes caminhos para se tornar hegemônica. No Brasil [...] depois de um ensaio nos anos 1990, retornamos à proposta neoliberal a partir de um golpe jurídico-midiático-parlamentar (2016) que acelera a implantação da reforma empresarial, mas ainda não há uma política econômica implantada que possa ser denominada neoliberal, dada a atuação da coalizão petista até 2016, que procurou, bem ou mal, orientar-se pelo desenvolvimentismo (Freitas, 2018, p. 46).

Esse mesmo autor evidencia o quão profundas são as reformas em curso sob a lógica do pensamento neoliberal, indicando como essas alcançam não apenas aspectos financeiros ou administrativos, mas o cerne das finalidades da formação da juventude, na medida em que restringe a possibilidade de garantir uma formação crítica. Segundo Basílio (2024) presenciamos, no governo de Estado de São Paulo, a venda de 33 escolas em dois lotes: o primeiro com 17 escolas, será gerido pelo consórcio Novas Escolas Oeste SP e o segundo com 16 para o Consórcio liderado pela Agrimat. Na ocasião, estudantes manifestaram contrários a privatização expressando frases como: “educação não é mercadoria” e “nossas escolas não estão à venda”.

[...] Isso ainda permite que outro objetivo central do neoliberalismo seja atingido: ao obter, pelo acesso à gestão, o controle do processo educativo da juventude instala a hegemonia das ideias neoliberais – e permite, por exemplo, a atuação de movimentos como o da “escola sem partido” que coíbe as demais visões alternativas e críticas no interior das escolas (Freitas, 2018, p. 54).

Na gestão anterior do governo federal, embora observemos uma total falta de projeto para a educação, o que esteve em curso foi um programa de desmonte de uma perspectiva da educação como direito público, laico e gratuito. O projeto pode ser identificado por meio de reformas que expressam a militarização das escolas públicas, Projeto Escola sem Partido, ensino domiciliar, REM e a BNCC. Tudo isso favoreceu a crise de paradigmas existentes e o questionamento de referências teórico-metodológicos críticas.

A partir da desigualdade e da exploração, alicerces da sociedade capitalista, pesquisadores das categorias trabalho e educação têm visualizado uma nova possibilidade de organização da EPT, na perspectiva integral, comprometida com a superação da dualidade não aligeirada e fragmentada com base em uma formação para o trabalho buscando um equilíbrio no processo formativo entre as ciências que permitem entender as leis da natureza e as ciências sociais e humanas, que facultam aos jovens uma formação para compreender e atuar nas relações sociais (Oliveira e Frigotto, 2023).

Nesse sentido, os autores se fundamentam, na oposição da proposta neoliberal que orienta as contrarreformas da educação brasileira, com base nas dimensões restritas do mercado do empreendedorismo, da competição e da alienação que se originam de discursos de gestão, controle e avaliação propaganda a falsa ideia de eficiência e eficácia na proposta empresarial. Eles buscam resgatar o materialismo histórico e dialético como fundamento da educação profissional técnica e tecnológica. As bases da EPT são compreendidas a partir do desenvolvimento e da relação entre três dimensões: primeiramente a **ontológica**, a segunda **epistemológica** e a dimensão da **práxis**. A dimensão da ontologia, “ou inerentes ao ser humano como um ser social e parte da natureza”; a dimensão da epistemologia, no que se refere a formas e conteúdos a serem desenvolvidos no processo de conhecimento; e a dimensão da práxis “a partir do campo da luta, de relação de forças e da dinâmica da luta de classes na perspectiva da educação da classe trabalhadora e sobre a base do princípio educativo do trabalho produtivo e socialmente útil e o Ensino Integrado na perspectiva da educação politécnica” (Oliveira e Frigotto, 2023, p. 374).

Dentro dos fundamentos da EPT a base *práxis* é entendida, no campo da luta e da *práxis*, como “a necessidade da disputa de um novo projeto de sociedade que sinalize para libertação do trabalho, do conhecimento, da tecnologia e da ciência, superando alienação e fragmentação causadas pela alienação do trabalho” (Oliveira e Frigotto, 2023, p. 379).

A Formação Integrada e as Contrarreformas: educação democrática

Como alicerce para a materialização da Formação Integrada buscamos refletir acerca da organização do conhecimento de forma coletiva na perspectiva politécnica, tendo em vista:

A integração curricular dos processos educativos é concebida, aqui, como integração tanto entre as disciplinas quanto entre as diversas áreas de atuação das atividades socioculturais e profissionalizantes, em estreita relação com os

conteúdos das disciplinas do ensino regular. Por conseguinte, a integração curricular é constituída por duas dimensões didáticas: uma baseada no princípio da natureza interdisciplinar do trabalho pedagógico coletivo, e a outra, no princípio da indissociabilidade entre conhecimento científico-tecnológico e atividades sociocultural-profissionalizantes (Maciel et al, 2017, p. 479).

O conceito de formação humana integral “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Nesse sentido, ela apresenta alguns pressupostos filosóficos e epistemológicos, em que há a compreensão dos sujeitos como seres humanos históricos e sociais; que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações e, para sua transformação a realidade concreta deve ser apreendida em suas mediações e; entender o conhecimento como produção do pensamento pelo qual se compreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Defendendo uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos (Ramos, 2014, p. 84).

As categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura são intrínsecas, ou seja, pertencem à formação humana. Neste sentido, a integração curricular possibilita reflexões dialógicas em face de um currículo integrado, pretendendo construir aspectos da formação integrada e da consciência capaz de apreender criticamente a realidade, como destaca Maciel et al (2017, p. 479):

Baseado na natureza interdisciplinar do trabalho pedagógico coletivo, que possibilita a integração entre as disciplinas, a proposta interdisciplinar se embasa na concepção marxiana de trabalho coletivo. Neste sentido os docentes se unem, compartilham e constroem um projeto de educação emancipatória e de sociedade que objetiva à superação da divisão técnica e social do trabalho.

Costa e Coutinho (2018, p.1633-1634) analisam o retrocesso em relação às políticas da educação profissional, durante os últimos dois governos (2016 a 2022) argumentando que, historicamente, “as políticas para a educação profissional vêm subjugando essa formação aos desmandos do mercado de trabalho, submetendo-se aos modos de produção capitalista” e que a Lei nº 3.415/2017 - Reforma do Ensino Médio -, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/EN – 9.394/96, não contribuiu para valorizar o ensino técnico, nem o investimento em políticas de formação docente nesta área. Ao contrário, conforme os autores, ela “induziu o notório saber que é uma maneira de garantir profissionais, não professores, regentes de salas de aula para educação profissional técnica de nível médio”. Após medidas provisórias e vários movimentos estudantis se manifestando contrários a ela.²

2 Inclusive, na ocasião, o IFG entrou em greve após os estudantes ocuparem os *campi* como forma de protesto, manifestação e luta.

Muitas críticas à forma e conteúdo da referida reforma têm sido apresentadas por educadores e pesquisadores. Exemplo disso Rodrigues et al (2019) vão afirmar que:

A forma como o conjunto de normativas legais relativas à Reforma do Ensino Médio tem sido referendada pelo governo brasileiro repõe o autoritarismo e a autocracia como tendência de organização política do Estado Brasileiro, ao passo que sua pretensa irrefutabilidade busca angariar base material e força social nos ordenamentos orçamentários, definindo a política educacional restritiva à participação da sociedade civil e legislando como um comitê a serviço da burguesia, alheio ao diálogo e à conciliação de interesses das diferentes forças sociais (Rodrigues et al, 2019, p. 12).

Rodrigues et al (2019) evidenciam o impacto da reforma especificamente na organização curricular e hierarquização que ela promove em relação às áreas de conhecimento e seus desdobramentos na formação integrada:

A diluição e diminuição de ciências que possuem uma rica fundamentação teórica construída ao longo da história aprofundarão ainda mais os problemas atinentes à formação básica dos jovens. Não menos importantes são os danos epistemológicos e os prejuízos no processo de construção de conhecimentos. O Ensino Médio se transformará em um líquido indigesto encarregado de conteúdos sem nexos, isso porque um professor de biologia, por exemplo, não é formado para trabalhar com química, e vice e versa. Aberração será ainda maior com os pseudoprofessores e seus "obtusos saberes" (Castilho, 2017, p. 10).

471

No contexto de apresentação da referida proposta de Reforma do Ensino Médio, estudantes encabeçaram ações importantes de resistência, luta e conscientização sobre a importância da defesa do ensino médio, inclusive no Estado de Goiás. Diante dos impasses e autoritarismo das políticas públicas voltadas a esta etapa da educação básica e acompanhando a movimentação da juventude local, elaborou um registro dessa movimentação no interior do IFG contra a Medida Provisória – 746/2016 e a PEC 95/2016, que institui novo regime fiscal e prevendo o congelamento dos gastos com educação, saúde e outros setores por 20 anos.

Esse foi o caótico cenário educacional brasileiro, de uma educação fragmentada e unilateral, além das políticas públicas educacionais, ainda as questões sociais, religiosas, políticas e jurídicas foram induzidas por fanáticos seguidores, diante do discurso fascista, que chegaram ao extremo de invadir e quebrar o Congresso Nacional em Oito de Janeiro de 2023³ em Brasília. Fato esse que foi registrado pelos próprios invasores e, postado em redes sociais,

3 O Oito de Janeiro de 2023 ficou conhecido nacionalmente, por ter sido o domingo, dia onde foi organizado uma manifestação no Congresso Nacional, em que autoridades negligenciaram o papel do Estado, o que causou a invasão que quebra quebra de espaços públicos. Ver mais no documentário: A Democracia Reviste, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=wAsfjVIyyjo>>.

que se tornou documentário com o título *A Democracia Resiste*, divulgado em TV aberta e disponível em plataformas digitais, demonstrando a real circunstância da manifestação e a invasão com a convivência do alto escalão das Forças Armadas/Marinha, secretário de segurança pública, policiais, políticos, empresários e apoiadores. O documentário relata os procedimentos adotados, como a intervenção do governo do Distrito Federal, e analisa a conjuntura do fato onde aponta a tentativa de golpe/Estado de Sítio planejado com vitória do Partido dos Trabalhadores – PT nas eleições presidenciais de 2022.

A luta por espaço, direitos políticos e reconhecimento dos trabalhadores e trabalhadoras para a transformação social humanizada, diante da referida ditadura burguesa, atravessa séculos. É importante a organização dos trabalhadores para fortalecer a luta por interesses comuns de sua classe: desde sindicatos, comunidades, associações e etc. Não há democracia sem direitos políticos, entretanto as contrarreformas, dentre elas a Reforma Trabalhista⁴, retirou direitos adquiridos por lutas históricas da classe trabalhadora.

Para darmos sequência a estratégia de luta, Coutinho (1979) argumenta:

É fundamental a luta do movimento operário organizado, pois tanto na fase de transição quanto no socialismo continuarão a existir interesses e opiniões divergentes sobre inúmeras questões concretas. Isso devido ao processo de extinção das classes, que certamente induz a que a sociedade tenda à unidade, porém não significa a sua completa homogeneização. Sendo necessário que os interesses divergentes encontrem representação política. “Portanto, para aqueles que em nome dos interesses histórico universais dos trabalhadores, lutam pelo socialismo, a democracia política não é um simples princípio tático: é um valor estratégico permanente na medida em que é condição tanto para a conquista quanto para consolidação e aprofundamento dessa nova sociedade” (Coutinho, 1979, p. 37).

472

Na visão de Lênin (2019), a democracia política não é meramente uma estratégia planejada da luta de classes organizada na perspectiva de superação da desigualdade, a alienação e exploração provindas do capitalismo, mais que isso, é o permanente movimento para a materialização/efetivação de uma nova sociedade. Para Coutinho (1999), os direitos sociais, talvez ainda mais do que os direitos políticos, são igualmente uma conquista da classe trabalhadora.

Por tudo isso, não hesitaria em dizer que a ampliação - esse processo progressivo e permanente de construção democrática da cidadania dos direitos que caracteriza a modernidade - termina por se chocar com a lógica do capital. Mas o que esse processo de ampliação também demonstra é que não se deve conceber esse choque, essa contradição entre cidadania (ou democracia) e capitalismo, como

4 A Reforma Trabalhista foi mais uma dentro do pacote das contrarreformas no governo Temer. A Lei Nº 13.467, de 13 de Julho de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), privilegia o empregador e retira direitos adquiridos dos trabalhadores e trabalhadoras.

algo explosivo, concentrado num único ponto ou momento. Trata-se de uma contradição que se manifesta como um processo: processo no qual o capitalismo primeiro resiste, depois é forçado a recuar e fazer concessões, sem nunca deixar de tentar instrumentalizar a seu favor (ou mesmo suprimir, como atualmente ocorre) os direitos conquistados. Estamos diante de uma linha sinuosa, marcada por avanços e recuos, mas que tem tido até agora, a longo prazo, uma tendência predominante: a da ampliação progressiva das vitórias da economia política do trabalho sobre a economia política do capital (para retomarmos a expressão de Marx), ou seja, a introdução cada vez maior de novas lógicas não mercantis na regulação da vida social (Coutinho, 1999, p. 53).

Para Coutinho (1999, p. 53) “só uma sociedade sem classes - uma sociedade socialista - pode realizar o ideal da plena cidadania, ou, o que é o mesmo, o ideal da soberania popular e, como tal, da democracia”. A luta contra a democracia burguesa e pela democracia operária tem história.

A questão da relação da social-democracia ou da democracia operária com a democracia burguesa é velha e, ao mesmo tempo, eternamente nova. É velha, pois se apresenta no mesmo momento em que surge a social democracia. Suas bases teóricas foram esclarecidas já nas primeiras obras da literatura marxista, no Manifesto Comunista e em O capital. É eternamente nova, pois cada passo do desenvolvimento de um país capitalista oferece uma combinação particular, original, dos diferentes matizes da democracia burguesa e das distintas tendências do movimento socialista (Lênin, 2019, p. 220).

473

Entretanto, Coutinho conclui assumindo as características das categorias da modernidade estabelecidas por Marx: a totalidade, a dialética e a contradição.

Portanto, para concluir, eu diria que uma das principais características da modernidade é a presença nela de um processo dinâmico e contraditório, mas de certo modo constante, de aprofundamento e universalização da cidadania, ou, em outras palavras, de crescente democratização das relações sociais. Esse processo é contraditório, sujeito a avanços e recuos, porque no limite, como vimos, há um antagonismo estrutural entre essa universalização da cidadania e a lógica de funcionamento do modo de produção capitalista, cuja implantação, consolidação e expansão foi, decerto, outra das características marcantes da modernidade (Coutinho, 1999, p. 58).

Assim, o autor traz uma reflexão acerca das possibilidades de transformação da sociedade modernidade, pois inserida na lógica capitalista, faz-se necessário ampliar o sentido da modernidade compreendendo-a a uma época histórica registrada na premissa de plena emancipação, ainda não se materializaram.

Construir a crítica sobre as influências ou os erros numa teoria não desabonam tal teoria. Ao contrário a valorizam como interlocutor válido na construção de

uma estratégia de luta política eficiente para os fins pretendidos ponto no caso de Florestan Fernandes, pode-se afirmar com toda a certeza que sua espada crítica estaria desembainhada contra ele mesmo, produzindo as críticas e as autocríticas com a finalidade de produzir a vitória da classe trabalhadora sobre o capital e a ordem social (Velho, 2021, p.132).

Assim, essa é a intencionalidade das lutas de classes em uma sociedade democrática, ou seja, que a classe trabalhadora supere a organização vigente. Assim, o direito à educação é uma pauta da luta dos trabalhadores e trabalhadoras, em particular na rede pública. Pretendemos abordar, no próximo item, o contexto histórico e político da democracia no Brasil e a luta das classes trabalhadoras por justiça social.

A luta pela liberdade política foi negada como uma luta por instituições que beneficiavam a burguesia. Com base em Coutinho (1979), para a democratização da economia é necessário que se implante um programa monopolista, antilatifundiário e anti-imperialista, ou seja, um programa que contemple e interesse diferentes parcelas da população desde; desde trabalhadores até a burguesia nacional.

Evidenciamos os desastres políticos no Brasil com a tentativa de golpe organizada pelo ex-presidente, já prevendo sua perda nas eleições de 2022, com várias ações antidemocráticas⁵ realizadas sob sua influência e de seus seguidores, como forma de governar de cima pra baixo, pelo autoritarismo.

Vivemos um retrocesso límpido no Brasil desde 2016 com o golpe estabelecido a uma presidenta eleita democraticamente. O fato apresentado por Miguel (2019, p. 11) diante de toda construção democrática do país, com o fim da ditadura, foi destruído rapidamente com a ofensiva da direita, o golpe de 2016 e a eleição do atual presidente produziram algo nunca imaginável por muitos de nós. É a regressão em múltiplas dimensões, principalmente para a classe trabalhadora com a retirada de direitos, conquistados arduamente ao longo da história, estabelecidos em lei. Assim como o congelamento e redução do financiamento para educação, saúde e demais serviços públicos à sociedade. E todo este cenário interfere diretamente na vida das mulheres, da população pobre, preta, indígena, LGBTQIAPN+ “com o refluxo das políticas governamentais de enfrentamento dos padrões históricos de opressão social definidos pro gênero, raça, sexualidade e classe”.

A ausência do reconhecimento dos direitos leva a conceber a cidadania como privilégio de classe, uma concessão da classe dominante às demais classes sociais, podendo ser-lhes retirada quando os dominantes assim o decidirem e por isso, no caso das classes populares, os direitos, em lugar de aparecerem como conquistas dos movimentos sociais organizados, são sempre apresentados como concessão e outorga feitas pelo Estado, dependendo da vontade pessoal ou do arbítrio do

5 Os atos antidemocráticos se referem a: pedidos de intervenção militar, volta do AI 5, fechamento do Supremo Tribunal Federal - STF, ataques ao Congresso Nacional, questionar o sistema eleitoral, disseminação de informações falsas, dentre outras pautas de cunho ideológico, religioso e conservador.

governante mantê-los ou retirá-los por meio de “reformas trabalhistas” (Chauí, 2021, p. 35).

Nesta múltipla dimensão destacamos alguns pontos que marcam e seguem esta perspectiva do autoritarismo e da barbárie.

A perseguição a intelectuais, docentes e artistas com visão crítica foi encampada por setores dentro do Estado, que, por fanatismo ou cálculo, alimentam o pânico contra a “doutrinação comunista”, a “ideologia de gênero” e o “marxismo cultural”. O recrudescimento da violência contra ativistas de movimentos populares e integrantes de grupos minoritários é uma das consequências da força renovada dos discursos de ódio e de exclusão. O assassinato da vereadora Marielle Franco em março de 2018 tornou-se emblemático – tratava-se de uma representante eleita, detentora de mandato, executada no coração da segunda maior cidade do país. Mas não foi o único caso, sendo registrada uma ampliação significativa da violência, que nunca esteve ausente, contra lideranças indígenas e do movimento camponês (Miguel, 2019, p. 12).

Essa forma de governar é o que Miguel (2019), Laval (2021), Chauí (2021), Lima (2021), Musse, (2021) e McLaren (2021) se referem como políticas monstruosas que ocorre com os neoliberalismos autoritários, apresentando características fascistas, antidemocráticas e conservadoras vividas atualmente no Brasil e em vários países – (USA- Trump/Turquia-Erdoga), onde a extrema direita tem se propagado.

Musse (2021) ao analisar a educação dois anos após a posse do ex-presidente brasileiro em 2018 aponta que os efeitos sobre a educação continuarão, pois esta seria uma das áreas mais prejudicadas por essa política.

Nunca houve tantas mentiras “fake news”, movimentos ultraconservadores, de negação da ciência, a pesquisa – vacina -, do conhecimento científico, da educação pública e da democracia como um todo. O referido autor argumenta que a colisão eleitoral que elegeu o presidente em 2018 foi composta por fortes segmentos da economia e da política. “Uma aliança assentada, sobretudo, em dois pontos do programa comum: (a) excluir ou tornar inoperante a ação da classe trabalhadora, seus partidos e sindicatos; (b) implantar um novo choque, em registro *hard*, de neoliberalismo” (Paulani apud Musse, 2021, p. 503).

Em meio a barbárie e ataques ao sistema democrático brasileiro, a educação também é alvo. Corte no orçamento, contingenciamento de recursos, menos incentivo a pesquisa e desvalorização profissional foram algumas das ações que atingiram a educação pública.

É preciso lutar pelos direitos estabelecidos e destruídos, como cita Chauí (2021), pois muitos brasileiros desconhecem o que é direito do cidadão. Laval (2021) e Lima (2021) tratam o neoliberalismo autoritário e conservador, sendo este:

O neoliberalismo é decisão de investir o fundo público no capital e privatizar os direitos sociais, de maneira que podemos definir o neoliberalismo como

alargamento do espaço privado dos interesses de mercado e encolhimento do espaço público dos direitos. Seu pressuposto ideológico básico é a afirmação de que todos os problemas e malefícios econômicos, sociais e políticos do país decorrem da presença do Estado não só no Setor de Produção para o mercado, mas também nos Programas Sociais, donde se conclui que todas as soluções e todos os benefícios econômicos, sociais e políticos procedem da presença das empresas privadas no Setor de Produção e no dos Serviços Sociais. [...] Em outras palavras, a privatização neoliberal se refere à transformação dos direitos em serviços privados vendidos e comprado no mercado. [...] O neoliberalismo é a nova forma do totalitarismo. Para compreendê-lo, precisamos considerar seu núcleo, qual seja, a ideia da ação social e política como administração ou gestão (Chauí, 2021, p. 37-39).

Essa compreensão se faz necessária na medida em que precisamos entendê-la para defender o real papel do Estado Democrático e, por conseguinte, da educação pública como direito. A educação como direito, defendida por Teixeira (2009) e Chauí (2021), fundamenta a relevância e a necessidade da garantia e da luta para que a mesma seja oportunizada a toda sociedade como projeto de formação da/e para a cidadania.

Se a educação é um direito, precisamos tomá-la no sentido profundo que possuía em sua origem, isto é, como *formação para e da cidadania*, portanto como direito universal de acesso ao saber e à criação de conhecimento. É exercício da liberdade e não instrumento de terror [...] A formação da e para a cidadania é uma ação civilizatória que toma o livre exercício do pensamento e da imaginação como um direito porque nos lança na interrogação, nos pede enfrentamento com o instituído para que haja descoberta, invenção e criação. A educação formadora dá e para a cidadania se realiza como trabalho do pensamento para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito, trazendo uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que levam à descoberta do novo e à transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (Chauí, 2021, p. 43).

476

McLaren (2021) aponta as aproximações entre o governo norte-americano e o governo brasileiro diante das políticas educacionais, sociais e econômicas dentro desta lógica extremista. Destaca o abismo criado entre o capitalismo e a democracia.

Após décadas a história se repetiu, o retrocesso nos remeteu ao contexto ditatorial, pois no Brasil sofremos com os ataques a democracia, aos poderes, questionamentos sobre as urnas eletrônicas, a alta inflação, o não reajuste para servidores da educação, o empobrecimento da população, aumento das desigualdades, a retirada de direitos trabalhistas, a reforma da previdência, o estado de miséria, desemprego e grupos defendendo ações antidemocráticas. E a história se repete, em pleno 2024 Trump é reeleito como presidente dos Estados Unidos. Reforçamos a ideia de Oliveira e Frigoto (2023) quanto a importância da contraposição dos preceitos neoliberais para a superação das desigualdades sociais e da exploração da classe trabalhadora, propondo a formação integrada, omnilateral e politécnica do ensino médio

integrado como possibilidade para implementar as bases teóricas destacadas anteriormente: ontológica, epistemológica e práxis.

Considerações

Em suma, deparamos com um estado de barbárie na tentativa de banalizar ou normalizar situações e ações preconceituosas e antidemocráticas desse governo. Assim, Miguel (2019) reforça em sua análise:

Como resultado, o retrocesso brasileiro se viu constrangido a se expor em toda sua nudez: antidemocrático, hierárquico, misógino, racista, homofóbico, anti-intelectualista, violento. Vivemos em um mundo em que a democracia liberal está em crise profunda e líderes com discurso abertamente autoritário chegam ao poder por meio de eleições: na Hungria, na Polônia, na Turquia, nas Filipinas, na Itália, nos Estados Unidos. Ao eleger Bolsonaro, o Brasil assumiu a “vanguarda” deste processo, com um presidente que combina evidente limitação intelectual, zelo pela reprodução das exclusões sociais e exaltação da violência, num governo que em parte se guia por teorias conspiratórias, em parte promove a agenda mais dura do capital financeiro (Miguel, 2019, p. 180).

477

Toda essa agenda e ações interferiram negativamente nas políticas públicas educacionais e em toda a constituição democrática das mesmas. Uma sociedade extremamente hostil ganhou fôlego nesses últimos anos, e com ela identificamos políticas públicas desastrosas em vários setores, inclusive na educação, o que contribuiu para evidenciar a desigualdade social, atacando a ciência e negando a importância e o direito à educação.

Para Neto citado por Rodrigues (2021) Florestan Fernandes em sua incansável luta pela educação pública defendia que, para um projeto socialista revolucionário, é necessário que haja maturidade política das classes trabalhadoras e a socialização socialista dos quadros das bases e das massas.

A educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação. Portanto, pode representar um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural ponto com esses mecanismos e um sistema escolar injusto e inócuo, há reprodução do sistema de desigualdade, da concentração de riqueza, de poder e de dominação. Essa é a função do nosso sistema de educação escolar: reproduzir o sistema tal qual (Fernandes, 1989, p. 126-127).

Compreendemos que as políticas públicas para a educação, neste período analisado, 2016-2022, se caracterizam como antidemocráticas, autoritárias, fascistas e que não contemplaram a formação dos filhos da classe trabalhadora, e sim, os interesses da classe dominante.

Diante de toda a gravidade referente às questões político democráticas no Brasil, com resultado das eleições presidenciais em 2022, renasce a esperança de reconstrução político social por igualdade e garantia de direitos, pelo cumprimento do sistema democrático, por políticas públicas destinadas à redução da desigualdade e por uma sociedade mais justa e humana.

É essencial usar a história como cura contra essa lógica tóxica. Seguindo os passos de Paulo Freire, que apoiou os direitos dos pobres no Brasil a uma vida digna, somo chamados a contribuir na elaboração de um novo capítulo da educação, a partir do desenvolvimento de novas linguagens críticas e da criação de possibilidades com as quais os povos privados de direitos e vulneráveis, que foram esmagados pela pandemia e pelo punho de ferro do Estado fascista, possam entender, com maiores nuances e nos seus pormenores, a relação entre a subjetividade individual e a sociedade em toda a sua amplitude (McLaren, 2021, p. 486).

Entretanto, segundo o Ministério da Educação e Cultura – MEC (2024), o governo anunciou a construção de 100 (cem) novos Institutos Federais no Brasil, celebrando uma das políticas educacionais mais bem-sucedidas com relação à educação profissional, o que possibilitou que a educação pública de qualidade chegasse ao interior dos Estados e favoreceu uma melhor distribuição na oferta de cursos técnicos, superiores e de pós-graduação. O objetivo é aumentar a oferta de vagas na EPT e criar oportunidades para jovens e adultos, especialmente os mais vulneráveis.

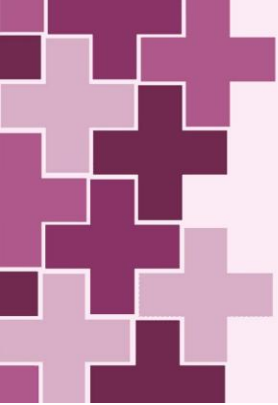
Isso revigora nossas forças pois, juntos dos nossos, seguiremos resistindo, lutando, alertas e vigilantes contra a extrema direita e para que a gestão do atual Presidente da República – Luiz Inácio Lula da Silva reestabeleça uma política educacional acessível e de qualidade à população, assim como, os demais temas previstos na Constituição Brasileira sejam garantidos como direito a todos e todas em uma sociedade democrática.

A resistência é uma luta diária! Resistir à desigualdade, a mercantilização da educação e ao obscurantismo e ações antidemocráticas a todo instante.

Referências

ALVES, Míriam F; OLIVEIRA, V. Alves de. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: Teias e Tramas Formativas. In: **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.8 – 2020.

BASÍLIO, Ana Luiza. Sob protesto de estudantes, Tarcísio conclui o 2º leilão de escolas públicas em São Paulo. In: **Carta Capital**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/sob-protesto-de-estudantes-tarcisio-conclui-o-2o-leilao-de-escolas-publicas-em-sao-paulo/>>. Acesso em 06/11/2024.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



CASTILHO, Denis. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. Geodiálogos. In: **Revista Eletrônica de Diálogo e Divulgação em Geografia**. Número 4, Volume 1, Fevereiro, 2017. Disponível em: <https://www.geografia.blog.br/gallery/gdn04v01_01.pdf>. Acesso em 06/09/2022.

CHAUI, Marilena. Democracia e a Educação Como Direito. In: **A Demolição da Construção Democrática da Educação no Brasil Sombrio**. Organizado por Idalice R. S. Lima e Régia Cristina Oliveira. Porto Alegre, RS: Zoul, 2021. (29-43).

COUTINHO, Carlos Nelson. A Democracia como Valor Universal. In: **Encontros com a Civilização Brasileira**. Ênio Silveira et al. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Cidadania e Modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

COSTA, Maria Adélia e COUTINHO, Eduardo H. Lacerda. **Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio**: lei no. 13.415/2017. Porto Alegre: Educação & Realidade, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.

FREITAS Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova Direita, Velhas Ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAVAL, Christian. A Escola Democrática e Seus Inimigos. In: **A Demolição da Construção Democrática da Educação no Brasil Sombrio**. Organizado por Idalice R. S. Lima e Régia Cristina Oliveira. Porto Alegre, RS: Zoul, 2021. (23-27).

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **Democracia e Luta de Classes**. Org. Antônio Carlos Mazzeo, Boitempo: São Paulo, 2019.

LIMA, Idalice. S. Extremamente Neoliberal e Neoconservadora: a Construção Antidemocrática da Educação no Brasil. In: **A Demolição da Construção Democrática da Educação no Brasil Sombrio**. Organizado por Idalice R. S. Lima e Régia Cristina Oliveira. Porto Alegre, RS: Zoul, 2021. (429-473).

MCLAREN, Peter. Educação Democrática, Volver! Os extremos Sob os Olhos da Pedagogia da Esperança. In: **A Demolição da Construção Democrática da Educação no Brasil Sombrio**. Organizado por Idalice R. S. Lima e Régia Cristina Oliveira. Porto Alegre, RS: Zoul, 2021. (481-495).

479



MACIEL, Antônio Carlos; JACOMELI, Mara Regina Martins; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Fundamentos da Educação Integral Politécnica: da teoria à prática. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n°. 139, p.473-488, abr.-jun, 2017.

MIGUEL, Luis Felipe. **O Colapso da Democracia no Brasil**: da Constituição ao Golpe de 2016. São Paulo: Fundação Rosa de Luxemburgo, Expressão Popular, 2019. (Coleção Emergências)

MUSSE, Ricardo. A Educação no Governo Bolsonaro. In: **A Demolição da Construção Democrática da Educação no Brasil Sombrio**. Organizado por Idalice R. S. Lima e Régia Cristina Oliveira. Porto Alegre, RS: Zoul, 2021. (497-514).

OLIVEIRA, Tiago e FRIGOTTO, Gaudêncio. As Bases da Educação Profissional e Tecnológica em Sua Relação com a Sociedade Brasileira: concepções e práticas em disputa. In: Gaudêncio Frigotto (Org.). **O Ensino Médio no Brasil e Sua (im) Possibilidade Histórica**: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro: LPP/ UER. Expressão Popular, 2023.

RAMOS, Marise. **História e Política da Educação Profissional**. Coleção Formação Pedagógica. 1ª edição. Volume V. Curitiba: IFPR-EAD, 2014.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; PEREIRA, Eliene Lacerda; SILVA, Fernando; GARCIA, Lênin Tomazett. Desafios e Perspectivas da EF Frente as Reformas do Ensino Médio: nenhum direito a menos. In: **Encontro de Didática e Prática de Ensino**. Goiânia: PUC/Goiás, 2019. Disponível em https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_10.html.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. Florestan Fernandes e a Educação no Brasil: a necessidade de ver as trevas para ver melhor. In: **Florestan Fernandes**: ideias para combates - Adelar João Pizetta Et al. 1a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VELHO, Ricardo S. Democracia e Revolução em Florestan Fernandes: a tática e a estratégia em tempos de capitalismo monopolista. In: **Florestan Fernandes**: ideias para combates - Adelar João Pizetta Et al. 1a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um Direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

ENTRE REDES E REALIDADES: UMA JORNADA PELA SAÚDE MENTAL FEMININA

Israel Monteiro Tasca
Rafael Elias Amaral Da Silva
Natália Lima Dalonso
Vinicius Godoy Marques

Introdução

A saúde mental é um dos pilares fundamentais do bem-estar humano, sendo cada vez mais reconhecida como uma questão de saúde pública global. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde mental como um estado de bem-estar no qual o indivíduo é capaz de lidar com as tensões normais da vida, trabalhar de forma produtiva e contribuir para a sua comunidade. No entanto, as disparidades de gênero na saúde mental têm sido uma preocupação crescente, com evidências sugerindo que as mulheres são significativamente mais afetadas por transtornos mentais, como ansiedade e depressão, em comparação com os homens.

Essas disparidades podem ser atribuídas a uma combinação de fatores biológicos, sociais e culturais. Por exemplo, as mulheres enfrentam desafios únicos que podem afetar sua saúde mental, incluindo mudanças hormonais ao longo da vida, papéis sociais tradicionais e expectativas culturais que muitas vezes as sobrecarregam. O estigma associado aos transtornos mentais pode dificultar a busca por tratamento, exacerbando a situação. Além disso, a pressão para se conformar a padrões de beleza e o papel tradicional da mulher como cuidadora contribuem para a vulnerabilidade emocional.

Neste contexto, o projeto "Entre Redes e Realidades" surge da necessidade de investigar esses aspectos, buscando coletar dados que possam fornecer uma compreensão mais profunda dos fatores que contribuem para a prevalência de transtornos mentais entre as mulheres. Através da coleta e análise de dados, pretendemos não apenas identificar os principais fatores de risco, mas também criar um recurso valioso que possa ser utilizado em futuras pesquisas e intervenções na área da saúde mental feminina.

Este trabalho é estruturado da seguinte forma: na seção 2, apresentamos uma revisão da literatura sobre saúde mental feminina e ciência de dados; na seção 3, detalhamos a metodologia utilizada na coleta e análise de dados; na seção 4, discutimos os resultados obtidos; na seção 5, apresentamos uma discussão sobre as implicações dos resultados; e, por fim, na seção 6, concluímos o trabalho e sugerimos direções para pesquisas futuras.

481

Revisão bibliográfica

A saúde mental feminina é um tema de grande relevância, abordando uma variedade de fatores que influenciam o bem-estar psicológico das mulheres. A literatura aponta que os fatores biológicos, sociais e culturais interagem de maneira complexa, afetando a saúde mental de diferentes formas.

As flutuações hormonais são um dos principais fatores biológicos que impactam a saúde mental das mulheres. Kuehner (2017) destaca que as oscilações hormonais durante o ciclo menstrual, a gravidez e a menopausa podem predispor as mulheres a transtornos depressivos. A depressão pós-parto, por exemplo, é uma condição que afeta entre 15% e 20% das mulheres que dão à luz, conforme evidenciado por Gavin et al. (2005). Além disso, a síndrome do ovário policístico, que afeta uma porcentagem significativa da população feminina, está associada a um aumento nos sintomas de depressão e ansiedade (Boulanger et al., 2019). Esses dados ressaltam a importância de considerar os aspectos biológicos ao abordar a saúde mental feminina.

Os fatores sociais e culturais também desempenham um papel crucial na saúde mental das mulheres. Matud (2004) aponta que as mulheres tendem a relatar níveis mais altos de estresse em comparação aos homens, devido à sobrecarga de responsabilidades, que frequentemente inclui o cuidado da família e o trabalho doméstico não remunerado. Essa sobrecarga pode levar a um aumento na vulnerabilidade ao estresse e, consequentemente, a transtornos mentais.

Além disso, a violência de gênero é um fator crítico que impacta a saúde mental das mulheres. Estudos de Campbell et al. (2002) mostram que a violência doméstica está fortemente associada a altos níveis de depressão e ansiedade, contribuindo para a deterioração da saúde mental. A exposição a essas experiências traumáticas não apenas afeta o bem-estar imediato das mulheres, mas também pode ter consequências a longo prazo, perpetuando um ciclo de sofrimento psicológico.

Nos últimos anos, a ciência de dados tem emergido como uma ferramenta essencial na análise de saúde mental, permitindo a identificação de padrões e correlações que podem não ser evidentes em análises tradicionais. O'Reilly et al. (2018) afirma que a aplicação de técnicas de aprendizado de máquina na saúde mental pode ajudar a prever riscos e identificar grupos vulneráveis, o que é especialmente relevante para a saúde mental feminina. A integração de dados sociais e de saúde é fundamental para uma compreensão mais holística dos determinantes da saúde mental, considerando fatores como suporte social e condições econômicas (González et al., 2020).

A literatura também enfatiza a necessidade de políticas públicas que abordem as desigualdades de gênero na saúde mental. A Organização Mundial da Saúde (2019) destaca que intervenções que promovam a equidade de gênero e o acesso a cuidados de saúde mental são essenciais para melhorar os desfechos de saúde das mulheres. Programas que visam a

conscientização e a educação sobre saúde mental podem ajudar a reduzir o estigma associado a esses transtornos e incentivar mais mulheres a buscar ajuda (Corrigan, 2004).

Uma citação relevante que ilustra a importância das políticas públicas é a de Almeida (2018), que afirma:

"As políticas públicas de saúde mental devem ser elaboradas de forma a considerar as especificidades de gênero, reconhecendo que as mulheres enfrentam desafios únicos que afetam seu bem-estar psicológico. Isso inclui a criação de serviços acessíveis, a formação de profissionais de saúde e a promoção de campanhas de conscientização que abordem a saúde mental de maneira inclusiva e sensível às necessidades das mulheres." (ALMEIDA, 2018, p. 45)

A normalização da discussão sobre saúde mental e a criação de ambientes de apoio são fundamentais para garantir que as mulheres recebam o tratamento necessário sem medo de julgamento. Além disso, a implementação de políticas que considerem as especificidades da saúde mental feminina é crucial para promover um atendimento mais eficaz e sensível às necessidades das mulheres.

Delimitação do tema

483

A presente pesquisa tem como foco a saúde mental feminina, abordando especificamente os fatores biológicos, sociais e culturais que influenciam o bem-estar psicológico das mulheres. O estudo se concentra em três aspectos principais: as flutuações hormonais e sua relação com transtornos mentais, a sobrecarga de responsabilidades sociais e familiares que afetam o estresse e a saúde mental, e o impacto da violência de gênero na saúde psicológica.

A análise será limitada a dados e estudos recentes (dos últimos dez anos) que exploram esses fatores, priorizando pesquisas realizadas em contextos urbanos no Brasil. Além disso, serão considerados apenas os transtornos mentais mais prevalentes entre as mulheres, como depressão e ansiedade, permitindo uma compreensão mais aprofundada das condições que afetam essa população.

Por fim, a pesquisa não abordará questões relacionadas à saúde mental masculina ou a comparação entre gêneros, focando exclusivamente nas experiências e desafios enfrentados pelas mulheres. Essa delimitação é essencial para a construção de um entendimento claro e específico sobre a saúde mental feminina, contribuindo para a formulação de políticas públicas e intervenções direcionadas a essa população.

Justificativa

A escolha do tema abordado neste trabalho de conclusão de curso se justifica pela relevância e urgência das questões relacionadas à saúde mental e suas intersecções com fatores sociais, como a desigualdade de gênero, a pressão estética e a violência de gênero. Em um contexto

onde a saúde mental é frequentemente negligenciada, é fundamental investigar como essas variáveis impactam o bem-estar psicológico de indivíduos, especialmente de mulheres, que historicamente enfrentam desafios adicionais em nossa sociedade.

A saúde mental é um aspecto crucial para a qualidade de vida, influenciando não apenas o comportamento individual, mas também as dinâmicas sociais e familiares. Estudos recentes têm mostrado que a prevalência de transtornos mentais tem aumentado, especialmente entre populações vulneráveis. Nesse sentido, compreender como fatores externos, como discriminação e violência, contribuem para essa realidade é essencial para a formulação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas.

Além disso, a desigualdade de gênero continua a ser uma questão premente, afetando diretamente a saúde mental das mulheres. A pressão social para atender a padrões estéticos muitas vezes inatingíveis, somada à violência de gênero, cria um ambiente hostil que pode levar ao desenvolvimento de transtornos como ansiedade e depressão. Portanto, investigar esses aspectos não apenas amplia o conhecimento acadêmico, mas também fornece subsídios para intervenções práticas que visem melhorar a qualidade de vida dessa população.

A pesquisa também se justifica pela necessidade de dar voz às experiências vividas por mulheres em diferentes contextos sociais e econômicos. Ao coletar dados sobre suas vivências e percepções, este trabalho busca contribuir para uma compreensão mais profunda das nuances que envolvem a saúde mental feminina. A análise das experiências traumáticas e da discriminação por idade, por exemplo, revela como esses fatores interagem e se acumulam, exacerbando o sofrimento psicológico.

Por fim, este estudo tem como objetivo não apenas identificar as correlações entre os fatores sociais e a saúde mental, mas também fomentar um debate mais amplo sobre a importância de abordagens interdisciplinares na promoção da saúde. A intersecção entre saúde mental e questões sociais deve ser uma prioridade nas agendas acadêmica e política, pois somente assim poderemos avançar em direção a uma sociedade mais justa e equilibrada.

Dessa forma, a presente pesquisa não só busca preencher lacunas existentes na literatura, mas também se propõe a ser um instrumento de transformação social, promovendo a conscientização e a sensibilização sobre a importância da saúde mental em um contexto de desigualdade e opressão.

Objetivo

O objetivo geral deste trabalho é analisar a relação entre fatores sociais e a saúde mental de mulheres, investigando como a desigualdade de gênero, a pressão estética e a violência de gênero impactam o bem-estar psicológico. Para isso, pretende-se realizar uma revisão da literatura sobre os principais fatores sociais que influenciam a saúde mental, com ênfase nas questões de desigualdade e opressão, contextualizando esses aspectos no cenário atual brasileiro.

A pesquisa incluirá a coleta de dados quantitativos por meio de questionários aplicados a um grupo de mulheres, abordando suas vivências relacionadas à saúde mental e à experiência de situações de desigualdade e violência. A análise desses dados será realizada utilizando Python, aplicando métodos estatísticos que permitirão identificar padrões e correlações entre os fatores sociais e a saúde mental.

Além disso, será avaliada a prevalência de transtornos mentais entre as participantes, correlacionando esses dados com a presença de fatores de risco, como a experiência de violência e a pressão estética. Os resultados obtidos serão discutidos à luz da literatura revisada, permitindo uma interpretação crítica sobre como esses fatores interagem e afetam a saúde mental feminina.

Com base nas conclusões da pesquisa, serão elaboradas recomendações práticas para profissionais da saúde, educadores e formuladores de políticas, visando à promoção da saúde mental e à redução da desigualdade de gênero. O trabalho também buscará contribuir para o debate acadêmico e social, publicando os resultados em revistas especializadas e apresentando-os em conferências, promovendo uma maior conscientização sobre a importância da saúde mental em um contexto de desigualdade social.

Dessa forma, os objetivos deste TCC não se limitam a compreender a complexidade da saúde mental das mulheres frente a fatores sociais adversos, mas também visam gerar conhecimento que possa ser aplicado na prática, promovendo a saúde e o bem-estar em uma sociedade mais justa e equitativa.

485

Metodologia

A metodologia deste estudo consiste em uma abordagem quantitativa, utilizando um formulário online para coletar dados sobre a saúde mental feminina. A pesquisa foi conduzida em duas etapas principais: a coleta de dados e a análise dos dados.

Um formulário online foi criado e disseminado entre a população feminina, abordando aspectos como histórico de saúde, eventos de vida significativos, estresse e apoio social. O formulário foi projetado para ser acessível e anônimo, garantindo a confidencialidade das participantes. A coleta de dados foi realizada ao longo de um mês, resultando em um conjunto diversificado de respostas.

Figura 1

Seção 1 de 12

Uma Jornada pela Saúde Mental Feminina

B I U  

Prezada Participante,

É com grande apreço que convidamos você a fazer parte desta pesquisa sobre saúde mental feminina. Reconhecendo a importância vital da saúde mental na qualidade de vida, estamos empenhados em compreender as experiências únicas e desafios enfrentados por mulheres em diferentes fases de suas vidas.

A saúde mental feminina não é apenas uma questão individual, mas também um reflexo das dinâmicas sociais, culturais e econômicas que moldam nossas vidas diárias. Neste contexto, sua participação é essencial para a construção de um entendimento mais abrangente e sensível sobre os fatores que impactam a saúde mental das mulheres.

Este formulário busca explorar diversos aspectos, desde as pressões sociais até o acesso aos recursos de saúde mental, proporcionando uma visão holística e informada. Suas respostas são fundamentais para orientar futuras iniciativas e políticas que promovam o bem-estar emocional e psicológico das mulheres.

Seu tempo e contribuição são altamente valorizados. Todas as informações fornecidas serão tratadas com a máxima confidencialidade, e os resultados serão utilizados de forma agregada, garantindo o anonimato individual.

Agradecemos antecipadamente por sua participação e por ajudar a lançar luz sobre este tema crucial.

Com estima,

Natália, Israel e Rafael
Fatec Ourinhos

486

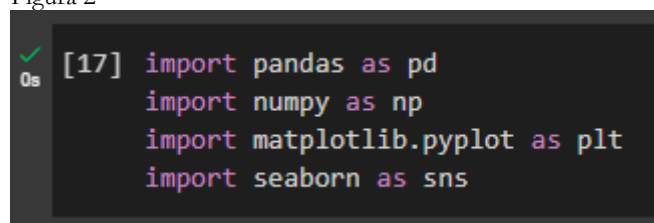
Introdução do Formulário divulgado, elaborado pelos autores, 2024.

O formulário continha perguntas fechadas e abertas, permitindo uma gama ampla de informações. As perguntas foram divididas em seções que abordavam:

- Dados Demográficos: Idade, escolaridade, estado civil, ocupação.
- Histórico de Saúde: Diagnósticos prévios de transtornos mentais, histórico familiar.
- Fatores de Estresse: Eventos de vida significativos, como mudanças de emprego, divórcios, e outros estressores.
- Rede de Apoio: Disponibilidade de suporte social e emocional.

Os dados coletados foram processados e analisados utilizando Python, com foco em técnicas de limpeza, transformação e modelagem estatística. As bibliotecas pandas, seaborn e matplotlib foram utilizadas para realizar análises descritivas e gerar visualizações.

Figura 2



```
[17] import pandas as pd
import numpy as np
import matplotlib.pyplot as plt
import seaborn as sns
```

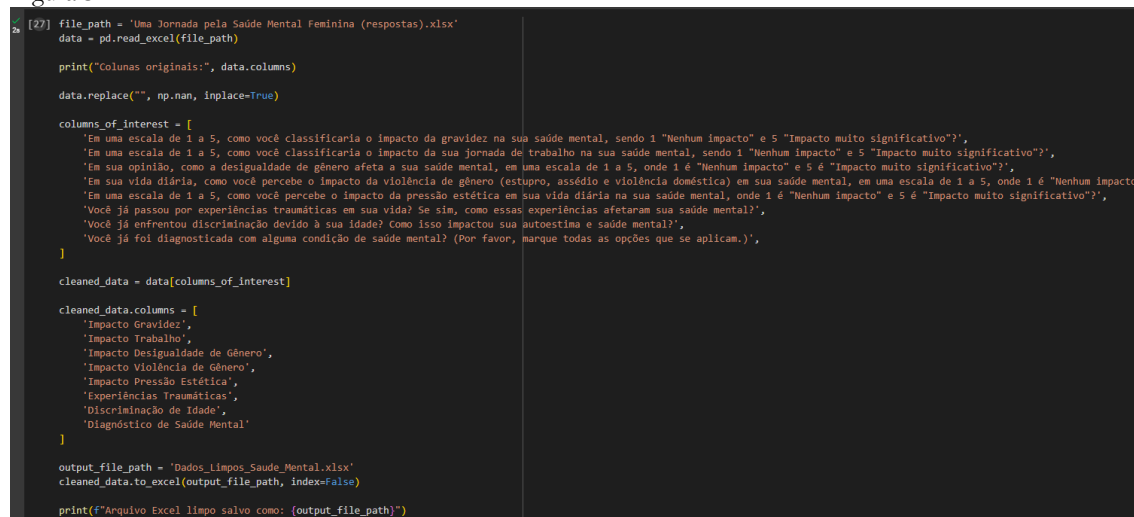
Inserção de Bibliotecas em Python - elaborado pelos autores, 2024.

Os passos da análise de dados foram os seguintes:

- Limpeza de Dados: Remoção de entradas duplicadas e tratamento de valores ausentes.

487

Figura 3



```
[27] file_path = 'Uma Jornada pela Saúde Mental Feminina (respostas).xlsx'
data = pd.read_excel(file_path)

print("Colunas originais:", data.columns)

data.replace("", np.nan, inplace=True)

columns_of_interest = [
    'Em uma escala de 1 a 5, como você classificaria o impacto da gravidez na sua saúde mental, sendo 1 "Nenhum impacto" e 5 "Impacto muito significativo"?',
    'Em uma escala de 1 a 5, como você classificaria o impacto da sua jornada de trabalho na sua saúde mental, sendo 1 "Nenhum impacto" e 5 "Impacto muito significativo"?',
    'Em sua opinião, como a desigualdade de gênero afeta a sua saúde mental, em uma escala de 1 a 5, onde 1 é "Nenhum impacto" e 5 é "Impacto muito significativo"?',
    'Em sua vida diária, como você percebe o impacto da violência de gênero (estupro, assédio e violência doméstica) em sua saúde mental, em uma escala de 1 a 5, onde 1 é "Nenhum impacto" e 5 é "Impacto muito significativo"?',
    'Em uma escala de 1 a 5, como você percebe o impacto da pressão estética em sua vida diária na sua saúde mental, onde 1 é "Nenhum impacto" e 5 é "Impacto muito significativo"?',
    'Você já passou por experiências traumáticas em sua vida? Se sim, como essas experiências afetaram sua saúde mental?',
    'Você já enfrentou discriminação devido à sua idade? Como isso impactou sua autoestima e saúde mental?',
    'Você já foi diagnosticada com alguma condição de saúde mental? (Por favor, marque todas as opções que se aplicam.)',
]

cleaned_data = data[columns_of_interest]

cleaned_data.columns = [
    'Impacto Gravidez',
    'Impacto Trabalho',
    'Impacto Desigualdade de Gênero',
    'Impacto Violência de Gênero',
    'Impacto Pressão Estética',
    'Experiências Traumáticas',
    'Discriminação de Idade',
    'Diagnóstico de Saúde Mental'
]

output_file_path = 'Dados Limpos Saude Mental.xlsx'
cleaned_data.to_excel(output_file_path, index=False)

print(f"Arquivo Excel limpo salvo como: {output_file_path}")
```

Realização da limpeza dos dados para gerar novo dataset - elaborado pelos autores, 2024.

- Análise Descritiva: Cálculo de médias, desvios padrão e frequências.

Figura 4

```
df = pd.read_excel('Dados_Limpos_Saude_Mental.xlsx')

print("Primeiras linhas do DataFrame:")
print(df.head())

colunas_numericas = df.select_dtypes(include=['number'])

media = colunas_numericas.mean()
desvio_padrao = colunas_numericas.std()

frequencias_trabalho = df['Impacto Trabalho'].value_counts()

print("\nMédia das colunas numéricas:")
print(media)

print("\nDesvio Padrão das colunas numéricas:")
print(desvio_padrao)

print("\nFrequências (Impacto Trabalho):")
print(frequencias_trabalho)
```

488

Análise de Dados com novo dataset gerado - elaborado pelos autores, 2024.

- Visualização: Criação de gráficos para facilitar a interpretação dos resultados.

Figura 5

```
1s [ ] file_path = 'Dados_Limpos_Saude_Mental.xlsx'
data = pd.read_excel(file_path)

print(data.head())

description = data.describe()
print("Análise Descritiva:\n", description)

numeric_data = data.select_dtypes(include=['float64', 'int64'])

sns.set(style="whitegrid")

plt.figure(figsize=(12, 8))
melted_data = numeric_data.melt(var_name='Aspecto', value_name='Impacto')
sns.boxplot(x='Aspecto', y='Impacto', data=melted_data)
plt.title('Comparação do Impacto de Diferentes Aspectos na Saúde Mental')
plt.xlabel('Aspecto da Vida Feminina')
plt.ylabel('Impacto (1 a 5)')
plt.xticks(rotation=45)
plt.show()

mean_impact = numeric_data.mean()
plt.figure(figsize=(10, 6))
mean_impact.plot(kind='bar', color='skyblue')
plt.title('Média do Impacto de Diferentes Aspectos na Saúde Mental')
plt.xlabel('Aspecto da Vida Feminina')
plt.ylabel('Média do Impacto')
plt.xticks(rotation=45)
plt.show()
```

489

Elaboração e plotagem de gráficos - elaborado pelos autores, 2024.

Resultados

Os resultados da análise descritiva mostraram que a média do impacto de aspectos como gravidez, trabalho e desigualdade de gênero na saúde mental feminina variou, indicando a necessidade de intervenções específicas.

Análise Descritiva

Os dados foram analisados, resultando nas seguintes estatísticas descritivas:

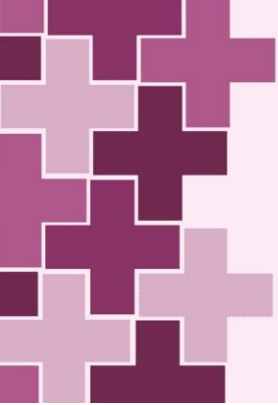


Tabela 1: Relação entre aspecto e média com desvio padrão.

Aspecto	Média	Desvio Padrão
Impacto Gravidez	3.68	1.45
Impacto Trabalho	4.12	1.14
Impacto Desigualdade de Género	3.16	1.48

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Esses resultados indicam que o impacto do trabalho foi percebido como o mais significativo entre os aspectos analisados, sugerindo que as condições de trabalho e a pressão profissional podem ter um efeito substancial na saúde mental das mulheres.

As visualizações geradas mostraram a distribuição dos impactos, permitindo uma melhor compreensão das relações entre os aspectos analisados.

490

Figura 6

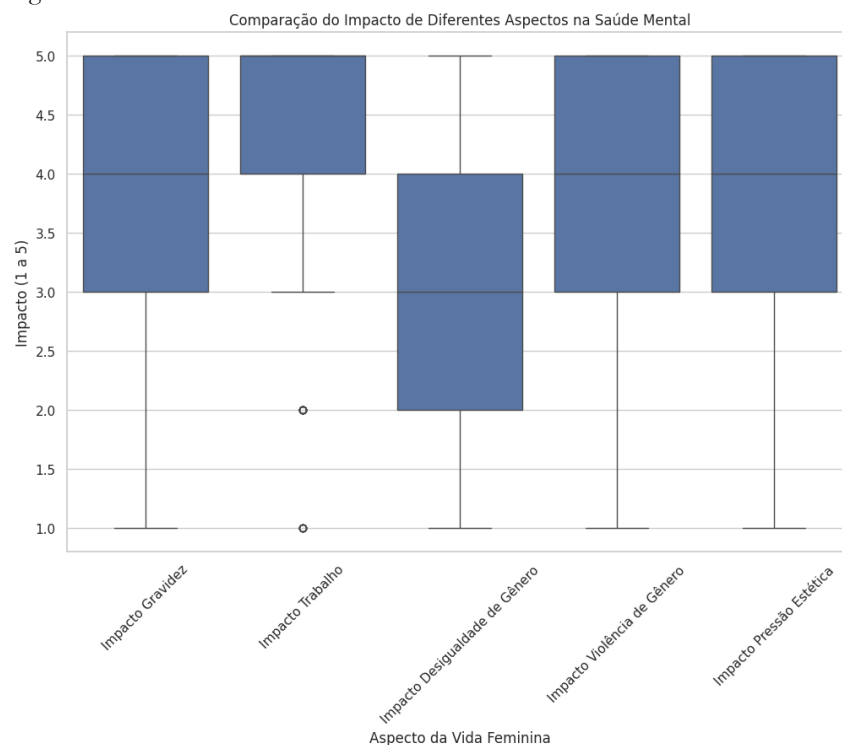
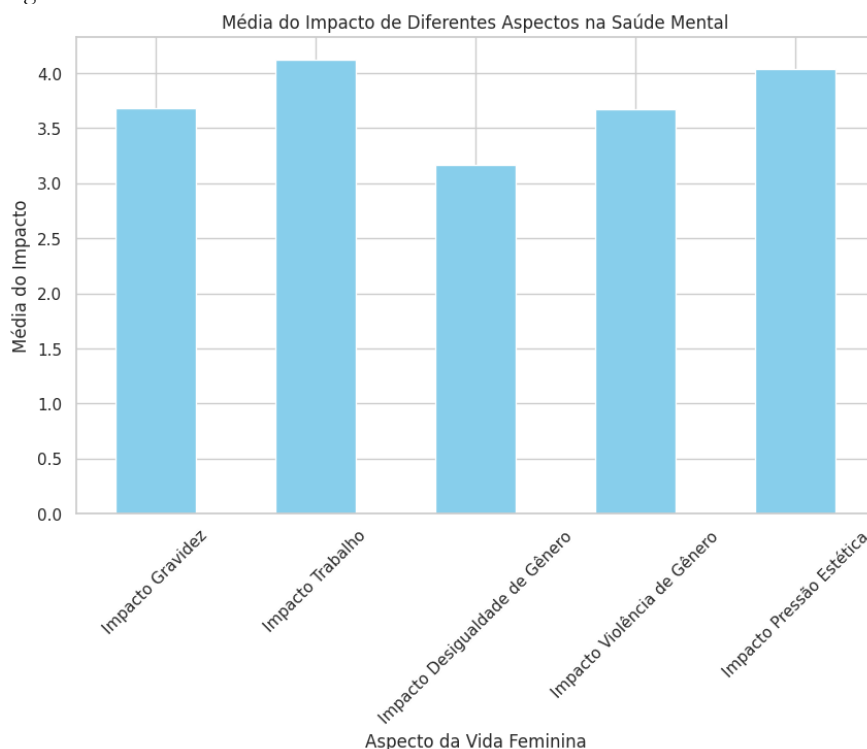


Gráfico Comparativo - elaborado pelos autores, 2024.

Figura 7



491

Gráfico Comparativo - elaborado pelos autores, 2024.

Os resultados obtidos indicam que fatores como a pressão estética, a violência de gênero e a desigualdade no ambiente de trabalho têm um impacto significativo na saúde mental das mulheres. A análise sugere que intervenções direcionadas são necessárias para abordar essas questões e promover a saúde mental.

A pressão estética, exacerbada pelas redes sociais e pela mídia, pode criar um ambiente de comparação constante, levando a sentimentos de inadequação e baixa autoestima. Além disso, a violência de gênero, que se manifesta de várias formas, é um fator crítico que afeta a saúde mental das mulheres. A exposição a situações de violência pode resultar em traumas que se manifestam em transtornos de estresse pós-traumático, depressão e ansiedade.

As evidências obtidas neste estudo podem informar políticas públicas e práticas de saúde que visem a promoção da saúde mental das mulheres, contribuindo para a redução das disparidades de gênero. É fundamental que as intervenções sejam baseadas em dados, permitindo que os profissionais de saúde e formuladores de políticas desenvolvam estratégias eficazes e direcionadas.

Discussão

A análise dos dados coletados neste estudo revela a complexa interrelação entre fatores sociais e a saúde mental das mulheres, evidenciando como a desigualdade de gênero, a pressão estética e a violência de gênero contribuem para um cenário de vulnerabilidade psicológica. Os resultados apontam que as mulheres que vivenciam discriminação e violência apresentam taxas significativamente mais altas de transtornos mentais, corroborando a literatura existente que associa esses fatores ao aumento da ansiedade, depressão e outros problemas de saúde mental.

A pressão estética, intensificada pelas normas sociais e pela mídia, emerge como um fator crucial que afeta a autoimagem e a autoestima das mulheres. Muitas participantes relataram sentir-se inadequadas em relação aos padrões de beleza impostos, o que não apenas impacta sua saúde mental, mas também influencia suas relações sociais e profissionais. Esse fenômeno é alarmante, pois revela como a sociedade perpetua um ciclo de autocritica e insatisfação que pode levar a quadros mais severos de depressão e transtornos alimentares. Além disso, a experiência de violência de gênero, seja física, emocional ou sexual, foi identificada como um dos principais determinantes da saúde mental negativa. As mulheres que relataram ter sofrido qualquer forma de violência apresentaram níveis elevados de estresse pós-traumático, o que ressalta a necessidade urgente de políticas públicas que abordem a prevenção e o acolhimento dessas vítimas. O impacto psicológico da violência é profundo e duradouro, exigindo intervenções que não apenas tratem os sintomas, mas que também promovam a recuperação e a reintegração social.

A discussão dos resultados também destaca a importância de uma abordagem interseccional ao tratar da saúde mental feminina. As experiências das mulheres não podem ser dissociadas de suas condições sociais, econômicas e culturais. Fatores como classe social, raça e idade interagem de maneira complexa, influenciando a forma como cada mulher vivencia e responde às adversidades. Portanto, é fundamental que as intervenções considerem essas variáveis, promovendo um atendimento mais inclusivo e sensível às diversidades.

Por fim, este estudo não apenas contribui para o entendimento acadêmico das questões de saúde mental e desigualdade de gênero, mas também propõe um chamado à ação. A necessidade de sensibilização e formação de profissionais da saúde sobre as especificidades da saúde mental das mulheres é imperativa. Além disso, a promoção de campanhas de conscientização e educação para a sociedade é essencial para dismantelar estigmas e preconceitos que dificultam o acesso a cuidados adequados.

Em suma, a discussão dos dados obtidos neste trabalho reforça a urgência de se abordar a saúde mental das mulheres dentro de um contexto social mais amplo, reconhecendo a influência dos fatores sociais e propondo soluções que visem não apenas a mitigação dos efeitos negativos, mas também a construção de um ambiente mais equitativo e favorável ao bem-estar psicológico.

Conclusão

O projeto "Entre Redes e Realidades" representa um avanço significativo na compreensão da saúde mental feminina, ao coletar e analisar dados relevantes que refletem as experiências das mulheres em nossa sociedade. A construção de um dataset robusto não apenas enriquece o conhecimento atual, mas também serve como uma base sólida para futuras pesquisas e intervenções na área da saúde mental.

Os resultados obtidos oferecem insights valiosos sobre os fatores que impactam a saúde mental das mulheres, evidenciando a urgência de políticas e práticas que abordem essas questões de forma eficaz. A análise revela a necessidade de uma abordagem holística que considere a intersecção entre desigualdade de gênero, pressão estética e violência, aspectos que devem ser prioritários nas estratégias de intervenção.

A continuidade da pesquisa é essencial para aprofundar a compreensão das disparidades de saúde mental entre mulheres e homens, permitindo o desenvolvimento de intervenções cada vez mais eficazes e abrangentes. Recomenda-se que estudos futuros explorem de maneira mais detalhada a interação entre fatores sociais e a saúde mental, além de avaliar a implementação de programas de conscientização e apoio psicológico adaptados às necessidades específicas de mulheres em diversos contextos.

Em suma, "Entre Redes e Realidades" não apenas ilumina a complexidade da saúde mental feminina, mas também destaca a responsabilidade coletiva de promover um ambiente mais justo e saudável, onde todas as mulheres possam ter acesso ao suporte necessário para seu bem-estar psicológico.

493

Referências

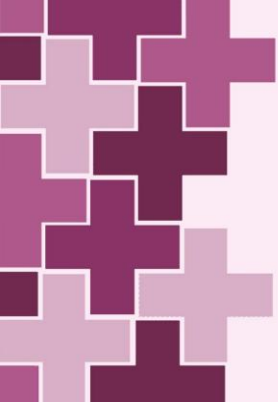
GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: Editora Perspectiva, 1963.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

NUSSBAUM, Martha. Women and human development: the capabilities approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KUEHNER, Claudia. Why do women suffer from depression more than men? The role of gender-related factors. The Lancet Psychiatry, v. 4, n. 2, p. 146-158, 2017.

OLIFFE, John L.; PHILLIPS, Michael J. Men's depression: the role of masculinity. Social Science & Medicine, v. 66, n. 6, p. 1399-1409, 2008.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



RIBEIRO, Mariana. A influência da violência de gênero na saúde mental das mulheres. *Revista Brasileira de Saúde Mental*, v. 12, n. 1, p. 45-60, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Saúde mental: um estado de bem-estar. 2021. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 25 set. 2024.

ONU MULHERES. Relatório sobre a violência de gênero na pandemia de COVID-19. 2020. Disponível em: <https://www.unwomen.org>. Acesso em: 25 set. 2024.

SILVA, Ana. A pressão estética e seus efeitos na saúde mental das mulheres. *Psicologia e Sociedade*, v. 31, n. 2, p. 234-246, 2019.

LIMA, Ricardo. Desigualdade de gênero e saúde mental: uma análise crítica. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 38, n. 3, p. 1-15, 2022.

MELO, Tatiane. O impacto da violência doméstica na saúde mental das mulheres. *Revista Brasileira de Terapia Familiar*, v. 43, n. 1, p. 78-92, 2021.

MACHADO, Felipe. Análise de dados para a saúde mental: uma abordagem de ciência de dados. *Revista Brasileira de Ciência de Dados*, v. 5, n. 1, p. 15-30, 2021.

SANTOS, Laura. Tecnologias digitais e saúde mental: implicações e desafios. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 37, n. 4, p. 1-10, 2021.

CAMPOS, Rafael; PEREIRA, Júlia. Big data e saúde: como a análise de dados pode transformar o cuidado com a saúde mental. *Revista de Saúde Digital*, v. 2, n. 2, p. 45-60, 2022.

ALMEIDA, Bruno. Machine learning na análise de fatores de risco para saúde mental. *Journal of Health Informatics*, v. 10, n. 3, p. 100-115, 2023.

494



ESCRITA E PENSAMENTO CRÍTICO: UM RELATO DE PROJETO DE EXTENSÃO EM UMA ESCOLA PROFISSIONAL

Caroline Ferreira Cunha Santos¹

Introdução

Este relato de experiência descreve um projeto de extensão desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Brasil, onde atuo como docente de língua portuguesa e língua inglesa. A proposta de relatar essa vivência acadêmica está em sintonia com o objetivo de promover a divulgação científica e a produção de conhecimento, oferecendo um registro que vai além da mera descrição de experiências, ao incorporar uma análise crítica e reflexiva fundamentada teoricamente. Mussi, Flores e Almeida (2021, p.5) ressaltam que o relato de experiência, como modalidade acadêmica, vai além de descrever uma experiência vivida, antes visa valorizar esse tipo de registro a partir do “esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico.”

O projeto relatado, intitulado Blog IF Connect, nasceu como um jornal escolar com o objetivo de criar um espaço para a expressão textual e cultural dos estudantes, incentivando a produção escrita e artística por meio de uma plataforma digital. A ideia de jornal escolar tem suas raízes no início do século XX, com o pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966), que visava aproximar a escola da vida e dos interesses dos alunos. No método Freinet, o jornal escolar consiste em textos livres, em que os alunos expressam o que sentem necessidade de comunicar e compartilhar com seu grupo. Esse processo, segundo Freinet (1974, p.12, 24), tem como ponto de partida o interesse dos alunos, permitindo-lhes uma experiência educativa menos prescritiva e mais colaborativa.

Esse projeto foi desenvolvido com o propósito de criar um ambiente no qual os estudantes possam se expressar livremente, dialogar e desenvolver senso crítico e reflexivo, ultrapassando as práticas formais de sala de aula. Concordamos com Freinet (1974, p.47) ao afirmar que o jornal escolar é “uma janela ampla, aberta sobre o trabalho e a vida” e que, por meio dele, o ambiente escolar se conecta à sociedade, tornando-se um espaço mais fértil e dinâmico. Essa concepção ganha ainda mais sentido no Blog IF Connect, onde os textos e produções dos estudantes são publicados em plataformas digitais, ampliando seus horizontes, ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades de leitura, escrita, autonomia e trabalho em equipe.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Sociedade – PPGEduCS – da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), MG, Brasil. E-mail: caroline.santos@ifsuldeminas.edu.br

O Blog IF Connect também se alinha a práticas pedagógicas que valorizam a expressão livre e a participação ativa dos alunos, aspectos defendidos por Freinet em seu trabalho com o jornal escolar. Sobre a prática de Freinet, Ijuim (2001, p.1) afirma que "ao despertar a espontaneidade e a livre-expressão, o professor desenvolvia em seus alunos o potencial do pensamento e o desejo de exteriorização desse pensamento." Esse ambiente educacional centrado na expressão de ideias e sentimentos "incentiva a reflexão, a iniciativa e a cooperação," ajudando os alunos a "caminharemos com os próprios pés" e a se situarem no mundo por meio da socialização de suas produções. Essa abordagem dialoga com o objetivo do Blog IF Connect de proporcionar um espaço aberto para a expressão e o desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando a criação coletiva e o aprendizado colaborativo.

Outro aspecto importante do projeto é a relevância que o próprio Freinet (1974, p.47) confere ao ato de escrever para um público real, diferentemente das redações tradicionais, que muitas vezes são lidas apenas pelo professor. Os textos redigidos no contexto do jornal escolar são lidos pelos pares, discutidos e divulgados no blog, o que torna a prática da escrita muito mais significativa e engajante. Como afirma Mario de Andrade, "Ninguém escreve para si. A não ser um monstro de orgulho. A gente escreve para ser amado, para atrair, para encantar" (Andrade, 2000. p.460). No Blog IF Connect, os alunos experimentam essa relação com o público, escrevendo para comunicar, inspirar e envolver a comunidade, enquanto aprimoram suas habilidades de comunicação e cidadania.

Importante destacar também o papel relevante da extensão universitária, que este projeto busca cumprir ao estabelecer uma relação dialógica entre educador e educandos, e entre a instituição e a comunidade. Esse processo integra saberes e problematiza o conhecimento, promovendo uma educação emancipadora, conforme nos propõe Paulo Freire. A proposta do projeto está alinhada com a missão do IFSULDEMINAS, que é "promover a excelência na oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os níveis, formando cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas, articulando ensino, pesquisa e extensão, e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Sul de Minas Gerais" (IFSULDEMINAS, 2024).

Materiais e métodos

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi criado pela Lei 11.892 de 2008. Localizado no sul de Minas Gerais, o *Campus Machado* é um dos oito *campi* da instituição e tem como característica ser uma escola fazenda, anteriormente conhecida como Escola Agrotécnica Federal de Machado. Esse *campus* oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos subsequentes, graduações, pós-graduações e cursos de formação continuada, em uma estrutura que visa integrar ensino, pesquisa e extensão (IFSULDEMINAS, 2024).

O projeto Blog IF Connect (disponível em: <https://ifconnect.ifsuldeminas.edu.br/>) iniciou-se em 2015 no *Campus* Machado, envolvendo alunos dos cursos técnicos integrados em Informática, Alimentos, Agropecuária e cursos de graduação, sob a coordenação de dois docentes da área de Letras. A partir de 2018, um único docente manteve as atividades até 2023, quando o projeto foi pausado. O objetivo inicial foi criar um jornal escolar digital como espaço para divulgação das produções textuais, artísticas e culturais, fomentando a expressão escrita e artística.

Desde o início, o projeto foi pensado para ser construído junto aos estudantes, promovendo sua autonomia e senso crítico. Eles participaram de cada etapa, desde a escolha do nome do blog até a definição do suporte digital, estabelecendo desde cedo o ambiente dialógico e colaborativo do jornal. O blog foi escolhido como suporte principal pela sua sustentabilidade e por permitir maior alcance e interatividade. No início do projeto, alunos do curso técnico em Informática ficaram encarregados de desenvolver o blog, contando com o apoio de professores da área técnica. Durante os anos, o blog foi aperfeiçoado e, em certo momento, a identidade visual e as funcionalidades passaram a ser atualizadas pelos próprios participantes do projeto. Além disso, foi adquirido o próprio domínio para facilitar o acesso, e, posteriormente, o blog foi migrado para o site institucional do IFSULDEMINAS, aumentando a visibilidade do projeto.

A organização das atividades era realizada por meio de reuniões semanais com todos os participantes, em uma sala de aula do *campus*, e ali se discutiam tanto os textos já produzidos quanto possíveis temas futuros para novas produções. Os alunos tinham liberdade de escolha quanto ao tema e ao gênero textual que desejavam trabalhar. Esse processo de escrita e revisão colaborativa proporcionava uma aprendizagem significativa sobre aspectos da produção textual, uma vez que envolvia sugestões, feedbacks e apreciações do grupo, incentivando a reflexão coletiva. Após a seleção dos textos, a equipe definia o cronograma de publicações e as imagens, que muitas vezes eram também criadas pelos próprios estudantes.

A produção dos alunos variava entre poemas, textos dissertativos, narrativas, crônicas e desenhos, criando uma diversidade de gêneros e estilos. Inicialmente, o blog organizava-se com seções inspiradas em um jornal tradicional, como "Entretenimento e Cultura", "Acontece no IF", "Games", "Ciência e Tecnologia", "Esportes" e "Mural". Com o tempo e a chegada de novos integrantes, o projeto foi sendo remodelado, e as seções passaram a ser categorizadas de acordo com o gênero textual como "Narrativas", "Séries", "Variados", "Cartas" e "Poesia". Esse sistema de categorias promovia pluralidade ao permitir aos autores explorar livremente diferentes gêneros e assuntos, cultivando a criatividade, o senso crítico e as habilidades de expressão (Ferreira, Generoso e Santos, 2020).

Para divulgar o projeto e atrair novos participantes, os alunos do Blog IF Connect usavam cartazes nos murais, faziam apresentações nas salas de aula, além das redes sociais. Os interessados participavam de uma reunião semanal, em que observavam a dinâmica do grupo e recebiam explicações sobre os objetivos e responsabilidades. Caso confirmassem o

interesse, eram integrados ao grupo e orientados sobre as atividades. Posteriormente, o blog foi aberto para contribuições externas por meio de um formulário, permitindo que qualquer pessoa enviasse textos, que eram avaliados pelo coordenador e publicados conforme a disponibilidade.

Com o intuito de ampliar o alcance do blog e fortalecer o engajamento da comunidade, foram criadas contas no Facebook e Instagram, administradas pelos próprios alunos. Assim, a cada nova publicação no blog, um post era feito nas redes sociais contendo uma imagem representativa e um trecho do texto, convidando os leitores para conferir o conteúdo completo no site. Esse trabalho com as redes sociais se mostrou essencial para a divulgação, promovendo o engajamento com a comunidade e fortalecendo a presença do projeto e do campus.

Por fim, como estratégia para fortalecer o caráter extensionista do projeto e promover a interação com a comunidade, enquetes eram lançadas nas redes sociais para a escolha de temas relevantes para a produção de textos. Os participantes selecionavam três temas para compor a enquete, e a comunidade escolhia o tema mais votado, sobre o qual um integrante do projeto escreveria um texto.

Resultados e discussões

498

Ao longo de sua trajetória, o Blog IF Connect trouxe resultados significativos para a instituição, os estudantes, os professores envolvidos e a comunidade. A interação entre alunos, professores, servidores e a comunidade externa promoveu uma relação dialógica na construção do conhecimento. Por meio de ações interdisciplinares, o projeto desenvolveu habilidades de trabalho em equipe, por meio do diálogo sobre temas variados, sobre a elaboração e revisão dos textos, desenvolvimento do site e gestão dos perfis nas redes sociais, dentre outras atividades. Assim, o Blog IF Connect se expandiu para além dos limites do *campus*, alcançando a comunidade local e fortalecendo o vínculo com o público externo.

Em seus oito anos de existência, o projeto registrou 480 textos publicados, contou com a participação de mais de 30 alunos, fez mais de 280 postagens e reuniu aproximadamente 1.300 seguidores nas redes sociais, com perfis no Instagram (@ifconnect) e no Facebook (www.facebook.com/blogifconnect), além dos leitores do próprio site. Desde o início, o projeto foi submetido a editais interno de fomento à extensão, o que possibilitou a concessão anual de bolsas para um ou dois estudantes. Com isso, os alunos também participaram da Jornada Científica e Tecnológica do IFSULDEMINAS, em que apresentaram o projeto por meio de pôsteres e resumos expandidos, promovendo a iniciação científica e a escrita acadêmica.

Diversas ações culturais e educacionais foram promovidas pelo projeto, como debates sobre temas relevantes para a comunidade acadêmica, eventos com apresentações musicais, viagens técnicas para eventos literários (como Flipoços e Bienal Internacional do Livro de São Paulo), oficina de jornalismo, e exposição de textos dos alunos em comemoração aos 65 anos do

Campus Machado, homenageando a instituição e consolidando seu papel na formação crítica e cultural dos estudantes. Essas atividades aproximaram o projeto da comunidade, fomentando um ambiente de aprendizado e valorização das produções dos estudantes.

Uma iniciativa importante foi a realização de enquetes nas mídias sociais para que a comunidade escolhesse temas a serem abordados pelos alunos no blog. Essa estratégia não apenas ampliava a visibilidade do Blog IF Connect, mas também oferecia aos estudantes oportunidades de reflexão e prática na redação de textos sobre temas previamente definidos, fortalecendo o diálogo entre a instituição e a comunidade.

Durante a pandemia, apesar do desafio do distanciamento, o projeto manteve suas atividades de maneira remota. Reuniões on-line e publicações no blog continuaram, proporcionando, assim, um espaço de interação e continuidade acadêmica, o que, segundo Corsini, Neves e Santos (2022, p.4), ajudou a aproximar os estudantes da instituição em um momento de isolamento.

Outro resultado expressivo foi a publicação de dois livros por estudantes envolvidas no projeto. O primeiro, um romance infantojuvenil intitulado *A Segunda Vista*², foi lançado em formato de e-book e teve seu lançamento celebrado com um evento especial durante a semana de comemorações dos 65 anos do Campus Machado. O segundo livro, publicado em formato físico, é uma coletânea de crônicas escritas para o blog por duas integrantes do projeto, com o título: *Insira o Título Aqui*. Esse livro, com uma proposta lúdica, incentiva o leitor a criar um título para cada texto. Essas publicações destacam a amplitude do projeto e sua contribuição para a realização pessoal e acadêmica das estudantes, conforme relatam as autoras.

Desafios também fizeram parte da trajetória do projeto, incluindo dificuldades na definição de horários das reuniões, questões técnicas de informática, manutenção do site e necessidade de apoio técnico do campus. Durante a pandemia, outro desafio foi selecionar novos bolsistas e divulgar o projeto de forma eficaz sem a presença física. Atualmente, o maior desafio consiste em estruturar o projeto para garantir sua continuidade, independentemente da presença da coordenadora, uma meta essencial para fortalecer o caráter perene do Blog IF Connect.

Apesar das adversidades, o projeto cumpriu seu papel na formação integral dos estudantes, incentivando o trabalho em equipe e desenvolvendo responsabilidade e amadurecimento, desde a escrita dos textos até sua publicação. Como destacam Ferreira, Generoso e Santos (2020, p.4), o envolvimento no projeto auxilia no desenvolvimento acadêmico e pessoal, além de aprimorar a escrita e o pensamento crítico dos alunos em um ambiente motivador.

² O e-book está disponível para acesso em https://portal.mch.ifsuldeminas.edu.br/imagens/imagens_noticias/2022/Agosto/E_BOOK_%C3%80_Segunda_Vista_10-08.pdf

Considerações finais

Diante dos resultados e da trajetória do Blog IF Connect, podemos afirmar que o projeto alcançou plenamente seus objetivos de promover um espaço de discussão, exposição de opiniões e desenvolvimento da produção escrita e artística. Além disso, cumpriu um papel essencial ao estimular o senso crítico, incentivar o trabalho em equipe e possibilitar a interação entre a comunidade acadêmica e a sociedade, reafirmando o compromisso social da instituição.

A extensão, como propõe Paulo Freire (1983, p.62), atua como um espaço de relação dialógica entre a instituição e a comunidade. Por meio de ações interativas, como as enquetes, debates e publicações abertas ao público, o Blog IF Connect promoveu uma aprendizagem significativa, onde os estudantes puderam vivenciar a troca de saberes com a comunidade, colocando em prática o que aprenderam e, ao mesmo tempo, ouvindo e considerando as contribuições externas. Esse contato reforça a relevância da extensão para a formação integral dos estudantes, ampliando o alcance dos conhecimentos produzidos e aproximando a instituição da sociedade.

Foi a partir dessa experiência com o Blog IF Connect que decidi seguir o tema da extensão universitária em minha pesquisa de doutorado, buscando compreender, entre outras questões, qual o papel da extensão na formação dos estudantes. Esse projeto não apenas contribuiu para o desenvolvimento acadêmico, mas também criou um ambiente propício à reflexão sobre o papel transformador da extensão. Em suma, o Blog IF Connect demonstrou como a extensão pode oferecer uma educação crítica e inclusiva, promovendo a formação de cidadãos comprometidos e conscientes, alinhados com uma perspectiva humanista e socialmente engajada.

500

Referências

ANDRADE, Mário de. Letras e Artes. **Correspondência de Mário de Andrade**. Organização de Marcos Antonio de Moraes. São Paulo: Edusp, 2000. p. 460.

CORSINI, M. E. L.; NEVES, M. I. F. C.; SANTOS, C. F. C. BLOG IF CONNECT: Espaço de escrita, leitura e liberdade. In: 14ª Jornada Científica e Tecnológica & 9º Simpósio de Pós-Graduação do IFSULDEMINAS, 2022 Machado. **Anais [...]**. Machado: IFSULDEMINAS, 2022. Disponível em: <https://josif.ifsuldeminas.edu.br/ojs/index.php/anais/article/download/114/438/4334>. Acesso em: 30 out. 2024.

FERREIRA, F. A.; GENEROSO, L.C.; SANTOS, C. F. C. BLOG IF CONNECT: Desenvolvimento da escrita a partir da autonomia e do pensamento crítico. In: 12ª Jornada Científica e Tecnológica & 9º Simpósio de Pós-Graduação do IFSULDEMINAS, 2020,



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: IFSULDEMINAS, 2020. Disponível em: <https://memoriajornada.ifsuldeminas.edu.br/index.php/jctpcs2020/jctpcs2020/paper/view/6564/4832>. Acesso em: 30 out. 2024

FREINET, Celestin. **O Jornal Escolar**. Tradução: Filomena Quadros Branco. Lisboa: Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo Hoje, v. 24).

IJUIM, Jorge Kanehide. Jornal escolar e vivências humanas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande, MS. **Anais [...]**. São Paulo: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001

INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS. Machado: IFSULDEMINAS, 2024. Disponível em: <https://portal.mch.ifsuldeminas.edu.br/>. Acesso em: 01 nov. 2024.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 20 out. 2024.

501



RECOMPONDO APRENDIZAGENS: A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NA CONSOLIDAÇÃO DE LETRAMENTOS

Rebeca Oliveira Sousa¹
Maria Vera Lúcia da Rocha Oliveira²
Fernanda Rocha de Oliveira³

Introdução

Durante o percurso educacional de crianças e adolescentes no contexto escolar brasileiro, espera-se da escola a alfabetização e a construção de conhecimentos, bem como a socialização dos indivíduos, num processo adequado para cada faixa etária do corpo estudantil. Entretanto, por motivações diversas, muitas vezes geradas fora do contexto escolar, ocorre um distanciamento entre a faixa etária do estudante e o nível de escolaridade cursado, fazendo com que estudantes de idades mais avançadas não consigam seguir, adequadamente, o fluxo escolar.

Nesse contexto, compreendemos que, se as habilidades necessárias não forem garantidas no início do fluxo escolar, todo o aprendizado subsequente ficará comprometido pelas reconhecidas “distorções idade-série, com perda de interesse pela escola, evasão e reforço de desigualdades e exclusões educacionais e socioeconômicas” (Cristina Kerscher *apud* Jornal União, 2024, s/p.). Tal compreensão guia nosso olhar para o corpo discente do ensino fundamental I, a fim de minimizar as defasagens educacionais no início da trajetória escolar, possibilitando um realinhamento da equação idade-série e contribuindo para que não ocorram as citadas distorções – bem como os efeitos delas decorrentes.

Frente ao exposto, convém destacar experiências que vêm ocorrendo com o intuito de minimizar quadros de distorções idade-série, como é o caso do projeto “Recompondo Aprendizagens”, que está sendo desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Jornalista Raimundo Nonato Batista (EMJRNB), localizada na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, no Brasil. O dito projeto tem como diferencial a mobilização de possibilidades oriundas do campo da Arte em prol da consolidação de letramentos.

Assim, é objetivo do presente trabalho analisar estratégias de consolidação de letramentos mediadas pelo campo da Arte, tendo como estudo de caso o projeto “Recompondo

502

¹ Doutora em Educação (UFRN), mestre em Artes Visuais (UFPB/UFPE), graduada em Arte e Mídia (UFCG), docente do curso de Artes Visuais (URCA). E-mail: culturarebeca@gmail.com

² Mestre em Ciências da Educação (Universidad Autónoma del Sur), graduada em Administração (UFRN) e licenciada em Artes Plásticas (UFPB), professora de Artes da Escola Municipal de Ensino Jornalista Raimundo Nonato Batista. E-mail: veraroli@gmail.com

³ Doutoranda em Desenvolvimento Urbano (UFPE), mestre em preservação do patrimônio cultural (IPHAN), graduada em arquitetura e urbanismo (UFPB), docente do curso de arquitetura e urbanismo (URCA). E-mail: fernanda-arq@hotmail.com

Aprendizagens”, que está sendo desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Jornalista Raimundo Nonato Batista (João Pessoa, Paraíba, Brasil).

Para alcançar a dita pretensão, foram acionados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisas bibliográfica e documental, para fundamentação conceitual e exposição de dados que corroboram com a problemática apresentada; pesquisa arquivística, a partir da qual foi possível acessar e analisar planos de proposição e relatórios de atualização do andamento do projeto (Oliveira, 2024a; 2024b; 2024c; 2024d; 2024e; 2024f; 2024g), elaborados pela professora proponente do mesmo, constituindo fontes primárias relevantes que permitem uma maior aproximação com o objeto empírico de estudo, e mesmo com as realidades escolar e social na qual está inserido.

O texto encontra-se estruturado da seguinte maneira: após a presente introdução, um tópico foi dedicado ao aprofundamento sobre a realidade sociocultural na qual o objeto empírico de estudo está inserido; na sequência, um tópico traz breves notas sobre a recuperação e/ou recomposição de aprendizagens, e sua relação com o campo das artes; depois foi apresentado o projeto “Recompondo Aprendizagens”, foco da presente análise; e, ao final, foram tecidas considerações finais.

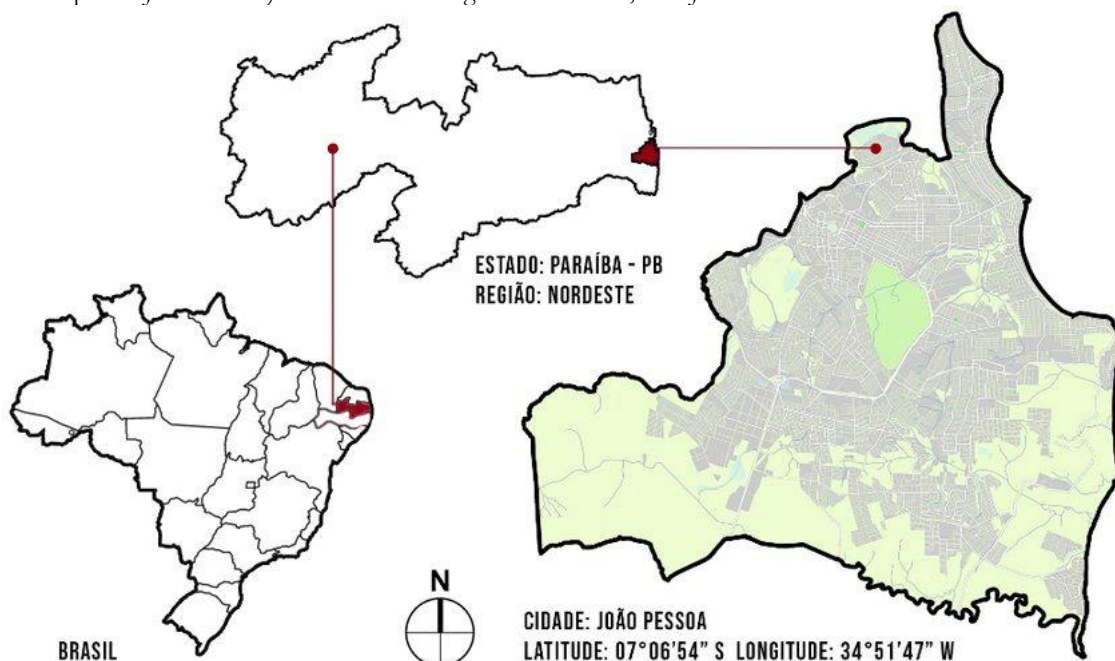
Adentrando o objeto empírico de estudo: a realidade sociocultural e escolar da EMJRN

503

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) define que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e sua organização inclui a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. Em seu Art. 32 estabelece que o ensino fundamental tem duração de 9 (nove) anos, e faculta aos sistemas de ensino a possibilidade de desdobrá-lo em ciclos. Com isso, nesse período escolar são diferenciados os “anos iniciais” (ou ensino fundamental I), que vão do 1º ao 5º ano, dos “anos finais” (ou ensino fundamental II), do 6º ao 9º ano.

Também no cenário brasileiro, existe um patamar de alfabetização estabelecido para o 2º ano do Ensino Fundamental I, definido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é possível verificar o nível de alcance deste patamar ao longo dos anos. Em 2023, por exemplo, foi verificado que apenas 56% das crianças brasileiras matriculadas em redes públicas de ensino alcançaram o citado patamar. Em parceria com os sistemas estaduais de avaliação foi calculado que, no cenário paraibano (estado do qual João Pessoa é capital – ver imagem a seguir), esse dado é ainda pior, de 51% (Inep, 2024).

Figura 01: mapas do Brasil (com evidência para o estado da Paraíba), da Paraíba (com destaque para o município de João Pessoa) – localizado na região Nordeste –, e de João Pessoa.



504

Fonte: Batista e Lima (2020, editado pelas autoras, 2024).

Esses dados já chamam atenção por demonstrarem um cenário onde cerca de metade das crianças estão em situação de distorção série-idade. Mas chamariam ainda mais se as pesquisas não se limitassem a parâmetros de alfabetização, mas, sim, de níveis de letramentos – tema que será mais aprofundado no tópico a seguir.

Fato é que há reflexos dessas limitações no alcance dos níveis de alfabetização esperados para os anos iniciais do ensino fundamental no cenário pessoense, e, especificamente, na Escola Municipal de Ensino Jornalista Raimundo Nonato Batista (EMJRNB). Localizada no município de João Pessoa (Paraíba, Brasil), essa instituição de ensino situa-se numa grande área de divisa entre os bairros considerados áreas periféricas da cidade: Colinas do Sul e Conjunto Habitacional Gervásio Maia (ver imagem a seguir). O Centro Municipal de Ensino Infantil (CMEI) Luzia do Taipa e a Unidade da Saúde da Família (PSF) Mudança de Vida formam, junto à citada escola, um conjunto de aparelhos de assistência à comunidade circunvizinha, que apresenta algumas vulnerabilidades socioeconômicas.

Figura 02: Imagem por satélite localizando a EMJRNB ao sul do município de João Pessoa.



Fonte: Google Earth (2024, editado pelas autoras, 2024).

505

Na EMJRNB, que atende estudantes do Ensino Fundamental I (até o 4º ano), apresenta alunos que são considerados em situação de distorção série-idade – aqueles que, por motivos diversos, não adquiriram as habilidades necessárias para leitura e interpretação de textos. Diante dessa demanda, uma professora da escola foi direcionada⁴ para pensar um projeto para amenizar deficiências na aprendizagem (alfabetização) detectadas.

Recuperação e/ou recomposição da aprendizagem x artes: breves notas

Na vivência do contexto educacional encontramos comunidades escolares que, mesmo numa atuação de esforço profuso, apresentam em seu corpo discente alunos que não conseguem alcançar um nível satisfatório de aproveitamento nas aulas. Nesse caso, a praxe é a aplicação de estratégias de recuperação e/ou recomposição da aprendizagem, intencionando que o

⁴ Trata-se de Maria Vera Lúcia da Rocha Oliveira, uma das autoras do presente texto. Cumpre destacar que, por ser concursada (efetiva) pelo município e ter apresentado problemas de saúde que tornaram impraticáveis suas atividades de sala de aula regular, a ela foi indicada uma readaptação de função, deferida com fundamento no art. 31-A da Lei Complementar Municipal n.º 61, de 10 de dezembro de 2010 (Lei Orgânica da Procuradoria Geral do Município de João Pessoa).

aluno não chegue e/ou não permaneça em nível de distorção quanto a sua idade - série educacional. Nessa linha de pensamento, Oliveira (2012, p. 109) afirma que:

[...] a escola como espaço alfabetizador e motivador das interações sociais, (...) ultrapassa seu papel de socialização de saber teórico, e passa a ser exemplo de novas visões de sociedade, os indivíduos interagem tanto com os conhecimentos adquiridos pela humanidade quanto com seu ambiente físico integrado a uma determinada localidade, em uma relação de sintonia com ela, o que é importante para a formação de um espaço educador.

Gadotti (2006), em entrevista à Revista Viver Mente e Cérebro, assinala que a educação do século XXI necessita se regular de maneira crítica e prática, considerando categorias como cidadania (que envolve os temas da autonomia da escola – incluindo seu projeto político-pedagógico –, da questão da participação e da educação para e pela cidadania), globalização (um tema que deve ser focado sob vários prismas com o objetivo de refletir sobre o processo de globalização da economia, da cultura e das comunicações) e transdisciplinaridade (que envolve outras categorias, como transculturalidade, transversalidade, multiculturalidade, assim como complexidade e holismo).

Nesse sentido, vê-se que a recomposição dos conhecimentos deve envolver uma concentração de esforços voltada não apenas à recuperação das aprendizagens não consolidadas (ou seja, de habilidades e/ou de conteúdos esperadas para o ano educacional na qual algum discente se encontra, mas que não foram, por ele, aprendidos), mas às demais necessidades que integram a pauta escolar do século XXI. Nessa direção, corrobora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz, no item 4.1.2, que as linguagens da arte

[...] articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (Brasil, 2018, p. 193).

Por meio da arte é possível debater categorias como as apontadas por Gadotti (2006) – cidadania, globalização e transdisciplinaridade. Além disso, já se sabe que essa área do saber é imprescindível na escolarização e aprendizagem das crianças, por representar a oportunidade de vivências exclusivas e pessoais como instrumentos de desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional, facilitando a leitura e seu entendimento com o mundo (Souza *et al.*, 2018).

Os Parâmetros Curriculares Brasileiros, na Lei de diretrizes, deixam claras possibilidades relacionadas ao ensino de arte:

[...] a arte em sala de aula deve auxiliar alunos no desenvolvimento da sua expressão e comunicação, de forma conjunta com a percepção, estimulando a

criatividade e explorando a sensibilidade. Também, possibilita que os alunos obtenham uma postura de respeito com o outro e com o património cultural decorrente da história.

As aulas de artes podem despertar o lado crítico e reflexivo dos alunos, de modo que se apropriem de um olhar mais sensível ao mundo que lhes cerca (Souza, et al., 2018, p. 1).

Através da arte há, também, a apropriação de posições de respeito às mais variadas culturas existentes por meio de atividades que estimulam os alunos a começarem a se analisar, reconhecer seus traços e os dos outros, simultaneamente. Essa prática sintoniza-se com o compromisso defendido da BNCC com a educação integral, que ao visar à formação e ao desenvolvimento humano global, se volta ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno dos aprendizes, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018). Ao envolver múltiplas esferas – intelectual, física, emocional, social e cultural – esse foco educacional sintoniza-se também com a LDB (Brasil, 1996), que em seu Art. 2º considera a educação um “[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E para tanto, a lei entende que a arte é um direito que a criança tem garantido: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular [...]” (Brasil, 2016, Art. 25, § 6º). Neste sentido, o ensino da Arte é de fundamental importância para o desenvolvimento integral da criança.

Respalda plenamente essa ideia a arte-educadora brasileira, de renome internacional, Ana Mae Barbosa. Em entrevista, ela destaca a importância da Arte para desenvolver a percepção e a imaginação e com isso gerar oportunidades de se assimilar o que ocorre no seu entorno, favorecendo sua capacidade analítica da realidade para “[...] incrementar a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (Kiyomura, 2023, s/p.).

Considerando os dados apresentados na problemática do presente trabalho (como já dito, há um grande percentual de estudantes, no Brasil, que apresentam distorção série-idade), já se sabe da importância de busca pela recuperação e/ou recomposição da aprendizagem não alcançada. Contudo, cabe destacar dois fatores a esse respeito. O primeiro deles é que, se os parâmetros utilizados nas pesquisas não se limitassem aos níveis de alfabetização, mas, sim, de letramentos, haveria ainda mais complexidades envolvidas. Isso porque ao deslocarmos nossa atenção para o conceito de letramentos, assumimos, conceitualmente, que o tornar-se “letrado” faz parte de um processo que vai além da proposta de alfabetização baseada na codificação de letras que formam palavras.

A palavra “letramento” vem sendo aplicada em várias áreas do conhecimento (a exemplo, “letramento digital”, “letramento visual”, “letramento político”) como metáfora que designa diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita. Nesse âmbito é importante não apenas situar a leitura e a escrita em seus contextos sociais, mas compreender que não há que se falar em “letramento”, mas, sim, em “letramentos” (como aponta Terra,

2013 – corroborando diversos autores com obras publicadas entre as décadas de 1980 e 2000).

Sendo o letramento “[...] entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social” (Kleiman, 2010, p. 377), para se visar ao desenvolvimento do letramento do aluno, o pensamento-chave deve ser a escrita para a vida social. E, nesse sentido, as possibilidades que a arte traz são poderosas porque

‘Mesmo antes de saber escrever o homem se comunicou, se expressou e interpretou o mundo em que habitava pelas linguagens da arte’. Nesse sentido, entende-se a importância da expressão artística para a compreensão de culturas, atribuindo significado ao que se vive, lê e escreve (CEPAE⁵, 2016, p. 10 *apud* Medeiros; Domingos; Vilela, 2016, s/p.).

Isso posto, convém mencionar o segundo fator a ser destacado a partir da problemática apontada: seja na busca pelos parâmetros de alfabetização, seja pelos de letramento, justifica-se a utilização da arte dentro do processo ensino – aprendizagem como vetor de força e de desenvolvimento do alunado, tanto para a aquisição de conhecimentos e de letramentos esperados por diversos segmentos, quanto para seu desenvolvimento humano global. Como apontam Medeiros, Domingos e Vilela (2016, s/p.), “o uso das expressões artísticas no contexto escolar viabiliza não só o enriquecimento cultural, mas propicia o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade, da confiança, da criticidade, da percepção e da sociabilidade dos discentes”.

508

Projeto “Recompondo Aprendizagens” e a contribuição da arte na consolidação de letramentos

O projeto “Recompondo Aprendizagens” foi proposto pela professora concursada pelo município de João Pessoa (PB, Brasil) Maria Vera Lúcia da Rocha Oliveira, para ser desenvolvido junto a estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental que foram considerados em situação de distorção série-idade (demonstrando baixos níveis de leitura e interpretação de texto). Como a professora em questão atuava na escola ministrando a disciplina de Arte, em turmas de quarto ano (ensino fundamental 1), sua área de formação norteou a realização do projeto supracitado: fazer uso da Arte também como veículo motivador na aquisição de bons níveis de leitura, contribuindo para consolidação da

⁵ A sigla refere-se ao Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial, hoje com a denominação Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE) – para mais informações, ver: <https://prograd.ufu.br/servicos/divisao-de-ensino-pesquisa-extensao-e-atendimento-em-educacao-especial>. De acordo com Medeiros, Domingos e Vilela (2016), entre as propostas elaboradas nesse âmbito esteve o projeto “Alfabetização e letramento por meio da arte: uma leitura singular do mundo”, vinculado ao Programa de Extensão e Cultura Popular, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

alfabetização e do letramento; e tal como defendeu Souza *et al.* (2018), buscando despertar o lado crítico e reflexivo dos alunos, de modo que se apropriassem de um olhar mais sensível ao mundo que lhes cerca.

O projeto foi pensado para abarcar alunos do 4º ano matriculados nos turnos matutino e vespertino, que foram identificados (pelas professoras de sala, pela supervisora e pela gestão pedagógica) com discrepâncias a serem supridas no letramento e na alfabetização. Tal identificação é sistematizada a partir dos resultados das avaliações de leitura, que acontecem em consonância com o programa Letrar+JP⁶, tendo como instrumentos de avaliação textos que exigem habilidades de leitura compatíveis com as turmas de 4º ano.

Nesse sentido, o objetivo geral do projeto tem sido o de recuperar e recompor aprendizagens de estudantes não ocorridas em nível esperado, por meio da utilização, da análise e da fruição de algumas obras de arte. E para tal, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes, de modo a otimizar suas compreensões do processo de alfabetização e de letramento;
- Estimular e praticar leituras visuais individuais de obras artísticas, apreendendo, a partir destas, imagens, textos e significações;
- Reforçar, a partir de elementos componentes de obras artísticas selecionadas (formas, distribuição espacial, cores e suas nuances), as práticas da leitura e da escrita;
- Compreender os títulos das obras, estabelecendo conexões entre a obra, a realidade de cada aluno, textos, formas e fonéticas;
- Treinar o desenvolvimento da fluência leitora de acordo com o nível de cada aluno (leitor de sílabas, leitor de palavras, leitor de frases).

509

Na busca pelo alcance dos objetivos elencados, estão sendo adotadas as seguintes estratégias metodológicas: aulas expositivo-dialogadas; apresentação de pranchas impressas (uma a uma) com obras de Tarsila do Amaral, selecionadas para fruição devido à adequação dos títulos para níveis de baixa e média complexidade de leitura; leitura dos títulos das obras com ajuda do silabário; utilização de vídeos sobre consciência fonológica; emprego de jogos pedagógicos analógicos, virtuais e *online* (a exemplo do “Ler e Contar”, disponível para *Chromebook* – equipamento disponibilizado pela secretaria de educação do município); aplicação de métodos sintéticos e analíticos de alfabetização e letramento; criação de rede de ajuda entre os alunos no quadro branco, para formação de palavras explorando metodologias ativas de cooperação, autovalorização e autossuficiência; rodas de conversa; execução de tarefas digitadas; e tomadas de leituras. Para tanto, foram necessários materiais pedagógicos

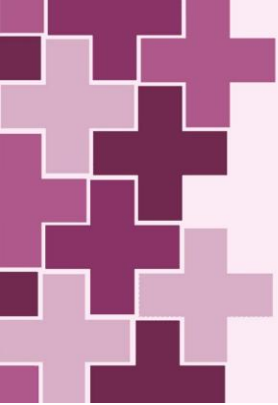
⁶ De acordo com a chefe de Articulação de Programas da Secretaria de Educação e Cultura Municipal, Jocineide Silva, o programa municipal Letrar+JP é uma ação que incide sobre professoras/es, com o objetivo de dar melhores condições para a aprendizagem de estudantes – e tendo como meta alfabetizar crianças até o segundo ano do Fundamental I, elevando o índice de aprendizagem dos anos iniciais de ensino consecutivos (Quintans, 2024).

como papel, cadernos com e sem pauta, lápis grafite e de cor – em suas diversidades, tais como lápis de madeira, giz de cera, canetinhas coloridas, etc.; livros; *chromebook*; imagens fixas; vídeos e outros.

Embora o laboratório de informática tenha sido o local da escola mais usado para o desenvolvimento do projeto, dependendo das demandas diárias da escola outros espaços puderam receber as atividades, a saber: laboratório de ciências, biblioteca, salas de aula provisoriamente desocupadas, e, em uma ocasião, a sala da gestão.

Cabe frisar que a proposta precisou dialogar com diretrizes oriundas da Comissão de Readaptados (COMREA) – vinculada à Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação (DEGEF), pertencente à Secretaria de Educação e Cultura do governo municipal – para que pudesse ser melhor abarcada pelos gestores. Em um dos documentos enviados pela citada comissão para a professora proponente está um anexo que trata de “atividades pedagógicas a serem desenvolvidas pelos profissionais readaptados(as) ou com restrição de função” (COMREA, [s./d.]). Dentre as funções observadas neste rol, puderam ser mais contempladas, pela professora proponente: quanto às *atividades ligadas ao processo de recuperação dos alunos que necessitam de estudos de recuperação da aprendizagem*, foi atingida a função de “levantar, organizar dados relativos a alunos e classes a serem submetidos a ensino recuperativo”, uma vez que a professora participou, junto a outras pessoas membras da escola, da sistematização de informações sobre discentes que seriam público-alvo do projeto; quanto às *atividades relativas à orientação dos alunos e suas formas de estudo*, foram atingidas, mediante participação, da professora proponente, em atividades desenvolvidas no âmbito escolar, das funções de “participar de projetos de conscientização das famílias para a necessidade do exercício da cidadania, ética, bem como frequência escolar das crianças” e de “Colaborar e participar na organização das atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”; e quanto às *atividades relativas ao Letramento, à Alfabetização Matemática e/ou Científica, e à Arte*, foram atingidas as funções de “Discutir e elaborar projetos de leitura literária, conforme demanda do(a) professor(a) da sala de aula para a potencialização da fluência leitora e da fruição literária”, de “Elaborar e executar projeto de acompanhamento e nivelamento de alunos e alunas em defasagem idade/série, por meio de atividades de estudo de sua área correspondente” e de “Elaborar, organizar e executar, projetos ligados à experiência artística de criação e expressão, a partir da dança, artes visuais, teatro e música, oportunizando aos alunos e alunas expressarem seus sentimentos e sua criatividade por meio do processo artístico” – todas essas funções perceptíveis, inclusive, a partir dos objetivos específicos do projeto em análise.

O projeto foi iniciado em maio do corrente ano, tendo sido sistematizado em um Plano de trabalho escolar semestral de professora readaptada (Oliveira, 2024a). Quanto ao público-alvo, 21 alunos foram inicialmente selecionados para serem contemplados pelo projeto,



tomando-se por base os seis níveis de leituras utilizados pelo Programa “Educar pra Valer”⁷ para categorizar a fluência de estudantes (Lima, 2023):

- nível 01 = não leitor;
- nível 02 = leitor de sílabas;
- nível 03 = leitor de palavras;
- nível 04 = leitor de frases;
- nível 05 = leitor de texto sem fluência;
- nível 06 = leitor de texto com fluência.

Contudo, como pode ser visto na tabela a seguir, houve uma diminuição do número de estudantes contemplados pelo projeto, até o momento, em decorrência da evasão e mesmo da transferência para outra escola.

Tabela 01: Apresentação do número de estudantes contemplados no primeiro semestre do projeto, de acordo com sua situação de frequência, evasão ou transferência.

Nº de estudantes / situação atual	Com Frequência regular	Muito infrequentes	Não localizados na busca ativa*	Transferido
Manhã = 09	06	02	01	---
Tarde = 12	07	03	01	01
* mecanismo acionado pela escola para localizar alunos evadidos				

Fonte: autoras (2024) – com base em anotações pessoais da professora proponente do projeto.

Ainda que a experiência tenha começado recentemente (e ainda se encontre em processo de construção), alguns resultados já estão sendo alcançados. As obras da artista brasileira Tarsila do Amaral, analisadas até o momento, foram: “A Cuca”, “Abaporu”, “O Mamoeiro”, “Paisagem com Touro” e “Operários” – com títulos fáceis de ler por serem compostas por sílabas, em maioria, simples.

As avaliações têm ocorrido de forma contínua, de acordo com a participação dos alunos, bem como através da análise das suas atividades teóricas e práticas, fazendo-se constatar seus avanços e suas necessidades, de acordo com os seguintes passos: avaliação no sentido de identificação das habilidades que precisa desenvolver; intervenção suscitada pela necessidade apresentada e acompanhamento para garantir o aprendizado satisfatório.

⁷ Criado em 2018, o programa tem se proposto a contribuir, com vários municípios brasileiros, no empreendimento de mudanças para garantir o ingresso, a frequência regular e a permanência das crianças na escola, bem como auxiliar nos esforços em prol da conquista níveis de aprendizagem esperados para os estudantes em sua idade e ano de escolarização (Lima, 2023).

Até o momento, os resultados obtidos sobre os níveis de fluência leitora foram os seguintes: dos 09 alunos atendidos no turno da manhã, 08 participaram das atividades (sendo apenas 06 deles assíduos), e destes, 02 permaneceram no nível 02 (leitor de sílabas), 05 passaram para o nível 03 (leitor de palavras) e 01 atingiu o nível 04 (leitor de frases); dos 12 alunos atendidos no turno da tarde, 10 participaram das atividades (sendo apenas 07 deles assíduos), e destes, 01 permaneceu no nível 02 (leitor de sílabas), 08 passaram para o nível 03 (leitor de palavras) e 01 atingiu o nível 04 (leitor de frases). Relembrando que o projeto permanece em desenvolvimento, desse modo ainda se espera uma otimização nos resultados.

De acordo com relatórios da proponente do Projeto (Oliveira, 2024c; 2024d; 2024e; 2024f; 2024g), o interesse e a participação dos alunos que frequentam as atividades do projeto têm sido notórios nos encontros, durante a aplicação das atividades, servindo como norte e incentivo a ser perseguido e aperfeiçoado. Os desafios, no entanto, existem, e se ancoram mais nas infrequências de alguns estudantes durante as atividades realizadas (como apresentado na tabela 01), e em algumas limitações cognitivas de outros.

É claro que, em se tratando de uma ação vinculada a programas políticos (como o Letrar+JP) pautados em parâmetros e índices atrelados a entendimentos rígidos sobre o que constitui “alfabetização” (numa ótica de “letramento” mais tradicional aos ambientes escolares), parte das metas logradas estarão sempre vinculadas a práticas escolares como as apontadas por Terra (2013): que usam da escrita apenas como parâmetro para que o letramento funcione como classificador dicotômico de quais sujeitos são ou não alfabetizados (letrados ou não-letrados).

Contudo, entendendo a importância de reconhecer a diversidade de práticas de letramento que fazem parte da sociedade (Terra, 2013), bem como as possibilidades de uso da escrita para interpretar e compreender os textos (orais ou escritos) e símbolos circulantes na vida social (Kleiman, 2010), vê-se que o projeto “Recompondo Aprendizagens”, ao se valer das possibilidades oriundas do campo das artes, transborda tais metas dicotômicas e limitantes, e permite, aos estudantes, avançarem em mais óticas de letramentos.

Considerações Finais

Consideramos que o objetivo do trabalho foi atingido, uma vez que ao apresentarmos o projeto “Recompondo Aprendizagens”, da Escola Municipal de Ensino Jornalista Raimundo Nonato Batista (João Pessoa, Paraíba, Brasil), sistematizamos e refletimos tópicos importantes que denotam, da teoria à prática, estratégias de consolidação não apenas de alfabetização, mas de letramentos, mediadas pelo campo da Arte.

Além disso, o projeto revelou pontos importantes que aqui destacaremos. O primeiro deles é a importância da autonomia e da confiança dadas à professora proponente do projeto, que o fez dentro de sua área de expertise (arte) – inclusive, em diálogo com as atividades pedagógicas previstas a serem desenvolvidas pelos profissionais readaptados(as) ou com restrição de função. Em que se pese a importância das regulamentações nacionais que

apresentam bases comuns para educação, quando as práticas de ensino não são acompanhadas da valorização dos conhecimentos dos docentes, podem ser geradas atividades “engessadas” e limitadas em seus potenciais. As condições vivenciadas pela proponente do projeto aqui analisado certamente foram diferenciais para o nível logrado das propostas e resultados parciais já obtidos. Vê-se, nesse tipo de ação, uma grande oportunidade de transformação por meio da educação, por ser percebida uma rica maneira de articulação de conhecimentos entre diversos membros da rede escolar.

Também é digno de nota que o baixo número de estudantes contemplados pelo projeto permite, por sua vez, um acompanhamento mais aprofundado de suas condições iniciais e evolução ao longo das atividades, bem como as trocas com outros membros da comunidade escolar relativas aos avanços logrados. Com salas de aula muitas vezes lotadas, muitos professores não têm as mesmas condições de, mais aprofundadamente, dar atenção aos alunos, de maneira a trazer, para estes momentos de estudo, os conhecimentos e vivências socioculturais que eles já têm, essenciais para o processo educacional.

Outro ponto a destacar é sobre o fato de o projeto ter sido desenvolvido em decorrência de uma readaptação de função: como dito, diante de uma condição de saúde que tornaram as atividades letivas regulares impraticáveis para a docente proponente. Considerando a importância de iniciativas como essa, de recuperação e recomposição de aprendizagens (aí incluindo não apenas alfabetização, mas letramentos), essas deveriam ser pensadas e ofertadas de maneira regular no cotidiano escolar, não sendo um projeto pontual e descontínuo.

Mesmo que o projeto ainda se encontre em desenvolvimento, fica evidente a potencialidade da proposta para recomposição da alfabetização e de letramentos para estudantes que se encontram em situação de distorções idade-série. Dentro desse processo, também se tornou explícita a potencialidade da Arte como propulsora dessa caminhada rumo ao desenvolvimento humano global, mas que carece ser complementado por ações de permanência estudantil no ambiente escolar.

513

Referências

BATISTA, Diogo Gomes Pereira; LIMA, Eduardo Rodrigues Viana de. Índice de avaliação da qualidade de infraestruturas cicloviárias: um estudo em João Pessoa-PB. **Urbe – Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 12, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/CXHrzbZ8NghHJVZsDK9DHfm/?lang=pt#>. Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 07 abr. 2024.

COMREA - Comissão de Readaptados. **Atividades pedagógicas a serem desenvolvidas pelos profissionais readaptados(as) ou com restrição de função**. Rol de funções afins. Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, s/d (não publicado).

GADOTTI, Moacir. Desafios para a era do conhecimento. **Revista Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, seção Educação, 2006. Disponível em: https://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/desafios_era_conhecimento.htm. Acesso em: 07 nov. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas. **Governo Federal** [Portal da Internet], Ministério da Educação, Inep, Notícias, 28 maio 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas#:~:text=Em%202023%2C%2056%25%20das%20crian%C3%A7as,2%C2%BA%20ano%20do%20ensino%20fundamental>. Acesso em: 07 nov. 2024.

JORNAL UNIÃO. Política pública integrada ainda é desafio para alfabetização de crianças brasileiras. **Jornal União** [Portal da internet], Educação, 19 mar. 2024. Disponível em: <https://jornaluniao.com.br/noticias/educacao/politica-publica-integrada-ainda-e-desafio-para-alfabetizacao-de-criancas-brasileiras>. Acesso em: 10 nov. 2024.

KIYOMURA, Leila. Arte e educação para todos é a regra. **Jornal da USP**, Cultura, 30 jun. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/arte-e-educacao-para-todos-e-a-regra/>. Acesso em: 07 abr. 2024.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p375.

LIMA, Eline Aparecida da Silva. **A gestão da educação pública em Olinda: repercussões do Programa “Educar pra Valer”**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em:

<https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/54350/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Eline%20Aparecida%20da%20Silva%20Lima.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2024.

OLIVEIRA, A. **Espaço educador**: um conceito em formação. 2012.174f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Estadual de Campinas, Limeira, SP, 2012.

OLIVEIRA, Maria Vera Lúcia da Rocha. **Recompondo aprendizagens: a contribuição da arte na consolidação da alfabetização e do letramento**. Plano de trabalho escolar semestral de professora readaptada. João Pessoa-PB, jun. 2024a (não publicado).

OLIVEIRA, Maria Vera Lúcia da Rocha. **Projeto Vivencial fruto da Formação Continuada – Readaptação 2024**. João Pessoa-PB, jun. 2024b (não publicado).

OLIVEIRA, Maria Vera Lúcia da Rocha. **Relatório das atividades desenvolvidas no mês de junho de 2024**. João Pessoa-PB, jun. 2024c (não publicado).

OLIVEIRA, Maria Vera Lúcia da Rocha. **Relatório das atividades desenvolvidas no mês de julho de 2024**. João Pessoa-PB, jun. 2024d (não publicado).

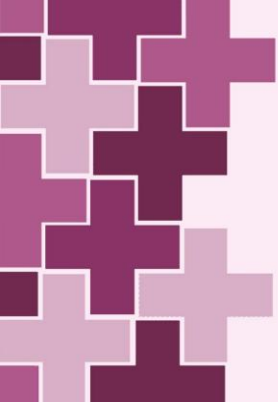
OLIVEIRA, Maria Vera Lúcia da Rocha. **Relatório das atividades desenvolvidas no mês de agosto de 2024**. João Pessoa-PB, jun. 2024e (não publicado).

OLIVEIRA, Maria Vera Lúcia da Rocha. **Relatório das atividades desenvolvidas no mês de setembro de 2024**. João Pessoa-PB, jun. 2024f (não publicado).

OLIVEIRA, Maria Vera Lúcia da Rocha. **Relatório das atividades desenvolvidas no mês de outubro de 2024**. João Pessoa-PB, jun. 2024g (não publicado).

QUINTANS, Alexandre. **Professores da Rede Municipal participam de 1ª formação do 'Letrar+JP'**. **Prefeitura Municipal de João Pessoa** [Portal da internet], 22 mar. 2024. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/professores-da-rede-municipal-participam-de-1a-formacao-do-letrarjp/>. Acesso em: 08 nov. 2024.

SOUZA, Amanda Freitas; OLIVEIRA, Emylaine Fernanda da Silva; RODRIGUES Patrícia Oliveira de Souza; TEIXEIRA, Amanda Graciele Moreira. **A Arte na educação e suas influências para a formação integral do sujeito**. **Anais [...]** V CONEDU, Recife, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA17_ID7353_12082018141425.pdf. Acesso em: 07 abr. 2024.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, 29(1), 2013, p. 29–58. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/QJrmPyMcJLqb5mVM6Hn5H5z/#>. Acesso em: 08 nov. 2024.

516



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO APRENDIZADO E QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM DEFICIENTES VISUAIS

Ana Maria Pereira do Nascimento¹
Claudionei Vicente Cassol²

Introdução

Na sociedade atual, novas realidades e modelos estão emergindo, embora ainda com grandes distanciamentos entre as narrativas políticas e a efetividade no campo educacional e social. A sociedade parece mais aberta à diversidade e a questionar os mecanismos de exclusão. Nesse sentido, aparenta buscar formas de inclusão social de pessoas com deficiência. A dinâmica deste movimento tem inspirado investigações e pesquisas que exploram como os avanços tecnológicos podem ser usados para apoiar objetivos inclusivos, considerando que nem todos/as têm acesso aos recursos tecnológicos.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm o potencial de transformar a maneira como as pessoas com deficiência visual se relacionam com o conhecimento e desenvolvem suas vivências, mediadas pela educação. Nesse contexto, o texto apresenta os subcapítulos intitulados: *Possibilidades de Qualidade Científica e Humanista no Trabalho Pedagógico Apoiado por Tecnologias Assistivas*, que examina como essas tecnologias podem enriquecer o ambiente educacional e promover uma abordagem integrativa e personalizada. Em seguida, abordamos os *Avanços das Políticas Educacionais para Atendimento às Pessoas com Deficiência*, destacando os progressos e desafios na implementação de políticas inclusivas e acessíveis. Por fim, investigamos os *Desafios Pedagógicos e de Aprendizagem de Pessoas com Deficiências Visuais no Contexto das Tecnologias Assistivas*, para explorar estratégias que superem obstáculos e promovam um ambiente educacional inclusivo e potencializador das condições e possibilidades de todas as pessoas.

A temática da pesquisa envolve o desejo e o direito das pessoas com deficiência visual de utilizar Tecnologias Assistivas (TAs) como ferramentas que potencializam o aprendizado escolar e o cotidiano. A problemática surge das preocupações com o desenvolvimento de atividades para pessoas com deficiência visual e os desafios enfrentados pelos/as

517

¹ Mestre em Educação – PPGEDU/URI, Frederico Westphalen-RS, Brasil. Professora da rede Estadual e Municipal de Rondonópolis-MT, Brasil. Lattes: ID <http://Lattes.cnpq.br/4710989919795123>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4723-5461>. E-mail: analeo665@gmail.com.

² Professor no PPGEDU/URI, Frederico Westphalen-RS, Brasil e no CEEDO, Cerro Grande-RS, Brasil. Pós-Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE – da Unochapecó, Chapecó-SC, Brasil. Orcid: 0000-0001-7837-887X. E-mail: cassol@uri.edu.br.

educadores/as em relação ao aprendizado desses/as alunos/as, especificamente no uso de TAs.

Com base nessas perspectivas, esta pesquisa busca promover uma reflexão sobre as práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência visual, analisando o impacto das tecnologias assistivas (TAs) na criação de ambientes inclusivos. O objetivo é fomentar a conquista de espaços educacionais mais acessíveis e o desenvolvimento de vivências significativas, permitindo a participação dessas pessoas no processo de aprendizagem. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos fontes bibliográficas e metodologia dedutiva.

Possibilidades de qualidade científica e humanista no trabalho pedagógico desenvolvido com o apoio de tecnologias assistivas

O trabalho pedagógico frente aos impactos das tecnologias assistivas requer uma série de qualificações para garantir uma abordagem eficaz e inclusiva para os/as alunos/as. Para estes fins, é importante refletir sobre a necessidade de buscar conhecimentos específicos voltados para o apoio pedagógico que as tecnologias assistivas, como *softwares* de leitura de tela, comunicação aumentativa e alternativa, dispositivos de controle de movimento, entre outros, podem permitir. Nesse sentido, há possibilidades de avançar no aprendizado científico e humanista, desde a escola até outros espaços de trânsito cotidiano, desde que o/a educador/a escolha as melhores ferramentas para atender às necessidades dos/as alunos/as. Contudo, essas relações não são simples e tranquilas, porque exigem uma série de movimentos necessários não somente por parte da docência e da escola. Muito menos que sejam realizações individuais, isoladas. O planejamento coletivo, o diálogo aberto entre a sala de recursos e as salas de aula frequentadas pelos/as estudantes, o envolvimento da direção e das coordenações pedagógicas, bem como das orientações educacionais, formações continuadas e a ação das redes, dos sistemas com investimentos públicos, estatais, na perspectiva de um projeto de sociedade e de educação com formação integral, mostram-se importantes.

A participação da comunidade nas demandas por políticas públicas, como mencionado anteriormente, é uma ação de cidadania que demonstra o potencial pedagógico-educativo emancipador de indivíduos que exigem do Estado o cumprimento de seus compromissos e lembram os princípios constitutivos do pacto social. Além disso, a escuta atenta às famílias e aos/as estudantes com deficiência visual é essencial. No entanto, a sobrecarga de docentes com atividades e responsabilidades muitas vezes alheias ao trabalho pedagógico específico torna ainda mais complexa a tarefa de promover uma educação que desenvolva uma perspectiva integral, científica e humanista. Uma formação integral é necessária porque os indivíduos, enquanto seres humanos, precisam ter suas necessidades imediatas e cotidianas atendidas, assim como uma formação mais acadêmico-científica, baseada em conhecimento sistematizado.

Dadas às dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as com deficiência, bem como pelos/as educadores/as e escolas, é necessária uma abordagem de apoio por parte da gestão escolar, do sistema educativo e do Estado, para auxiliar e colaborar sistematicamente na superação dos desafios. É importante priorizar a flexibilidade porque os/as alunos/as com deficiência visual podem demorar mais para concluir tarefas ou aprender conceitos. Intervenções pedagógicas aliadas à paciência, à flexibilidade e ao diálogo, auxiliam nas abordagens iniciais e na adaptação das tecnologias assistivas, de acordo com as necessidades individuais. A colaboração de profissionais especializados/as como terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos/as, psicólogos/as, entre outros/as são excelentes oportunidades de avanços em direção às aprendizagens de pessoas com deficiências visuais. A disponibilidade de educadores/as, a possibilidade de entrega, de dedicação, de envolvimento, sendo fundamental nesses processos educativos com deficientes visuais, precisa constituir políticas de valorização profissional que retornem com significado salarial, serviços de apoio, flexibilidade de horários, planos de carreiras específicos e suportes para orientações. Durante o processo de ensino, há conjecturas sobre a importância das atualizações no que diz respeito à qualificação do trabalho pedagógico. As tecnologias assistivas estão em constante evolução. É essencial que os/as educadores/as tenham possibilidades de se manter atualizados/as sobre as novas ferramentas e estratégias disponíveis. Participar de cursos, conferências e grupos de estudos relacionados à tecnologia assistiva é uma forma de se manter informado/a. Em geral, o trabalho pedagógico diante do impacto das tecnologias assistivas requer uma combinação de conhecimentos técnicos, habilidades adaptativas e uma abordagem empática para garantir a inclusão e o progresso dos/as aluno/as com deficiência visual.

As doutoras em educação Lucila M. Costi Santarosa e Débora Conforto (2012, p. 76) ressaltam a importância da formação continuada em TAs, quando escrevem que

Os saberes e a materialidade das tecnologias digitais acessíveis, em especial da Tecnologia Assistiva, podem desencadear, potencializar e efetivar um processo de respeito e de valorização da heterogeneidade, princípios que modelam uma educação igualitária e equitativa, quando esse campo do conhecimento também passa a compor o leque de habilidades e de competências dos educadores.

Metodologias assistenciais para pessoas com deficiência visual geram reflexões e discussões que podem alimentar e qualificar práticas pedagógicas. Envolver as instâncias do Estado e as políticas governamentais é atitude cidadã que pode despertar para as responsabilidades e compromissos em atender, com profissionalismo, humanidade e ciência, conhecimento, as pessoas acometidas por deficiências, que querem e têm direito a estudar. A consciência da particularidade da ação escolar, educativo-pedagógica, com deficientes visuais indica que todo trabalho precisa ocorrer no seu próprio tempo e espaço; com propósitos, intenções e investigações baseados em atividades interdisciplinares e experiências, estudos e pesquisas de diferentes partes do mundo. A convicção da possibilidade de aliviar as dificuldades das

escolas comuns e especialmente das pessoas com deficiência visual parece ser componente político-social importante.

Avanços das políticas educacionais voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência

As discussões, na década de 1990, tiveram um impacto considerável e provocaram mudanças de perspectiva em relação aos debates voltados para os ingressos de pessoas com deficiência nas instituições de ensino. A inclusão em escala global se tornou central no discurso no Brasil. A flexibilidade curricular e a política de inclusão foram os dois principais temas discutidos. Muito se dialogou sobre medidas a serem implantadas para preparação de uma instituição padrão para novos/as alunos/as. Os recursos assistenciais para pessoas com deficiência foram destacados e receberam atenção adicional por meio de diversas abordagens. Segundo as concepções da professora Maria Helena Michels (2000, p. 12), especificamente na Educação Especial, a perspectiva inclusiva,

[...] intensificou-se, principalmente, a partir de 1994, quando ocorreu, em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO. Desta conferência resultou a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais [...].

520

Compreendemos a necessidade de que a educação promova integração, cuidados pedagógicos com alunos/as com deficiência visual e opere na suas permanências no sistema de ensino para valorizar suas experiências e proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem. Porém, reconhecemos que a própria educação igualitária ainda é um desafio, então mais difícil ainda se apresentam perspectivas equitativas e de atendimento às pluralidades, diversidades e especificidades. Surge outra grande pergunta: como a educação pode desenvolver essa idealidade que pensamos importante e defendemos nessa dissertação?

Ao longo da história da educação inclusiva, esta é vista como uma abordagem única e inovadora ao ensino, que beneficia tanto as pessoas com deficiência como seus/as colegas de turma. Em 1990, a UNESCO formulou a educação inclusiva para criar escolas que atendessem a todos/as os/as alunos/as. Mais do que matricular pessoas com deficiência em turmas regulares, trata-se do apoio e da formação necessária e específica. O reconhecimento das individualidades pode proporcionar oportunidades equânimes de aprendizagem, de desenvolvimento, de acolhida na escola, nas salas de aula e na comunidade.

Aparece, desse modo, o princípio democrático da educação inclusiva a orientar estratégias e ações para que todos/as sejam educados/as. Para a implementação de metodologias de inclusão escolar com formação integral, com algumas condições mais próprias de visualizar

as potencialidades das tecnologias assistivas no aprendizado escolar de pessoas com deficiência visual. As instituições de ensino brasileiras, o sistema de ensino, o Estado, as entidades e organizações, e os indivíduos precisam passar por uma transformação. Como sugere doutora em educação, Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), é interessante que as mudanças se dirijam no sentido da renovação, da democratização, flexibilidade e dinamização dos processos educativo-pedagógicos atuais.

Um fator importante é compreender que a formação inclusiva e responsiva abrange a colaboração, a autonomia e o intelecto em ação de aprendizado, de formação, mediados pela docência, para transitar na superação das dificuldades e reconhecer potenciais, habilidades, possibilidades e capacidades que encaminhem o desenvolvimento das pessoas com deficiência visual e aqueles/as sem deficiência. Acolher requer diálogo, criatividade, curiosidade, ação prática. Ao ingressar no ensino, tanto os/as alunos/as com deficiência visual como os/as docentes encontram fragilidades. Por um lado, existem lacunas na educação e as possibilidades incertas de tecnologias de apoio adaptadas ou o confronto com obstáculos que dificultam a orientação e a mobilidade das pessoas cegas/os totais ou baixa visão.

Considerando a importância da acessibilidade oferecida às pessoas com deficiência visual e da liberdade de locomoção em todos os ambientes, escolares e extracurriculares, é fundamental que os/as professores/as adotem conceitos e orientações diárias para intervir e contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as com deficiência visual. O problema na efetividade desses processos iniciais de admissão à escola parece estar relacionado à identificação pessoal entre pessoas com deficiência visuais e professores/as, colegas de classe e gestão escolar, tanto do setor administrativo quanto pedagógico. Ao acolher pessoas com deficiência visual no ambiente escolar, há necessidade de conhecimentos prévios voltados para descrição de imagens, procedimentos de comunicação e de dialogia. Por isso é preciso que toda escola esteja preparada, em formação constante, inclusive com o uso de tecnologias assistivas. O diálogo será mais eficaz se as pessoas se sentirem em segurança e receptivas, especialmente aquelas com deficiência visual, quando da acolhida. Lembramos que acolher não é ação de um único momento, mas deve ser atitude permanente e contínua.

Destacamos a importância de que os indivíduos, as instâncias e órgãos da escola, compreendam os históricos dos processos de integração de pessoas com deficiência visual, suas necessidades e dificuldades e mantenham processos de pesquisa, de estudo, de planejamentos para aplicar métodos de acolhida, acompanhamento e ensino adequado. No acolhimento dos/das alunos/as, é fundamental respeitar a diversidade, ter atenção aos facilitadores durante a orientação e a mobilidade e buscar intercâmbios em cooperação com o AEE, entidades filantrópicas e outros/as especialistas que lidam com a educação de alunos/as com deficiência. Neste contexto, é importante citar o Decreto n. 6.571/08, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e estabelece procedimentos das matrículas de estudantes, público-alvo da educação especial, em uma classe comum na rede

pública de ensino e outra no AEE. Não com caráter substitutivo do ensino regular, mas como suplementação ou complementação curricular

Art. 5º O AEE realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com as 51 Secretarias de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2008, art. 5).

A formação de professores/as voltada para serviços educacionais especializados é cada vez mais reconhecida e respeitada. A inclusão não é algo que se cria ou se forma, mas algo que se vive e é resultado de quem somos, do que pensamos e fazemos e, especialmente, do que compreendemos, do que alimenta nossas bases epistemológicas. Para a pós-doutora em educação, Helena C. Lopes de Freitas (2002, p. 139), a luta pela formação de educadores/as se insere em um problema mais amplo e é “uma expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada por relações de produção capitalistas e, portanto, extremamente desiguais”.

Nesse sentido, o artigo 2º, do CNE/CEB n. 2, de 2001, enfatiza a responsabilidade do sistema educativo de admitir todos/as os/as alunos/as no sistema educativo, cabendo às escolas atender discentes com deficiência e proporcionar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos/as. Conforme o capítulo 5º, artigo 59 da LDBEN, Lei n. 9.394/96, os/as alunos/as com características singulares devem ser atendidos/as, cumprindo todas as exigências legais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades; II– Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III– Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV– Educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no mercado de trabalho Competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V– Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, art. 59).

O trabalho pedagógico-educativo voltado para a integração de pessoas com deficiência visual no ambiente escolar, desde a escola até o cotidiano de suas vidas na sociedade, enfrenta desafios variados. Isso torna essencial abordar a educação inclusiva com uma perspectiva emancipatória e de qualidade, criando oportunidades para discussões, debates e diálogos amplos entre pessoas com deficiência, a comunidade, órgãos e instituições públicas, e profissionais de diversas áreas. Esses elementos são fundamentais para promover o crescimento de uma nação autônoma, independente, inclusiva e democrática, que enxerga a educação como uma responsabilidade compartilhada e orientada por objetivos comuns.

Reconhecer os desafios no atendimento a pessoas com deficiência visual e adotar estratégias que promovam uma educação inclusiva, focada nas potencialidades e atenta às dificuldades de todos os/as alunos/as é uma ação pedagógica de grande valor. Isso destaca a importância dos indivíduos, suas necessidades e demandas, e reflete um compromisso com um projeto de sociedade mais justa e inclusiva.

Universidades, entidades filantrópicas e salas multifuncionais podem enriquecer o diálogo e as oportunidades de aprender com o uso de tecnologias assistivas na ação escolar e, inclusive, no cotidiano das vivências e experiências das pessoas com deficiências visuais. Também entendemos a importância dos AEEs, com ênfase na aquisição de competências para superar dificuldades. Há necessidade de um intercâmbio entre os sistemas de ensino, focado na inclusão de pessoas com deficiência visual, bem como na adaptação e execução de metodologias de ensino que proporcionem acesso à informação e ao conhecimento para a vida. Neste sentido, o mundo globalizado da tecnologia, a criatividade docente, investimento estatal e políticas públicas inclusivas e formação continuada de professores/as podem contribuir de forma especial.

523

Tecnologias assistivas: desafios pedagógicos e de aprendizagem escolar de pessoas com deficiências visuais

A inclusão escolar de pessoas com deficiência visual é um desafio constante para educadores/as e estudantes. Tecnologias assistivas podem ajudar a superar essa dificuldade, promovendo uma aprendizagem significativa e inclusiva. O uso dessas tecnologias ainda enfrenta alguns desafios pedagógicos, tais como a falta de recursos financeiros e técnicos nas escolas, a falta de formação de professores/as para uso desses recursos, a resistência de algumas instituições a aceitar mudanças e a necessidade de personalizar as ferramentas de acordo com as especificidades do indivíduo. Consideramos que não basta apenas disponibilizar a tecnologia, é preciso formar cidadãos/ãs com perspectiva crítica e autonomia, capazes de utilizar os recursos à disposição, de maneira assertiva e produtiva. Nesse sentido, é importante promover atividades que estimulem a pesquisa e o desenvolvimento de projetos tecnológicos voltados para a inclusão.

A implementação das tecnologias assistivas na educação inclusiva requer uma abordagem colaborativa e interdisciplinar, apontam os professores Rafael Ramalho, Ricardo Ramalho e a professora Aline Silva de A. Lima (2023). Desenvolvedores/as de tecnologias, educadores/as e especialistas em acessibilidade devem trabalhar em conjunto. A professora, Larissa Maria Vitor Dourado (2019, p. 50), contribui para essa perspectiva ao destacar que o trabalho interdisciplinar com TAs permite uma compreensão mais profunda das especificidades de cada indivíduo, incluindo suas necessidades, desejos e potencialidades. A equipe interdisciplinar, em colaboração com a pessoa com deficiência, deve considerar as funcionalidades dos recursos para melhorar a qualidade de vida, a interação social e o aprendizado.

Compreendemos que um dos principais impedimentos é que os/as professores/as não recebem formação adequada na utilização eficaz destas ferramentas. Apesar dos progressos, a resolução destes problemas continua a ser um desafio persistente. As adaptações necessárias incluem a disponibilização de materiais educativos em formatos acessíveis e a atualização tecnológica das necessidades dos/as alunos/as com deficiência visual. O acesso limitado a *softwares*, aplicativos e instrumentos disponíveis no mercado, por vários fatores, como o econômico-financeiro, o político e o próprio desconhecimento, tanto de estudantes quanto de docentes, dificultam processos de aprendizagem. De acordo com o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus (2022), a tecnologia assistiva é fundamental para proporcionar oportunidades educacionais, empregabilidade e interação social para pessoas com deficiências e para promover uma vida independente e digna para os/as idosos/as. Negar o acesso a essas ferramentas essenciais não apenas viola os direitos humanos, mas também reflete uma falta de visão econômica.

Compreendemos que nem todos os *softwares* e aplicativos são projetados para serem acessíveis a pessoas com deficiência visual. Isso pode limitar a capacidade de professores/as e alunos/as com deficiência visual de acessar informações importantes e se comunicar com eficácia. O custo elevado de algumas tecnologias assistivas faz com que não estejam disponíveis para todas as pessoas que precisam delas. Isso pode criar desigualdade no acesso à educação e oportunidades de trabalho. No que se refere à compatibilidade limitada, alguns dispositivos e *softwares* podem não ser compatíveis com outros equipamentos ou sistemas, o que pode criar barreiras adicionais para as pessoas com deficiência.

Outra barreira presente nas relações sociais, educativas e trabalhistas das pessoas com deficiência visual é o *capacitismo*, visto como discriminação ou preconceito contra pessoas com deficiência. De acordo com as contribuições da antropóloga, pesquisadora e ativista brasileira, Anahí Guedes de Mello (2016, p. 3272),

Os estudos recentes sobre o tema definem como capacitismo a forma como pessoas com deficiência são tratadas como ‘incapazes’, aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o racismo, o sexismo e a homofobia.

Pessoas com deficiência visual, muitas vezes, parecem ser mais vulneráveis ao capacitismo do que outras pessoas sem deficiência. O capacitismo pode se manifestar de muitas maneiras diferentes e variar de indivíduo para indivíduo. Por exemplo, algumas formas de capacitismo podem incluir subestimar as habilidades das pessoas com deficiência visual ou assumir que elas precisam de ajuda sem perguntar primeiro. Para melhor ajudar as pessoas com deficiência visual, é importante ouvir as suas necessidades e preferências. Nem todas as pessoas com deficiência visual têm as mesmas experiências ou necessidades, por isso é necessário diálogos coletivos e atividades diferenciadas.

Segundo Ênio Gomes Araújo (2011, p. 11), professor doutor em educação matemática, em sua obra *Intervenções de um professor de matemática cego*, apresenta alguns questionamentos: “O que você faria caso perdesse a visão e precisasse ensinar matemática a alguém? O que você faria caso perdesse a visão e precisasse ensinar Filosofia, ou Educação Física, ou Pedagogia, ou ainda Geografia a alguém?”. Araújo (2011, p. 11) aponta que qualquer questão desse tipo poderia ser inicialmente abordada como um processo de educação inclusiva para pessoas com deficiência visual, que extrapola as amarras da normalização e requer sensibilidade em relação ao/a outro/a, sem rotular ou segregar, mas rompendo padrões e normas que ditam o que é normal e anormal no que concerne às características humanas, para conceder espaço às singularidades. A conscientização, o acesso a tecnologias assistivas e a adaptação de ambientes de trabalho são essenciais para assegurar a participação desses/as profissionais. Por outro lado, a regulação jurídica enquadra e uniformiza, colocando as pessoas com deficiência em desafios do mercado, naturalizando-os e pacificando-os por meio da falácia da inclusão.

Segundo as doutoras em educação, Eli Terezinha Henn Fabris e Maura Corcini Lopes (2020, p. 46),

com o objetivo de normalizar o sujeito ou de naturalizar a sua presença na população entre aqueles que compõem o gradiente social em que participa, o indivíduo, além de ser ‘tratado’ a partir do referencial de normalidade oriundo da norma (normação), é quantificado e mostrado como mais um que está enquadrado em uma zona de normalidade determinada pela noção de inclusão.

As tecnologias assistivas, como leitores de tela, *softwares* de reconhecimento de voz e outros dispositivos táteis, podem possibilitar que profissionais cegos/as desempenhem suas funções de forma efetiva e facilitem o trabalho com estudantes com deficiências visuais. Nos parece importante incentivar a implementação de tecnologias mais avançadas e inovações tecnológicas, que sejam estabelecidas como políticas públicas para o trabalho pedagógico e para as populações vulneráveis. Isso visa viabilizar treinamentos e suportes adequados para auxiliar os aprendizados, minimizar desvios de função e promover a inclusão nos ambientes de trabalho.

Percebemos que a abertura das instituições de ensino ao diálogo com profissionais com deficiência visual é fundamental para entender suas necessidades específicas, compreender a deficiência visual e desenvolver soluções personalizadas que facilitem o cumprimento de suas funções. Promover um ambiente inclusivo e acessível não apenas atende a obrigações éticas e legais, mas também enriquece a educação em espaços escolares e extracurriculares, favorecendo a diversidade e incentivando uma perspectiva colaborativa.

Sob a ótica educacional, o elemento funcional da visão é o que caracteriza a deficiência visual. Em um contexto educativo, compreender como a pessoa enxerga é mais relevante do que apenas avaliar a quantidade de sua capacidade visual. A Organização Mundial da Saúde (OMS) fez declarações sobre a importância dos elementos funcionais da visão em sua campanha de promoção da saúde ocular, Considerando-os como aspectos importantes da saúde ocular. A visão funcional inclui a capacidade de enxergar com clareza, ter uma visão periférica adequada, habilidade para focar em diferentes distâncias e perceber cores com precisão, entre outros aspectos (WHO, 2019). A OMS enfatiza a importância da promoção da saúde ocular e da prevenção de problemas de visão para melhorar a qualidade de vida das pessoas (WHO, 2019). Para a OMS, os elementos funcionais da visão incluem a acuidade visual, a percepção de cor, a sensibilidade ao contraste, a sensibilidade ao movimento, a visão periférica, a percepção da profundidade, a acomodação visual e a coordenação binocular. Todos esses elementos desempenham um papel importante na função visual e são essenciais para a qualidade da visão e da experiência visual de uma pessoa (WHO, 2019).

Entendemos que é essencial oferecer suporte e compreensão para aqueles e aquelas que lidam com a perda visual, encorajando-os/as a compartilhar suas memórias e ajudando a preservar essas lembranças de maneira significativa. A memória é uma parte valiosa da experiência humana e deve ser valorizada e respeitada em todos os seus aspectos, independentemente da capacidade visual. Para pessoas cegas totais, que não têm nenhuma percepção visual, a memória se torna ainda mais essencial. As informações construídas, armazenadas e decodificadas na memória são processadas principalmente por meio dos sentidos táteis, auditivos, cinestésicos e olfativos, que permitem a orientação e a compreensão do mundo (Brasil, 2007). A memória é responsável por processar, armazenar e recuperar essas informações sensoriais, essenciais para a assimilação e compreensão de novos conhecimentos.

Outro aspecto importante na construção de suas memórias são as descrições verbais que recebem do mundo ao seu redor. Familiares, amigos/as e professores/as costumam descrever detalhes visuais para eles/as, como a aparência das pessoas, paisagens e objetos, proporcionando informações que serão armazenadas em suas memórias. É importante ressaltar que a memória é uma função complexa do cérebro, que envolve diferentes áreas e processos cognitivos.

Contribuições de Vygotsky (1997, p. 7) acerca da capacidade de lembrar - recurso que as pessoas que não enxergam têm para superar a sua limitação – indicam que, “Para compensar

a desvantagem causada pela cegueira, a memória de uma pessoa cega/o se desenvolve sob a influência de impulsos”. Ainda na percepção do autor, a perspectiva interna e a experiência subjetiva das pessoas com deficiência visual, ao destacar que a percepção e compreensão da luz para uma pessoa com deficiência visual são diferentes daquelas com visão normal. A capacidade de ‘ver’ a luz tem um significado prático e pragmático, não um significado instintivo ou orgânico, é percebida de forma indireta e refletida, influenciada apenas em circunstâncias sociais. Adverte contra a presunção simplista de que a deficiência visual está refletida na mente da pessoa com essa condição, enfatizando que há um impulso para superar a deficiência e conquistar uma posição social. Destaca também a importância de compreender a experiência subjetiva das pessoas com deficiência visual e reconhece sua determinação em superar desafios e alcançar objetivos (Vygotsky, 1997, p. 6).

O pressuposto é que o apoio, o incentivo e a implantação de tecnologias assistivas são essenciais para ajudar as pessoas com deficiência visual a ultrapassar as limitações visuais, a criar e reproduzir a sua aprendizagem, apoiando-se na construção e conservação de suas memórias, na realização das atividades de vida ativa e social em todas as áreas, com impactos significativos na apropriação de habilidades e desenvolvimento humanísticos. Oferecer apoio emocional e incentivar a utilizar os recursos de acessibilidade disponíveis é essencial para desenvolver suas competências cognitivas e promover a inclusão educacional, social, política, econômica e cultural.

527

Considerações finais

As políticas educacionais voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência visual passaram por transformações significativas desde a década de 1990, influenciadas pela Declaração de Salamanca e pela crescente adoção de práticas inclusivas. Apontamos que a educação inclusiva vai além da simples matrícula em turmas regulares; implica um compromisso profundo com a formação contínua de educadores e a implementação de metodologias adaptadas que respeitem as singularidades de cada aluno/a. Nesse sentido, é essencial que o processo educacional seja pensado de forma dinâmica, abrangendo a individualidade dos estudantes e proporcionando condições para que eles/elas participem ativamente das atividades escolares. A flexibilidade curricular e a acessibilidade emergem como pilares essenciais para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, alinhada com suas necessidades específicas e capaz de promover o desenvolvimento integral.

Destacamos que o diálogo entre diferentes esferas educacionais — incluindo escolas, universidades e organizações especializadas — é fundamental para a formação de profissionais capacitados. A troca de saberes entre essas instituições, aliada a uma abordagem colaborativa, cria condições para a implementação eficaz de políticas educacionais inclusivas. A colaboração e o acolhimento, quando inseridos na cultura escolar, geram um ambiente inclusivo e solidário, onde alunos/as com deficiência visual e seus colegas podem

desenvolver plenamente suas potencialidades. Esse ambiente de cooperação também contribui para o fortalecimento de relações interpessoais, favorecendo a criação de vínculos que ajudam a superar preconceitos e estigmas ainda presentes em nossa sociedade.

A superação dos desafios da inclusão exige um esforço coletivo que reconheça e valorize a diversidade, ressaltando que o sucesso dessa empreitada depende do envolvimento de todos os atores e atrizes educacionais e sociais. Entendemos que é imperativo que as instituições adotem tecnologias assistivas e busquem continuamente estratégias que promovam a autonomia e a mobilidade dos/as alunos/as, assegurando que esses recursos não apenas facilitem o acesso ao conhecimento, mas também contribuam para a construção da autoestima e da independência dos estudantes.

Salientamos que a formação docente deve ser continuamente aprimorada, levando em conta as especificidades das deficiências visuais e as necessidades individuais dos/as alunos/as. Compreendemos que isso implica na criação de programas de capacitação que incluam o uso das tecnologias assistivas, a compreensão das barreiras atitudinais e a aplicação de metodologias ativas e inclusivas. Uma formação docente de qualidade reflete diretamente na experiência educacional dos/as alunos/as, pois permite que os/as educadores/as estejam preparados para lidar com os desafios diários da sala de aula inclusiva, oferecendo suporte personalizado e promovendo práticas pedagógicas equitativas.

Por fim, a inclusão não é apenas uma responsabilidade das escolas, mas de toda a sociedade. Compreendemos a necessidade de promover uma conscientização ampla sobre a importância da educação inclusiva, que deve ser considerada uma via para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A educação inclusiva exige que todos/as os envolvidos/as, desde gestores até pais e comunidades, se comprometam com a defesa dos direitos das pessoas com deficiência visual. A eficácia na implementação das políticas educacionais depende da colaboração de todos/as os envolvidos/as, reafirmando que a educação é um direito fundamental a ser assegurado a todas as pessoas. Somente com uma atuação conjunta e comprometida será possível garantir que as práticas inclusivas se consolidem e que a escola se torne, de fato, um espaço de transformação e justiça social.

528

Referências

ALVES, J.C.A. **A educação inclusiva na era digital**. Curitiba/PR: Editora UFPR, 2017.

ARAUJO, E.G. **Intervenções de um professor de matemática cego**. 2011, 148f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2011.

BEYER, H.O.A. **Educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectiva de ação**. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria/RS, n. 22, p. 1-8, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)**. Brasília/DF: CORDE; SEDH; PR, 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%9cnicas.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 nov. 2023.

DOURADO, L.M.V. **Tecnologia Assistiva: mediação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão pelos professores nas salas de recurso multifuncionais em São Luís/MA**. 2019, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2019.

FREITAS, H.C.L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade, Campinas/SP, v. 23, n. 80, p. 139, set. 2002.

LIMA, P. **Desafios para a inclusão digital no terceiro setor**. In: SILVEIRA, S.A.; CASSINO, J. (Ed.). Software livre e inclusão digital. São Paulo/SP: Editora Conrad, 2003.

LOPES, M.C.; FABRIS, E.H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2020.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo/SP: Editora Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MELLO, A.G. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro/RJ, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>.

MICHELS, M.H. **Caminhos da exclusão: o portador de necessidades especiais na política educacional nos anos 90**. 2000, 90f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2000.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Quase um bilhão de crianças e adultos com deficiência e pessoas idosas têm acesso a tecnologias assistivas, mas muitas ainda ficam sem apoio essencial.** 16 maio 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/16-5-2022-quase-um-bilhao-criancas-e-adultos-com-deficiencia-e-pessoas-idosas-tem-acesso>. Acesso em: 23 set. 2024.

SANTAROSA, L.M.C.; CONFORTO, D. **Formação de Professores da América Latina em Tecnologias Assistivas.** Informática na Educação - teoria e prática, Porto Alegre/RS, v. 15, n. 2, p. 75-93, 2012.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração De Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas, Tomo V – Fundamentos de Defectología.** Tradução: Adjuto de Eudes Fabri. Madrid/Espanha: Editora Visor, 1997.

WHO. World Health Organization. **World Report on Vision.** Geneva: WHO, 2019. Disponível no endereço: <https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-vision>. Acesso em: 05 nov. 2023.

WHO. World Health Organization. **World Report on Vision.** Geneva: WHO, 2019. Disponível no endereço: <https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-vision>. Acesso em: 05 nov. 2023.

530



A FATEC OURINHOS: MEMÓRIAS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA BREVE HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO SEU PATRIMÔNIO

Eunice Sanches Belloti¹

Rosemeiry de Castro Prado²

André Luís Orlandi Fávaro³

Elaine Pasqualini⁴

Marcela Aparecida Penteado Rossini⁵

Marcos Antônio Martuchi⁶

Algumas considerações iniciais

O objetivo deste trabalho é contar a história de uma instituição de ensino superior, e buscar memórias da formação do seu patrimônio. Mais especificamente, trata-se de uma história do cotidiano de uma instituição do ensino tecnológico, perpassando pela trajetória dos sujeitos, pelo cotidiano organizacional, pelos espaços, pela cultura e pelos significados estabelecidos, apesar das transformações. Contudo, se uma história é contada, cria-se a possibilidade de (re)significá-la.

Logo, toma-se como marco temporal o final da década de 1960, época que marca a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET) (atual Centro Paula Souza – CPS) e das faculdades de tecnologia - a de Sorocaba e a de São Paulo – e, num recorte, volta-se à Fatec Ourinhos, aprovada em 18 de abril de 1991, como extensão da Fatec São Paulo (Brasil). A decisão do campus em Ourinhos foi ratificada em 09 de maio de 1991.

531

¹Mestre em Psicologia e Sociedade Unesp (Assis, São Paulo). Professora titular da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec Ourinhos). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Memória e História Profissional do Centro Paula Souza, CNPq - GPMHEP. Pesquisadora do Acervo de Memória da Fatec Ourinhos. eunice.belloti@fatecourinhos.edu.br

²Doutora em Educação para a Ciência e Matemática pela Unesp (Bauru, São Paulo). Professora titular da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec Ourinhos). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT-Brasil/UNIFESP). rose.prado@fatecourinhos.edu.br

³Mestre em Mídia e Tecnologia pela Unesp (Bauru, São Paulo). Professor titular da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec Ourinhos). Coordenador do Curso de Tecnologia em Jogos Digitais. andre.orlandi@fatecourinhos.edu.br

⁴Doutora com pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora titular da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec Ourinhos). elaine.pasqualini@fatecourinhos.edu.br

⁵Doutora em Educação para a Ciência e Matemática pela Unesp (Bauru, São Paulo). Professora titular da Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo (Fatec Ourinhos).

⁶Doutorando em Mídia e Tecnologia pela UNESP (Bauru, São Paulo). Mestre em Mídia e Tecnologia pela UNESP (Bauru, São Paulo). Professor titular da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (Ourinhos, São Paulo). marcos.martuchi@fatecourinhos.edu.br.

Em 14 de outubro de 1991, na Fatec Ourinhos, foi autorizado o funcionamento do curso de Processamento de Dados experimentalmente.

Destarte, a metodologia do trabalho é baseada nas fontes escritas disponíveis e nas entrevistas com professores para compreender uma parte da história das Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo e da Fatec Ourinhos. A História Oral usa fontes variadas, exercitando interpretações e uma proposta de configuração coletiva.

Revisitando o passado

A década de 1960 foi marcada no Brasil por taxas de urbanização e de crescimento demográfico que davam indícios do desenvolvimento e da necessidade de modernização do país. Modernizar, segundo alguns conceitos que permeavam as teorias elaboradas por cientistas sociais americanos, à época, também era uma necessidade urgente para que se pudesse combater a ameaça comunista que poderia ser instalada de modo fácil em países subdesenvolvidos como o Brasil.

Mas, como fazer a modernização? A modernização tão almejada focava setores prioritários como a educação, responsável por efeitos multiplicadores e disseminadores de valores nos jovens que frequentavam as nossas instituições de ensino (PRADO, 2018). Consideradas como arcaicas em sua estruturação de então, as universidades possuíam professores catedráticos, com cargos vitalícios, considerados, de certa forma, responsáveis pela cambaleante produção científica do país e tidos, geralmente, como arrogantes por seus colegas de níveis hierárquicos inferiores.

Além da cátedra vitalícia dos professores universitários da época, havia a escassez de vagas para os jovens que pretendiam ingressar na universidade, uma vez que houve um aumento da taxa de urbanização e a necessidade premente de mudar a estrutura de poder no interior das instituições de ensino. Havia ainda uma proposta de reorganização estrutural que diferenciava departamentos, faculdades e institutos em estabelecimentos de diversos níveis de formação (PRADO, 2018).

De acordo com Buarque (1999, p. 24), no Terceiro Mundo, as universidades se transformaram num instrumento da balança de pagamentos, procurando reduzir a necessidade da importação de ciência, tecnologia, saber, mas sem contestar o que era importado, não rompendo com o estrangeirismo, capazes de aprender respostas já dadas lá fora aos problemas de fora, ao mesmo tempo que atendiam, geralmente, a uma parcela minoritária e privilegiada da população.

Desse ponto de vista, as mudanças políticas e culturais faziam-se necessárias, bem como a modernização das instituições educacionais brasileiras, principalmente as universidades, pois seriam os *locus* de treinamento de mão de obra qualificada, de líderes e de formação de opiniões.

Com o notável aumento do número de estudantes frequentando as universidades nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial, devido ao crescimento urbano e à industrialização, os

universitários representaram uma ameaça aos denominados anticomunistas, por estarem concentrados em grandes centros urbanos e, assim, manterem vivos os debates sociais, culturais e políticos da época.

A ala que representava a esquerda da política brasileira discursava em favor de mudanças que possibilitassem a aproximação das universidades às causas socialistas e revolucionárias que circulavam pelo país, enquanto os seus adversários queriam mudanças que mirassem fundamentalmente o desenvolvimento econômico e a transformação da máquina pública.

Assim, para que pudessem aflorar ideologias julgadas democráticas que iriam garantir o afastamento de quaisquer possibilidades de tendências como a marxista e a comunista, a modernização nos países pobres ia além do progresso econômico e desenvolvimentista. Nas universidades, a face modernizadora do governo pressupunha a racionalização de recursos, a busca da eficiência, a expansão de vagas para atender à demanda dos cursos, o reforço da iniciativa privada, a organização da carreira docente, a substituição do sistema de cátedra pela criação de departamentos, o fomento à pesquisa e à pós-graduação, apoiando-se em modelos universitários vindos, principalmente, dos Estados Unidos.

Em sua obra, Motta (2014), frisou a natureza paradoxal do regime ao expressar impulsos ao mesmo tempo conservadores e modernizadores, os quais implicaram ações contraditórias. O desejo modernizador implicou desenvolvimento tecnológico e econômico, aumentando o contato com o exterior, fornecendo a mobilidade de pessoas, a expansão industrial e a mecanização agrícola, o crescimento da urbanização e do operariado fabril. Já o influxo conservador fomentou políticas repressivas, voltadas para a eliminação de inimigos da ordem e, no caso do sistema de ensino, estimulou programas para disseminar valores conservadores e patrióticos, com medidas como a implantação da disciplina de Educação Moral e Cívica, cuja pretensão era formar “patriotas ordeiros e defensores da família”.

533

Uma proposta modernizadora

Apesar da escassez de recursos econômicos na América Latina, havia recursos humanos que poderiam atender às necessidades básicas da população capazes de amenizar a dependência excessiva em relação aos países denominados “de primeiro mundo”, como os Estados Unidos. Era preciso economizar capital e mobilizar a capacidade humana (FIALA; AGUILAR, 2015).

Juntamente com essa onda modernizadora, os planos de desenvolvimento incluíram em suas metas investimentos científicos e tecnológicos. Para que a economia crescesse de modo mais acelerado necessitava-se de especialistas, de técnicos e as novas tecnologias, de incentivos oficiais nas áreas tecnológicas, de modo a atender a demanda do mercado de trabalho. Mas como acelerar e contribuir com a urgência desenvolvimentista para o país? A resposta para o problema caminhou ao encontro da criação de cursos superiores para a formação de profissionais cujo perfil estaria voltado ao mundo do trabalho, com conhecimentos na área

de tecnologia e de duração diferenciada em relação aos cursos tradicionais existentes, como o bacharelado.

Assim, começam a surgir na América Latina instituições que se destinavam à formação e educação superior tecnológica, como a “*Universidad del Trabajo*”, criada em 1942, no Uruguai, que, desde 1925 já lutava para vencer o preconceito da formação industrial e poder trabalhar com pesquisas acadêmicas. Outros exemplos são os Institutos Tecnológicos, no México, criados em 1948; a “*Universidad Tecnológica Nacional*”, da Argentina, criada em 1959; o Instituto Tecnológico de Costa Rica, do ano de 1971, e a “*Universidad Tecnológica de Panamá*”, de 1981, que investiu em pesquisas e procurou atender às necessidades do setor produtivo (CINTERFOR, 1974).

No Brasil, o final da década de 1960 e início da década de 1970, período marcado por discussões no interior das universidades sobre o excesso teórico e a duração dos cursos de graduação que afastavam os jovens do mercado de trabalho, encontra-se um país mergulhado num momento intenso de grandes investimentos e, especialmente o estado de São Paulo, contando com um notável parque industrial que demandava pessoal qualificado para atuar na indústria.

Ainda em 1969, mais precisamente em 6 de outubro, na gestão do governador de São Paulo, Roberto Costa de Abreu Sodré (1967-1971), foi criada uma instituição de ensino profissional público e gratuito para oferecer cursos superiores de tecnologia: uma autarquia para articular e desenvolver a formação de tecnólogos que, a princípio, recebeu o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET).

As bases do CEET estavam fincadas nos cursos tecnológicos estrangeiros, no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em São José dos Campos e, nos cursos de Engenharia de Produção da Faculdade de Engenharia Industrial (FEI) de São Bernardo do Campo (MOTOYAMA, 1995). De acordo com o Cinterfor (1974), especialistas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), na década de 1960, mencionavam que o modelo de educação tecnológica implantada no Brasil teria sua herança nos modelos alemão e francês. Todavia, a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP) também atribuía outros países, como a Suíça e a França, as contribuições e heranças deixadas à educação técnica e tecnológica do país, destacando-se como grande idealizador desse ensino o professor e engenheiro Dr. Antônio Francisco de Paula Souza, diretor da Escola de Engenharia da Universidade de São Paulo (USP), de 1894 a 1917 (MOTOYAMA, 1995).

As Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo – Fatec

O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo iniciou suas atividades em 19 de maio de 1970, como autarquia com vínculo administrativo à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e financeiro à da Fazenda. A primeira aula foi ministrada no dia 20 de julho do mesmo ano.

Foi em 20 de maio de 1970 que se criou a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, subordinada à Coordenadoria do Ensino Técnico da Secretaria da Educação de São Paulo e que foram também criados os três primeiros cursos na área de construção civil do CEET (futuramente denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS) em São Paulo, nas modalidades Movimento de Terra e Pavimentação; Obras Hidráulicas e de Edifícios, além de dois cursos na área de mecânica, em Sorocaba: Desenhista Projetista e Oficinas (SILVA, 2008).

Os cinco cursos se reuniram em uma faculdade de tecnologia – a Faculdade de Tecnologia de São Paulo. Em 1973, a capital ganhou a Fatec São Paulo, que iniciou suas atividades no antigo prédio da Escola Politécnica da USP, e mais um curso foi criado, o de Tecnólogo em Soldagem. No ano seguinte, criou-se o curso de Tecnólogo em Processamento de Dados (TAIRA, 2005).

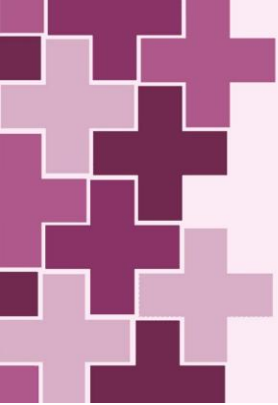
Contudo, surgiu um “problema”. A Lei nº. 952 de 30.01.1976 criou a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, a Unesp, com a incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do estado de São Paulo, então unidades universitárias situadas em diferentes pontos do interior paulista. Abrangendo diversas áreas do conhecimento, tais unidades haviam sido criadas, em sua maior parte, em fins dos anos 1950 e inícios dos anos 1960.

Com a criação da Unesp, defrontou-se com a seguinte questão: o que fazer com o então Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), que não era instituto isolado de ensino? Ele foi então transformado em autarquia de regime especial, associada à Unesp. Os cursos que antes eram quadrimestrais passaram a seguir o modelo da Universidade, tornando-se semestrais. O objetivo do vínculo com a Unesp foi dar ao CEETEPS um acompanhamento didático-científico, administrativo, patrimonial e de resultados (SINTEPS, 2008).

O Ensino Técnico no atual Centro Paula Souza (CPS) começou em 1980. Naquele ano, foram transferidas para a instituição as primeiras escolas que integravam um convênio firmado entre os governos federal, estadual e municipal. Assim, o Centro Paula Souza passou, também, a formar técnicos.

Também foi na década de 1980 que as Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo começaram a expandir o oferecimento de cursos nas áreas de informática e computação para atender à demanda do mercado, impulsionando o surgimento das faculdades da Baixada Santista e de Americana. Na década de 1990 surgiram as Faculdades de Tecnologia de Jaú, de Ourinhos e de Taquaritinga, além das Faculdades de Guaratinguetá e de Indaiatuba, ambas com os cursos de Tecnologia em Automação de Escritórios e Secretariado.

Atualmente, o Centro Paula Souza mantém 79 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) distribuídas em 72 municípios paulistas. As Fatecs atendem mais de 90 mil alunos, matriculados nos 96 cursos de graduação tecnológica presenciais e um na modalidade à distância, que têm uma carga horária de 2.400 horas, com duração mínima de três anos (CPS, 2024).



Logo, de acordo com Belloti (2015), dentre as atuais 79 instituições de ensino superior sob o olhar do CPS, a intenção de contar uma breve história da Fatec Ourinhos, poderá contribuir com a compreensão de algumas ideias ao entorno do ensino tecnológico no Brasil e do seu estado de São Paulo. E, para tal, guia-se por elementos que podem dar indícios da cultura produzida nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo, apoiando em entrevistas realizadas com os professores da Fatec de São Paulo (uma das pioneiras) e da de Ourinhos (extensão de campus da Fatec São Paulo).

A História Oral utilizada no trabalho preconiza dialogar com fontes de várias naturezas, exercitando a diversidade de interpretações e abraçando uma proposta de configuração coletiva, descentralizada e dinâmica, focando-se nas narrativas criadas a partir da oralidade dos sujeitos que são entrevistados ao longo do trabalho a fim de se criar cenários plausíveis do passado, no caso, relativos à atuação e à formação de professores que atuaram/atuem nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo.

São os excertos de oito narrativas de colaboradores que se concentra o núcleo do processo de aproximação com o fazer historiográfico proposto nesta investigação. O quadro 1 demonstra a relação dos colaboradores que foram entrevistados bem, como uma breve descrição de sua atuação profissional.

536

Quadro 1: relação dos professores entrevistados

Paulo Henrique Chixaro
Mestre em Engenharia Naval e Oceânica pela USP, 2003. Atualmente é professor da Fatec Ourinhos, SP.
Vera Lúcia Silva Camargo
Graduada em Processamento de Dados, pelo CEETPS, em 1998. Atualmente é professora da Fatec Ourinhos, SP.
Sidney Carlos Ferrari
Doutor em Engenharia de Produção, pela UFScar (2016). Atualmente é professor da Fatec Ourinhos, SP.
Walter Paulette
Doutor pela Unesp - Rio Claro em Educação Matemática (2003). Professor da Fatec São Paulo.
Ayrton Barboni
Mestre em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP (1983). Professor da Fatec São Paulo.
Jaques Vereta
Mestre em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). Professor da Fatec São Paulo.
Katsuyohi Kurata
Mestre em Tecnologia em Gestão, Desenvolvimento e Formação, pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, CEETEPS (2007). Professor da Fatec São Paulo.
Suzana Abreu de Oliveira Souza
Doutora em Matemática Aplicada na Universidade de São Paulo (2001). Professora da Fatec São Paulo.

Fonte: Autores (2024).

As narrativas são fontes para a escrita da História, mas, assim como outras fontes, não é a História (GARNICA, 2013). Assim, por meio dessas narrativas, tornou-se possível construir,

exclusivamente, uma breve história que captura aspectos do cotidiano escolar e traz à cena seus atores, bem como a multiplicidade de experiências, de significados, de sentidos próprios, em oposição à unicidade e à homogeneidade existentes nos ordenamentos oficiais que caracterizam muitos estudos sobre instituições de ensino (GASPAR, 2010).

A Fatec Ourinhos: uma extensão de campus da FATEC São Paulo

A nossa história começa no final da década de 1960, com a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e de suas faculdades de tecnologia - a de Sorocaba e a de São Paulo -, na década de 1970. A Fatec São Paulo teve o maior número de professores da época inicial das faculdades do Centro Paula Souza e se tornou referência para as demais faculdades criadas ao longo dos tempos.

O corpo docente no qual debruçamos nossos olhares era contratado não por concurso, mas pela sua experiência de atuação no mercado de trabalho e afinidade com a área da disciplina que iria lecionar e, geralmente, via indicação de professores que já atuavam nas faculdades. O professor era convidado por alguém e sua aprovação passava por protocolos vigentes, de modo informal, em cada departamento. “Quem era bom era indicado, quem era ruim era mandado embora no dia seguinte” (Depoimento do professor Kurata, nesta pesquisa).

Logo, o fator preponderante para a contratação dos professores era a experiência oriunda da atuação profissional e, teoricamente, a interação que potencialmente ocorreria, em sala de aula, associando prática, experiência prévia e a comunicação e o relacionamento com os alunos. Criou-se uma cultura de contratação via indicação e experiência profissional.

Devido à ausência da formação universitária e de titulação na área de atuação na docência, a urgência de contratação de professores das disciplinas específicas dos cursos possibilitou a chegada à instituição de profissionais capacitados pelas próprias empresas que atuavam.

A proliferação dos cursos de informática contribuiu para que o propósito inicial das faculdades se perdesse um pouco e a formação mais rápida e menos científica tornou-se mais extensa e começou a formar não mais um profissional tão generalista para atender o mercado de trabalho. Os alunos recebiam bolsas de empresas privadas para fazer estágio na própria faculdade e ajudar na implantação e no uso de equipamentos então considerados modernos. A parceria entre empresa e faculdade deu-se desde o início do Centro Paula Souza, pois muitos professores eram empresários e atuavam como contratantes dos alunos em estágios e até mesmo em acordos efetivos em suas agências e indústrias. A ingerência das empresas nas Fatec possibilitou que funcionários elaborassem os programas e as disciplinas de cursos que seriam implantados nas faculdades do Centro Paula Souza.

A grande demanda por cursos, como o de Processamento de Dados, foi atribuída ao modelo criado por funcionários das empresas e que atendia às necessidades do mercado de trabalho. Os professores contratados atuaram no início das faculdades em cursos quadrimestrais e com duração de 2 anos, uma estrutura baseada nas experiências dos docentes contratados e

radicada na Escola Politécnica da USP (Depoimento da professora Vera Lúcia, nesta pesquisa).

A ideia do “saber-fazer” levava a muitas atividades de laboratório, era importante ter as oficinas para a parte de mecânica. A necessidade de locais específicos para as aulas práticas demandava muitos investimentos por parte da instituição (Depoimento da professor Ayrton Barboni, nesta pesquisa).

Em relação às disciplinas ministradas, foram adotadas referências nacionais e, muitas vezes, apostilas foram preparadas pelos próprios professores e confeccionadas em uma gráfica própria existente na Fatec São Paulo (Depoimento do professor Jaques, nesta pesquisa).

Quanto à questão da pesquisa na instituição, ela quase não era questionada em seu início, e a ideia do uso de laboratórios, das oficinas e da prática nas empresas para além das cercanias das salas de aula acabou por dar ênfase à necessidade das pesquisas tecnológicas, diretamente relacionadas ao “saber-fazer” e à resolução de problemas operacionais, em detrimento das pesquisas científicas, mais relacionadas ao âmbito acadêmico científico.

Os professores acreditavam que a “verdadeira pós-graduação”, no caso dos que atuavam nas Fatec, estava relacionada à prática e às experiências capazes de suprir a formação e a titulação, preservando a concepção de tecnologia sem pesquisa acadêmica (Depoimento do professor Kurata, nesta pesquisa).

Um artifício era usado para garantir o caráter seletivo e elitista de educação: o vestibular. Já que havia mais candidatos que vagas, criou-se a cultura de “dificultar o nível de elaboração das provas dos vestibulares e, assim, só os bons passavam”. A fama do vestibular difícil espalhou-se e ganhou, na Fatec São Paulo, a cobertura das grandes mídias (Depoimento do professor Walter, nesta pesquisa).

A década de 1980 marcou o ingresso para a docência nas faculdades do Centro Paula Souza via concurso. Contudo, quanto à atuação docente, ainda permaneceu a tradição inicial da figura do professor auxiliar, que cumpria 40 horas e trabalhava sob a égide do “professor-tutor”, que orientava e ensinava o ingressante a dar aula. Cumpriam-se 40 horas, tinha um professor-tutor que orientava, corrigindo provas e preparando atividades, além de esclarecer dúvidas de alunos e ficar disponível para outras atividades. A partir de 1992 para todos os cargos da carreira docente era exigido concurso (Depoimento da professora Suzana, nesta pesquisa).

Os professores passaram a acumular cargos, trabalhando em outras instituições, não mais se dedicando exclusivamente às Fatec. A falta de professores habilitados para atuar nas faculdades implantadas no interior do Estado fez com que muitos docentes se deslocassem da capital para as salas de aula ou para a coordenação e direção das demais Fatec (Depoimento do professor Chixaro, nesta pesquisa). Tanto na capital quanto no interior, a procura foi significativa e proporcional ao número de habitantes em cada localidade, pois enquanto na Fatec São Paulo “havia uma concorrência monstruosa, chegando a ter 55 candidatos por vaga” (Depoimento do professor Walter, nesta pesquisa).

Os anos de 1990 também trouxeram a necessidade de o CEETEPS criar cursos para atender a demandas emergentes do mercado de trabalho, exigindo uma reformulação dos currículos das faculdades para adaptá-los a novas expectativas e realidades sociais. Assim, em 18 de abril de 1991 foi aprovada a criação da extensão de campus da Fatec São Paulo na cidade de Ourinhos, sendo a decisão ratificada pelo conselho deliberativo do CEETEPS em 09 de maio de 1991.

Em 14 de outubro de 1991, o então reitor da Unesp, professor Paulo Milton Barbosa Landin, autorizou o oferecimento, em caráter experimental, em Ourinhos, dessa extensão da Fatec São Paulo para o funcionamento do curso de Processamento de Dados. Os concursos para os primeiros professores da faculdade foram abertos em 17 de janeiro de 1992, nas disciplinas de Linguagem e Técnicas de Programação, Microinformática e Sistemas de Computação, Educação Física, Introdução à Lógica e Processamento de Dados, Matemática I.

Para assumir a coordenação da Fatec Ourinhos foi aprovado, pela Congregação da Fatec São Paulo, o professor Chixaro que, em 1992, embora a construção do prédio da faculdade estivesse avançada, as aulas iniciais aconteceram numa escola da rede municipal, que cedeu salas para os alunos selecionados por vestibular de alta competitividade (10 alunos por vaga). Os laboratórios e computadores tiveram que ser montados no local, valendo-se da experiência dos professores e da coordenação (Depoimento do professor Chixaro, nesta pesquisa).

Muitos professores vieram de fora para ministrar as aulas, dentre eles o professor Walter Paulette, da Fatec São Paulo. Em 03 de fevereiro de 1992, as aulas da Fatec Ourinhos se iniciaram no prédio da então Escola Estadual de Primeiro Grau “Jornalista Miguel Farah”, sendo transferidas para prédio próprio em 29 de abril de 1992. Finalmente, em 09 de dezembro de 1997, foi criada a Fatec Ourinhos, não mais assumindo o caráter de extensão da Fatec São Paulo (Depoimento do professor Chixaro, nesta pesquisa).

Ao longo dos tempos, conservaram-se a cultura de parcerias das Fatec com as empresas, o envolvimento e contato dos alunos com o mercado de trabalho e a prestação de serviços durante o desenvolvimento dos seus cursos (Depoimento do professor Sidney Ferrari, nesta pesquisa).

Destarte, as breves considerações acerca de uma história de uma instituição escolar têm a intenção se estabelecer uma relação dinâmica entre o passado e o presente, criando-se a possibilidade e a pretensão de se produzir uma história do cotidiano escolar (FARIA FILHO; VIDAL, 2004, p. 155).

Considerações finais

A constituição de uma história (mesmo que breve) das Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo, pode disparar elementos e indícios da cultura produzida, apoiando-nos nas entrevistas realizadas com alguns professores que atuaram na época inicial das instituições, capturando aspectos do cotidiano escolar e trazendo em cena seus atores, bem como a

multiplicidade de experiências, de significados, de sentidos próprios, em oposição à unicidade e à homogeneidade existente nos ordenamentos oficiais eu caracteriza muitos estudos sobre instituições de ensino.

De outro modo, busca-se abordar dimensões fundamentais dos estudos sobre as culturas escolares praticadas no interior das escolas e instituições de ensino, tratando-se também de um exercício de negociação, de memórias várias, de relatos e impressões dos que viveram, cada um a seu modo, o contexto em questão.

Acima de tudo, contar uma história proposta foi assumir a interferência de quem conta essa história, posto que não há, definitivamente, neutralidade em pesquisa. O recorte temporal transitado neste trabalho, iniciado na década de 1970, privilegia alguns aspectos que podem trazer elementos para uma breve história da instituição aqui pesquisada.

Referências

BELLOTTI, Eunice Corrêa Sanches. Aspectos de subjetivação e memória na criação da extensão de campus da Fatec/SP – em Ourinhos. In: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de (Org). **Patrimônio Artístico, Histórico e Tecnológico da Educação Profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CINTERFOR. **Orígenes de Cinterfor**: situación de La formación profesional em AméricaLatina hacia 1960. V. 1. Cinterfor: Montevideu, 1974. Disponível em: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/fp_1960.pdf. Acesso em 13 out.2024.

CPS. **45 anos, 45 motivos de sucesso**. 2014. Disponível em: http://www.cps.sp.gov.br/publicacoes/livro-4anos/livro_45anos_cps.pdf. Acesso em 10 out. 2024.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FIALA, D. A. S.; AGUILAR, L. H. Resultado das Pesquisas Iniciais sobre a Educação tecnológica na América Latina. In: BATISTA, S. S. S; FREIRE, E (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica**: Perspectivas e experiências. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p.111-134.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



GASPAR, V. História, Educação e Cultura Escolar. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ** – Ano 13 – n. 25, vl. 02 – jul./dez. 2010.

MOTOYAMA, S. **Educação técnica e tecnológica em questão 25 anos de CEETEPS**: uma história vivida. São Paulo: Unesp, 1995.

NAPOLITANO, M. **1964**: História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

MOTTA, R. P. S. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileiramodernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

PRADO, R. C. **As Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo**: um histórico da instituição e aspectos relativos ao ensino de Matemática nela praticado. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru. 2018. 396p.

SILVA, F. C. **A Faculdade de Tecnologia de Sorocaba**: antecedentes e primeiros anos (1971 – 1981). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Sorocaba. SP, 2008. 240p.

SINTEPS. **Vínculo CEETEPS/UNESP**. 2008. Disponível em: www.sinteps.org.br/download/outraspublicacoes/Cartilha-vinculo-Sinteps.pdf. Acesso em 10 out. 2024.

TAIRA, L. Tecnologia e poder: a educação tecnológica em São Paulo (1911/1990). Projeto História. **Revista do Programa de Estudo Pós-Graduados de História da PUC-São Paulo**. São Paulo. n. 34, p. 147-167, jun. 2007. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/>. Acesso em: 12 out. 2024.

541



FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DO PLANO DE AÇÃO LETRAR + JP NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Grazielli Martins Pereira

Introdução

As reflexões acerca do processo de formação docente da Rede Municipal de João Pessoa tendo como referência o Plano de ação Letrar + JP constitui uma ressignificação para o fazer pedagógico com o foco na elevação da aprendizagem dos discentes nos anos iniciais. O plano conta com ações de fortalecimento do trabalho pedagógico voltados para professores, gestores e especialistas da rede municipal de ensino. Ainda conta com formação dos educadores, avaliações periódicas de leitura e avaliações escritas em larga escala em língua portuguesa e matemática e materiais de uso pedagógico como o caderno de aplicações e orientações didáticas na língua portuguesa e matemática. O controle é feito de forma sistemática através do Sistema de avaliação educar pra valer onde as instituições tem acesso ao acompanhamento e recondução da aprendizagem.

O Plano de ação Letrar + JP define objetivos, metas e estratégias para o ensino dos anos iniciais para os próximos quatro anos (2021-2024) da educação municipal de João Pessoa. Ao contextualizar o período pós pandemia é incontestável que a necessidade de uma reorganização das instituições no intuito de recompor a aprendizagem de forma progressiva fosse adotada a fim de que todas as crianças fossem alfabetizadas na idade certa, voltando a ter o aumento gradativo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB na rede municipal.

De acordo com as análises é inevitável perceber o longo caminho percorrido uma vez que se vivenciou uma pandemia COVID-19 onde houve uma perda no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. O atual contexto social ocasionado pela Pandemia do COVID-19, nos remete a assumir novas formas nos processos de ensino, modificar as práticas, espaços e tempo para efetivar essa educação como direito de todos e com equidade. O continuum curricular foi uma estratégia adotada pela rede municipal para a recomposição da aprendizagem, onde a matriz curricular revisita os conteúdos dos anos anteriores. A Constituição Federal já defende no seu Art. 205º “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ao considerar essa realidade, torna-se relevante pensar em práticas que propiciem a conscientização de toda comunidade escolar para a responsabilidade

542

no ato de educar e formar cidadãos não apenas conscientes, mas participativos nos ambientes educacionais.

Conhecendo o Plano de ação Letrar + JP

A construção do Plano de ação Letrar + JP está prevista no documento da Política de Educação Municipal 2021-2024 onde segundo esse documento define onze pilares basilares para a educação municipal para os próximos quatro anos.

Entre os onze pilares define-se: 1. A criança alfabetizada na idade certa; 2. Inovação pedagógica no Ensino Fundamental; 3. Educação Infantil e fortalecimento dos CREP's; 4. Educação Especial e Inclusiva; 5. Educação de Jovens e Adultos; 6. Informatização, tecnologia e conectividade; 7. Reconhecimento e profissionalização da docência; 8. Gestão democrática das escolas; 9. Estudante motivado e apoiado; 10. Infraestrutura e logística escolar; 11. Arte, literatura e esporte na escola: novos projetos e parcerias.

Partindo dessa premissa foram traçados objetivos e metas para se alcançar até 2024, no que se refere a alfabetização, avaliações externas, da aprovação e do abandono escolar dentro do cenário pós pandemia. A meta 1 é alfabetizar todas as crianças na idade certa.

Dentro dessa perspectiva ao avaliar o objetivo 1 do plano: Alfabetizar todas as crianças até o 2º Ano do Ensino Fundamental podemos estabelecer o grande desafio diante do cenário existente, fortalecendo a construção do plano de ação de cada escola da rede municipal onde o diálogo permanente entre equipe de especialistas, professores e gestão escolar dialogam como podem enfrentar os obstáculos no que se refere a alfabetização na idade certa e cada estabelecimento criam os seus objetivos, criam metas e estratégias alinhados ao plano de ação Letrar + JP.

A formação continuada em serviço vem sido ofertada pela Secretaria de Educação Municipal mensalmente o que traz uma ação que pode contribuir para a conquista dessa meta. O documento destaca que em 2021 a meta seria 55% de alunos leitores da rede e foi alcançado 14, 53%, em 2022 foi para 28,6% e em 2023 para 46% onde a meta seria 70% e as avaliações somativas externas de português e matemática atingiram o resultado básico onde a meta seria adequado. O que tem se observado no quadro abaixo é o avanço progressivo, entretanto, muito se tem de avançar.

A meta 2 que ganha destaque no Plano de ação Letrar + JP é a alfabetização até o final de 2024, de todas as crianças que não foram alfabetizadas na idade certa referendando as turmas dos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental I. O que lança um grande desafio para o corpo docente, gestores e especialistas. O reforço escolar com professores readaptados, as avaliações periódicas de leitura e escrita e a formação dos professores em serviço são ações da secretaria de educação a fim de atingir essa meta estabelecida. E o objetivo que é elevar o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica.

Ao ser observado os avanços nos níveis das turmas de 3º anos podemos evidenciar que no ano de 2021 os leitores foram 32,91% dos alunos e alunas da rede, em 2022 foram para 39,

91% e em 2023 o número de leitores foram para 57%. O que não aconteceu nas turmas dos 4º anos que em 2021 tinha 18,75% de leitores, em 2022 29, 32% e em 2023 foram para 37% o número de leitores dessas turmas, o que evidencia um crescimento mais lento ao longo dos anos, já as turmas dos 5º anos em 2021 saem de 21,26% de leitores para em 2023 53% de leitores o que demonstra um salto qualitativo. No entanto, ainda muito tem-se que crescer uma vez que ao final de 2024 a meta é atingir os 100% de alunos da rede que não foram alfabetizados na idade certa em leitores fluentes.

Freire (1997) nos remete a pensar na impossibilidade de a educação ser neutra e que nós educadores caímos na repetição, mas também coloca a necessidade da coerência da opção que se fez. *“Coerência que jamais podendo ser absoluta, cresce no aprendizado que vamos fazendo pela percepção e constatação das incoerências em que nos surpreendemos”* (Freire, 1997, p.22). São essas incoerências que nos permite buscar a superação dentro de um exercício ético na busca pela superação das incoerências enfrentadas.

Partindo dessas incoerências busca-se superar as lacunas no processo de ensino e aprendizagem deixados de forma caótica devido a pandemia enfrentada no ano 2020. Diante de uma calamidade pública a Lei nº 14.040/2020 estabeleceu normas educacionais em caráter excepcionais para serem adotadas nos anos 2020 e 2021 onde foram adotadas o ensino não presencial, considerando as faixas etárias e modalidades de ensino, utilizando a autonomia pedagógica e as tecnologias da informação e comunicação.

Não foram mensurados os impactos que seriam enfrentados no período pós pandemia e ao analisar os dados educacionais através das avaliações externas ficam iminentes as barreiras ainda a ser enfrentadas para se recompor a aprendizagem durante esse período que trouxe tantos prejuízos em todas as áreas, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais e educacionais na sociedade brasileira.

Freire (2001, p.45) indignado relata,

Como tentar explicar a miséria, a dor, à fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, clinicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam. Há uma imoralidade radical na dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também. Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos. Imoral é o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outra, que deles se torna puro objeto, com sua maior ou menor dose de convivência. A educação para a libertação, responsável em face da radicalidade do ser humano, tem como imperativo ético a desocultação da verdade. Ético e político.

A meta 3 do plano de ação é elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para 6.1 até o final de 2024 para os anos iniciais do ensino fundamental com o objetivo de melhorar a aprovação e a permanência dos estudantes onde atualmente a rede alcançou 5.2 no final de 2023. A meta 4 refere-se ao aumento do IDEB para 5.0 nos anos finais do

ensino fundamental e a meta 5 reduzir o abandono para 0 nos anos iniciais e 0,5 para anos finais, assim como aumentar a aprovação.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional Lei nº 9.934/96 estabelece em seu Art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Partindo desse princípio é definida a Base Nacional Comum Curricular/ BNCC para nortear todas os sistemas e rede de ensino em âmbito nacional.

Ainda se tratando da Base Nacional Comum Curricular é relevante enfatizar que o sistema de educação municipal de João Pessoa construiu a Matriz de referência Curricular Municipal com todas as referências basilares da educação nacional, contendo os objetivos de conhecimento, habilidades revisitadas e habilidades prioritárias havendo uma consulta pública a todos os educadores da rede municipal.

O Sistema De Avaliação Educar Pra Valer

O programa Educar pra valer atuou junto ao município de João Pessoa no ano de 2019 trazendo uma construção e política pública que assegure a alfabetização na idade certa e a aprendizagem adequada para os anos iniciais do ensino fundamental. O programa foi criado pela Associação Bem Comum (ABC) a partir da reforma realizada em Sobral no Ceará e no Programa Alfabetização na Idade Certa. O programa traz em sua atuação cinco eixos: a Gestão de rede, Gestão Pedagógica, Formação, Acompanhamento e Sustentabilidade. A parceria do programa com a fundação Lemann presta uma assessoria técnica gratuita aos municípios para uma boa prática de gestão educacional e pedagógica.

Como ferramenta de acompanhamento do rendimento do processo de ensino e aprendizagem foi constituído o Sistema de Avaliação Educar pra Valer – SAEV, que consegue mapear através das avaliações periódicas de leitura e somativa português e matemática para todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. O intuito é oferecer através do mapeamento das turmas instrumentos para reconduzir a aprendizagem, identificar as maiores fragilidades para então poder atuar de forma mais precisa.

Na medida em que o professor e a equipe escolar têm acesso as dificuldades de uma turma em relação aos descritores, o professor pode reconduzir o seu planejamento focando diretamente na necessidade da turma. O sistema de avaliação acontece em larga escala, em período previsto por meio de um calendário específico direcionado pela secretaria de educação, onde toda a rede é avaliada nesse período.

Ao discorrer sobre a avaliação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9934/96 no art. 24 define “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Hoffman (1996) ressalta que o papel da avaliação não é julgar, mas acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem das

crianças e favorecer o seu desenvolvimento. A avaliação é um processo inerente ao fazer pedagógico, imprescindível para o sucesso escolar que é o avanço do ensino e da aprendizagem.

Considerações Finais

Diante de todo panorama apresentado entendemos a importância em ressignificar o processo educacional e podemos conceber o Plano de Ação do Letrar + JP como um forte aliado nesse processo, por todo suporte através do material ofertado, as formações continuadas em serviços, acompanhamento do processo do fazer pedagógico em prol de uma melhoria na qualidade do ensino. Fica evidenciado que os avanços vêm acontecendo de forma gradativa, mas muito ainda se tem a avançar ante o cenário atual. O que se torna imprescindível a unidade em rede para que todos os esforços sejam realizados simultaneamente.

As práticas pedagógicas ganham evidências nesse panorama e segundo Libâneo (1994) essas práticas podem evidenciar o comprometimento social com a transformação. Ao pensar que parte dos professores usam prática pedagógica oriundas do senso comum, ou através das experiências de outros colegas, como também tem professores que se apegam a última tendência, como tem aqueles que percebe o sentido mais amplo da prática pedagógica e um sentido crítico.

Ao refletir que os cursos de licenciatura não aprofundam os conteúdos das correntes pedagógicas e não trazem situações concretas da realidade ficando muitas vezes superficialmente nas teorias da aprendizagem e ensino que pouco orientam a prática pedagógica do professor polivalente, evidências dessa natureza corroboram para a adoção de ações por parte da gestão municipal a fim de superar essas lacunas o que carece práticas pedagógicas que cheguem a realidade do discente e assim transforme o cenário existente.

Daí a relevância da formação em serviço onde se possa refletir constantemente sobre a prática como Freire (2004) define como ação – reflexão – ação da prática e ainda destaca que ensinar exige pesquisa, método, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, precisar dar o exemplo, estando sempre refletindo criticamente sobre a prática, o reconhecimento da identidade cultural também é requisito ao ato de ensinar.

Segundo Freire (2004, p.14).

“ O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E essa rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário”.

Considerando que ensinar não é transferir conhecimento e as reflexões sobre a prática pedagógica precisam ser revistas e aprofundadas o Plano de ação Letrar + JP traz uma ressignificação plausível a prática pedagógica do educador.

Referências

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Volta às aulas após o período de isolamento social da COVID-19**. Programa Educar Pra Valer. Fortaleza, 2020.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Programa educar pra valer**. <https://abemcomum.org/programa-educar-pra-valer/#:~:text=O%20programa%20se%20iniciou%20em%202018%20com%20atua%C3%A7%C3%A3o%20em%205%20munic%C3%ADpios%20brasileiros>. Acesso em 02 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96. Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020**. Brasília/DF: MEC, 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo. Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época:v.23).

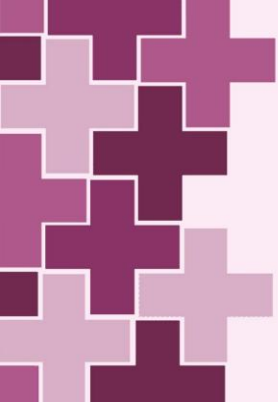
_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1997, p.58.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2004.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

JOÃO PESSOA. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa**. Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2015b. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wpcontent/uploads/2015/05/PME-VERS%C3%83O-PRELIMINAR-08-05-ROGERIO.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

JOÃO PESSOA. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa**. Prefeitura Municipal de João Pessoa, atualizado, 2024.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



JOÃO PESSOA. **Diretrizes pedagógicas e curriculares ano letivo de 2021**. Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa, 2021.

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez editora, 1994, 263p.

548



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO DOCENTE: ABORDANDO NOVAS PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DIGITAL

Luciana Helena da Silva Brito¹
Maria Cristina Lima Paniago²

O nosso artigo resulta da realização do curso “Conhecendo as Metodologias Ativas e IA para Promoção da Inclusão na Educação”, a partir da Pesquisa-Formação proposta por Josso (2020), que imprime nessa abordagem uma relevância pela sua capacidade de transformar vivências em experiências significativas, contribuindo para o autoconhecimento e a conscientização dos participantes. Assim, o desenvolvimento das atividades buscou uma abordagem inovadora e inclusiva, utilizando contextos digitais na formação de profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam em contextos de ensino técnico e tecnológico, reconhecendo a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem as necessidades de estudantes com deficiências ou transtornos de aprendizagem. O curso foi organizado em dois encontros presenciais, com atividades teóricas e práticas explorando tecnologias como Inteligência Artificial e metodologias ativas, além de períodos de estudo assíncrono, mediados pelo Google Classroom.

A formação foi realizada em abril de 2024, com a participação de 25 educadores das mais diversas áreas de conhecimento, com atuação nos diversos *Campi* do Instituto Federal do Maranhão — IFMA. A oferta teve como objetivo instrumentalizar os professores para que pudessem refletir e adaptar as suas práticas pedagógicas aos contextos digitais, utilizando metodologias ativas associadas à Inteligência Artificial (IA). Os métodos pedagógicos foram apresentados tanto na teoria quanto, na prática, possibilitando aos profissionais a análise e adaptação de suas abordagens para o atendimento à diversidade de aprendizagem dos estudantes.

Os Caminhos Necessários Para a Formação Docente

Iniciamos a nossa discussão ressaltando a importância dos processos formativos se desvincularem do tecnicismo puro, atuando apenas como um reformulador das práticas, para

¹ Professora de Geografia do Instituto Federal do Maranhão. Especialista em Inovação na Educação. Doutora em Geografia. Pós-Doutoranda em Educação, Tecnologia e Formação Docente na Universidade Católica Dom Bosco e Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (GETED). E-mail: helena.silva@ifma.edu.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3876-6696>.

² Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica Dom Bosco. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (GETED). Pesquisadora Produtividade CNPq. E-mail: cristina@ucdb.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8631-4961>

ser um espaço de construção coletiva e colaborativa. Nesse sentido, reconhecemos no pensamento de Nóvoa a importância da centralidade das experiências docentes. Para ele, é necessário:

Elaborar aquilo que tenho designado por uma teoria da pessoalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. (Nóvoa, 2009, p. 22)

Para Imbemón (2000), o aprendizado contínuo deve ser colaborativo e participativo, envolvendo análise, experimentação e avaliação em conjunto com colegas. O importante aqui é conectar os conhecimentos acumulados e socializados com novas informações, novas tecnologias, novas concepções, adequando as modalidades de formação ao contexto do grupo.

Para isso, o ambiente formativo deve fomentar a colaboração e a interação social, onde professores possam compartilhar os seus desafios e sucessos, abandonando o individualismo da cultura docente para estar aberto a uma revisão crítica das práticas educativas vigentes. O papel do formador, na perspectiva de Imbemón (2000), é buscar modalidades de formação que atendam às finalidades do professor, priorizando o significado das ações educativas que serão compartilhadas entre equipes, respeitando o contexto formativo. Portanto, é importante que a formação docente seja observada como um processo integrado ao ambiente de trabalho na instituição, capaz de levar uma abordagem que implique numa reflexão crítica, visando gerar um conhecimento profissional ativo e autônomo.

Indo ao encontro dessas concepções, Josso (2020) nos apresenta a pesquisa-formação como instrumento que coloca o docente como ator central, sendo ele o narrador/condutor das histórias de vida e da (auto)biografia nos campos da pesquisa, formação e práticas sociais. Nesse processo, a experiência de vida é considerada fundamental, permitindo que os indivíduos reconheçam e integrem colaborativamente as suas habilidades e saberes, em novos contextos sociais e profissionais.

A formação, nesse cenário, exige o constante exercício de colocar-se no lugar do outro, de perceber o outro como um indivíduo singular e subjetivo, pois “é essencial ter-se feito a própria história em uma situação de alteridade para ter-se experiência real.” (Josso, 2020, p.47).

Esse espaço deverá ser construído permitindo o diálogo reflexivo, onde os participantes compartilhem as suas experiências e reflexões. Por isso, deverá ser priorizada a construção colaborativa e a escuta ativa. É essencial entender as narrativas dos participantes, validando as suas vozes, criando um ambiente de confiança e respeito.

Para Josso (2020), ao encorajarmos os participantes a contar suas histórias de vida, os pesquisadores reconhecem a singularidade de cada indivíduo, permitindo que suas vivências sejam vistas como fontes de conhecimento.

Estrutura do Processo Formativo

Apresentaremos aqui as etapas desenvolvidas na nossa formação enquanto um modelo que surge estruturado, mas que durante a realização, diante da multiplicidade de vivências, se torna dinâmico e percorre novos caminhos guiados pelas experiências e histórias profissionais e biográficas dos participantes. As discussões suscitadas durante os nossos encontros serão abordadas no capítulo seguinte, quando trataremos dos nossos percursos.

No nosso primeiro encontro, foram abordados conceitos fundamentais de inclusão e os desafios enfrentados por estudantes com deficiência e transtornos de aprendizagem, como TDAH, TEA, TOC, Dislexia e Dispraxia. Essa introdução teórica, com embasamento na neurociência, permitiu que os educadores compreendessem como ocorrem os processos de aprendizagem e as adaptações necessárias para a inclusão desses estudantes.

A sessão avançou para a aplicação de metodologias ativas e ferramentas de IA que poderiam ser usadas em sala de aula para tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível. Foram exploradas plataformas de criação digital baseadas em IA, como Storybird.ai, copilot.ai, Visla.ai, Canva e Gamma.app, que facilitam a criação de conteúdos inclusivos e acessíveis. Também utilizamos o Padlet para a construção de um mural de sentimentos e percepções, quando os professores puderam se expressar utilizando diversas linguagens (visuais e escritas), criando um momento de interação na perspectiva do “leitor iterativo” (Santaella, 2024, p.06), quando “o agenciamento se baseia em um movimento mental de idas e vindas e insistências do usuário para se fazer compreender ou chegar aonde seus insights querem e o orientam.”

Entre o primeiro e o segundo encontro, os participantes tiveram um período de trabalho assíncrono para imergir nas ferramentas disponibilizadas e ampliar as suas práticas, através de materiais complementares, como vídeos e artigos. Esse tempo permitiu aos grupos o contato com referenciais teóricos que pudessem se transformar em subsídio para reflexão sobre as suas práticas. A proposta foi incentivar o aprendizado ativo e a autonomia, essenciais para o domínio das tecnologias digitais.

O segundo encontro foi voltado para a apresentação e discussão sobre as experiências vivenciadas pelos grupos. Cada grupo apresentou, por meio da cartografia visual, as suas vivências, buscando responder à questão: Qual o nosso papel diante de um mundo de tecnologias digitais, na/para promoção da inclusão? Conforme Hernandez (2018, p. 105) “La cartografía visual se entiende como una epistemología narrativa creativa y artística y una metodología de investigación que permite explorar intersticios, desplazamientos, viajes inestables, formas de conocimiento, ensamblajes y enredos a través de los cuales los profesores realizan sus trayectorias de aprendizaje (PAULSTON; LIEBMAN, 1994; RUITENBERG, 2007; ULMER; KORO-LJUNGBERG, 2015).” Para isso, os grupos elaboraram de maneira colaborativa e apresentaram as suas cartografias, seguidas de uma sessão de diálogo e feedback, permitindo um momento de troca e aprimoramento coletivo.

Novas Práticas Para Uma Educação No Contexto Digital: Resultado E Discussões

Não é uma novidade no imaginário humano a possibilidade de criação de máquinas inteligentes superarem e substituírem os seres humanos. Essas ideias foram criadas ao longo da jornada humana, por meio de mitos, como o do Golem, através de filmes épicos como Metrópolis (1927), por obras literárias como Eu, Robô, de Isaac Asimov (1950) ou mesmo pelas sucessivas notícias sobre os avanços das tecnologias digitais.

Não bastasse toda a atmosfera subjetiva que paira sobre a superação do humano por uma Inteligência Artificial, os mais recentes avanços representados principalmente pelo ChatGPT, reacendeu os questionamentos sobre seus impactos em algumas profissões, dentre elas, a docente.

Em meio as várias preocupações, os docentes manifestam receios quanto à utilização dessas tecnologias, expressando preocupação em relação ao uso inadequado da inteligência artificial, ressaltando a necessidade de uma utilização atenta e crítica, que evite o uso da IA como substituta do trabalho docente. Eles chamam a atenção para o cuidado com o uso de imagens e informações que perpetuam estereótipos, uma vez que a IA pode reproduzir e amplificar vieses existentes.

Durante a nossa formação, essas preocupações emergiram das mais diversas formas. Para alguns, os desafios em dominar certas tecnologias digitais, como a IA, despertava receios quanto a preservação da sua autonomia e identidade. Para outros, além das questões complexas sobre inserir ou não a IA em suas práticas, estavam também desafios mais técnicos, como a falta de acesso à internet e equipamentos adequados para desenvolver atividades com essas tecnologias. Muitas escolas ainda enfrentam problemas de infraestrutura tecnológica, com acesso limitado à internet e carência de equipamentos como computadores e tablets.

Outra demanda fortemente indicada está atrelada às dificuldades de integração com o currículo, uma vez que não há um diálogo entre as tecnologias emergentes e a estrutura curricular. Para eles, é necessário integrar as tecnologias de forma significativa e alinhada aos objetivos curriculares. Além disso, os docentes compartilharam as suas preocupações quanto à segurança dos dados dos alunos e às questões éticas envolvidas no uso de certas tecnologias, como a utilização de inteligência artificial. Abaixo, reproduzimos algumas falas extraídas dos momentos de discussão:

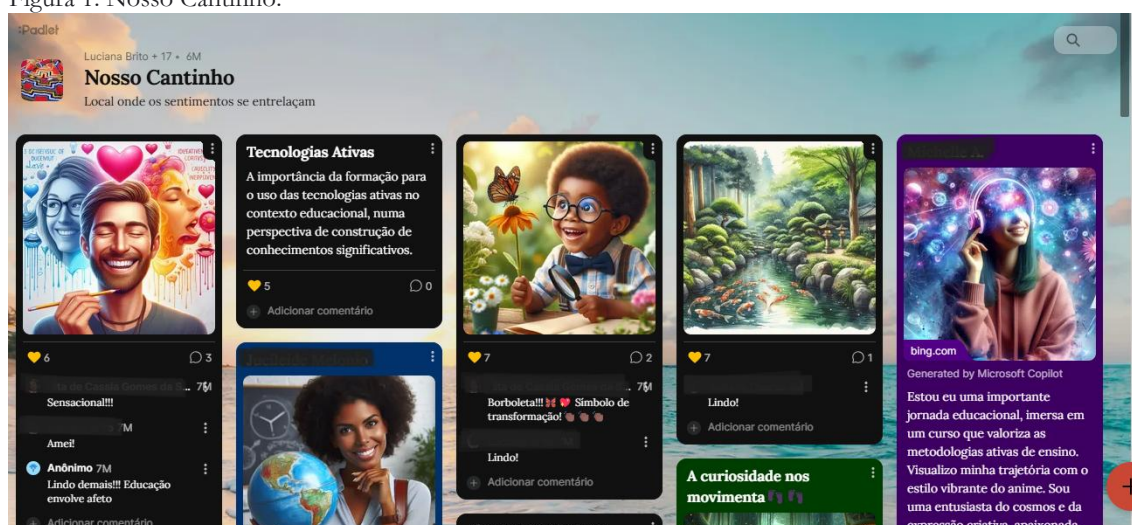
Professor A — O uso sem a devida atenção, sem o entendimento de que a IA pode e deve auxiliar o nosso processo criativo, seja para planejar ou desenvolver uma aula, ou para elaboração/correção de textos acadêmicos, e que ela não pode ser utilizada como substituta do trabalho do professor/pesquisador, sem que este faça a devida triagem e a crítica nas informações e dados que ela repassa. Preocupa-me, nesse sentido, o uso de imagens que perpetuam estereótipos, por exemplo.

Professor B — Tenho um certo receio em relação à utilização de ferramentas como ChatGPT, uma vez que esse tipo de ferramenta poderá fazer com que o aluno diminua muito o índice de leituras e pesquisa aprofundada sobre determinado tema.

As discussões em torno das tecnologias digitais mostraram alguns que os docentes utilizam principalmente os assistentes virtuais, como o Google Assistente e a Alexa, seguido dos chatbots, como o ChatGPT e o Copilot.

Na nossa formação, além de levarmos novas possibilidades de uso das tecnologias digitais mais populares, inserimos ferramentas ainda desconhecidas pelo público, incentivando a experimentação e discussão sobre as suas potencialidades e riscos. Dentre esses momentos, destacaremos algumas produções, quando os docentes criaram imagens utilizando o Copilot, para depois montarem um mural no Padlet, que intitulamos “Nosso Cantinho: local onde os sentimentos se entrelaçam!”

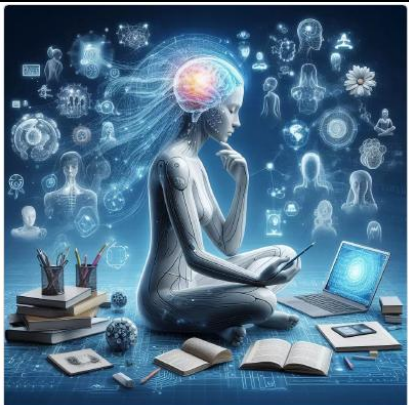
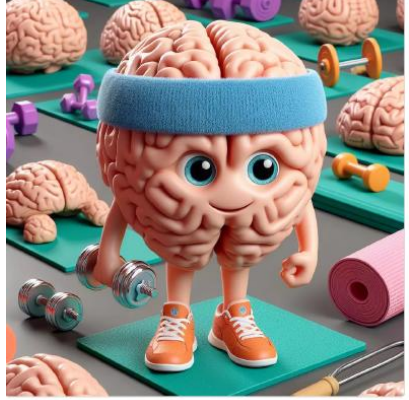
Figura 1. Nosso Cantinho.



Fonte: Criado pelas autoras no Padlet, 2024.

Como o título sugere, este espaço tinha o intuito de criar uma ambiente interativo e “iterativo” (Santaella, 2024), com expressão das percepções individuais e coletivas sobre as suas trajetórias. Destacamos algumas imagens com transcrição das postagens escritas para discutirmos algumas percepções. Podemos observar no quadro 1 a predominância de postagens que revelam um ambiente de aprendizado colaborativo e interativo, com participantes compartilhando as suas experiências, reflexões e sentimentos em relação à incorporação de tecnologias na educação, enfatizando a valorização da afetividade, da diversidade e da busca por uma sociedade mais equitativa.

Quadro 1. Postagens de Docentes no Padlet

	
Como é lindo o processo de aprendizagem coletiva, as conexões se estabelecem, e o conhecimento floresce e frutifica!!!	Estou em uma formação professores, nesta formação percebi a importância das metodologias ativas para a educação, estou me sentindo bem, aberta para receber novos conhecimentos, estou aprendendo muito sobre IA, quero colocar em prática tudo o que tenho aprendido.
	
Hoje estou feliz em aprender com os colegas de formação, pois os nossos momentos me fazem refletir sobre as dificuldades de sala de aula, assim como me trazem esperanças sobre como resolver e mudar o meu trabalho para melhor.	Estou amando aprender novas plataformas para utilizar em sala de aula, de maneira inclusiva. Entender como a Inteligência Artificial pode nos ajudar é importante, mas sempre lembrando que “o poder está conosco”. May the force be with you!

Fonte: Autoras e postagens no Padlet, 2024.

Quando analisamos as postagens no contexto do “Nosso Cantinho”, percebemos ser possível criar espaços acolhedores utilizando tecnologias digitais. No entanto, esse acolhimento foi transportado a partir do envolvimento e dos laços criados no espaço

formativo. Assim, reforçamos a importância da escuta ativa, da autobiografia, da valorização das experiências (Josso, 2020; Nóvoa, 2009; Imbemón, 2000).

Durante as expressões docentes, fica evidenciada a necessidade de formação continuada aos professores para o uso adequado dessas ferramentas. Para tanto, foram consideradas as propostas e atividades com uma abordagem lúdica, um formato que motiva a aprendizagem, transcendendo as formas convencionais, mostrando que a educação pode ser uma experiência enriquecedora e inspiradora.

A discussão sobre metodologias ativas e IA, presente em postagens e discussões que enfatizam a “Abertura para novos conhecimentos”, demonstra um entusiasmo em relação às possibilidades que a inteligência artificial e demais tecnologias digitais oferecem para a educação. Frases ditas como “estou aprendendo muito sobre IA” refletem uma disposição para novas práticas pedagógicas.

Entretanto, algumas preocupações emergem, como o “Conflito entre ser mãe, mulher e servidora” revisitando as dificuldades enfrentadas por algumas mulheres ao equilibrar múltiplas demandas, apontando para a necessidade de um olhar mais justo e inclusivo na sociedade. Essa reflexão, embora não se concentre diretamente na adoção de tecnologias, destaca a importância de considerar as realidades sociais que impactam a experiência educacional.

Por fim, as postagens e discussões também expressaram um desejo coletivo por um futuro melhor, com respeito à diversidade, inclusão e abertura de novos horizontes para o conhecimento.

Conclusões

A partir das discussões promovidas durante o curso “Conhecendo as Metodologias Ativas e IA para Promoção da Inclusão na Educação”, ficou claro que a formação docente deve transcender o tecnicismo e se constituir como um espaço de construção coletiva e colaborativa. Como afirmam Josso (2020) e Nóvoa (2009), é fundamental que os educadores desenvolvam um autoconhecimento que dialogue com as suas práticas profissionais, permitindo uma reflexão crítica que enriqueça a experiência pedagógica.

Nesse percurso, uma das atividades escolhidas por nós para análise, intitulada “Nosso Cantinho” revela que as tecnologias digitais podem criar um ambiente de aprendizado colaborativo. Contudo, as relações de colaboração, afetividade e acolhimento devem ser desenvolvidas a partir de escuta ativa, respeito às histórias de vida, experiências e alteridade, onde as vozes dos educadores sejam valorizadas, evidenciando a importância dos atores envolvidos no processo formativo.

As estratégias combinando as metodologias diversas com foco nas tecnologias digitais e inteligência artificial não apenas proporcionaram novas possibilidades pedagógicas, mas também suscitaram reflexões críticas sobre a responsabilidade docente no fazer, na preservação da ética e as implicações positivas e negativas do uso dessas tecnologias. A

preocupação com a utilização crítica da IA, conforme destacado pelos participantes, reflete a necessidade de um olhar atento às complexidades e desafios que permeiam a prática docente na era digital.

Algumas dificuldades destacadas durante o nosso processo formativo nos lembram que a prática docente não está dissociada da vida cotidiana e dos obstáculos que ela carrega. Por isso, precisamos repensar os processos formativos para que estes não se encerrem na simples “capacitação técnica”, mas, ao contrário, que eles sejam espaços de encontros (Josso, 2020; Nóvoa, 2009; Imbemón, 2000).

Concluimos, portanto, que ao promover o relato das histórias de vida pelos educadores, oportunizamos importantes reflexões sobre as suas práticas e reconhecemos a singularidade de cada experiência como fonte de conhecimento, promovendo, assim, um ambiente de confiança e respeito que, em última análise, enriqueceu a formação docente num contexto digital.

Referências

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Encuentros que afectan e generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 103–120, mai./ago. 2018. ISSN 1983-7348. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734832835>. Acesso em: 08 nov 2024.

IMBEMÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77). Bibliografia. ISBN 85-249-0764-9.

JOSSO, M.-C. Les récits de vie et de formation: leurs fonctionnalités en recherches, formations et pratiques sociales. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 40–54, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8419>. Acesso em: 9 nov. 2024.

NÓVOA, A. **Professores, Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SANTAELLA, L. IA Generativa e o Perfil Semiótico-Cognitivo do Leitor Iterativo. (2024, janeiro), **Sociotramas website**: <https://sociotramas.wordpress.com/2024/01/02/ia-generativa-e-o-perfil-semiotico-cognitivo-do-leitor-iterativo/>. Acesso em 10 de out 2024.

AS DIFICULDADES CURRICULARES NO USO DA MODELAGEM MATEMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA ATOR-REDE

Fernando Guimarães da Silva¹

Introdução

A Modelagem Matemática² é uma metodologia de ensino que pode auxiliar o professor em sala de aula. No entanto, ao utilizar esta metodologia, os sujeitos do processo podem encontrar dificuldades, seja em nível de docência, discência ou até mesmo em nível de estrutura escolar. Uma dessas dificuldades pode emergir, devido ao que está planejado na Escola, ou seja, o “currículo escolar”.

Uma vez que a Modelagem é uma metodologia em que se desenvolve o conceito matemático, a partir de situações não-matemáticas, esse mesmo conceito utilizado pelo estudante, na tentativa de interpretar uma suposta situação-problema, pode não constar do currículo de um bimestre ou semestre de um determinado nível de ensino.

Assim, as atividades de Modelagem não seguem, necessariamente, o que consta desse currículo para a série que se encontra o estudante. Segundo Barbosa (2001, p.5), a Modelagem envolve a oportunidade para esses estudantes indagarem situações por meio da Matemática, “sem procedimentos fixados” previamente e com possibilidades diversas de encaminhamento, ou seja, é uma metodologia que possui uma natureza aberta.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é verificar as dificuldades no uso da Modelagem, que estão relacionadas ao currículo escolar, bem como estabelecer um olhar sobre tais dificuldades, dentro da perspectiva da Teoria Ator-Rede³, visando a contribuir com os processos educacionais.

557

Dificuldades em modelagem e a teoria ator-rede

O uso da Modelagem, assim como qualquer outra metodologia de ensino, pode trazer dificuldades para os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Teoricamente, para que seja possível desenvolver a aprendizagem, sugere-se que os estudantes estejam motivados em aprender e os professores mantenham o foco em sua forma de ensinar, preferencialmente, dominando os conteúdos para a construção do conhecimento.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: fgsbr06@gmail.com

² Neste trabalho, o termo “Modelagem Matemática” será utilizado como “Modelagem” para fim de padronização

³ A Teoria Ator-Rede é uma corrente da pesquisa em teoria social idealizada pelo sociólogo francês Bruno Latour.

Segundo Silveira e Caldeira (2012, p.23), o surgimento dessas dificuldades apresentam situações diversificadas, tais como: na preparação das aulas pelo professor; na relação entre professor e alunos; na relação com a família desses alunos; na própria estrutura administrativa e pedagógica da Escola; e, também, nos currículos.

Quando se trata desse último, existem imposições curriculares para o desenvolvimento dos processos, em termos de conteúdo, além das limitações de tempo – cargas horárias da disciplina, do professor, das aulas dos alunos, ou seja, existem indicadores que caracterizam a rotina de ensino, seja no nível básico ou superior.

Neste trabalho, será estabelecido o olhar para essas dificuldades, de acordo com a Teoria Ator-Rede. Segundo Oliveira e Porto (2016), trata-se de uma corrente da pesquisa em teoria social que se originou na área de estudos de ciência, tecnologia e sociedade. Nesta teoria, existem os “actantes”, que são classificados como atores, mediadores, ou mesmo responsáveis pela ação (p.64). Esses autores pontuam que tais actantes podem ser “humanos” quando se referem às pessoas, ou “não-humanos” quando se referem às coisas. Assim, a sociedade é caracterizada como uma rede composta das associações entre humanos e não-humanos (OLIVEIRA e PORTO, 2016, p.59).

Nessa linha de definições, os actantes humanos são representados pelos professores das escolas, fazendo uso de metodologias de ensino, que representam alternativas para se atingir a aprendizagem significativa em sala de aula. De acordo com a teoria, ainda, os estudantes também seriam actantes humanos, além da estrutura escolar – instalações, documentos, legislação, equipamentos de informática –, que estariam na condição de actantes não-humanos.

Metodologia

A coleta de dados foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica com o descritor “Modelagem na Educação Matemática”, em trabalhos existentes nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), seguindo os procedimentos abaixo relacionados:

- (i) Selecionar as dissertações em que seus autores mencionaram a existência de dificuldades na estrutura escolar, fazendo-se uso da Modelagem, de acordo com as concepções de Silveira e Caldeira (2012);
 - (ii) Selecionar os textos que envolveram o currículo escolar, no contexto dessas dificuldades no uso da Modelagem; e
 - (iii) Estabelecer o olhar sobre tais dificuldades, dentro das concepções da Teoria Ator-Rede.
- No uso desses procedimentos, foram selecionadas 6 dissertações entre os 62 trabalhos existentes, envolvendo as dificuldades em Modelagem, dentro dessa estrutura escolar, em especial a abordagem do currículo escolar, a saber: Rangel (2011), Figueiredo (2013), Alves (2015), Tessaro (2015), Oliveira (2018) e Domingos (2019).

Observa-se que as dissertações selecionadas corresponderam a uma lâmina de tempo de 9 anos, as quais podem ser úteis para proporcionar algumas reflexões. Tendo como referência as dificuldades, bem como obstáculos no uso da Modelagem mencionados por Silveira e Caldeira (2012), os dados adquiridos nas pesquisas foram organizados da seguinte forma:

- (i) Currículo escolar e o estudante: as possíveis relações entre o currículo e o estudante, podendo envolver o conteúdo matemático dentro do contexto da formação discente;
- (ii) Currículo escolar e o professor: as relações que envolvem o currículo escolar e o professor, onde é possível observar a sua aplicação em sala de aula, além dos processos de ensino e aprendizagem; e
- (iii) Currículo e a estrutura escolares: as relações estabelecidas entre o currículo e a estrutura escolar, onde se inclui determinadas regras estabelecidas, visando a realização dos processos educacionais.

Diante da organização dos dados acima mencionada, os fragmentos de dificuldades no uso da Modelagem foram extraídos com o objetivo de se viabilizar o olhar sobre tais dificuldades, de acordo com as concepções da Teoria Ator-Rede.

Resultados

559

Na relação (i), a dissertação de Alves (2015) especificou que, embora a implementação da Modelagem, face ao currículo escolar, apresente algumas dificuldades, entendeu que sua inserção pode ser tanto atingível quanto significativa para o ensino de Matemática, para a formação intelectual/cidadãos estudantes, para o desenvolvimento curricular e para o desenvolvimento da própria Escola enquanto espaço formativo de sujeitos críticos (ALVES, 2015, p.43).

Além disso, a dissertação de Domingos (2019) abordou a dificuldade dos estudantes com relação ao conteúdo da Matemática, onde se demonstra que, para alguns, a Matemática se faz importante apenas dentro do contexto escolar, cumprindo um currículo para obtenção de notas (DOMINGOS, 2019, p.16).

Na relação (ii), a dissertação de Rangel (2011) mencionou que, ao longo de duas décadas de docência, tem visto as dificuldades apresentadas no ensino e aprendizagem de Matemática, do saber matemático, que permeia um período onde se valoriza muito o programa curricular em toda a sua extensão de conteúdos e, muito menos, a sua aplicação (RANGEL, 2011, p.14).

Na relação (iii), a dissertação de Figueiredo (2013) pontuou que uma dessas dificuldades está relacionada com a maneira de avaliar a aprendizagem do aluno, em uma atividade de Modelagem, pois o professor fica preso as recomendações da Escola e as normas que o próprio currículo da Educação Básica impõe, além do tempo limitado pelos horários escolares (FIGUEIREDO, 2013, p. 36).

Tessaro (2015) mencionou, em sua dissertação, que o professor deve seguir uma série de normas como, por exemplo, explorar determinados conteúdos em determinado período do

ano letivo, o que geraria dificuldades para lidar com outras perspectivas de Modelagem, mesmo considerando que o aluno estivesse investigando, em sala de aula, temas do seu interesse (TESSARO, 2015, p.30).

A dissertação de Oliveira (2018) mencionou o desafio apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Matemática, no que diz respeito a identificação, dentro de cada um dos vastos campos, a relevância social dos conhecimentos, competências, hábitos e valores, além das contribuições para o desenvolvimento e coordenação do pensamento lógico-matemático (OLIVEIRA, 2018, p.184).

Discussões

O currículo escolar pode estar inserido no contexto da aplicação da Modelagem, no entanto a utilização de determinados conceitos, para determinada série de onde está sendo aplicada a atividade, não são necessariamente considerados. É importante considerar o processo naquele ambiente de aprendizagem, onde determinados conceitos podem vir a ser úteis na descrição, ou interpretação, de determinada situação-problema.

Ao se estabelecer um olhar sobre esse ambiente, as dificuldades em Modelagem são possíveis, pois seres humanos (professores e estudantes) são limitados, apresentam deficiências e, finalmente, não são dotados de perfeição durante os processos educacionais. Assim, conforme especifica a Teoria Ator-Rede, tais professores e estudantes (actantes humanos) estabelecem conexões necessárias com o currículo escolar (actante não-humano), em prol do desenvolvimento dos processos mencionados.

Nessas redes de associações, que envolvem actantes humanos e não-humanos, Rangel (2011), Figueiredo (2013), Alves (2015), Tessaro (2015), Oliveira (2018) e Domingos (2019) puderam mencionar as dificuldades encontradas na implementação da Modelagem, em sala de aula.

Entre o currículo escolar e o estudante, Alves (2015) e Domingos (2019) são utilizados como referência na verificação de redes que estão inseridas no espaço formativo, apontando dificuldades no desenvolvimento dos processos nesse contexto, onde um interfere, profundamente, nas ações do outro. O conteúdo programático que consta de um currículo (actante não-humano) pode ajudar, ou não, um estudante em sua trajetória escolar, daí a importância de serem bem estudados, planejados e colocados em execução, tendo a formação discente como prioridade no horizonte.

Nas associações entre currículo escolar e o professor, Rangel (2011) pôde mencionar as dificuldades em Modelagem envolvendo os prazos, os conteúdos, sinalizando não haver a devida importância para a aplicação – a formação do cidadão. Na realidade os actantes não-humanos tempo e conteúdo estão prevalecendo, diante da formação do cidadão propriamente dita.

Segundo Oliveira e Porto (2016), na relação dos objetos técnicos como agentes de mediação pedagógica, é necessário levar em consideração alguns aspectos, dentre eles: as relações estabelecidas entre os envolvidos, o meio, os modos de negociação entre agentes humanos e

não humanos, as condições espaço-temporais, a infraestrutura e as características dos artefatos (p.50).

Os autores mencionam, ainda, que, na educação escolar, uma das potencialidades desses agenciamentos, é a possibilidade de ampliação da interação entre professores e estudantes para além da sala de aula, melhorando condições de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA e PORTO, 2016, p.50). Em outras palavras, no ambiente escolar, não existem apenas os agentes no âmbito de sala de aula, restritos àquele espaço, porém as interações vão além da sala de aula, envolvendo toda uma estrutura escolar, que, também, interfere no movimento da Escola.

Por fim, nas associações entre currículo e a estrutura escolares, Figueiredo (2013), Tessaro (2015) e Oliveira (2018) tiveram a oportunidade de mencionar as dificuldades que envolvem o professor e as imposições sofridas, diante da própria padronização curricular (actante não-humano), ou seja, as normas e prazos que devem ser seguidos pelos docentes quando da realização específica do seu processo de ensino, dentro da estrutura (actante não-humano) na Escola.

Em síntese, é possível observar que os actantes não-humanos interferem nas ações de actantes humanos, diuturnamente, uma vez que as associações acontecem de uma forma específica no sistema escolar. Trata-se de um coletivo que está presente no cotidiano de professores e estudantes, e que deve ser (re)interpretado e (re)modificado, de modo a manter o sistema vivo, em constante operação, com a finalidade de aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem na Escola.

561

Considerações finais

A utilização da Modelagem pode trazer dificuldades em sala de aula. Uma vez que se trata de uma metodologia em que existe a possibilidade de desenvolver os conceitos matemáticos, a partir de situações não-matemáticas, o conteúdo curricular pode não ser contemplado em uma determinada turma, em um determinado período do ano letivo.

Neste trabalho, foi estabelecido o olhar para essas dificuldades, de acordo com a Teoria Ator-Rede, observando-se a existência de actantes humanos e não-humanos nas redes de associações na Escola, em especial aquelas relacionadas ao currículo escolar. Houve a oportunidade de selecionar 6 dissertações, entre os 62 trabalhos existentes nas bases de dados da CAPES e BDTD, envolvendo as dificuldades em Modelagem dentro da estrutura escolar. Os dados foram organizados dentro das possíveis associações do currículo com os seguintes actantes: o estudante, o professor e a estrutura escolar. Diante disso, verificou-se que em uma rede de associações os actantes não-humanos, em especial o currículo, e os actantes humanos podem apresentar a mesma importância.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi atingido, de modo que foi possível verificar as evidências de dificuldades no uso da Modelagem, bem como as associações possíveis sob a perspectiva da Teoria Ator-Rede. Ressalta-se a importância do actante não-humano

currículo escolar, o qual é capaz de influenciar, modificar e provocar o movimento das redes na Escola, em prol do desenvolvimento os processos educacionais.

Referências

ALVES, Carlos Alex. **Os saberes mobilizados por futuros professores em atividades de modelagem matemática envolvendo a função afim**. Dissertação de mestrado pela Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2015. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_c37084dae458a6e8dae17f8eb360ab97#:~:text=O%20objetivo%20geral%20da%20pesquisa%20é>. Acesso em: 1 out. 2024.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. **Modelagem na Educação Matemática**: contribuições para o debate teórico. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2001. Disponível em: < http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_24/modelagem.pdf >. Acesso em: 1 out. 2024.

DOMINGOS, Thaísa Machoski. **Modelagem Matemática na Educação Matemática**: uma perspectiva na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de mestrado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, 2019. Disponível em: < https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCEN_48cb207d01f24883cede0e5001b990d1 >. Acesso em: 1 out. 2024.

FIGUEIREDO, Denise Fabiana. **Uma proposta de avaliação de aprendizagem significativa em atividades de modelagem matemática na sala de aula**. Dissertação de mestrado pela Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2013. Disponível em: < https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEM-10_0388166a0ebd90ff23c9f8f39e08ccae >. Acesso em: 1 out. 2024

OLIVEIRA, Fábio da Costa. **A formação matemática de acadêmicos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina**: limites, desafios e possibilidades. Dissertação de mestrado pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_896f784bb3f310f1c7f38725caaecd00#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20matem%C3%A1tica%20de%20acad%C3%Aamicos%20do>. Acesso em: 1 out. 2024.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; PORTO, Cristiane de Magalhães. **Educação e Teoria Ator-Rede:** fluxos heterogêneos e conexões híbridas. Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, BA, 2016. Disponível em:

< http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2017/educacao_teor_ator_rede.pdf >.

Acesso em: 1 out. 2024

RANGEL, Walter Sérvulo Araújo. **Projetos de modelagem matemática e sistemas lineares:** contribuições para a formação de professores de matemática. Dissertação de mestrado pela Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, 2011.

Disponível em:

< https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOP_958e5c6d45fd0dfb70f1d55c246f817e >.

Acesso em: 1 out. 2024.

SILVEIRA, Everaldo; CALDEIRA, Ademir Donizeti. **Modelagem na Sala de Aula:** resistências e obstáculos. Bolema, v. 26, n. 43, p. 1021-1047, Rio Claro, SP, 2012. Disponível em:

< <https://www.scielo.br/j/bolema/a/bBKG46SvWxy5S5bvSjMBtKC/abstract/?lang=pt>

>. Acesso em: 1 out. 2024.

TESSARO, André. **Modelagem matemática como ambiente de aprendizagem e as representações emergidas de um grupo de alunos do ensino médio sobre suas aulas de matemática.** Dissertação de mestrado pela Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2015. Disponível em:

< <https://dspace4.ufes.br/items/3990ea66-a560-43e1-90f7-54591ebcb92b> >. Acesso em:

19 out. 2024.

METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A ESCRITA COMO PROCESSO CRIATIVO E CRÍTICO

Andreia da Silva Santos¹
Zaidiana Lemos Zaidan²

Transformações do mundo atual e o perfil profissional

O mundo tem passado por transformações, de todas as ordens, e em todos os setores, mudanças essas que têm exigido dos indivíduos e das organizações uma adaptação e ressignificação em suas formas de agir, interagir, comunicar e conferir *feedbacks*. Destarte, o impacto das inovações tecnológicas na sociedade tem contribuído para a criação de novas estratégias de ensino-aprendizagem, bem como na capacitação dos educadores (Torres, Amaral, 2011).

Ao inserir ferramentas tecnológicas no ambiente escolar, não está sendo proposto que se insiram apenas máquinas e/ou programas, mas sim que os alunos e professores consigam problematizar-analisar-solucionar temas constituintes do dia a dia. Dentro deste contexto o docente não é apenas um mediador, ele buscará formas para que o aluno apresente protagonismo, tomada de decisão munido de técnicas e de aparatos tecnológicos. Lembrando as memórias, histórias e todas as narrativas trazidas de casa e de outras formas de educação informação são importantes para constituir as habilidades e competências dos alunos.

Bauman (2001), traduz a sociedade contemporânea na pós-modernidade, a qual denomina “modernidade líquida”, refere-se a uma época em que as relações que compõem a sociedade e o mundo se encontram em um estado similar ao estado liquefeito da matéria, em relações flexíveis, efêmeras e voláteis, dispensando o que então fazia parte de um contexto sólido e arcaico que regia as relações sociais.

E se a sociedade encontra-se neste estágio de fluidez das relações é preciso também, e cada vez, mais trabalhar com essas mudanças que ocorrem dentro e fora da sala de aula. Deleuze e Guatarri (1996) ressaltam que “os afetos atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra (1996, p. 98). E se há pessoas e máquinas no mesmo ambiente e estamos experienciando todas essas mudanças é preciso ser ambivalente e não apenas criticar ou julgar as mudanças em uma dualidade limitante “o velho e o novo”, o “fixo e o móvel”. Há muitos olhares diante de um desafio e essa polissemia pode significar uma pluralidade de perspectivas. Que pode “abolir” o tendencioso, certo-errado, ou isto-aquilo

¹ Jornalista com habilitação em Comunicação Social – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), especialista em Literatura e Estudos Culturais (UEPB) Mestre e Doutora em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB)

² Relações Públicas com habilitação em Comunicação Social – Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Especialista em Gestão Pública (UFRPE) e Mestra em Educação para o Ensino de Saúde (FPS/PE)

A 4ª Revolução Industrial apresenta-se como uma crescente onda tecnológica de mudanças inseridas nos contextos físicos, digitais, biológicos e sociais, e que acabam por alterar a identidade social da classe trabalhadora em um contexto e pode-se observar novas formas de organizações produtivas. Os avanços da indústria 4.0 apontam para o “uso intensivo da tecnologia, que utiliza por exemplo: a Internet das Coisas (IoT); Big Data; a computação em nuvem; a robótica avançada; a inteligência artificial; manufatura híbrida; materiais inteligentes” e suas inovações permitem a substituição de mão de obra por sistemas mais eficientes, o que geram uma demanda por capital intelectual e por investidores. (Fontanela, et al, 2020, p. 34).

Há uma tendência geral para o trabalho flexível, identificado no estudo como um dos maiores impulsionadores da transformação de modelos de negócios, e, portanto, uma das principais preocupações de nível nacional dos países entrevistados. Teletrabalho, espaços de *coworking* equipes virtuais, freelancers e plataformas de talentos online estão em ascensão, transcendendo os limites físicos do escritório ou chão de fábrica e redefinindo a fronteira entre o trabalho e a vida privada. Não estabelecendo mais essas fronteiras, sabe-se que por um lado tem-se uma preservação da rotina, mas ao mesmo tempo há uma torrente de trabalhos, pois entende-se que o estudante ou profissional estando em casa ou em outros locais necessita ficar atendo o tempo inteiro para dar respostas aos problemas escolares e/trabalho.

Desta forma, além das *Hard Skills* que são competências e habilidades técnicas adquiridas ao longo da vida profissional por meio de formações acadêmicas, urge a necessidade de desenvolver as *Soft Skills*, competências socioemocionais do indivíduo que tem como essência a sua capacidade de comunicação, de liderança, de trabalhar em equipe, entre outras, então dispor de tais competências pode tornar-se uma vantagem competitiva no ambiente de trabalho e durante a formação profissional (Dalago et al., 2020).

Salienta-se que o poder da inteligência emocional é de extrema importância para que alunos e estudantes consigam lidar com todas as diferenças existentes na sociedade. Além das divergências é cada vez mais comum verificar uma tendência de ansiedade diante dos problemas que os jovens não conseguem resolver. Lembrando que alguns dos alunos esperam que as máquinas/programas possam solucionar as questões. Cabe aos docentes incentivar a criatividade, inventividade, poder de resolução, estimulando a potencialidade individual. Observando que cada pessoa possui um ritmo e uma forma de resolver os problemas. Logo, a competência é retratada como o conjunto de experiências sociais e comunicacionais desenvolvidas ao longo de todo o processo de aprendizado e formação (Kobayashi, Leite, 2010).

Educação e estratégias de ensino-aprendizagem

As transformações científicas, tecnológicas e econômicas do último século criaram marcos na estrutura e nos processos de trabalho e emprego (Del Pino, 1997; Pinto, 2007). Sua amplitude infringiu muitas relações sociais em vários campos. A educação não ficou imune.

Pensando sob esta perspectiva das mutações sociais que atravessam comportamentos, relações pessoais e de trabalho, deve-se atentar-se para que haja uma formação de excelência, entendendo com isso o aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver com e em um mundo plural que está em plena expansão de pensamentos dos mais diversos e necessidades individuais. Sendo assim, devem-se expandir as metodologias ativas de ensino-aprendizagem para que consigam abarcar todos esses alunos que estão na sala de aula em meio a essas mudanças.

Essa revolução é tão impositiva que cunhou o termo educação 4.0. Essa nova educação vale-se de tecnologias como realidade virtual e aumentada (Firjan, 2019). O que para muitos alunos e professores estava muito longe da realidade. Não podendo generalizar, pois muitas escolas/faculdades não dispõem de certas tecnologias, deixando muito alunos a margem do processo de automação.

Observando essas modificações, mais especificamente no mundo corporativo e se um dos propósitos dos docentes é formar alunos proativos, capazes de analisar situações, ter um olhar mais apurado, ético e conciso e humano é preciso adotar metodologias que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham a capacidade de tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes (Moran, 2007).

Destarte, frente as mudanças e a valorização das habilidades socioemocionais temos a necessidade de mudanças curriculares, conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem. As metodologias ativas possibilitam, além de uma cidadania consciente e ativa, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento da autonomia e de competências técnicas, comportamentais, éticas e políticas, essenciais para o processo de trabalho em saúde (BRASIL, 2017; DELORS J, 2010).

566

Novas habilidades e competências a serem desenvolvidas e a escrita criativa e o papel do professor e do estudante na educação do século XXI

Mesmo que arraigada a princípios tradicionais, a educação passa por transformações exponenciais. E, é preciso, de forma urgente, (re)pensar as metodologias educacionais ativas e mesmo as tradicionais, atentando-se para entender qual o papel do estudante em todo esse processo, sem contar que a mediação do professor diante de todas essas modificações é de suma importância.

Além de lembrar que os aparatos tecnológicos, mais do que demonizá-los, devem ser usados a favor de exercícios que envolvam a criatividade do aluno. Entendendo que, a máquina seja uma ferramenta de manejo e uma facilitadora e não que o ser humano seja usado por ela. Sendo assim, nos deparamos com um cenário dos mercados de trabalho, do local, nacional e mundial, cada um tem a necessidade. Dentro deste contexto a forma como será estimulado o desenvolvimento do discente para além de habilidades tecnicistas, urge formar estudantes que possuam pensamento crítico, consigam solucionar problemas, se comunicar com precisão, habilidade, efetividade e afetividade. Entendendo que persistência no

conhecimento social é importante para que dessa forma o estudante possa atuar como agente transformador da sociedade, consciente de suas responsabilidades.

Neste trabalho pretendemos apresentar que o processo de escrita, e mais especificamente a escrita criativa, tem se mostrado um caminho que pode alavancar não somente a criatividade, mas ampliar o olhar do aluno para outros gêneros e tipos textuais, e não apenas isso, há outros assuntos que podem elevar suas competências e habilidades e que são estimulados pela escrita criativa.

Escrever implica, grosso modo, tecer (com e pelas) palavras, não apenas alocando-as em papéis ou telas, ela pode estar em outros lugares como muros, sinais, etc. É preciso que os alunos concebam a escrita como uma instituição potente e consigam se comunicar em seus textos, seja no formato que for ou na tecnologia que for usada, que consigam mostrar coerência, coesão, criticidade sempre atentos ao que está acontecendo socialmente. Enquanto ferramenta, ela, a escrita, que está umbilicalmente atrelada à leitura, pode (e deve), atrelar-se ao que faz parte do cotidiano, política, saúde, educação, etc, não atendo-se somente à literatura, utilizando os tipos de artes e em diversos contextos socioculturais, para amplificar a criatividade, o repertório e uma perspectiva crítica.

No entanto, é preciso que o educador tenha um olhar afetuoso ao que o aluno apresenta, ao que ele possui, lembrando-se dos atravessamentos, pois é de suma importância aceitar que o que estudante traz em si e de si, faz parte de suas narrativas, histórias e memórias, cabe ao professor ampliar essas potencialidades, observando a realidade e observando que a educação passa por processos e tende a mudanças. E dentro de contextos complexos, a escrita, a reescrita, o estímulo a vários gêneros faz com que o estudante possa ampliar o repertório. Cabe ao professor, estimular processos que contemplem a realidade desses alunos, mas que perpassem as barreiras, que contribua para a formação, fomentando a transformando desses estudantes em atores, por meio de uma ferramenta múltipla e que pode ser utilizada em todas as disciplinas e em todas as fases da educação.

567

Considerações

Visto que as novas tecnologias e os programas computacionais são uma realidade em meio a sociedade e elas estão arraigadas nos espaços estudantis, cabem acolher essas novas modalidades e fazer com que haja um compartilhamento salutar, no sentido de estabelecer limites homem-máquina. Sempre ressaltando que a criatividade, o olhar crítico e o sentido de humanização deve estar sempre voltada para o ser humano. No entanto, o professor não pode apenas ser um mero manipulador de programas, deve estimular as que as novas tecnologias sejam capazes de resolver problemas, muitas vezes antigos problemas, que nunca puderam ser solucionados. É preciso que o educador pense nunca educação construtiva que cative o estudante e faça com que ele possa estar em sociedade contribuindo com aquilo que aprendeu em sua vida escolar/universitária.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001
- DALAGO, K.M.S. Arbieto, E. R. M., Ermes Neto, J., Petry, I. R. & Schmidt, E. (2020). Educação em saúde e cinesioterapia contribuem no aprimoramento de soft skills e hard skills? *Estácio Saúde*, 9(2), 34-38. Disponível: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/saudesantacatarina>
- DEL PINO, M. A. B. **Educação, Trabalho e Novas Tecnologias**: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital. Pelotas: Editora Universitária, 1997.
- DELEUZE, G e GUATTARI, F **Mil Platôs**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1996. v.1.
- FONTANELA, C.; DOS SANTOS ARAÚJO SILVA DOS SANTOS, M. I.; DA SILVA ALBINO, J. A sociedade 5.0 como instrumento de promoção dos direitos sociais no Brasil. **Revista Justiça do Direito**, v. 34, n. 1, p. 29-56, 30 abr. 2020. <http://seer.upf.br/index.php/rjd/article/view/10904/114115295>. Acesso em 16/12/2022
- Kobayashi, R.M.&Leite, M.M.J. (2010). Desenvolvendo competências profissionais dos enfermeiros em serviço. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 63(2), 243-249, 2010
- PINTO, G. A. **A Organização do Trabalho no Século 20**. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- FEDERAÇÃO** das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro). **Indústria 4.0 no Brasil**: oportunidades, perspectivas e desafios. Rio de Janeiro: Firjan, 2019.
- BRASIL**. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 569, de 8 de dezembro de 2017. Brasília: Ministério da Saúde [Internet]. 2017. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2017/Reso569.pdf>
Acessado em: 3 de maio de 2024.
- DELORS J (org.). Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ed. NPq/IBICT/UNESCO [Internet]. Brasília (DF): UNESCO; 2010.

GEOGEBRA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA UTILIZANDO A DECLARAÇÃO PRISMA 2020

Érika Verzegnassi Vieira¹

Introdução

Vivemos numa época de grandes transformações que são importantes para nossa sociedade, impactando positivamente em diferentes setores. A escola, local privilegiado para o ensino e aprendizagem, é influenciada por essas mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Dos professores, são exigidas habilidades e posturas que vão além do âmbito dos conteúdos a serem ensinados, ou metodologias de ensino. Há a necessidade de atender a essas mudanças, num constante processo de formação. Sobre o conceito de formação de professores,

está cada vez mais identificado com o desenvolvimento permanente do professor, já que formação inicial e formação continuada não são mais do que dois momentos de um mesmo processo. Não se pode, pois, separar no tempo, uma aprendizagem teórica – associada indevidamente à formação inicial em uma instituição formadora – e uma aprendizagem prática de ensino, que se associa à atividade na escola (Mendes, 2010, p. 113).

569

Assim, é na formação continuada de professores que são possibilitados momentos de compartilhamento de ideias, que enriquecem e potencializam o fazer docente e atualizam os docentes sobre novas propostas de ensino e aprendizagem. Nóvoa, defende a valorização do professor, argumentando que

não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas. (Nóvoa, 2019, p.207).

Nessa sociedade dinâmica, as tecnologias digitais estão presente no cotidiano e se faz necessário incorporar essas tecnologias no contexto educacional. Essa influência exige dos docentes conhecimentos necessários tanto para seu desenvolvimento pessoal como para possibilitar o uso de diferentes estratégias utilizando as tecnologias digitais, a fim de contribuir para o processo de ensinar conceitos. Menegais, D'Ávila, Fagundes e Ferreira

¹ Aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: erika.verzegnassi@gmail.com.

dizem que “é fundamental que o professor invista na formação continuada, garantindo, assim, uma maior autonomia no uso das tecnologias digitais, de modo a implementar suas estratégias pedagógicas no ambiente escolar.” (Menegais, D’Ávila, Fagundes e Ferreira, 2018, p. 456).

Entre as tecnologias digitais voltadas para a educação, os Sistemas de Geometria Dinâmica (SGD) são importantes ferramentas que facilitam a aprendizagem personalizada, permitindo a construção de conhecimento matemático por meio de recursos digitais interativos. Patsiomitou (2019) descreve os SGD como ambientes de aprendizagem projetados para facilitar o ensino e a aprendizagem da geometria euclidiana, álgebra e cálculo.

O GeoGebra (www.GeoGebra.org) é um desses sistemas de Geometria Dinâmica. Gratuito e multiplataforma, ele democratiza o acesso ao combinar diferentes temáticas em uma única aplicação. Sua popularidade global permite o compartilhamento de conteúdo de forma acessível e democrática, tornando-se um recurso valioso para a aprendizagem, especialmente quando integrado a um planejamento didático reflexivo.

Com isso, nesse artigo tem o objetivo de entender como as teses e dissertações brasileiras, defendidas entre os anos de 2019 e 2023, que realizaram formações continuadas com professores de matemática da Educação Básica e que utilizaram o SGD GeoGebra, apresentam suas conclusões sobre qual a justificativa que as pesquisas apresentam para escolha do GeoGebra na formação de professores e qual o objeto matemático presente nestas pesquisas.

570

Revisão Sistemática

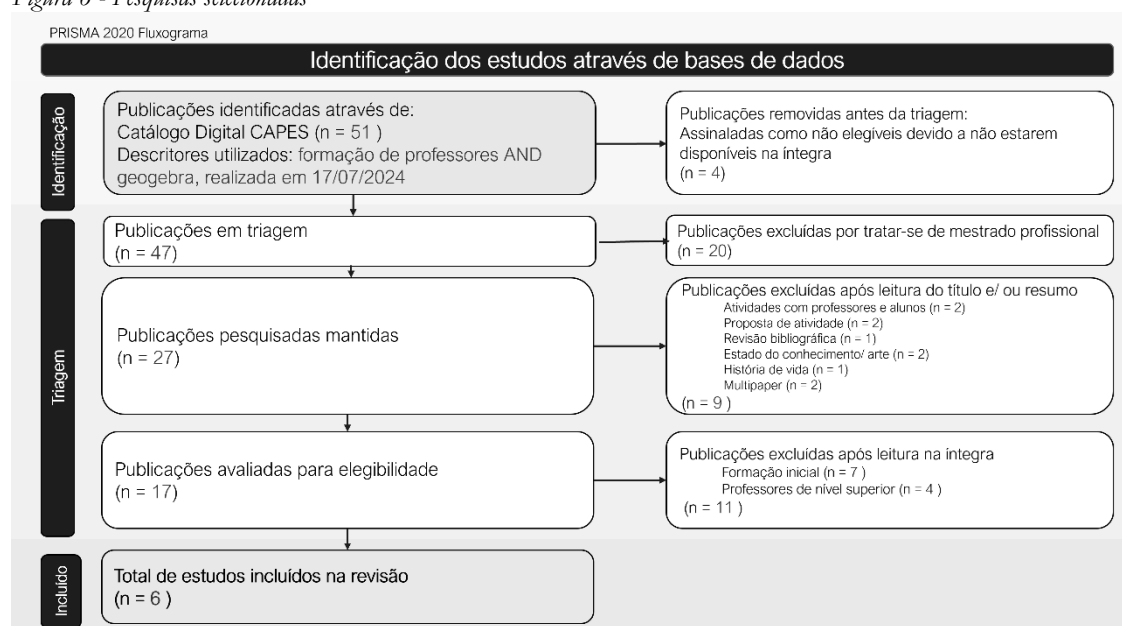
Esse trabalho, é a fase inicial de uma revisão sistemática. Escolhemos a definição de revisão sistemática qualitativa proposto por Cook, Mulrow e Haynes (1997), que explica que as revisões sistemáticas são investigações científicas, com métodos planejados previamente e com os estudos originais servindo como seus objetos de estudo. Elas reúnem os resultados de diversas pesquisas primárias, empregando estratégias que minimizam vieses e reduzem o erro. Entre essas estratégias, destacam-se a busca abrangente por todos os artigos potencialmente relevantes e a aplicação de critérios explícitos e reproduzíveis para a seleção dos artigos a serem revisados. Quando os resultados dos estudos primários são resumidos, mas sem serem combinados estatisticamente, a revisão recebe o nome de revisão sistemática qualitativa. (Cook, Mulrow e Haynes, 1997)

Seleção das teses e dissertações

Como apresentado anteriormente, esta é a fase inicial de uma revisão sistemática, que busca selecionar pesquisas brasileiras sobre formação continuada de professores de Matemática da Educação Básica e que tiveram como tecnologia digital estudada, o SGD Geogebra. Nossa fonte de seleção de trabalhos o Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e

Nível Superior – CAPES, principal base de dados que reúne as teses e dissertações brasileiras. A escolha foi feita com base na compreensão de que as teses e dissertações são indicativos relevantes e tem influenciado as pesquisas no Brasil. Para a demonstração do processo de busca e seleção dos trabalhos, utilizamos o fluxograma determinado pelo modelo PRISMA 2020. Preferred Reporting Items For Systematic Reviews And Meta-Analyses – PRISMA, foi publicada no Brasil na revista Epidemiologia e Serviços de Saúde, traduzido por Thais Freire Galvão e Gustavo Magno Baldin Tiguman, com o título A declaração Prisma 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. A declaração PRISMA 2020 fornece orientações para relato atualizadas para revisões sistemáticas, que refletem os avanços nos métodos para identificar, selecionar, avaliar e sintetizar estudos. (Page *et al.*, 2022). Na pesquisa, delimitamos a amostra e destacamos, por meio dessa metodologia, os trabalhos selecionados, no formato de fluxograma, como mostra a Figura 1.

Figura 6 - Pesquisas selecionadas



Fonte: A autora, baseado no modelo do Fluxograma PRISMA 2020

A pesquisa teve como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. As palavras-chave usadas foram formação de professores AND GeoGebra, contemplando o período de publicação de 2019 a 2023 e, como resultado, foram selecionados 51 trabalhos entre teses e dissertações e foram elegíveis seis pesquisas (Tabela 1) para o estudo proposto nessa pesquisa.

Tabela 1 – Lista de teses e dissertações selecionadas

Título	Autor	Nível	Ano	IES
Formação continuada de professores com o uso de tecnologias digitais: produção de atividades de conteúdos matemáticos a partir do currículo paulista	Tiago Giorgetti Chinellato	Doutorado	2019	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Geometria e ensino híbrido... Você já ouviu falar? Uma formação continuada de professores do Ensino Fundamental I	Renata Udvary Rodrigues	Mestrado	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
A produção de conhecimento ao ensinar matemática com as tecnologias	Ingrid Cordeiro Firme	Doutorado	2020	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Conhecimentos tecnológicos pedagógicos e de conteúdo na formação do professor de geometria espacial	Zelia Beserra Camelo	Mestrado	2020	Universidade Estadual do Ceará
Perceber-se professor de matemática com tecnologia no movimento de forma/ação'	Carolina Cordeiro Batista	Doutorado	2021	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Tecnologias digitais na educação: possibilidades para a formação de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Karla Helena Ladeira Fonseca	Mestrado	2021	Universidade Federal de Viçosa

Análise dos dados

Laurence Bardin apresenta uma metodologia amplamente estudada e aplicada em pesquisas qualitativas, especialmente nas áreas de ciências sociais, comunicação e psicologia. Para Bardin (2016), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores” (Bardin, 2016, p. 44).

Por tratar do início de uma revisão sistemática, a apresentação do estudo do *corpus* dessa pesquisa é feita parcialmente. Após a leitura flutuante do corpus da pesquisa, algumas questões foram suscitadas. Bardin (2016), explica que leitura flutuante é o primeiro contato que o pesquisador tem com o conteúdo dos documentos selecionados, de modo livre e espontâneo, a fim de identificar temas preliminares (Bardin 2016, p. 122). Uma das questões que surgiu foi qual a justificativa que as pesquisas apresentam pela escolha do GeoGebra como a tecnologia digital utilizada na formação continuada de professores de matemática da Educação Básica?

Segundo as conclusões das pesquisas, podemos considerar que o GeoGebra é o SGD de maior confiança entre os professores de matemática da educação básica, por ser de fácil

manuseio, ter acesso livre e aberto. Por ser intuitivo, o GeoGebra possibilita que o professor proponha atividades para seus alunos explorarem as diferentes funcionalidades disponíveis no software, oferecendo aos usuários a oportunidade de explorar, visualizar e formular hipóteses, analisar e avaliar ideias, redescobrir e construir novos conhecimentos, sem restrições ao uso da curiosidade e criatividade de cada um (Rodrigues, 2019). Fonseca, explica em sua dissertação que o GeoGebra oferece diversas funções e recursos que atendem a estudantes de diferentes níveis escolares e é de fácil uso até mesmo para as crianças, com mediação dos professores, sendo que sua interface interativa facilita a exploração dos mecanismos e conteúdos, tornando o aprendizado mais acessível. Com versões em 2D e 3D, o GeoGebra amplia ainda mais suas possibilidades, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e dinâmica (Fonseca, 2021).

Uma outra pergunta que suscitou após a leitura inicial foi, quais são os objetos matemáticos que foram estudados nas formações continuada de professores de matemática da Educação Básica apresentadas nas pesquisas? Assim, apresentamos cada uma das pesquisas, indicando os objetos matemáticos estudados nas formações.

Um dos pesquisadores, Chinelatto (2019), em sua tese, realizou um curso de extensão universitária com 34 professores. Ao longo de oito encontros, foram realizados estudos e construções, no GeoGebra, de retângulos, quadrados, círculos, triângulos, prismas, cilindros, pirâmides, circunferência, arcos, cordas e ângulos. Nessas construções, alguns recursos que utilizados foram a Janela de Visualização 3D, comandos de área, volume, medida de segmento e extrusão para prisma e cilindro. Um destaque de sua pesquisa é que as atividades foram elaboradas com base no Caderno do Professor, material disponibilizado pela Secretaria de Educação de São Paulo, possibilitando aos professores reflexões sobre o fazer docente e aprimoramento de suas aulas (Chinelatto, 2019).

Rodrigues (2019) explica em sua dissertação que realizou sua pesquisa com 14 professores do Ensino Fundamental I, numa formação de oito encontros. Na estrutura do curso, foram explorados os conceitos de triângulos, polígonos, círculo e circunferência, poliedros e sólidos de revolução. A pesquisadora organizou um curso no formato de Ensino Híbrido, com uma abordagem da Metodologia Ativa – Sala de Aula Invertida. Nos momentos presenciais, privilegiou as construções no GeoGebra, explorando as potencialidades do software e nos momentos off-line, propostas de estudos com textos e atividades complementares.

A dissertação de Firme (2020), apresenta uma formação continuada de 10 encontros, realizada com 12 professores de Matemática. As atividades propostas pela pesquisadora privilegiaram a reflexão e exploração do GeoGebra, assim como a utilização do Caderno do Professor, material disponibilizado pela Secretaria de Educação de São Paulo, visando a ampliação das atividades utilizando o software GeoGebra, e a produção de atividades para aplicar em sala de aula. Foram propostos problemas matemáticos no GeoGebra, cuja resolução possibilitou a exploração do software, e depois, por solicitação dos professores participantes, realizaram construções de polígonos de n lados e sua homotética, de função polinomial do primeiro grau, função quadrática, função exponencial e função trigonométrica.

Camelo (2020) investigou uma ação formativa com três professores de matemática do Ensino Médio, em nove encontros, e seu objeto de investigação foi a Geometria Espacial explorando os conceitos de prismas e pirâmides, área, volume, vértices, arestas, apótemas. Cinco dos encontros foram planejados para a discussão teórica e da prática docente, por meio de textos e entrevista. Nos sextos e sétimos encontros os professores utilizaram smartphones para explorar as potencialidades do software GeoGebra. Esse processo formativo e de estudo do software influenciou nas aulas dos professores, segundo observação da pesquisadora.

A tese de doutorado da pesquisadora Batista (2021) foi realizada com três professores de matemática do Ensino Médio. A pesquisadora acompanhou a grupo por 6 ciclos que envolviam o estudo dos recursos do software, planejamento de aulas com alunos, aplicação do que foi planejado com os alunos e a discussão pós-aula. Os conceitos matemáticos estudados e desenvolvidos foram função polinomial de 1º grau, geometria analítica: distância e alinhamento de pontos, construção de quadriláteros com controle deslizantes e comando área, posição relativa das retas (paralelas, perpendiculares e concorrentes perpendiculares), função quadrática e triângulos.

Fonseca (2021), em sua dissertação, desenvolveu uma oficina com 29 professores, em sua maior parte, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no formato remoto, com carga horária de 30 horas, em seis encontros síncronos e atividades assíncronas. Os objetos de conhecimento estudados na oficina foram atividades envolvendo a construção de ponto, reta, segmento de reta, semirreta, circunferências, polígonos, ângulos, figuras geométricas planas, perímetro e área. Um destaque nas atividades propostas por Fonseca (2021) foi o estudo de e seleção de atividades disponíveis nos Materiais Didáticos do site do GeoGebra, para trabalhar a ideia de fração e realizar uma curadoria de atividades dos conceitos estudados anteriormente.

574

Considerações finais

Podemos perceber que cada um dos pesquisadores, ao planejar seus cursos, preocuparam-se com a intencionalidade de formar os professores de acordo com as características específicas. O software GeoGebra tem uma diversidade de funcionalidades que permitem ao professor desenvolver atividades e aulas de acordo com o perfil de seu contexto escolar.

Fica evidente que o GeoGebra é altamente recomendado para o desenvolvimento de atividades de matemática contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2008. 281 p.

BATISTA, Carolina Cordeiro. **Perceber-se professor de matemática com tecnologia no movimento de forma/ação.** 15/12/2021. 258 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021.

CHINELLATO, Tiago Giorgetti. **Formação continuada de professores com o uso de Tecnologias Digitais: produção de atividades de conteúdos matemáticos a partir do currículo paulista.** 05/11/2019. 170 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2019.

CAMELO, Zelia Beserra. **Conhecimentos tecnológicos pedagógicos e de conteúdo na formação do professor de geometria espacial.** 24/06/2020. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

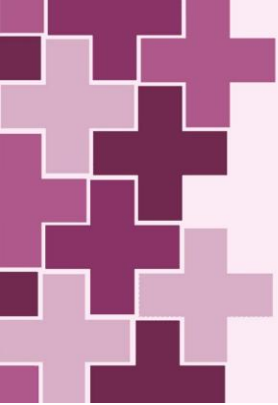
COOK, Deborah J; MULROW, Cynthia D; HAYNES, R Brian. Systematic Reviews: critical links in the great chain of evidence. *Annals Of Internal Medicine*, [S.L.], v. 126, n. 5, p. 389, 1 mar. 1997. American College of Physicians. <http://dx.doi.org/10.7326/0003-4819-126-5-199703010-00008>

FONSECA, Karla Helena Ladeira. **Tecnologias Digitais na Educação: possibilidades para a formação de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 28/06/2021. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

FIRME, Ingrid Cordeiro. **A produção de conhecimento ao ensinar matemática com as tecnologias.** 27/04/2020. 131 f. Tese (Doutorado) – Curso em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2020.

MENDES, Maria José de Freitas. Reflexões sobre a formação do professor de matemática. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 6, p. 109-125, jun. 2010. ISSN 2317-5125. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1707>>. Acesso em: 03 nov. 2024. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v6i0.1707>.

MENEGAI, Denice Aparecida Fontana Nisxota; D'ÁVILA, Juliana Alves; FAGUNDES, Daiane da Silva; FERREIRA, Vera Lúcia Duarte. Formação Continuada: integração das tecnologias digitais na prática pedagógica de professores de matemática. **Renote**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 454-463, 28 dez. 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1679-1916.89287> Acesso em: 1 nov. 2024.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



NÓVOA, António. ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2024.

PAGE, Matthew J. *et al.* A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 31, n. 2, e2022107, 2022. Disponível em <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742022000201700&lng=pt&nrm=iso>. Epub 13-Jul 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742022000200033> Acesso em: 1 nov. 2024.

PATSIOMITOU, Stavroula. Hybrid-dynamic objects: dgs environments and conceptual transformations. **International Journal For Educational And Vocational Studies**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 31, 7 Maio 2019. LPPM Universitas Malikussaleh. <http://dx.doi.org/10.29103/ijevs.v1i1.1416> Acesso em: 1 nov. 2024.

RODRIGUES, Renata Udvary. **Geometria e ensino híbrido... você já ouviu falar? uma formação continuada de professores do Ensino Fundamental I**. 09/09/2019. 240 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

576



A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ESTADO DO PARANÁ: IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA

Simone Matsumoto¹
Edilson Araújo dos Santos²

Introdução

Ao observarmos o sistema educacional no Brasil por meio de suas legislações e diretrizes, nota-se mudanças que buscaram implementações na Educação Especial, tendo como objetivo o desenvolvimento e adequação à realidade da educação brasileira, para melhor atender as demandas dos alunos com necessidades específicas, na busca de um sistema educacional inclusivo e de qualidade para todos.

A vista dessa perspectiva inclusiva, o Decreto nº 6.571/2008 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, sendo o mesmo revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, garantiu a organização, estruturação e a implementação das Salas de Recursos Multifuncional – SRM, que surgiram diante a necessidade histórica da Educação Especial em nosso país, não substituindo o ensino regular, “mas realizando o trabalho de complementação e suplementação de ensino, fazendo-se necessário para a educação de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, superdotados e altas habilidades”. (Brasil, 2008, p. 7).

No Estado do Paraná, a Instrução Normativa Nº 003/2024 – DEDUC/SEED, busca estabelecer a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, por meio das salas de recursos multifuncionais. Nesta instrução normativa, um dos objetivos da Sala de Recursos Multifuncionais é “promover o acesso do estudante ao currículo escolar e o pleno desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem [...]” (Paraná, 2024, p. 2). No que se refere à organização do currículo nas salas de recursos multifuncionais no estado do Paraná, o documento traz:

III- ao desenvolvimento de funções cognitivas: estratégias metodológicas que estimulem e apoiem habilidades, e seus processos cognitivos, propostos no planejamento docente do ensino comum, favorecendo o acesso do estudante ao currículo de acordo com seu ano/série de matrícula. (Normativa nº 003/2024, p.7).

¹ Simone Matsumoto, estudante de especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campo Mourão. E-mail: simonematsumotoo@gmail.com

² Edilson Araújo dos Santos, professor adjunto na Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: edilsonasantos@ufgd.edu.br

Evidenciar as normas que apresentam a necessidade de trabalhar os conteúdos dos currículos na sala de recursos multifuncionais, nos remete a pensar como o mesmo é organizado pelo profissional em atendimento educacional especializado, e se de fato os diversos componentes curriculares são contemplados na elaboração do plano de ensino individualizado do aluno. Diante do exposto, partindo do princípio da importância do ensino de Geografia, conforme Ribeiro e Machado (2016, p. 165), quando mencionam “a essência da Inclusão Educacional está diretamente relacionada à Geografia como campo do conhecimento formador de cidadãos conscientes de sua representação no espaço”. Nos leva ao seguinte questionamento: Quais as implicações curriculares o ensino de Geografia encontra em sala de recursos multifuncionais? Essa é nossa problemática que, a partir de agora, nos propomos responder. A pesquisa é de caráter bibliográfico, com levantamento documental de diretrizes e normas. O artigo é organizado em 2 tópicos que em comum discorrem sobre as salas de recursos multifuncionais, permitindo conhecer elementos que corroboram para o processo educativo. O primeiro tópico aborda a constituição das salas de recursos multifuncionais, e sua organização e funcionamento no estado do Paraná. O Segundo tópico discorre sobre a atuação do professor especialista de sala de recursos multifuncionais frente ao currículo escolar, discorrendo sobre as implicações do ensino de Geografia nessas salas.

578

A sala de recursos multifuncionais no estado do Paraná

Historicamente o atendimento educacional não é uma proposta nova na educação brasileira, esse fato fica evidenciado em leis que marcaram o início da educação especial em nosso país, como a Lei Nº 4.024 de 1961, sendo a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que fundamentou o atendimento educacional às pessoas com deficiências, chamados de “excepcionais”. Já no período da ditadura militar (1964 - 1985), tivemos a revogação da LDBEN de 1961, por meio da Lei Nº 5.692 de 1971, que afirmava o tratamento especial às pessoas com deficiência física e mental. Já as salas de recursos surgiram como apoio ao atendimento educacional na década 1980, conforme menciona Anjos:

As salas de recursos no Brasil foram criadas nos anos 80, embora tenha começado a ser pensada na década de 70, tendo como objetivo atender as pessoas com algum tipo de deficiência que estavam frequentando o ensino regular. (ANJOS. 2011, p. 2)

A educação no Brasil teve várias alterações necessárias que proporcionaram mudanças significativas para a educação especial, a visão do ensino segregacionista e integracionista que se perdurava nas escolas foi aos poucos substituída, o mundo caminhava para uma nova proposta de ensino, onde os “excluídos” seriam respeitados e incluídos. Neste contexto aconteceu na cidade de Nova York a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência (ONU/2006), com o propósito de promover, proteger, respeitar e assegurar todos os direitos das pessoas com deficiência. Devido ao seu marco e importância foi promulgada a Convenção e seu Protocolo Facultativo no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009, para ser executado e cumprido, onde assegurou:

[...] acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência. (BRASIL 2010, p.5).

Ir ao encontro desse novo sistema educativo inclusivo exigiu mudanças no atendimento educacional e nas salas de recursos já existentes, pensar e planejar políticas públicas que atendessem as demandas da educação especial na perspectiva inclusiva passou a ser debate no cenário educacional brasileiro, assim o Atendimento Educacional Especializado surgiu a partir da Política Nacional de Educação Especial e na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008, sendo regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, (MEC, 2008, p.1).

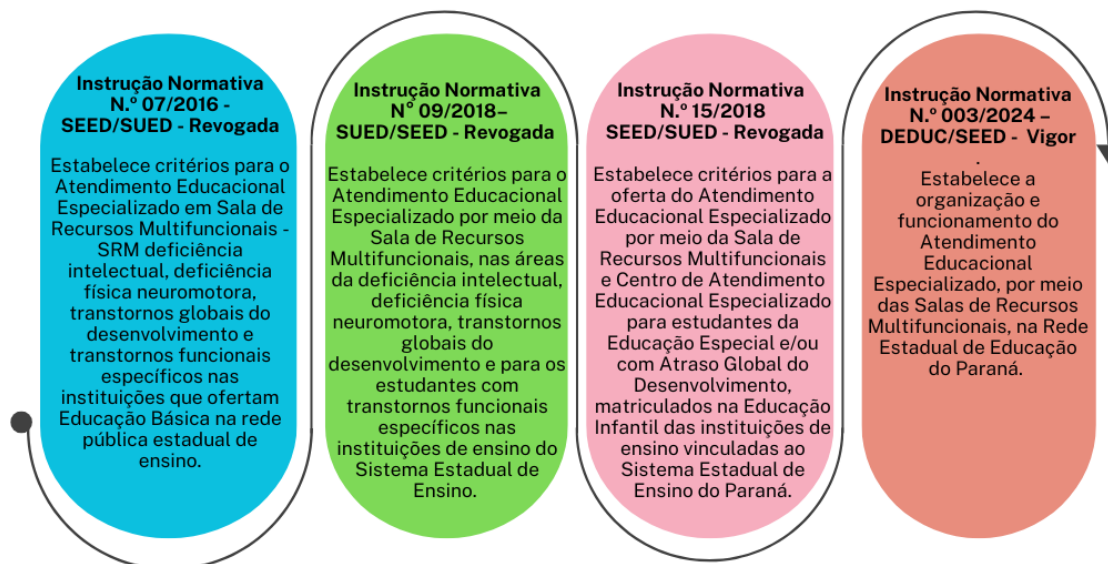
Em meio aos novos planos e metas para a educação especial foi distribuído no ano de 2010 o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, sendo um importante documento com objetivo implantar as SRM no Brasil e apoiar o AEE prestado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular.

Em relação às normativas o Estado do Paraná possui a Deliberação Nº 02/2016 que dispõe normas para a modalidade Educação Especial no sistema de ensino estadual, estabelecendo diretrizes que garantem a inclusão, a acessibilidade e o suporte pedagógico adequado para o público alvo do AEE. No que se refere às salas de recursos multifuncionais, a deliberação nº 02/2016, define:

Art. 16. Considera-se sala de recursos multifuncionais o espaço organizado com material didático, profissionais da educação especializados e de apoio aos alunos e professores, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado. (Paraná, Nº 02/16, art.16)

Cabe destacar que a organização das SRM ocorre por meio de instruções normativas, que são documentos emitidos por órgãos públicos que visam regulamentar ou detalhar aspectos específicos de leis e decretos. Ao procurarmos conhecer especificamente a organização e o funcionamento das SRM no Estado do Paraná, é necessário identificar as instruções normativas que foram criadas a partir da deliberação Nº 02/2016, como vemos na imagem 1.

Imagem 1: Instruções Normativas do AEE, por meio das SRM no estado do Paraná



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

580

As instruções normativas identificadas trazem em comum alguns tópicos sobre a organização da SRM: Definição do atendimento; Objetivos; Público alvo; Matrícula; Número de estudantes; Organização da carga horária; Cronograma e frequência do estudante; Organização pedagógica; Atribuições que compete ao Departamento de Educação Inclusiva; Ao núcleo regional de educação; A equipe diretora/pedagógica; Ao professor do componente curricular e ao professor especialista que atua em SRM.

O estado do Paraná (2016, 2018, 2024) define seu público alvo para atendimento em SRM, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, superdotados e altas habilidades e com transtornos funcionais específicos, apontando a necessidade do espaço físico ter condições de salubridade para seu funcionamento, com iluminação, ventilação, mobiliário, materiais didáticos, equipamentos tecnológicos, recursos pedagógicos e de acessibilidade adequados para proporcionar um ambiente acessível e de qualidade a seus alunos (Paraná, 2024).

A SRM é organizada no ensino fundamental e ensino médio por áreas de conhecimento, permitindo ao professor uma adaptação de conteúdos e práticas pedagógicas para melhor atender as demandas de cada aluno. A instrução normativa 003/2024 que estabelece a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, organiza:

I - Sala de Recursos Multifuncionais - área de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos (SRM DI, DFN, TGD, TFE);

II - Sala de Recursos Multifuncionais - área de surdez e deficiência auditiva (SRM Surdez);
III - Sala de Recursos Multifuncionais - área de deficiência visual (SRM DV);
IV - Sala de Recursos Multifuncionais - área de altas habilidades/superdotação (SRM AH/SD) (Paraná, 2024, p. 3).

Os estudantes que serão matriculados na SRM necessitam comprovar sua condição por meio de diagnóstico ou avaliação de sua deficiência, realizado por profissionais da saúde, no caso de estudantes com altas habilidade ou superdotação para se matricular é aceito o diagnóstico psicológico ou mediante a protocolos institucionais e pedagógicos (Paraná, 2022).

O cronograma de atendimento é responsabilidade do professor de SRM juntamente com a equipe pedagógica, essa elaboração e organização deve buscar o melhor encaminhamento pedagógico para o estudante respeitando suas especificidades, o aluno terá direito a frequentar a SRM no mínimo duas vezes por semana, “não havendo carga horária máxima para frequência” (Paraná, 2024, p. 6), é de responsabilidade do professor registrar a frequência do aluno no sistema de Registro de Classe Online de AEE.

O trabalho docente realizado com os alunos de SRM é por meio do plano de atendimento educacional especializado, que tem objetivo de organizar os recursos e planejar as ações pedagógicas que serão adotadas pelo professor. O plano de atendimento permite o desenvolvimento da prática docente de maneira personalizada devido ao olhar individualizado para cada aluno, onde busca identificar nos alunos suas dificuldades e potencialidades, assim o professor pode realizar adequações necessárias na organização do trabalho pedagógico e seus encaminhamentos de forma contínua durante o ano letivo.

De acordo com Paraná (2024) a organização pedagógica do ensino é estruturada e conduzida na SRM mediante as atividades próprias do AEE, sendo: uso da tecnologia assistiva na educação; uso dos sistemas e códigos linguísticos/comunicacionais, como libras, braille; desenvolvimento de funções cognitivas e enriquecimento curricular. Essas atividades buscam apoiar o processo de inclusão e o desenvolvimento dos estudantes matriculados na SRM. Portanto, a organização e funcionamento da SRM busca a qualidade do atendimento educacional especializado, proporcionando suporte necessário para a inclusão e desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem e a promoção do currículo de seus alunos.

O professor de sala de recursos multifuncionais frente ao currículo

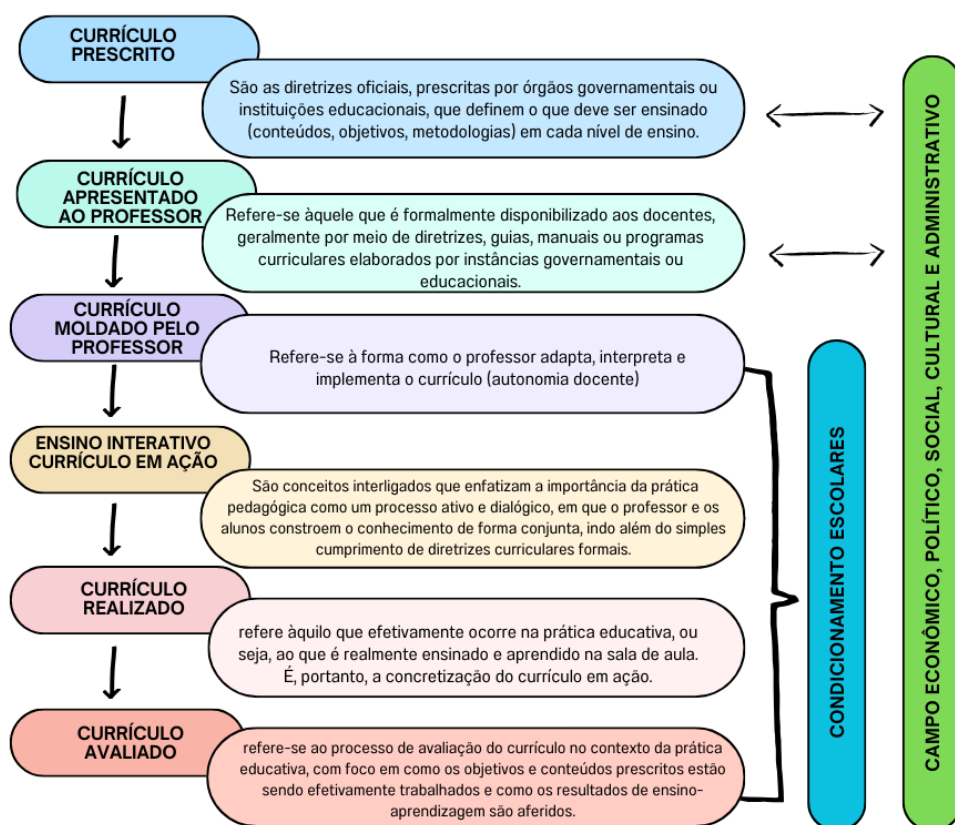
A Instrução Normativa N° 003/2024 do estado do Paraná, que estabelece a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, explana em vários momentos a importância de promover o acesso ao currículo ao seu público alvo, assim é necessário destacar o papel do currículo escolar no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Para Saviani (2016) compreende-se que a formação do currículo está ligada às relações de poder presentes na sociedade, podendo ser influenciado pelas necessidades sociais, resultando na

reprodução de desigualdades da sociedade ou se tornando ferramenta de transformação social. O currículo portanto é definido como “[...] conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2016, p. 57), referindo-se às atividades essenciais, porém evidenciamos sua secundarização em determinadas situações, como exemplifica o autor ao mencionar as datas comemorativas que muitas vezes são priorizadas no planejamento dos professores e não realizam a função de contribuir para o enriquecimento das atividades essenciais e por vez substituem ou prejudicam a promoção do currículo escolar.

Ao nos depararmos com essa realidade, é necessário dialogarmos sobre a relação do professor frente ao currículo e para isso, Sacristán (2000, p. 105).) propõe “um modelo de interpretação do currículo como algo construído a partir do cruzamento de influências e campos de atividades diferenciados e inter-relacionados”, conforme vemos na imagem 2, o modelo interpretativo busca refletir sobre como o currículo é concebido, entendido e aplicado na prática educacional e sua contribuição para análise dos fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Imagem 2. A objetivação do currículo no seu processo de desenvolvimento



Organização: Matsumoto (2024). Fonte: Sacristán (2000, p.105).

Sacristán (2000) menciona a importância de compreendermos o sistema curricular e sua construção interna, que muitas vezes é menosprezado desde a formação desse profissional, demonstrado pelo modo em que o currículo foi-lhe apresentado, por fim a falta de conhecimento e domínio desse documento resultará de maneira negativa na configuração da prática e a profissionalidade docente. Visto o propósito de se pensar a relação do professor frente ao currículo, Sacristán aponta caminhos para configuração da prática por meio do currículo moldado pelo professor:

O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-textos, etc. independentemente do papel que consideremos que ele há de ter nesse processo de planejar a prática, de fato é um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

A profissionalidade docente está vinculada às competências do professor, como seu conhecimento, habilidades e atitudes que o tornam modelador do currículo. Assim, a fim de identificar os fatores que corroboram para as implicações do currículo de Geografia nas SRM, é necessário conhecer as atribuições que competem aos diferentes responsáveis pela SRM, especificamente ao professor especialista de SRM, esse profissional possui o papel de garantir aos alunos o acesso pleno à aprendizagem de maneira equitativa e inclusiva. Vemos as atribuições designadas ao professor na imagem 3, conforme é encontrado na normativa 003/2024 que estabelece a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais.

Imagem 3: Compete ao professor especialista de SRM no estado do Paraná



584

Organização: Matsumoto (2024). Fonte: PARANÁ (2024, p. 9).

Entre as responsabilidades do professor de SRM, destacamos especificamente o que a instrução normativa traz a respeito da relação entre o currículo escolar e o professor, expresso como um dos objetivos da SRM, quando mencionam “promover o acesso do estudante ao currículo escolar e o pleno desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem, eliminando barreiras à sua escolarização” (Paraná, 2024, p. 2), Em relação ao currículo escolar compete ao professor de SRM:

Estabelecer a articulação com os professores dos componentes curriculares ou áreas do conhecimento, com a equipe pedagógica e demais profissionais da instituição de ensino, visando ao trabalho pedagógico colaborativo para promover o acesso ao currículo (Paraná, 2024, p.10).

O trabalho colaborativo entre o professor de SRM e o professor do componente curricular, é passo chave na busca de garantir o processo educativo inclusivo ao estudante, pois por

meio dessa ação conjunta o aluno terá o pleno acesso ao currículo. O trabalho em conjunto é realizado pela comunicação constante desses profissionais, onde se busca a troca de conhecimento e a disposição de adaptar práticas para melhor atender o aluno de ambos professores.

Diante do exposto, quais são as implicações enfrentadas pelo currículo de Geografia na SRM? A realidade encontrada no ensino das SRM nos mostra implicações na promoção do currículo de Geografia, havendo prioridade nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, principalmente nas salas que atendem estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que nesta etapa da educação básica o objetivo é a alfabetização, letramento e o desenvolvimento do pensamento lógico. Assim os demais componentes curriculares são secundarizados, em contraponto a essa realidade temos o currículo de Geografia que busca elucidar sua significância na formação do aluno, é necessário discutir esse abandono de seu ensino nas SRM, pois como professores temos a responsabilidade de procurar caminhos para superação desses desafios e dificuldades e proporcionar aos alunos sua própria construção e formulação do raciocínio geográfico, que hoje infelizmente é visto de maneira mínima e superficial.

O papel do currículo deve transcender sua rotulação conteudista e proporcionar o saber sistematizado e democratizado, seus conteúdos necessitam ser contextualizados e problematizados em sala de aula para romper as fragmentações dos saberes existentes, indo ao encontro do conhecimento totalizado, não isolado e acumulativo, por meio da inter-relação e articulação entre as áreas de conhecimentos presentes nesse documento para então proporcionar ao aluno ir além da memorização e se tornar cidadão crítico. Portanto, consideramos o domínio do currículo e a autonomia docente fatores que permitem ao professor a moldagem do currículo, possibilitando sua configuração da prática docente que por sua vez contribuirá para a promoção do currículo de Geografia nas salas de recursos multifuncionais.

585

Considerações Finais

Ao objetivarmos compreender as possíveis implicações do currículo de Geografia na sala de recursos multifuncionais – SRM, apresentamos neste trabalho algumas reflexões no tocante às políticas de regulamentação desse espaço de ensino e aprendizagem. Nossos estudos introdutórios revelam que, a sistematização de normativas que orientam o trabalho do professor existem. Todavia, a permanência e as aprendizagens como afirmam Silva, Mori (2015) são deixadas em segundo plano.

Outro ponto, que a análise dos documentos e literaturas sobre a constituição da SRM no estado do Paraná destacam a necessidade de um planejamento pedagógico colaborativo que considere as especificidades dos estudantes atendidos nessas salas, para assim promover o currículo escolar. Mas, o que problematizamos na continuidade da pesquisa é a permanência e ênfase dos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na sala de recursos

multifuncionais, principalmente na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a falta de articulação com outras disciplinas, como a Geografia. Esse fato implica considerar o que aprendemos e ensinamos na escola como um sistema conceitual, no qual sua apropriação possibilita o desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

Referência

ANJOS, R. S. O atendimento educacional especializado em salas de recursos. **Revista fórum identidades**. Itabaiana, ano 5, v. 9, jan.\jun. 2011

BRASIL; Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá** outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 14/03/2024

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 14/03/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursosmultifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 14/03/2024

_____. MEC/SEESP. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14/03/2024

Muller Silva, B., Bellanda Garcia, D. I., & Nonato Ribeiro Mori, N. (2015). Atendimento educacional especializado no contexto da educação básica em salas de recursos multifuncionais. **Imagens Da Educação**, 5(3), 60-69. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i3.24019>. Acesso em: 23/09/2024.

PARANÁ. Deliberação N° 02/2016. **Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná**. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 09/07/2024.

PARANÁ. Instrução Normativa N.º 003/2024 – Deduc/Seed. **Estabelece a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, na Rede Estadual de Educação do Paraná**. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuiid=@.gtf-escriba-seed@41453ed2-c1eb-462a-840b-ee71b0d4ec81&emPg=true>. Acesso em: 09/07/2024.

PARANÁ. Resolução n.º 3.979/2022 - GS/SEED - **Dispõe sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Sistema Estadual de Ensino do Paraná**. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=287267&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.4.2023.9.27.56.517>. Acesso em 01/11/2024.

RIBEIRO, R. MACHADO, S. M. A geografia da inclusão ou a inclusão na Geografia? 2016. In: NOGUEIRA, R, E. (Org). **Geografia e Inclusão escolar: Teoria e Práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

Saviani, D. (2016). EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De Educação**, (4). Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: 25/09/2024

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MATRIZ DISCURSIVA DA BRANQUITUDE: DEMOCRACIA RACIAL E BRANQUEAMENTO NO BRASIL

Marciane da Silva Vieira¹
Joacir Marques da Costa²
Andrei Rodrigues Lopes³
Leonardo dos Santos Silva⁴
Rafael Lesses da Silva⁵
Sirlete Maria Bitencurt Frigheto⁶

Primeiros apontamentos

O tempo é a matéria-prima da História. Mas como pensar o tempo, quando este, é “[...] nômade de si mesmo e em si mesmo” (SKLIAR, 2003, p. 41), quando há um colapso da temporalidade, “(...) o tempo (conhecido) torna-se insuficiente para reconhecer a si mesmo. E, por isso, precisamos de outro tempo para nos refazer e para refazer o tempo” (SKLIAR, 2003, p. 42). Nossa maior preocupação é o presente, “por que somos racistas? Por que discursos de supremacia branca se fazem cada vez mais presentes em nossa sociedade?” Na tentativa de oferecer respostas, realizamos uma recomposição do passado e do presente enquanto movimento. Não é a repetição do passado, é a coexistência do passado com o presente, “[...] habitamos o passado, estamos todos imersos na herança do colonialismo e da escravidão, sem que, de fato, tenha havido o rompimento com as políticas de mortes dos/as ex-escravizados/as [...]” (BENTO, 2024, p. 118).

Pensamos como o passado segue operando na vida social brasileira, apontando como os marcos da escravidão devem nos orientar em nossas análises sobre as políticas e epistemologias vinculadas não apenas à racialização e ao gênero, mas a todas as esferas da

588

¹ Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante do grupo de pesquisa: "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq. E-mail: marciene.vieira@acad.ufsm.br.

² Doutor em Educação. Professor no PPGE e PPPG da UFSM-Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação" /CNPq. Coordenador da Especialização em Estudos de Gênero (EEG/UFSM-Brasil). E-mail: costa.joacir@ufsm.br.

³ Mestrando em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante do grupo de pesquisa: "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq. Bolsista CNPq. E-mail: andreirlopes@outlook.com.

⁴ Doutorando em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante nos Grupos de pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação" /CNPq e "Corponectivos em Danças/CNPq". Bolsista Demanda Social/CAPEs. E-mail: ssantosleonardo90@gmail.com.

⁵ Doutorando em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante do grupo de pesquisa: "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq. E-mail: lessesrafaeldasilva@gmail.com.

⁶ Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM). Integrante do grupo de pesquisa: "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq. E-mail: sirletemaria04@gmail.com.

vida social, “num esforço de fazer o passado falar com um lampejo do “agora” (BENTO, 2024, p. 25).

É impossível escapar das políticas de memória promovidas pelo Estado. O ato inaugural da República brasileira foi a queima de documentos da escravidão, e esse ato é reencenado todos os dias e em diferentes frentes. O colonialismo, a escravidão e a democracia racial continuam movimentando o presente. Um dos efeitos produzidos pela democracia racial, para além da negação do racismo, é a não racialização da branquitude.

Entretanto, quando recuamos ao passado para compreender as maquinarias da colonialidade, não pretendemos realizar uma descrição cronológica dos gloriosos acontecimentos históricos na busca por uma origem ou por uma relação de causa-efeitos, mas desnaturalizar os fatos. Ou seja, trata-se de olhar para a história no intuito de “[...] marcar a singularidade dos acontecimentos longe de toda a finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se esperava e naquilo que é tido como não possuindo história” (FOUCAULT, 2014, p. 55).

[...] a história há muito tempo não procura mais compreender os acontecimentos por um jogo de causas e efeitos na unidade informe de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado; mas não é para reencontrar escrituras anteriores, estranhas, hostis ao acontecimento. É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o “lugar” do acontecimento às margens de sua contingência, as condições de sua aparição (FOUCAULT, 1999, p. 56).

589

Tatear a história assim, é reconhecer que ela se constitui em meio a complexas redes de contingências, permeadas por relações de poder, onde se dão embates de forças, disputas e conflitos. Entendemos que, para construir, então, uma problematização do presente, não só para conhecermos como se produzem e se redistribuem certos discursos e modos específicos de vida, mas também para pensarmos em novas formas de se viver.

É inegável que as elites brancas europeias criaram o sistema colonial e as teorias raciais dos anos 1870 com o objetivo de biologizar diferenças no contexto de colonização e escravização. A emergência do conceito de raça é uma das condições que explicariam o surgimento do racismo seria o “biopoder”, um instrumento de controle político e de regulação econômica, caracterizado por um conjunto de discursos e práticas que fundam e organizam a sociedade a partir de classificações (SCHWARCZ, 2024).

[...] o racismo surge, assim, no mesmo momento em que o Estado-nação passa a controlar as populações e em que a bandeira da “purificação das raças” vira objeto privilegiado da normalização social. Nesse processo, os discursos médicos e biológicos ganham importância estratégica nas tecnologias do poder, que incluem práticas de vigilância e de punição para a sociedade e tudo o que fosse considerado desvio (SCHWARCZ, 2024, p. 43).

Ao mesmo tempo, o racismo é um sistema histórico e político que corresponde também a um processo de constituição de subjetividades. Pessoas africanas não se definiam como negras, mas se dividiam e se organizavam por território, línguas, religiões, características históricas mutáveis; o mesmo poderia ser afirmado para os povos indígenas nas Américas. Aquele que domina e realiza a classificação, domina também um conhecimento, para o qual desenvolvem uma “história única”.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em *igbo* na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer ‘ser maior do que o outro’. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (ADICHIE, 2009, p. 12).

Para que essa história encontrasse coerência foi necessário produzir uma sombra: os brancos europeus, que precisavam estar neutros, como se não tivessem cor ou raça, eram os “universais do humano”, e não precisavam ser racializados. Existe, pois, um lugar simbólico, político e concreto do privilégio que foi sendo construído social e historicamente a favor das populações brancas. É a partir dessa noção, que vários autores pensaram a branquitude. Não nos cabe aqui apresentar as diferentes concepções da branquitude, mas pensar como essa categoria analítica constrói diferentes subjetividades.

590

O problema do negro: do branqueamento à democracia racial

O pensamento foucaultiano coloca em suspeita geralmente o que tomamos como certo e verdadeiro. Assim, ao questionar a forma como ocorreu a construção de uma discursividade que apontou o estereótipo do “branco” como “normal” e referencial de “normalidade”, tensiona-se as “verdades” estabelecidas a partir da constituição do discurso do racismo e de dispositivos estruturantes da sociedade brasileira, como é o caso do embranquecimento e da democracia racial.

Nos períodos pós-abolição (1888) e da fundação da República (1889) o Brasil buscava encontrar sua “identidade nacional”, que esbarrava em um problema: o grande número de negros no país. A solução encontrada foram as políticas de imigração e a ideologia de embranquecimento. Havia nas políticas de imigração da recém-formada República brasileira um grupo específico que deveria ser atraído para o país, preferencialmente alemães e italianos (BRYLOWSKI, 2018; CARDOSO, 2014).

Com o início da República irá se formar o que Michel Foucault denomina de sociedade normalizada, “[...] sob o efeito do jogo duplo da disciplina e da regulamentação” (CARNEIRO, 2023, p. 63). Analisando os textos de Foucault, a autora explica que o

biopoder surge quando, no século XIX, ocorre a assunção da vida pelo poder e a consequente inclinação para a “estatização do biológico”. Há então, uma diferença fundamental entre a soberania e o biopoder: enquanto a soberania é o poder do soberano de “fazer morrer e deixar viver”, o biopoder se constitui como poder de “fazer viver e deixar morrer”. Na biopolítica, as técnicas de poder agem sobre a multiplicidade dos homens, sobre massas e populações. Não é a substituição da disciplina do corpo de um único indivíduo pela regulamentação da população, mas a sua complementação, pois a disciplina – que vigia, pune, treina os corpos – não é mais suficiente (CARNEIRO, 2023).

Para que esse processo fosse efetivado no Brasil, políticas e discursos foram utilizados para manter o poder hegemônico branco, ou seja, “[...] a ideologia de embranquecimento, as políticas de imigração e o discurso nacional de mestiçagem” (BRYLOWSKI, 2018, p. 20). O efeito é a constituição de um mecanismo para selecionar e separar, e a raça cumprirá este papel.

O “problema do negro no Brasil” também se constitui um problema de pesquisa. A oligarquia brasileira foi buscar na ciência europeia teorias para construir uma identidade nacional. Sylvio Romero previu que entre três ou quatro séculos a raça branca iria triunfar no Brasil, com o desaparecimento progressivo dos “índios”, dos negros e com a chegada dos europeus. Toda a preocupação apoiada nessas teorias, era a influência negativa que poderia resultar da herança do negro para esse processo de formação da identidade nacional brasileira, por isso deveriam ser eliminados (MUNANGA, 2006).

O modelo de sociedade organizado a partir da superioridade branca impunha, aos não brancos, uma única possibilidade de se humanizar, via apropriação/assimilação desse ideal, porque as estratégias de branqueamento não estavam presentes apenas no investimento da “seleção-sexual”. A supervalorização do branco agenciou ações sofisticadas de segregação racial, que podem ser localizadas no lugar marginal delegado às culturas não brancas, às suas artes e aos seus saberes tradicionais, bem como foi, por um determinado período, investido na criminalização da capoeira, do culto às religiões de matriz africana e na Lei da Vadiagem, dispositivos disciplinares que atuavam sobre o corpo e a vida dos negros. O termo vadio já aparecia nas Ordenações Filipinas e no Código Criminal do Império de 1830, antes da proclamação da República, e se manteve no texto do Código Penal de 1890, que ampliou a pena de privação de liberdade com trabalhos forçados, para os “vadios”. A Lei da Vadiagem é um exemplo da regra das variações contínuas mencionadas por Foucault em sua analítica do poder, ao promover a institucionalização do ex-escravizado nos órgãos de repressão (CARNEIRO, 2023).

Quando o projeto de embranquecimento começou a se mostrar não tão frutífero, houve uma positivação da ideia de mestiçagem. A miscigenação deixou de representar o grande problema da sociedade brasileira, para se constituir na singularidade cultural brasileira. A partir de então, criou-se a concepção de uma democracia racial no Brasil, onde não existiam conflitos raciais (SCHWARCZ, 2014).

Nessa concepção ganhou destaque o pensamento do sociólogo Gilberto Freyre, o autor de Casa Grande & Senzala, que promoveu:

[...] uma verdadeira revolução ideológica no Brasil moderno ao encontrar na velha, colonial e mestiça cultura luso-brasileira nordestina a alma nacional. Ethos esse que logo ganhará, em seus escritos políticos, a partir de 1937, o nome de “democracia social e étnica”, por oposição à democracia política da América do Norte e dos ingleses. [...] A “democracia racial”, rótulo político dado às ideias de Gilberto, reatualizou, na linguagem das ciências sociais emergentes, o precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal, que marcou o Brasil do pós-guerra (GUIMARÃES, 2004, p. 12-13).

Entre os argumentos que sustentavam essa teoria, estava a ausência do ódio entre raças; as linhas de classe não serem rigidamente definidas a partir da cor; os mestiços se incorporarem lenta, mas progressivamente, à sociedade; e, por fim, a crença de que os negros tendiam paulatinamente a desaparecer.

No Brasil, a miscigenação cria um sujeito nacional assombrado pelo desejo por um objeto ardiloso que é a europeidade (branquitude). Na minha leitura, eu indico como a mobilização da miscigenação como significante histórico permite a escrita do sujeito brasileiro, o sujeito democrático, apesar dos argumentos científicos que o consideravam inviável. A partir dessa explicação, surge um modo de subjugação racial governado por uma lógica de obliteração que não pode ser entendida por meio da teoria dominante da sociológica da exclusão, exatamente porque a última se assenta sobre a aniquilação da racialidade para a (re)instituição de uma configuração social moderna transparente seja possível (SILVA, 2022, p. 66).

592

Schucman (2012, p. 23) defende que, para compreender a identidade branca, é necessário entender como se constroem as estruturas de poder que são basilares às desigualdades raciais, “entender as formas”, “onde ela realmente produz efeitos” e também “materialidades”. Muitos pesquisadores, como assinala Silva (2014), localizam a materialidade da branquitude no processo de branqueamento.

O branqueamento da população vai se materializar, através de um projeto de governo, que busca “clarear” a população brasileira, por meio da miscigenação, intelectualizar à maneira eurocêntrica e dizimar os sujeitos negros com diferentes estratégias (MUNANGA, 2006).

A ideologia do branqueamento é definida como um “processo inventado” pela elite branca brasileira, que coloca seu grupo racial como referência, ao fortalecer “[...] a autoestima e autoconceito do grupo branco” (BENTO, 2014, p. 25) e que termina, por fim, “legitimando sua supremacia econômica, política e social”.

Forjada pelas elites brancas de meados do século XIX e começo do XX, a ideologia do branqueamento foi sofrendo importantes alterações de função e de sentido no imaginário social. Se nos períodos pré e pós-abolicionistas ela parecia

corresponder às necessidades, anseios, preocupações e medos das elites brancas, hoje ganhou outras conotações – é um tipo de discurso que atribui aos negros o desejo de branquear e de alcançar privilégios da branquitude por inveja, imitação e falta de identidade étnica positiva. O principal elemento conotativo dessas representações dos negros construídas pelos brancos é o de que o branqueamento é uma doença ou patologia peculiar a eles (BENTO, 2014, p. 17).

O discurso que moldou as relações raciais no Brasil foi o mito da democracia racial. Sua permanência, mesmo quando já foi desmascarado por diversas pesquisas, demonstra sua função estratégica. O pacto da democracia racial funcionou e funciona no Brasil como um pacto de silêncio, combinamos de falar que não existe racismo no país, fomentando então silenciamentos, negação e invisibilização da problemática racial (CARNEIRO, 2023, p. 50). A miscigenação racial no Brasil produziu diferentes usos políticos e ideológicos. Em primeiro lugar, a miscigenação deu o suporte ao mito da democracia racial, pois indica que as relações sexuais entre brancos, indígenas e negros é um indicativo de “tolerância racial” e omitindo o estupro colonial praticado pelo colonizador (branco) contra mulheres (negras e indígenas). Em segundo lugar, a miscigenação foi e ainda é um instrumento para o embranquecimento do país, em uma diversidade de expressões⁷ que buscam aproximar os “[...] intermediários, o benefício simbólico de estarem mais próximos do ideal humano, o branco” (CARNEIRO, 2023, p.52).

Quanto mais embranquecido mais valores são agregados ao indivíduo. Munanga (2006) localizou, no século XIX, uma junção de novos critérios fenotípicos que ajudaram a consolidar a perspectiva de uma “escala de valores” que forjou uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais.

Os valores agregados ao indivíduo de fenótipo branco são mais acesso à saúde, educação e saneamento básico; ser menos vítima de violência, melhores empregos, maiores salários, quer dizer, “[...] características somáticas brancas determinam melhor qualidade de vida, ou simplesmente, a vida” (JESUS, 2017, p. 83). A branquitude se configura como signo que se consubstancia na maior expectativa de vida, nos menores índices de mortalidade e morbidade como consequência de seu acesso privilegiado aos bens socialmente construídos.

É o racismo que possibilita o exercício da biopolítica como “direito de matar”, isto é, o racismo será inserido nos mecanismos internos do Estado e pela emergência do biopoder irá “[...] fragmentar o campo biológico, dividindo-o entre raças e introduzindo um corte entre quem deve viver e quem deve morrer” (CARNEIRO, 2023, p. 63). O racismo também cumpre a função de “fazer viver”, pois, a morte do Outro permite ao biopoder promover a vida daqueles que interessam ao Estado.

⁷ Moreno escuro, moreno claro, moreno jambo, marrom bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzos, ou seja, confusos, de tal maneira que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE, pardo! (CARNEIRO, 2023, p. 53).

Ademais, o racismo é indispensável para que, de algum modo, “[...] o poder, enquanto biopoder e com função primordial de promover a vida, venha a tirar a vida” (CARNEIRO, 2023, p. 64), pois, o Estado pode tirar a vida de dois modos: o assassinato direto ou quando multiplica os riscos de morte. Assim, é nessa perspectiva que a autora insere a negritude sob o signo da morte, considerando as distinções que se apresentam no processo viver-morrer de negros e brancos no Brasil. Portanto, no início da República brasileira, “[...] o embranquecimento é tanto um projeto estético e eugênico como uma estratégia de promoção dos grupos raciais considerados adequados [...]” (CARNEIRO, 2023, p. 65).

O biopoder irá acionar o dispositivo de racialidade para determinar quem deve morrer e quem deve viver no Brasil. É assim que surgirão procedimentos de saúde pública, onde a racialidade irá intervir com uma orientação eugenista corretora dos negros.

No Brasil o processo saúde-doença-morte apresenta características distintas para negros/as e brancos/as. Foucault inscreve o racismo no âmbito do biopoder, “[...] enquanto de poder voltada à preservação da vida de uns e ao abandono de outros para que morram [...]” (CARNEIRO, 2023, p. 66), o racismo será então, um legitimador do direito de matar, que será exercido pelo Estado por ação ou omissão, de forma direta ou indireta.

Ramos (2021) explica o que se convencionou de chamar de “racismo à brasileira”. O racismo à brasileira é o racismo sem racistas. Em 1995, o Datafolha realizou uma pesquisa, na qual questionava se havia racismo no Brasil e se as pessoas entrevistadas eram racistas. 89% dos brasileiros admitiram existir preconceito de cor no Brasil, entretanto, 90% se identificaram como não racistas. Em 2021 um estudo da Locomotiva demonstrou que a percepção da sociedade brasileira não havia se alterado, 84% dos entrevistados observaram que havia racismo no país, mas apenas 4% se consideravam racistas.

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (GOMES, 2012, p. 46).

Outro efeito produzido pela democracia racial, para além da negação do racismo, é a não racialização da branquitude e o reconhecimento de seus privilégios materiais e simbólicos.

A fragilidade branca e a meritocracia

DiAngelo (2018) concebe a partir dessas respostas ao confronto de que “você é racista” o conceito de fragilidade branca. Diante da simples sugestão de que ser branco tem um significado, se dispara uma gama de respostas defensivas, o que inclui raiva, medo, culpa, além de comportamentos tais como alteração, silêncio e retração da situação indutora de estresse.

[...] A parte da palavra “fragilidade” serve para enfatizar o quão pouco é necessário para que pessoas brancas tenham uma erupção de reações de autodefesa, raiva e dor. O impacto dessa erupção não é nada frágil, é como um vidro quebrado. Por trás dele, há o peso de um poder institucional – histórico e atual – e de autoridade jurídica. Isso se transforma em uma arma de defesa que, de forma poderosa, funciona para impedir a nós mesmos de nos desafiarmos nas nossas posições de privilégio e conforto [...]. Não há algo único que cria isso, são vários fatores. Primeiro, temos o individualismo, uma ideologia muito preciosa, que nos permite nos isentarmos das forças de socialização [...]. Segundo, temos a ideologia da meritocracia, de acordo com a qual nós temos o que temos porque trabalhamos duro, não porque trabalhamos duro dentro de um sistema que recompensou nosso trabalho duro. Outro fator é o binarismo do bem e do mal, a ideia simplista de que o racista é uma pessoa ruim, que conscientemente não gosta das pessoas baseando-se em raça e que intencionalmente quer feri-las [...]. O último fator, que é também o mais difícil de admitir, é a superioridade internalizada [...] (DIANGELO, 2023, p. 14-15).

595

Todos esses comportamentos se apresentam de forma conjunta, servindo para “[...] restaurar o equilíbrio branco, na medida em que repelem o desafio, reinstalam nosso conforto racial e mantêm nosso domínio no interior da hierarquia racial” (DIANGELO, 2018, p. 24). Mesmo que a fragilidade branca se manifeste em situações de desconforto, ela nasce da superioridade e funciona como um meio de proteger as vantagens dos brancos, pois essas são baseadas, segundo a crença da branquitude em méritos - essa é, também, uma das razões do ressentimento branco, traduzido na crença do que se convencionou chamar de “racismo reverso”.

Kilomba (2021) utiliza o conceito de Freud de repressão para explicar como o sujeito branco se comporta ao ser confrontado com verdades desconfortáveis, argumentando “não saber...”, “não entender...”, “não se lembrar...”, “não acreditar...” ou “não estar convencido...”. Esse processo busca reprimir os questionamentos sobre racismo, ou mesmo a conversa sobre o tema, tornando impossível falar. Os mecanismos de repressão e da fragilidade branca operam como uma defesa. O discurso do sujeito negro/a “[...] é frequentemente interpretado como uma versão dúbia da realidade [...]. Tal impossibilidade ilustra como o falar e o silenciar emergem como um projeto análogo” (KILOMBA, 2021, p. 42).

A branquitude aparece muitas vezes ligada às reações brancas diante do aumento da presença de negros e negras em lugares antes frequentados apenas por brancos. “[...] a vitimização da branquitude e as diferentes manifestações dos grupos brancos que se sentem ameaçados e perdendo o que entendem ser “seus direitos” se revela nesse período” (BENTO, 2022, p. 57). A narrativa da branquitude, quando se aciona a fragilidade branca, é marcada por ressentimento e amargura, que tentam ocultar as profundas desigualdades raciais na sociedade. O sistema de justiça da sociedade ocidental foi construído dentro da matriz discursiva da branquitude, a partir de uma ordem de necessidades em que o próprio sistema da branquitude se retroalimenta, inclusive sendo capaz de se capilarizar nos processos de subjetivação das pessoas não-brancas.

Isso ocorre porque um dos principais elementos da matriz discursiva da branquitude é a meritocracia.

A racionalidade que explica o suposto sistema meritocrático não considera o impacto de histórias e heranças diferentes na vida contemporânea dos grupos, tais como qualidade de escolas frequentadas, disponibilidade de equipamentos e acesso à internet nos ambientes familiares e escolares, ao sistema de saúde, de saneamento básico nos locais de moradia etc. (BENTO, 2022, p. 22).

596

No Brasil, a imigração europeia no início da República, com um ideal de branqueamento da população, ativou ainda mais a ideia de meritocracia. Os imigrantes desfrutavam de vários privilégios, pois a imigração não só foi incentivada, como patrocinada pelo governo, já que estava em sintonia com a política de “embraquecimento” do país. Não se nega o fato de que, em sua maioria, os imigrantes, foram muito trabalhadores, mas ao lado do mérito, também foram favorecidos pelo privilégio da branquitude, até porque o negro também está trabalhando há séculos no Brasil e não conseguiu ascender da mesma forma. Então, no caso dos imigrantes, a branquitude fica camuflada na autoimagem.

Entretanto, não são apenas brancos “herdeiros” que se beneficiam dos privilégios da branquitude. Um dos primeiros estudiosos sobre branquitude é o sociólogo estadunidense W.E.B Du Bois. Como primeiro negro de seu país a se graduar em Harvard⁸ e a se doutorar em Berlim, escreveu a obra *Black Reconstruction in the United States* (1935), em que analisou a classe trabalhadora branca dos Estados Unidos do século XIX em comparação ao trabalhador negro, interligando as categorias raça, classe e status nas manifestações de racismo. O autor demonstra que a aceitação do racismo pela classe trabalhadora branca daquela época foi uma forma de apropriação de benefícios, criando o que ele chamou de salário público e psicológico, que permitia o acesso a bens materiais e simbólicos que outros trabalhadores pobres, porém negros, não podiam compartilhar, como o direito ao voto e a

⁸ Fundada em 1636 na cidade de Cambridge, Harvard é a mais antiga e conhecida universidade dos Estados Unidos e uma das instituições que foram a famosa Ivy League, as oito instituições de ensino superior de excelência do país.

permissão de circulação na maioria dos locais públicos. Dessa forma, a ideia de uma supremacia branca foi sendo construída não somente pelas elites - pertencentes aos considerados fundadores da nação: brancos, de origem anglo-saxã e religião puritana -, mas também pelos brancos empobrecidos dos Estados Unidos. Este grupo, a despeito da situação de exploração social compartilhada, buscou diferenciar-se dos negros em condições econômicas equivalentes através da busca de status social, ao nomear-se como “não escravos” e “não negros”. Tal diferenciação objetivava também aproximar-se de adjetivos mais positivadores vinculados aos brancos, e, conseqüentemente, afastar-se daqueles com viés mais negativo, atribuído aos negros. Ou seja,

[...] mesmo os brancos pobres e a classe trabalhadora se beneficiam do legado da opressão racial. À medida que a Europa foi se expandindo pelo mundo e os europeus foram acessando e se apropriando dos recursos materiais e simbólicos dos “outros”, a narrativa da branquitude foi sendo construída (BENTO, 2022, p. 29-30).

Schucman (2012) lembra que apesar da representação hegemônica da branquitude, que lhe garante um lugar de privilégio, isso não se traduz necessariamente na garantia de que todas(os) as(os) sujeitas(os) brancas(os) terão uma vida de satisfação. Por isso, para alguns, a palavra “privilégio” invoca uma vida habituada a luxos e ricos e é assim questionada por muitos brancos que afirmam ter privilégios e que se esforçaram, lutaram muito para ter a formação acadêmica, o trabalho ou os bens materiais que possuem.

O argumento mais utilizado para se distanciar da branquitude é o deslocamento da categoria raça para a categoria classe. Ao investigar sobre o que é ser branco entre as(os) próprias(os) sujeitas(os) brancas(os) Schucman (2012) constatou a existência de diversas fronteiras internas dentro do grupo racial branco, sendo a classe social um divisor da categoria branco. Os salários públicos e psicológicos da branquitude se alimentam constantemente de valores nocivos associados aos negros. Aí se encontram os padrões de beleza, a condição única de ser humano, a inteligência, a pureza e todos os demais adjetivos positivos relacionados à cor branca se opõem a um conjunto de estereótipos negativos por intermédio de discursos, representações e práticas que inferiorizam o negro em seu pertencimento étnico, condição socioeconômica e sua cultura.

Considerações finais

O foco no legado concreto e simbólico do segmento branco na história do Brasil e o seu impacto nas desiguais condições de vida de brancos e não-brancos na atualidade é imprescindível para redefinir o lugar de fala da branquitude e enfrentar o racismo, enquanto um produto da colonialidade, que estabeleceu as hierarquias raciais com as quais convivemos. Ainda que a luta contra o racismo no Brasil tenha sido presente e consistente ao longo de nossa história – sobretudo graças aos movimentos negros e de contracultura -, os últimos

anos foram especialmente marcados por considerável alargamento das demonstrações antirracistas no país e no mundo. Ao mesmo tempo, em que a proveniência de discursos de supremacia branca estabeleceram um campo de disputas e conflitos.

Discutir branquitude é discutir questões econômicas, políticas, sociais, culturais e, sobretudo, a hegemonia nos lugares de poder e de prestígio. Essas pautas despertam medo, porque falam de todo o aparato da nossa sociedade, construído a partir da expropriação de quase quatro séculos com a escravidão, e mantido depois de muitos outros jeitos.

A construção histórica ocidental da figura do “outro” e, nesse sentido, a produção e a normalização da brancura, passam pela colonização da África e das Américas. O processo de colonização moderno e o encontro do europeu com o “outro” promoveram uma série de movimentos, dentre eles a produção da raça. Foi na relação com os povos que dominaram no contexto da colonialidade que os europeus se tornaram “brancos”, mas, enquanto negros/s e indígenas foram nomeados, o branco não precisou ser cotidianamente nomeado, pois figura como norma, e é isso que a discussão acerca da branquitude deseja romper, pois a branquitude não se refere aos sujeitos brancos/as e sim a um sistema que precisa ser desmontando para superarmos desigualdades históricas.

598

Referências

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 25-58.

BENTO, Berenice. **Abjeção: a construção histórica do racismo**. São Paulo: Editora Bregantini, 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRYLOWSKI, Laura Rose. **Como a teoria da branquitude influenciou pesquisadoras brancas entre 2012 e 2016**. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2018.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. Tese (Doutorado). Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Araraquara, 2014.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DIANGELO, Robin J. **Não basta não ser racista: sejamos antirracistas**. Trad.: Marcos Marcinolo. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

DIANGELO, Robin; BENTO, Cida; AMPARO, Thiago. O branco na luta antirracista: limites e possibilidades. In.: ORGANIZAÇÃO IBIRAPITANGA; SHUCMAN; Lia Vainer (Orgs.). **Branquitude: diálogos sobre racismo e antirracismo**. São Paulo: Fósforo, 2023.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Edições. Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, V. (Org.). **Branquitude: identidade branca e multiculturalismo**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão**, 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

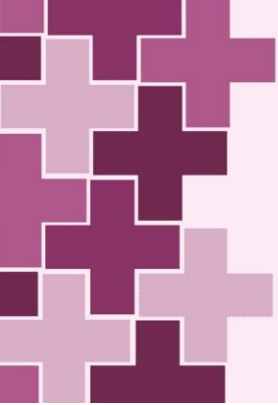
GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2004.

JESUS, Camila Moreira de. A persistência do privilégio da brancura: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - episódios de racismo cotidiano**. Trad.: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RAMOS, Guerreiro. **Patologia social do branco brasileiro**, 1955. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247547/mod_resource/content/1/guerreiro_patologia.pdf. Acesso em 15 jan. 2023.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardio”, o “branco” e o “branquíssimo”:** Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado) – USP – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Imagens da branquitude:** A presença da ausência. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

SILVA, Priscila Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude:** estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

600



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

MULHERES PEDAGOGAS - SEGREGAÇÃO E INVISIBILIDADE NUMA INSTITUIÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Amilde Martins da Fonseca¹
Lenina Lopes Soares Silva²

Introdução

O artigo tem como objetivo analisar o discurso de mulheres que compõem a equipe técnico pedagógica de uma instituição de ensino técnico e tecnológico, para investigar a compreensão demonstrada por essas mulheres sobre o processo de generificação da sociedade e mais especificamente da instituição campo do estudo.

No Brasil, a criação de estabelecimentos de ensino técnico-profissionalizante está ligada a um empenho dos governos nacionais, no início da república, de exercerem o controle social a partir do fortalecimento do aparato policial e da criação de instituições asilares e educacionais. (BEZERRA, 2010).

O que atualmente denomina-se Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tem sua gênese nas Escola de Aprendizes Artífices fundadas em 1909. As referidas escolas tinham como objetivo profissionalizar meninos das classes trabalhadoras. O Decreto de criação dessas escolas, em suas considerações, deixava claro qual seria a clientela a atingir, pois, para o Governo era preciso

Não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909 - preâmbulo do Decreto nº 7.566/1909, conforme o original).

Vale salientar que, embora os filhos dos desfavorecidos não se limitassem a pessoas do sexo masculino, a preocupação do governo com o preparo técnico e intelectual naquele momento histórico restringia-se a menos de 50% da população, considerando que a formação profissional não se destinava às mulheres.

¹ Amilde Martins da Fonseca é licenciada em Pedagogia e mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e doutora pela Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos da Universidade Federal da Bahia – UFBA.
amilde.fonseca@ifrn.edu.br

² Lenina Lopes Soares Silva é licenciada em Pedagogia, Mestra e Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho – NECTTRA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. lenina.lopes@ifrn.edu.br

No caso específico da instituição em análise, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/ IFRN, quando ocorreu o primeiro ingresso de uma estudante do sexo feminino a instituição já completara sessenta e cinco anos. Um século após o nascimento dessa instituição a realidade com relação à entrada de estudantes do sexo feminino, sofreu modificação e apresenta-se bastante expressiva

Total de estudantes do sexo feminino dos cursos técnicos de nível médio integrado matriculadas no IFRN de 2019 a 2024



Quadro 7 - Fonte: SUAP/IFRN (elaboração da autora)

A institucionalidade dessas escolas vem se modificando no decorrer do tempo, malgrado a segregação simbólica e a hierarquização de saberes e gênero resistem, pois, o campo da ciência e tecnologia ao longo da história tem sido propositalmente confundido com o universo masculino. Essa confusão proposital alimenta a dominação masculina nesse campo. Uma das colunas utilizadas para ancorar essa dominação é a falácia retórica relativa às características necessárias para a produção da ciência. Relacionar razão, objetividade e neutralidade ao universo masculino e ao mesmo tempo alegar que passividade, emoção, conciliação e subjetividade, censuradas no campo científico, são atributos femininos, significa permanecer excluindo as mulheres do campo da ciência, tal como se fez ao longo da História. A inserção das mulheres nesse campo tem conseguido borrar as fronteiras e avançar gradativamente. Mesmo assim, ainda existe discrepância numérica nos espaços de mando e essa inclusão ainda é excludente em alguns aspectos. Normalmente, os homens têm ocupado o polo dominante e sido beneficiados pela estrutura na qual está erigida a sociedade. Nessa perspectiva, as opressões se entrelaçam. O campo da ciência e tecnologia retroalimenta a disputa e normalmente reproduz a hierarquização de saberes e de gênero. Com relação ao IFRN, existem basicamente dois tipos de obstáculos que se apresentam para impedir as mulheres de obterem as mesmas vantagens granjeadas por pessoas do sexo masculino. Os obstáculos externos, arquitetados na sociedade e inerentes ao processo de socialização das mulheres que naturaliza as desigualdades entre os sexos e a partir delas

explica as desigualdades de gênero e os internos, específicos do campo da ciência e tecnologia.

Conforme afirma Ângela Freire de Lima e Souza (2010)

O grande desafio é a própria estrutura do campo da pesquisa científica, concebido e construído para os homens, cujas atribuições são totalmente voltadas para o mundo do trabalho, enquanto nós mulheres seguimos com todos os encargos da vida familiar, apesar de estarmos situadas, como os homens, no campo da produção do conhecimento, vez que somos dotadas de todas as habilidades necessárias ao exercício da investigação científica. Seguir nesta luta constitui, verdadeiramente, o nosso maior desafio (LIMA E SOUZA, 2010).

Vencer tais desafios constitui-se uma luta sem tréguas, pois embora historicamente as assimetrias de gênero estejam presentes em todas relações sociais, nem sempre são compreendidas pelos sujeitos que as vivenciam. No presente artigo investigamos a compreensão demonstrada pelas mulheres da equipe técnico-pedagógica do IFRN sobre o processo de generificação do seu espaço de trabalho.

Para a consecução desse objetivo foi aplicada uma entrevista semiestruturada e as respostas foram analisadas à luz da Análise de Discurso de linha francesa. O exame em pauta consubstancia-se na problematização em torno dos enunciados das pedagogas. As interlocutoras estão identificadas como P seguidas dos numerais arábicos.

603

Análise de discurso – metodologia e posicionamento teórico

Análise de discurso é uma perspectiva acerca da natureza da linguagem e da sua relação com questões fulcrais das ciências sociais. Assim, não deve ser concebida apenas como metodologia, pois sua escolha representa um posicionamento teórico cujos preceitos epistemológicos se colocam como alternativos à visão positivista tradicional.

Segundo Eni Orlandi 2009

A análise de discurso introduz por meio da noção de sujeito, a de *ideologia* e a de situação social e histórica. Ao introduzir a noção de história vai trazer para a reflexão as questões de *poder* e das *relações sociais* [...] procura então mostrar o funcionamento dos textos, observando sua articulação com as formas ideológicas. (ORLANDI 2009, p. 60)

Os sujeitos se constituem nas práticas sociais, e a partir delas compreendem e representam o mundo, incluindo quem são, como se relacionam com outros, que espaços ocupam. A linguagem é um lugar de variabilidade, portanto, de desacordo e anunciador potencial do conflito. Conflito, inevitavelmente, denota relações de poder. E os terrenos discursivos são os espaços por excelência no qual essas relações afloram.

Orlandi (2007) assim se posiciona:

O sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia. (ORLANDI (2007b, p.2)

Dessa forma, a análise de discurso apoiou o encadeamento da discussão, contribuindo para o desvendamento dos sentidos explícitos ou implícitos nos enunciados das pedagogas. No movimento da análise também foram levadas em consideração as contribuições teórico-conceituais das epistemologias perspectivistas.

As epistemologias perspectivistas ou do standpoint, têm como origem as ponderações de Hegel acerca da “dupla visão” do escravo em relação ao seu “senhor”, isto é, sobre o privilégio do ponto de vista daqueles que ocupam a posição de subordinados (HARTSOCK, 1997).

O exame foi realizado do interior da equipe na qual a pesquisadora encontra-se inserida, em consonância com Haraway (1995), quando afirma que o único modo de encontrar uma visão mais ampla é estando em algum lugar em particular. “A questão da ciência para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada” (HARAWAY, 1995). Considerando a vivência da pesquisadora do lugar a partir do qual falam suas interlocutoras, tornou-se possível usufruir do “privilégio” do ponto de vista de quem ocupa a posição de subordinada e promover uma análise racionalmente posicionada.

604

Excluir para invisibilizar

O IFRN, espaço de ciência e tecnologia, pode-se inferir, obedece à lógica da sociedade tradicional, na qual existem lugares simbólicos destinados às mulheres. Embora não haja uma barreira formal, uma regra explícita, existem obstáculos implícitos ou informais (MAFFIA, 2002) para que as mulheres acedam aos cargos de mando, participem das decisões, ou simplesmente se coloquem no mesmo patamar que os homens, no exercício de suas funções. Esses óbices existem e podem ser comprovados nos discursos das pedagogas entrevistadas: “Para mim, o maior desafio é ter que está provando o tempo todo que você é capaz”. (P1)
“Quando a gente vem saber das questões eles já resolveram tudo e passam para a gente só os resultados”. (P2)
“Os docentes não se dirigem às pedagogas do mesmo jeito, quando olham é de cima para baixo”. (P3)
“Quando a gente tem consciência de gênero a gente se dói, se toca. Quando chego a uma reunião coordenada por mim e um participante daquela reunião diz: ‘ah mas isso é besteira, talvez isso não sirva, a gente precisa ser mais objetivo...’ como se a gente não trouxesse nada, como se fosse irrelevante, pelo fato de a gente ser mulher”. (P4)

Perseguindo a compreensão do que dizem as falas, dos sentidos que as mesmas produzem; combinando, conforme preceitua a análise de discurso, com a ordem que ocupam os enunciados no texto e ainda levando em conta também o interdiscurso, “aquilo que se fala antes, a memória discursiva [...] ou todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que, determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2007), todas as representações construídas sobre as mulheres e os espaços que essas podem ocupar, tem efeito sobre a maneira como os homens se comportam com relação a elas e consequentemente também sobre o como as mulheres se constroem e se reconstróem discursivamente nesse espaço.

Keller (1991) alerta: “É importante observar que o que se discute é um sistema de crenças sobre o significado de masculino e feminino e não alguma diferença intrínseca ou real entre o homem e a mulher.” Ou seja, nossas crenças sobre gênero estão submetidas à internalização dos discursos que nos constroem desde a mais tenra idade. A cultura na qual já nascemos imersas, nos faz presumir como verdade absoluta, o que não passa de uma construção social. No entanto, não está em cada uma pessoa individualmente se desfazer de tais amarras, faz-se necessária a desconstrução social contínua em forma de contra discurso. Keller (1991) convoca à vigilância no sentido de distinguir o que é crença e o que é realidade, especialmente onde a realidade que emerge é influenciada pelas crenças. Assim as diferenças de gênero, são produzidas social e culturalmente. Conquanto não devem ser interpretadas como determinadas pelo sexo biológico. Conforme reitera Maffia (2002) não há diferenças biológicas, mas culturais, que reduzem a mulher ao âmbito das emoções e dificultam seu acesso à esfera objetiva (e à ciência).

A formulação do enunciado é determinada pela relação que o/a interlocutor/a estabelece com o interdiscurso e com a realidade em que está inserido/a. Assim, no jogo das relações de poder, as pedagogas se percebem no polo desfavorecido:

“São duas coisas: se for para a pedagogia a mulher serve. Mas se for para outras coisas, aí não. Tem que ser um homem”. (P5)

Essa fala recorda o que Simone de Beauvoir (1961) argumenta, quando expressa que na sociedade existem aqueles que ocupam a posição do essencial, do universal, do humano e aqueles que são marcados pelas suas diferenças, sejam elas sexual, racial, de classe, ou religiosa. A esse Outro, como trata a autora, o lugar reservado é o marginal, o lugar de sua desigualdade, que se traduz por inferiorização.

Para outras coisas, que nesse caso, pode significar gestão, espaço de evidência, os homens são naturalmente escolhidos, enquanto as mulheres, o outro da relação, deve ocupar o lugar de sua diferença: exercer o cargo de pedagoga, que é considerado menor, e com ele se conformar. Complementando esse sentido:

“A gente sempre imagina que nunca vai ser indicada para uma função porque você é mulher. Só se não tiver um homem disponível para aquela função. Eu avalio assim: não é uma questão de competência, é uma questão de amizade”. (P6)

Com relação aos espaços de produção de conhecimento científico, Maffia (2004) esclarece que as mulheres não são apenas discriminadas, são também segregadas: marginalizadas a

tarefas rotineiras, longe da criatividade teórica. Quando se pensa nas funções gestoras da instituição em pauta, o mesmo raciocínio pode ser empregado.

A separação essencial-outro parece ficar clara também, quando uma entrevistada demonstra desconforto acerca da forma utilizada por um gestor para se reportar às pedagogas:

“Até a forma de se dirigir a gente ‘cadê as pedagogas dessa sala?’ é cheia de sarcasmo. Tem hora que isso deixa a gente extremamente irritada, né?” (P7)

Segundo Orlandi (2007a) não há discurso que não se relacione com outros. Nesse caso específico, a voz da entrevistada ao expressar a fala do dirigente para com ela se faz carregada de um tom que normalmente se usa para abordar bebê, o que deixa entrever que a interlocutora percebeu que o emissor a considerava incapaz de compreender os meandros do trabalho adulto necessário na instituição. Assim, ela expressa o sarcasmo da pergunta “cadê as pedagogas dessa sala?” proferida na linguagem infantilizada, com o qual o gestor se dirigiu a ela, sugerindo que esse efeito infantiliza também a pessoa e/ou o cargo de pedagoga, motivo pelo qual ela se diz irritada.

Se alguns gestores/as ou docentes operam através de gracejos, outros são mais ostensivos. Uma entrevistada revela:

“Em alguns momentos eu me sinto desrespeitada como mulher. Eles falam assim: aquelas mulheres da pedagogia (veja! aquelas mulheres) e ainda dizem assim: olha, isso é porque não casaram”. (P8)

Tradicionalmente, “aquelas mulheres” essa é uma expressão popular de estereótipo, que pode sugerir ambiguidade. Conforme confessou a pedagoga na entrevista, nesse caso específico significava solteironas (termo pejorativo, utilizado para se referir a mulheres que passam dos trinta anos solteiras). Ela reforça essa ideia repetindo a frase:

“E ainda dizem assim: olha, isso é porque não casaram”.

Esse fato demonstra a discriminação a que as mulheres são expostas. Em que momento se ouve críticas em relação a um homem, aludindo à sua decisão de contrair ou não matrimônio? Esse condicionamento só é aplicado às mulheres. Como se pode deduzir, o fato de não ser casada, em pleno século XXI, ainda é utilizado para agredir e sem dúvida atinge o objetivo, conforme afirma a entrevistada:

“Quando esse discurso vem para nós, eu digo a você que dá uma dor na alma”. (P8)

Betina Stefanello Lima (2013) denomina drible da dor às estratégias construídas pelas suas interlocutoras da Física, que se negavam a se identificar ou assumir uma posição de sofrimento, não reconhecendo ou minimizando os dilemas ligados ao mesmo tempo ao gênero e às possibilidades ou não de ascensão na carreira.

Entre as interlocutoras participantes dessa pesquisa, pode-se depreender que existem as que driblam a dor, negando que ocorram situações nas quais se sintam discriminadas e há as que assumem que se sentem menosprezadas e reafirmam o descontentamento que essa dificuldade lhes causa. P8 não se esquivava de reconhecer a angústia que as palavras lhes causam. O que não dá para inferir é qual das duas atitudes carrega o condão de atenuar o sofrimento causado pela discriminação.

As entrevistadas que se utilizam de estratégias de negação e tentam esquivar-se de reconhecer os flagelos que enfrentam, ou que tentam driblar a dor, assim enunciam:

“Ser mulher não interfere na realização do meu trabalho. Não na minha diretoria. Mas eu vejo que é uma coisa muito minha, porque sei que em outras diretorias existe isso”. (P9)

“As relações não afetam minha vida como mulher. Pode até haver algum preconceito, mas eu acho que depende muito da forma como eu me coloco. Para mim, isso não me toca, eu não sinto, não percebo. E, se existe é muito subliminar”. (P10)

Talvez fingir que o problema não existe, e se existir não ocorre nos espaços em que atuam, suavize suas rotinas. Esse mecanismo de encobrir o óbvio pode funcionar como o distanciamento necessário daquilo que elas não poderiam suportar que ocorresse consigo mesmas.

P9, ao apresentar a diretoria na qual atua, como sua, a diferencia e constrói para si uma representação de empoderamento, possivelmente numa busca de esconder o conflito interno que o problema poderia vir a ocasionar. P10 afirmando que o preconceito não a toca, que ela não sente ou não percebe, também se distancia de um possível enfrentamento com suas próprias fragilidades.

O artifício de silenciar é uma elaboração cognitiva tecida para proteger a si mesma dos efeitos das situações enfrentadas. Orlandi (2007) refletindo sobre o silêncio como forma de não dizer, apresenta o silêncio local, aquele que acompanha o que não pode ser dito. Ela alerta: “as relações de poder numa sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras”. Silenciar através da negação do problema evita o enfrentamento, logo constrói uma aura de normalidade para o ambiente, na qual é possível esquivar-se de confrontos que possam sobrevir. Considerando os discursos anteriores, parece ser essa a estratégia utilizada pelas interlocutoras P9 e P10.

Esquivar-se dos confrontos remete à discussão das relações de poder instauradas no interior da Instituição. Talvez não seja simplesmente uma questão de escolha individual de cada uma das componentes da equipe. Mas a compreensão das margens de liberdade de ação das quais dispõem. Parece que não adianta saber que é preciso encetar a luta e querer fazê-lo, ainda é necessário construir as condições objetivas para acionar os mecanismos necessários à ação. É possível então afirmar que a visão crítica, por si só, não leva automaticamente a uma intervenção, é apenas um possível primeiro passo. É aí que entra um componente fundamental: a intencionalidade. Num espaço em que os interesses são antagônicos, sem dúvida as vontades dirigem-se para objetivos conflitantes. É preciso então extrapolar a compreensão do discurso oficial, que argumenta por um objetivo único, a tão realçada missão social da instituição, e construir na equipe um querer político, articulado aos interesses do grupo, no qual os saberes pedagógicos possam ganhar equivalência enquanto elementos de interferência no processo ensino aprendizagem.

O espaço institucional não é espaço de consenso e não subsistiria se não se ocultasse, se não houvesse hegemonia, conjugação de forças de persuasão que mantem a sociedade e as instituições em funcionamento. Orlandi (2007) apresenta a relação de forças como um dos

fatores de acordo com o qual funcionam as condições de produção que constituem os discursos. Ela argumenta que o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Assim, o/a gestor/a ou docente fala do lugar do superior em relação às pedagogas da equipe técnico pedagógica, essas pertencentes ao corpo técnico da instituição.

Considerando que além de pertencerem ao corpo técnico são mulheres, as pedagogas são duplamente atingidas nessa relação de forças:

“Eu tento separar o aspecto pessoal do trabalho, mas não há como separar. Eles, na hora em que querem nos atingir, atingem naquilo que nos é mais caro, que é nossa condição de mulher”. (P8)

Nesse enunciado, P8 não esconde a dor de se perceber menosprezada no meio. E, nesse emaranhado de sentidos, os homens/docentes/gestores da Instituição, guiados pelo modo tradicional de fazer ciência, e consequentemente de administrar as instituições de ciência e tecnologia, incorporam o cientista/gestor desencarnado e continuam firmados no discurso da competência e da meritocracia. Assim, qualquer discussão que remeta a gênero e suas interseccionalidades é desprezada.

Discutir as relações de gênero significa trazer para o foco das questões a situação das dominadas. Essa, conforme apontam os discursos das entrevistadas não parece ser a intenção da gestão.

Para a análise de discurso são as imagens que constituem as diferentes posições no discurso. Assim, sendo a imagem que se constrói das pedagogas a de profissionais que ocupam um lugar inferiorizado, a pedagoga entrevistada constata que os docentes rejeitam a sua orientação direta, embora essa seja uma das atribuições inerentes ao seu cargo:

“Os docentes não aceitam muito quando você dar uma orientação direta. E ao mesmo tempo conjectura: Às vezes eu fico na dúvida se é por ser mulher ou por ser pedagoga. Ou é por ser mulher pedagoga?” (P11).

Considerando que a estruturação da nossa sociedade possui uma tradição sexista e essa influencia diretamente a maneira hegemônica do sistema de gestão das instituições em geral; considerando ainda que a mesma tradição constrói e legitima uma visão distorcida da competência das mulheres e que as ciências humanas não gozam do mesmo respeito que as exatas em instituições de ciência e tecnologia, pode-se presumir que o fato de ser mulher e ser pedagoga se fundem e não podem ser analisados separadamente.

Saffioti (2004) ao referir-se a gênero, classe e raça, afirma que não há como desmembrar um marcador do outro, ou seja, [...] não se trata de somar racismo + gênero + classe social, mas de perceber a realidade compósita e nova que resulta desta fusão. [...] Nessa perspectiva, não há também como desanexar as representações construídas em torno da imagem de ser mulher e ao mesmo tempo pedagoga, nem da relação que esse fato tem com a dimensão política do trabalho que realizam.

Orlandi (2007) lembra que na análise de discurso não se menospreza a força que a imagem tem na constituição do dizer. Assim, pensando nas relações de força e na inseparabilidade do ser mulher – ser pedagoga, é mister refletir sobre a imagem que os/as docentes tem das pedagogas técnicas e a imagem que as próprias pedagogas técnicas tem da imagem que os/as docentes tem delas.

Conforme é possível inferir da fala da interlocutora, independente do gênero, docentes de uma forma geral se revelam avessos às orientações da equipe técnico pedagógica:

“As dificuldades são as mesmas. Uma coisa fica muito clara para mim: mesmo sendo mulheres elas são docentes, não são iguais a mim, pedagoga técnica, eu estou num nível diferenciado”. (P11)

É imprescindível refletir: como essa mulher pedagoga, pós-graduada em educação, construiu essa auto imagem? Teoricamente seria ela, nesse espaço de construção de conhecimentos, a profissional que deveria acompanhar a busca dos/as docentes, que deveria discutir e analisar com eles/elas o processo ensino e aprendizagem, na busca de fazê-los/as avançar; que deveria avaliar o encadeamento dos atos de currículo, considerar criticamente as possibilidades do contexto de trabalho, definindo em conjunto com o corpo docente os princípios norteadores das ações pedagógicas, construindo caminhos e avaliando os resultados.

No entanto, o não reconhecimento das competências da profissional por parte da equipe gestora e docente contribui para o silenciamento e obstaculiza a discussão das diferenças, o que retarda tanto o desenvolvimento do processo de qualificação profissional quanto o pessoal. E isso acontece numa clandestinidade imposta pela própria dinâmica que não só dificulta a elaboração histórica dos sentidos do fazer pedagógico como repercute nas relações docentes-técnicos.

“Elas são docentes, não são iguais a mim” (P11). Orlandi (2007) alerta que o que significa no discurso são as posições. Não apenas a posição empírica, o ser pedagoga, mas a posição discursiva, o contexto sócio histórico, a memória, os já ditos. Do que se pode depreender que a pedagoga não se expressa assim porque de si mesma pensa que existe a desigualdade, mas porque as condições do exercício do cargo delineiam em sua memória essa representação.

Os espaços cedidos às mulheres nas instituições de ciência e tecnologia ainda na contemporaneidade, funcionam a partir de uma lógica legitimadora da dominação masculina. Ou seja, a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem legitimá-la. (Bourdieu, 2005).

Assim, na arena da instituição foco da pesquisa, os homens não precisam justificar sua supremacia. Eles simplesmente agem e as assimetrias de gênero permanecem e se perpetuam no silêncio. E, se reatualizam de forma declarada ou sutil, conforme o momento exija. Farganis (1997) afirma que o gênero pode ou não importar para nós ou para os outros: em nosso mundo social e político, ele sempre tem importância.

As interlocutoras foram instadas a recordar se em alguma circunstância dentro da instituição se sentiram preteridas pelo gênero. As respostas ilustram os conflitos de visão diferenciadas entre elas, algumas negam o fato de serem preteridas por serem mulheres. No entanto, todas afirmam que em alguma situação deixaram de exercer algum direito, perceberam que suas orientações não são seguidas ou que sua área de conhecimento não goza do respeito devido. Conforme se pode constatar:

“Por causa do gênero não. Por causa da formação várias vezes. De maneira geral a gente percebe que quem faz graduação em outras áreas que não são da educação tem uma resistência maior à compreensão do que é a pedagogia e geralmente a gente tem um pouco mais de dificuldade quando eles não compreendem as questões da prática pedagógica”. (P13)

A interlocutora considera que foi preterida em função de área de conhecimento, mas nega que o tenha sido por ser mulher. Ela mesma elabora a justificativa para o fato de docentes bacharéis ou tecnólogos não aceitarem suas orientações. Recordando o que afirma Bourdieu (2005) no fragmento supracitado, a pedagoga faz o jogo contrário: como a ordem masculina prescinde de justificativa, ela justifica sua própria subalternidade argumentando que existe uma dificuldade dos não licenciados em compreenderem a atuação da equipe técnico pedagógica.

Como preconiza a análise de discurso, ela reproduz o que apreendeu pelo interdiscurso, aquela voz sem nome que internalizamos no decorrer da vida e a fazemos nossa inconscientemente. É também uma comprovação de que o gênero de uma pessoa, bem como sua classe ou posição afeta o que essa pessoa vê, ou como ela interpreta os fenômenos do seu entorno. E isso nada tem a ver com essência, mas com construção social. O discurso é ação e por meio dele as pessoas agem sobre o mundo e interferem nas práticas sociais nos espaços em que interatuam.

As relações de dominação de gênero conservam-se na sociedade como um todo. Nos espaços de ciência e tecnologia pouquíssimas mulheres conseguem ocupar posição hierarquicamente elevadas e nem se sentirem valorizadas pelo trabalho que realizam. Na instituição campo dessa pesquisa as falas das interlocutoras são bastante ilustrativas desse fato.

“Eu me sinto é desvalorizada. A gente está num grupo que tem homens e mulheres mas se é para representar a instituição sempre vai um homem. Se é para substituir os chefes, sempre o substituto é um homem”. (P14)

“Às vezes, o que a gente tem de impressão é que nosso conhecimento é qualquer coisa, menos conhecimento. Que a bagagem científica que a gente traz não é ciência, que não tem objetividade, que o que importa é o que a gente pode contribuir para a prática. Mas é como se essa nossa contribuição fosse uma receita, uma espécie de manual, quando na verdade, a gente sabe que não é assim”. (P15)

P14 enfatiza a questão da desvalorização por ver sempre homens sendo escolhidos para representar a instituição, já P 15 constata que nem seus conhecimentos específicos alcançam a consideração que merecem.

O menosprezo pelos conhecimentos pedagógicos pelos/as docentes é uma queixa constante das entrevistadas:

“Para alguns professores eles são detentores da sabedoria e ninguém vai interferir no que eles fazem”. (P16)

“Às vezes, esse sentimento de ser escanteada é mais em relação ao nosso conhecimento, à nossa formação”. (P17)

“É como se eles soubessem, tivessem toda a verdade do conhecimento e a gente não soubesse de nada”. (P18)

Analisar esse fenômeno requer uma breve apreciação da compreensão que se construiu ao longo da história do que seja conhecimento. Normalmente quando se menciona o termo

conhecimento o referencial a que se lança mão é a Ciência Moderna, tomando-se o conhecimento científico como o único portador da verdade. É sempre pertinente lembrar que a ciência é uma forma de discurso e, como tal, está sujeita às normas, e critérios de quem se constitui autoridade no meio.

[...] ao ver a ciência como um discurso, como uma maneira de falar sobre o mundo, a feminista pode desconstruir a relação complexa entre ciência e poder, trazendo à superfície os meios pelos quais o discurso científico reforça o poder e o papel que esse desempenha ao criar ativamente um discurso científico. (FARGANIS, 1997, p. 232)

No entanto, nem sempre se discute a não neutralidade do conhecimento, ou a ciência como invenção humana, imperiosamente permeada da cultura. Assim, considerando a especificidade da Instituição e as influências do arquétipo de ciência na formação acadêmica ocidental, é possível entender como a estrutura da dominação masculina é estratégica e como no interior da instituição promove a hierarquização das ciências.

É necessário pensar que as táticas passam pelo reconhecimento do capital científico de um grupo, o das engenharias, por exemplo e a rejeição desse mesmo capital no outro grupo, o das humanas e, mais especificamente o que se refere à pedagogia. Bourdieu (2004 afirma que

611

o capital científico é uma espécie particular do capital simbólico (o qual sabe-se sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico. (BOURDIEU 2004, p. 26)

Docentes e gestores/as adquirem poder estruturante no interior do campo científico estruturador da instituição e consequentemente solapam não apenas as posições hierarquicamente mais elevadas, mas consagram reconhecimento apenas aos conhecimentos de suas áreas e desprezam como não conhecimento os saberes da pedagogia.

A hegemonia do poderio masculino na instituição não significa que as mulheres não tenham nenhuma participação nesses estratégias. Há mulheres que também contribuem para a subalternização de si próprias. Algumas internalizam discursos misóginos e agem como se esquecessem seu próprio gênero. A fala da entrevistada ilustra bem essa questão:

“Teve uma função na instituição e minha diretora discordava que a pedagoga assumisse. Na opinião dela a gente não poderia assumir nenhum tipo de coordenação ou cargo de chefia. Então como a maioria das pessoas que compõem a equipe pedagógica são mulheres, significava dizer de certo modo também que mulheres não poderiam assumir. Essa postura veio de uma mulher, o que me doeu bastante, tocou”. (P19)

Na visão tradicional há uma forte propensão em pensar o domínio das ciências duras como intrínseco ao gênero masculino. No imaginário social, crê-se que as mulheres enfrentam maiores obstáculos para dominar a racionalidade técnica e por isso “preferem” as ciências humanas, e que aos homens esse raciocínio lhes é facultado pela natureza.

E se é assim é porque assim se arquiteta no processo de socialização. O que se ensina às crianças de ambos os sexos é que elas devem se distinguir e nessa distinção estão implícitos os modelos, os estereótipos sustentados pela retórica de gênero.

Enquanto a menina constrói sua identidade de gênero tendo a mãe como referência, os meninos ao estabelecerem sua identidade própria, devem romper com a identificação com a mãe e concomitantemente consolidar sua identidade masculina. São dois processos combinados. A cultura forja, pois, por pressão, a construção da masculinidade estereotipada. O menino tende a construir autonomia e independência. E, para isso, há deliberadamente um afastamento da mãe e um rompimento com tudo que significa ser feminino.

Essas concepções, quando exacerbadas, perpetuam distorções e a construção da identidade de gênero termina sendo moldada por preconceitos. Keller (1991) argumenta que o que parece apropriado sugerir como um resultado possível desse processo é que os meninos podem estar inclinados a tornarem-se homens com dificuldade para amar e as meninas a afastarem-se da ciência.

Corroborando essa posição, Harding (1996) reitera: desde muito cedo as crianças aprendem a identificar a matemática e as ciências como masculinas e a identificação entre pensamento científico e masculinidade está tão profundamente enraizada na cultura em geral que os meninos não tem dificuldade em internalizar essa ideia.

Evidencia-se nesse caso, o que Harding (1996) preconiza: a tendência hegemônica de designar como masculinas as áreas exatas, ou o ramo mais técnico da atuação docente. E, de certa forma, materializa-se o que Keller (1991) aborda. Não é só dificuldade de aprender a amar, é objeção de manifestar empatia. Docentes e gestores muitas vezes demonstram resistência em se colocar no lugar das pedagogas técnicas e expressam descaso pelo capital científico que elas portam.

612

Considerações finais

Os discursos das pedagogas expressaram relações tensas que se estabelecem entre eles, os homens/docentes/gestores que se apoiam no discurso instituído e elas, mulheres/técnicas/subalternizadas enunciatórias do discurso instituinte. Assim, revela-se a hierarquização de saberes e consequentemente de gênero experienciadas pelas mulheres pedagogas interlocutoras desta pesquisa.

É possível entrever nos enunciados das pedagogas frustrações causadas por declarações audíveis ou de espaços sem a utilização de palavras. Há também queixas pela indiferença com relação à atuação junto aos docentes, pela negação dos saberes da Pedagogia e pela representação construída em torno do cargo, que as relaciona unicamente ao cuidado.

Considerando o exposto, é possível inferir que as entrevistadas, em sua maioria, têm consciência do processo de invisibilização que se constrói em torno delas e do seu campo de atuação. Conforme expressam em seus discursos, as pedagogas vêm internalizando sua própria submissão, pois são constantemente persuadidas de sua insignificância pelo discurso

de docentes e gestores. Lembrando que esse discurso, quando tomado emprestado pelo aparato burocrático-institucional, apresenta-se revestido do ar de neutralidade peculiar ao discurso científico. E, da mesma forma, absorve a polarização à qual alude Keller (1991) que relaciona masculino com objetivo e feminino com subjetivo.

Em nosso percurso analítico inferimos que é no bojo dessas estratégias que se engendra a autorização de diferenciar quem fala pela instituição de quem é falado por ela. O primeiro grupo, composto pelos homens/docentes/gestores, ancora-se na competência advinda do discurso sacralizado. Esse grupo representa o que expressa Marilena Chauí (1981)

O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir (CHAUÍ, 1981).

Enquanto o segundo grupo, composto pelas mulheres/pedagogas/técnicos-administrativos, não contando com esse fundamento, habitam na marginalidade discursiva, permanecem em silêncio, ou compõem o coro das vozes não ouvidas. Fica, portanto, evidenciada a compreensão das entrevistadas acerca da hierarquização de gênero latente na instituição lócus da pesquisa.

613

Referências

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 2.ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1961. 1 v.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 4. ed. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHAUÍ, Marilena. O discurso competente. In: Cultura e democracia; o discurso competente e outras falas. São Paulo, Moderna, 1981. P. 3 – 13.

FARGANIS, Sandra. O feminismo e a reconstrução da ciência social. In: JAGUAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (org). **Gênero, corpo e conhecimento**. Brita Lemos de Freitas (Tradução). Rio de Janeiro: Record/Rosas dos Tempos, 1997. p. 224-240.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da Ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n.5, p.07 – 42, 1995.

HARDING, Sandra. **Ciencia y Feminismo**. Tradução de Palo Manzano. Madrid: Morata, 1996.

HARDING, Sandra. Existe um método feminista?. In: BARTRA, Eli (Comp.) **Debates en torno a una metodologia feminista**. México, D.F: Universidad Autonoma Metropolitana. 1998.

HARTSOCK, Nancy. “Comment on Hekman’s “Thruth and Method: Feminist Standpoint Revisited”. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 22, n. 2, p.341-365, 1997.

KELLER, Evelyn Fox. Feminism & Science. In: KELLER, Evelyn Fox; Longino, Helen (Eds.). **Feminism & Science**. Oxford; New Yor: Oxford University Press: 1996. p. 28 – 40.

KELLER, Evelyn Fox. Gender and Science: origin, history and politics. In: HULL, David L; RUSE, Michel (Eds.). **The philosophy of biology**. New Yor: Oxford University Press, 1998.

KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? **Cadernos Pagu**, n. 27, pp 13 – 34, jul./dez. 2006,

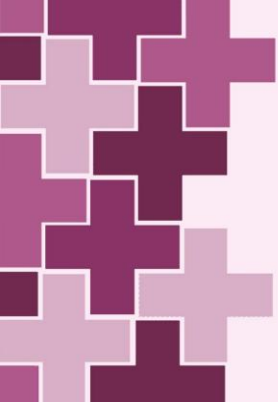
KELLER, Evelyn Fox. **Reflexiones sobre Género y Ciencia**. Valencia IVEI, Edicions Alfons el Magnanim, 1991.

LIMA, Betina Stefanello. **O Labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física**. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(3): 496 883 – 903 setembro – dezembro/2013.

MAFFIA, Dianna. Crítica feminista à ciência. **Ciência e Tecnologia**, Salvador, v 8, p. 25 - 38, 2002. (Coleção Bahianas – Feminismo)

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo Brasiliense, 2009. (Coleção primeiros passos; 184)



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



ORLANDI, Eni Puccinelli. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (org). **Análise do discurso no Brasil:** mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007b, p. 11-20.

SAFFIOTI, Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SCHIEBINGER, Londa. **O Feminismo Mudou a Ciência?** Trad. Raul Filker. Bauru: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero, uma categoria útil de análise histórica – Tradução Guacira Lopes Lobo. Porto Alegre. **Revista Educação e Realidade**, v. 20, n.2, julho – dezembro 1995.

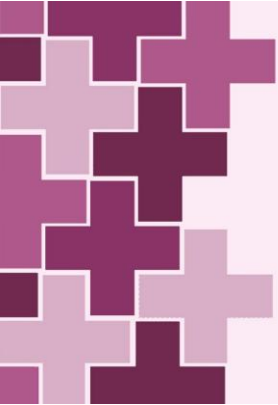
615



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



O PODER TRANSFORMADOR DE DEUS NO MONTE HOREBE: EXEGESE E HERMENÊUTICA DO SIMBOLISMO BÍBLICO

Wagner Pereira de Souza¹

Introdução

*E o anjo do Senhor lhe apareceu em uma chama de fogo do meio de uma sarça.
E ele olhou, e eis que, a sarça queimava com fogo, e a sarça não era consumida.
(Êxodo 3:2)*

Para adentrar no contexto, é importante mencionar a representação de Deus no Monte Horebe, especificamente por meio do evento da sarça ardente, presenciada por Moisés, que é densamente carregada de significados e possui uma vasta propriedade exegética na literatura bíblica. Em primeiro lugar, destaca-se o aspecto geográfico do Monte Horebe, situado a mais de dois mil metros de altitude, simboliza a separação que Deus fez ao escolher uma superfície elevada para manifestar a Sua glória. Além disso, o Monte Horebe é importante para o judaísmo, o cristianismo e o islamismo. Além desse ponto é relevante enfatizar que, por estar numa região desértica a aridez é inerente e, o significado do termo "seco" ou "desolado" também pode ser interpretado como uma representação da condição humana perante o Eterno.

Na perspectiva dos pontos transcritos, a própria sarça, um arbusto de pequeno porte, espinhoso e resistente ao clima desértico, pode simbolizar o ser humano como uma entidade que, em si mesma, não tem nada a oferecer a Deus, mas que, pelo poder e misericórdia Divino, é capaz de vencer, assim como a sarça que sobrevive em terrenos desafiadores. Partindo do exposto, vale destacar aqui, outro elemento preponderante – o fogo – que representa a glória e o poder de Deus. Portanto, é sabido que, qualquer elemento que passa pelo fogo jamais retorna ao seu estado natural, isso denota o poder transformador de Deus revelado ao ser humano. O fogo ilumina, aquece, modifica e também destrói, refletindo assim a capacidade Divina tanto de salvar quanto de destruir a humanidade. Nesse sentido, a combinação desses fatores configura um cenário repleto de simbologias, as quais são altamente relevantes para o conhecimento bíblico e suas orientações sobre a condição humana no processo de existência antes, durante e após a vida terrena.

616

¹ Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras Stricto Sensu – PPGLetras, Campus Universitário de Sinop, Mato Grosso, Brasil. Graduado em Letras: Português/Literatura, pela UNIR – Universidade Federal de Rondônia. Atualmente, professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação Esporte Lazer e Cultura do estado de Mato Grosso (SEDUC). E-mail: wagner.souza@edu.mt.gov.br / <https://orcid.org/0000-0002-8802-7202>



Monte Horebe na história de Moisés: um lugar de encontro com Deus

Os nomes Monte Horebe e Monte Sinai, segundo estudiosos, normalmente são utilizados de forma alternada para designar o mesmo local. Entretanto, alguns eruditos preferem entender que Horebe se refere ao grupo de montanhas, e Sinai a um dos picos específicos. Outros, por sua vez, afirmam exatamente o contrário. Junto a esses quesitos, em razão do seu posicionamento geográfico, se configura como um lugar onde não havia beleza alguma além da presença da Glória de Deus. Entende-se disso que, Deus queria se revelar, primeiramente a Moisés e posteriormente à humanidade e escolheu aquele lugar seco, sem nada de atrativo para mostrar a sua majestade e poder. (Rodrigues, 2018)

O Monte Horebe fica no deserto do Sinai, localidade entre o Egito e a Terra Prometida, Canaã. Não há informação exata na Bíblia sobre sua localização, mas segundo uma tradição antiga é um monte no sul da Península² do Sinai. Atualmente, esse monte é conhecido como monte Musa (que significa monte de Moisés). Na Bíblia, o Monte Horebe também é chamado de Monte Sinai. Como visto, esse local denominado de Península do Sinai é composto por um aglomerado de outros montes em que o Horebe ou Sinai é um dos mais altos. A partir dessa compreensão é possível salientar que, a escolha desse local feita por Deus para se revelar a Moisés por meio da sarça transmite a ideia de separação, retirado do meio, conduzido a um local reservado. (Respostas Bíblicas, 2024)

Esse episódio ocorreu quando Moisés, já exilado de sua vida no Egito, estava apascentando os rebanhos de seu sogro Jetro, sacerdote de Midiã. Como pastor, Moisés levou os animais por diferentes regiões em busca de pastagem, e, nessa ocasião específica, ele se localizou nas proximidades do Monte Horebe. Apesar de ser uma região árida, o Monte Horebe possuía vegetação adaptada ao clima seco, com ervas resistentes que conseguiam sobreviver em meio à escassez de água e calor intenso. Essas plantas, embora modestas, serviram como fonte de alimento suficiente para os animais, o que permitiria a sobrevivência daqueles rebanhos.

A escolha desse local, à primeira vista desolada e sem atrativos visíveis, destaca o contraste entre a simplicidade da vida cotidiana e a grandiosidade do evento que estava por vir. Moisés, em sua rotina comum de cuidar das ovelhas, seria descoberto pela manifestação divina mais extraordinária de sua vida. Ao passar os animais no Monte Horebe, Moisés estava longe de imaginar que ali, naquele cenário aparentemente insignificante, ele teria um encontro direto com Deus, que se revelaria através da sarça ardente. Esse local, marcado pela aridez, seria

² A Península do Sinai é o palco de várias passagens do Velho Testamento, tornando-a um lugar sagrado para as três religiões Abraâmicas: o Cristianismo, Judaísmo e Islamismo. A parte sul da Península é bastante acidentada, com montanhas de granito e abriga o Monte Santa Catarina e o Monte Sinai, esse, com 2.285 metros de altura, onde Moisés teria recebido a tábua dos Dez Mandamentos. Apesar de ser uma região desértica, a Península do Sinai é repleta de belezas naturais e mistérios. ocupa uma posição estratégica que une dois continentes - África e Ásia, separando também dois mares - o Mediterrâneo e o Vermelho. Disponível em: <https://www.eufuierecomendo.com.br/peninsula-do-sinai-egito/>

transformado em solo sagrado, onde Moisés receberia seu chamado para liderar o povo de Israel para fora do Egito, iniciando sua jornada como profeta e libertador de seu povo.

Imagem 1 – Península do Sinai.



Fonte: Turista Profissional (2024)

618

A sarça ardente, um mistério botânico

A imagem da sarça ardente, tão emblemática na narrativa bíblica do Êxodo, desperta a curiosidade tanto de teólogos quanto de botânicos. A palavra hebraica "seneh", traduzida como "sarça", não designa uma espécie específica de planta, mas sim um termo mais genérico, similar a um coletivo, abrangendo diversas variedades de arbustos. Essa imprecisão linguística torna difícil identificar com exatidão a planta que ardia sem se consumir. Considerando o contexto geográfico do evento, que se deu no deserto do Sinai, e a etimologia da palavra hebraica, cuja raiz significa "espeter", os estudiosos sugerem que a sarça ardente era, provavelmente, um arbusto espinhoso. A família das acácias, comum em regiões áridas e semiáridas, é frequentemente citada como uma forte candidata, devido às suas características espinhosas e à sua ampla distribuição geográfica. (Conegero, 2017)

Outras possíveis interpretações é que a palavra hebraica *bbé·dheq* (sarça) tem sido identificada com *Solanum coagulans*, um tipo de erva-moura, um espinheiro. Esse, é o mesmo termo usado em (Provérbios 15:19) comparando o caminho do preguiçoso a uma sebe de sarça, evidentemente no sentido de ele prever ou imaginar dificuldades e problemas espinhosos em

todo empreendimento possível, e nesta base eximir-se de prosseguir. E, ainda, descreve que o caminho do preguiçoso é cercado de espinhos, mas a vereda dos retos é bem aplanada. Somado a isso, observa-se que a sarça é uma planta de caule lenhoso, espinhoso ou aculeolado, e o nome pode referir-se a diversas plantas deste tipo. Por isso que alguns peritos identificam o termo hebraico *bar-qaním* que também se refere a (sarças), uma planta comum do tipo do cardo com capítulos espinhosos. (Tenhosedede, 2021)

As acácias são bem adaptadas a ambientes áridos, como o deserto do Sinai, e possuem raízes profundas que lhes permitem buscar água em locais onde outras plantas não conseguiriam sobreviver. Ela também, tem um rico simbolismo em diversas culturas antigas, sendo associada à imortalidade, à ressurreição e à proteção divina. Essa carga simbólica a torna uma escolha adequada para representar a presença divina na sarça ardente. A madeira de algumas espécies de acácias é dura e resistente ao fogo, o que pode ter uma relação de perenidade com a pessoa que tem um encontro com Deus. Mais tarde, Moisés viveu essa experiência profundamente a começar pela a “briga” com o Faraó e depois em toda a jornada até a Terra Prometida.

Imagem 2 – Uma das espécies de sarça



Fonte: <https://tenhosedede.com.br/sarca/>

Além desses pontos é relevante enfatizar que a palavra sarça é mencionada na Bíblia em um contexto específico que desperta curiosidade e interesse. E, portanto, com abundância de significados, adquirindo assim uma importância elevada nas diferentes interpretações no texto sagrado. Sendo assim, ela se refere-se a um evento descrito no livro do Êxodo, capítulo

3, em que Moisés encontra uma sarça ardente que não se consumia. Essa experiência marca o momento em que Deus se revela a Moisés e o chama para liderar o povo de Israel na libertação do Egito. (Enciclopédia Bíblica, 2024)

Somado a esses fatores, agrega-se também o fato de que a sarça ardente é um símbolo da presença divina e do chamado de Deus. Nesse encontro, Deus se comunica com Moisés através da sarça, revelando seu plano e dando instruções para a libertação do povo hebreu. Assim como outros, o evento da sarça foi um acontecimento único e específico. No entanto, pode-se aprender com a história e aplicar seus princípios em nossas vidas, buscando uma conexão mais profunda com Deus e seguindo seus propósitos. (Enciclopédia Bíblica, 2024)

Dadas as circunstâncias descritas e relativas a essa temática, infere-se que o significado da sarça na Bíblia vai além de um simples arbusto em chamas. Ela representa literalmente a presença divina, a santidade de Deus e o chamado para uma missão específica. Assim como as experiências com Deus são únicas em cada pessoa, não existe um “melhor” conceito para a sarça na Bíblia, pois todas as passagens têm seu valor e significado, assim como cada pessoa pode encontrar inspiração e ensinamentos em diferentes histórias bíblicas. Com base nos dados mostrados, é possível dizer que, a explicação sobre a sarça na Bíblia envolve a compreensão do contexto histórico, simbolismo e mensagem espiritual transmitida através desse evento. É importante estudar e refletir sobre a passagem para obter uma compreensão mais profunda. (Enciclopédia Bíblica, 2024)

620

Partindo do exposto, vale destacar aqui, que, para melhor estudar sobre a sarça na Bíblia, recomenda-se ler o livro de Êxodo e buscar comentários e estudos bíblicos que abordem esse tema específico. Porque, segundo a Bíblia, a sarça é um sinal divino que marca o encontro de Moisés com Deus e seu chamado para liderar o povo de Israel. Somado a esses fatores, convém sinalizar que no espiritismo, o evento da sarça na Bíblia pode ser interpretado como um fenômeno mediúnico, em que a presença espiritual se manifesta através de um elemento físico, como a sarça em chamas. (Enciclopédia Bíblica, 2024)

Seguindo a mesma perspectiva de investigação, convém visitar outras concepções sobre o evento da sarça e que, já de antemão, é possível verificar que eles convergem ao que já foi posto. No Candomblé e na Umbanda, a sarça na Bíblia pode ser associada a elementos e entidades espirituais presentes nessas religiões, como Exu e Ogum. Indo de encontro ao que foi mencionado, no Tarot, Numerologia, Horóscopo e Signos não têm uma visão específica sobre a sarça na Bíblia, pois são sistemas de crenças diferentes e não relacionados diretamente com a interpretação bíblica. (Enciclopédia Bíblica, 2024)

A história de Deus aparecendo a Moisés em uma sarça ardente é uma das narrativas mais profundas e simbólicas do Antigo Testamento. Este encontro é rico em significado teológico e espiritual que ressoou ao longo da história judaico-cristã. Para entender seu impacto total, devemos mergulhar no contexto, no simbolismo e nas implicações teológicas desta revelação divina. A abordagem elencada revela uma realidade que teve início anterior a esse momento, pois, Moisés, que havia fugido do Egito e estava vivendo como pastor em Midiã, encontrou a sarça ardente no Monte Horebe, também conhecido como Monte Sinai. O texto descreve

a sarça como estando em chamas, mas não sendo consumida pelo fogo. Esta imagem paradoxal captura imediatamente a atenção de Moisés e prepara o cenário para um encontro Divino que mudaria sua vida e o curso da história de Israel. Nesse contexto, a sarça ardente representa a transcendência e a imanência de Deus. (Bible Chat, 2024).

A localização deste encontro, o Monte Horebe, também é significativa. Esta montanha se tornaria mais tarde o local onde Moisés recebeu os Dez Mandamentos, conforme narrado no capítulo 20 do livro do Êxodo, ligando assim a sarça ardente à narrativa mais ampla da aliança de Deus com Israel. A escolha deste cenário destaca a continuidade do plano de Deus e Seu relacionamento contínuo com Seu povo escolhido. Levando em consideração a contínua, a sarça ardente também serve como um símbolo de esperança e libertação para as gerações futuras. A história bíblica nos mostra que Deus não é um espectador passivo do sofrimento humano. Assim como Ele agiu no passado para resgatar os israelitas, Ele continua a agir ativamente hoje, respondendo aos clamores de Seu povo. Essa verdade nos conforta e nos impulsiona a confiar em Sua providência divina. (Bible Chat, 2024)

Dado o exposto, infere-se que a sarça ardente é um tipo profético da Igreja. Assim como a sarça ardia com o fogo Divino, a Igreja é habitada pelo Espírito Santo. Essa presença transformadora nos capacita a enfrentar as dificuldades do mundo sem perder a nossa identidade cristã. A imagem da sarça nos lembra que, unidos a Cristo, somos mais do que vencedores, conforme preconiza (Romanos 8: 9).

Ampliando essa discussão, não é injusto dizer que o encontro de Moisés com Deus por meio do evento da sarça ardente também destaca a importância da obediência e da fé. A disposição de Moisés em atender ao chamado de Deus, apesar de seus medos e dúvidas, serve de exemplo para todos os que são chamados a servir. Lembra-nos que a verdadeira fé envolve dar um passo em confiança, mesmo quando o caminho à frente é incerto. Em suma, o significado de Deus aparecendo a Moisés em uma sarça ardente é multifacetado e profundo. Revela a transcendência e a imanência de Deus, Sua compaixão e justiça, e Sua natureza eterna. Marca o início do Êxodo e o desdobramento do plano redentor de Deus para Israel. Prefigura a autorrevelação final de Deus em Jesus Cristo e serve como um símbolo de esperança e perseverança para a Igreja. Acima de tudo, nos chama a responder com fé e obediência, confiando no Deus que vê, ouve e age para a salvação de Seu povo. (Bible Chat, 2024)

Além das chamas: sarça como metáfora da transformação

A sarça ardente representa a santidade de Deus em meio à nossa humanidade. Ela nos mostra que o Divino pode coexistir com o terreno, convidando-nos a uma vida consagrada. A história da sarça ardente nos convida a sermos mais atentos aos sinais de Deus em nossa vida. Muitas vezes, estamos tão ocupados com nossos próprios projetos, preocupações e distrações que não percebemos as pequenas e grandes formas pelas quais Deus busca se comunicar conosco. Assim como Moisés, somos chamados a sair da nossa zona de conforto

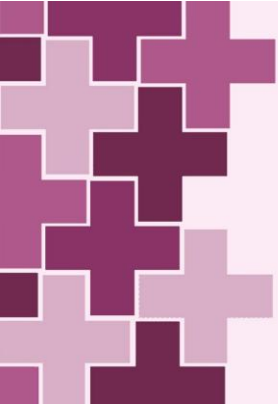
e a responder ao chamado divino. Essa história nos ensina que Deus pode usar situações cotidianas, pessoas e até mesmo eventos inesperados para nos mostrar o caminho a seguir. É como se Deus dissesse: "Tire os seus sapatos, pois o lugar onde você está é santo". Ao prestarmos atenção aos detalhes da nossa vida e ao que se passa em nossos corações, podemos identificar os momentos em que Deus está nos convidando a uma experiência mais profunda com Ele.

A história da sarça ardente nos convida a uma profunda reflexão sobre nossa relação com Deus. Ao tirar as sandálias, Moisés não apenas demonstrava respeito, mas também reconhecia a sua própria pequenez diante da grandeza divina. Cada vez que nos aproximamos de Deus em oração, em um culto ou em qualquer outro momento de devoção, somos chamados a fazer o mesmo. Deixar de lado nossas preocupações mundanas, nossos julgamentos e nossas expectativas é um ato de humildade que nos permite experimentar a presença transformadora de Deus em nossas vidas. Adentrando esse contexto, a sarça ardente representa um portal para o sagrado: um limiar, um ponto de transição entre o mundo terreno e o reino celestial. Ao tirar as sandálias, Moisés estava se preparando para entrar em um espaço sagrado, um lugar onde a presença de Deus se manifesta de maneira especial. Esse gesto nos ensina que a experiência do sagrado exige uma mudança de atitude, uma disposição para deixar para trás tudo aquilo que nos separa de Deus.

Outra vertente relevante é a humildade como pré-requisito para o encontro com Deus, pois ela é a virtude que nos permite reconhecer nossa dependência de Deus e nossa necessidade de Sua graça. Portanto, ao nos aproximarmos de Deus com humildade, estamos abertos a receber as Suas bênçãos e a experimentar a Sua transformação em nossas vidas. Junto a isso, a santidade não é um estado a ser alcançado, mas um caminho a ser percorrido. A sarça ardente nos inspira a buscar a santidade em todas as áreas de nossas vidas, permitindo que a presença de Deus ilumine nossos pensamentos, palavras e ações.

A história da sarça ardente nos mostra que Deus deseja transformar nossas vidas. Assim como o arbusto não foi consumido pelo fogo e não foi destruído, Deus nos purifica e nos renova, revelando um novo propósito para nossas vidas. O fogo que arde na sarça representa o poder transformador do Espírito Santo, que queima em nós tudo o que não é de Deus, para que possamos ser moldados à imagem de Cristo. Essa transformação não é algo que acontece de uma vez por todas, mas um processo contínuo que nos convida a uma vida de constante crescimento espiritual.

Na tentativa de contemplar melhor as dimensões mencionadas, a sarça ardente traz à tona a ideia da presença constante de Deus. A chama que não se apaga simboliza que Deus está sempre presente e ativo em nossas vidas. Apesar das dificuldades e desafios que enfrentamos, nunca estamos sozinhos; a presença de Deus nos acompanha, nos orienta e nos fortalece. Devemos estar alertas para perceber essa presença e responder ao Seu chamado. Por fim, o significado espiritual da sarça nos convida a refletir sobre nosso próprio papel em cumprir o plano de Deus. A vocação de Moisés é um reflexo da nossa própria vocação cristã. Somos chamados a sermos instrumentos de Deus, servindo ao Seu reino, mesmo diante de desafios.



(Explorando a Palavra, 2024) Assim, entende-se que a sarça ardente nas Escrituras é uma rica metáfora da experiência espiritual que todos devemos buscar: uma vida transformada pela presença de Deus, marcada por profunda reverência, conscientização e ação. A mensagem que ela traz continua a ecoar por geração após geração, nos lembrando de que Deus está sempre pronto para nos encontrar e nos guiar. (Explorando a Palavra, 2024)

O poder transformador do fogo

O fogo faz parte da vida humana desde os tempos mais remotos, segundo pesquisadores, se elevar a quantidade de anos d.C. (2000) ao quadrado, ter-se-á, aproximadamente a quantidade de anos em que o fogo passou a ser um alicerce das civilizações desde (8000) a.C.. Sintetizando os conceitos do fogo, tem-se a evidência de uma reação de combustão entre combustível, comburente e fonte de ignição, em que, A chama é a parte visível da reação química, em um sistema que se mantém com liberação de luz e calor. Esse elemento, foi a primeira energia produzida e controlada pelo homem. Através dessa descoberta, foi possível a habitação em regiões mais frias, o desenvolvimento da culinária e mudanças de hábitos, rumo a criação da civilização. (Batista, 2024)

Neste sentido, o domínio do fogo foi um marco fundamental na evolução humana, desencadeando uma série de transformações culturais e tecnológicas. Além de proporcionar calor e luz, o fogo permitiu o cozimento de alimentos, tornando a dieta mais variada e nutritiva. A descoberta da metalurgia, intrinsecamente ligada ao domínio do fogo, possibilitou a criação de ferramentas mais eficientes, impulsionando o desenvolvimento da agricultura, da caça e da construção. O fogo, portanto, não foi apenas uma fonte de calor, mas um catalisador de inovação e um símbolo da crescente capacidade do homem de moldar o mundo ao seu redor. (Batista, 2024)

Dadas essas definições, podemos traçar um panorama abrangente do fogo, desde suas origens remotas até sua importância na sociedade contemporânea. A descoberta e o domínio do fogo marcaram um ponto de inflexão na evolução humana, impulsionando o desenvolvimento de ferramentas, a criação de laços sociais em torno das fogueiras e a expansão para regiões mais frias. Ao longo da história, o fogo esteve presente em rituais religiosos, processos industriais e, mais recentemente, como símbolo de conforto e aconchego. Sua trajetória nos revela a profunda interação entre o homem e o ambiente, onde o fogo sempre ocupou um lugar central.

O Fogo Sagrado: da sarça ardente à experiência sobrenatural

A sarça ardente, um paradoxo flamejante, desafia as leis da natureza e da lógica humana. Ao arder sem se consumir, ela revela uma ordem superior, um reino onde as leis físicas são transmutadas pela ação divina. Esse evento sobrenatural, testemunhado por Moisés, não apenas desafia a compreensão racional, mas também convida à contemplação do mistério. A

persistência das chamas, sem que a sarça se reduza a cinzas, aponta para uma força vital que transcende a matéria, sugerindo a existência de um poder criador e sustentador. Essa imagem vívida, carregada de simbolismo, tem ecoado ao longo dos séculos, inspirando filósofos, teólogos e artistas a refletir sobre a natureza da realidade e a presença do divino.

O fogo, na Bíblia, é um símbolo multifacetado que revela a complexidade da natureza divina. Além de representar a presença de Deus e a libertação, o fogo também simboliza a purificação, o julgamento e a transformação. No Antigo Testamento, ele consome as ofertas no altar, purificando o povo de Israel. No Novo Testamento, o Espírito Santo desce sobre os apóstolos em forma de línguas de fogo, simbolizando o batismo no Espírito Santo e o poder para testemunhar de Cristo. O fogo, portanto, é um elemento que permeia toda a narrativa bíblica, expressando a diversidade de manifestações de Deus. (Santuário Pai Eterno, 2022)

No decorrer da bíblia, a Palavra de Deus recebe alguns sinônimos: Martelo, Espada, Semente, Alimento, entre elas Fogo. Esta última por levar ao leitor o entendimento de que, por meio da aceitação da Palavra, os pecados são perdoados, há iluminação do caminho do homem que a segue, aquece o seu interior e transborda, levando a pessoa que recebe a Palavra crendo, aceitando-a no seu coração, a sentir um ardor por dentro que não consegue guardar somente para si. O fogo no contexto bíblico também é sinônimo de poder. Poder para esterilizar, moldar, derreter. Sobre este aspecto, a presença de Deus é constante. Durante o ato de adorar a Deus, ou de ler a bíblia, ou qualquer outro momento em que se busca a Deus, algumas sensações ou emoções, poderão ser vivenciadas. Tais vivências são manifestações de Seu poder, entre elas o “calor”. (Silva, 2024)

Quem já experimentou um momento profundo de adoração ou oração sabe da sensação de calor e paz que invade o coração. Essa experiência transformadora, muitas vezes acompanhada de uma renovação da fé, é um testemunho do poder de Deus agindo em nossas vidas. Além disso, curas, livramentos e eventos inexplicáveis, como "coincidências" que mudam o rumo de tudo, são sinais evidentes da presença divina, demonstrando que Deus continua realizando milagres em nosso mundo. Várias passagens bíblicas retratam o poder de Deus se manifestando em Fogo, consumindo holocaustos, destruindo cidades, caindo fogo do céu a pedido de profeta, coluna de fogo a guiar o povo na saída do Egito, etc. (Silva, 2024)

Um dos símbolos mais poderosos utilizados nas Escrituras para representar a presença de Deus é o fogo. A sarça ardente, que ardia sem se consumir, é a epifania desse símbolo, revelando a santidade e a transcendência Divina. Essa imagem nos convida a contemplar a natureza dual de Deus: por um lado, Ele é totalmente outro, transcendendo nossa compreensão; por outro, Ele se revela intimamente presente em nossas vidas, como um fogo que aquece sem destruir. Na simbologia bíblica, o fogo não apenas representa a presença de Deus, mas também Seu poder purificador. Assim como o fogo transforma os metais preciosos, removendo as impurezas e revelando sua verdadeira natureza, Deus utiliza as provações e tribulações para refinar a fé de Seus filhos. O apóstolo Pedro nos assegura que

a fé, mais preciosa que o ouro, é submetida ao fogo para que sua autenticidade seja comprovada. (ChristianPure, 2024)

Na tradição profética, o fogo é um símbolo poderoso do julgamento de Deus sobre o pecado. A ira divina, manifestada em eventos como a destruição de Sodoma e Gomorra, serve como um lembrete da santidade de Deus e da necessidade de arrependimento. No entanto, é fundamental compreender que o julgamento Divino não é um fim em si mesmo, mas um meio para restaurar a ordem e a justiça. O fogo purificador de Deus tem o poder de consumir o pecado, mas também de regenerar e transformar. Na simbologia bíblica, o fogo é um poderoso símbolo da paixão e do zelo espiritual. A afirmação de Jeremias de que a Palavra de Deus era como um fogo em seus ossos expressa a natureza ardente da experiência religiosa autêntica. Essa imagem nos lembra que a fé não é uma mera crença intelectual, mas uma força viva que deve transformar radicalmente nossas vidas. (ChristianPure, 2024)

No contexto neotestamentário, o símbolo do fogo adquire uma profundidade ainda maior com a vinda do Espírito Santo. As línguas de fogo que se manifestaram em Pentecostes representam a presença e o poder do Espírito Santo, que capacitou os discípulos a serem testemunhas ousadas de Jesus Cristo. Esse fogo interior, que continua a arder nos corações dos cristãos, é a marca distintiva daqueles que são verdadeiramente transformados pela fé. Na simbologia bíblica, o fogo é frequentemente associado à transformação e à renovação. Tal como o fogo consome o que é perecível para revelar o ouro puro, a presença de Deus em nossas vidas causa uma profunda purificação espiritual, queimando as impurezas da nossa natureza pecaminosa e dando lugar ao fruto do Espírito Santo. (ChristianPure, 2024)

625

A linguagem das plantas: uma metáfora da experiência espiritual

Ao longo da narrativa bíblica se encontra a menção a várias espécies de árvores que podem ser consideradas nobres pelas suas propriedades e muitas delas até mesmo frutíferas que foram mencionadas por Jesus Cristo e que também faziam parte da cultura e geografia da época e, outras mencionadas pelo próprio Deus, a exemplo da Árvore da Vida que produzia o fruto do bem e do mal (Gênesis 2 : 9); e, ainda, nesse mesmo contexto, a vegetação do Jardim do Éden: “E disse : Produza a terra relva, ervas que deem semente, e árvores frutíferas que deem fruto segundo a sua espécie, cuja semente esteja nele, sobre a terra. E assim se fez.” (Gênesis 1 : 11) Outras se somam a essas como: a Figueira, a Oliveira, o Cedro do Líbano, o Carvalho, a Videira, e, não podia ficar de fora, a Sarça. (Gripp, 2018)

Entre todas as mencionadas, essa última – a Sarça – parece ser a menos nobre de todas e foi por meio dessa que o Eterno Deus selecionou para se apresentar a Moisés. Não parece ser isso por acaso, mas sim, pode-se inferir uma conotação direta com a simbologia do ser humano perante Deus que, não possui nada de atrativo para que o Divino se interessasse em relacionar com ele e ainda fazer o sacrifício icônico e mais grandioso de todos os tempos que foi dar seu único filho – Jesus – para sofrer exacerbadamente e morrer numa cruz para salvar a humanidade. (João 3: 16) Assim como a Sarça que, mesmo em sua variedade de espécie,

suas características não fogem a de um tipo de arbusto espinhoso comumente conhecido por sua resistência e capacidade de sobreviver em condições áridas.

A interação com o poder Divino é um processo de transformação profunda. Ao experimentar a graça de Deus, o ser humano adquire uma força interior que o capacita a resistir às tentações e a superar as adversidades. Essa resistência não é fruto de um esforço humano, mas sim um dom Divino, como afirma a passagem de (Efésios 2:8-9). A comparação com a sarça é elucidativa: assim como a sarça, que não possuía nada de especial para ser escolhida por Deus, o ser humano, em sua condição pecaminosa, é escolhido por pura graça. Essa relação especial com o Divino permite que o ser humano, assim como a sarça, seja um canal da presença divina no mundo.

Nesse contexto, o evento da sarça ardente, nos leva a pensar em outros exemplos bíblicos que ilustram a transformação do ser humano por meio da graça de Deus, como a história de Paulo de Tarso transcrita no livro de Atos dos Apóstolos. A simbologia da sarça representa uma transformação interior que impacta a vida do indivíduo e sua relação com o mundo. Portanto, aos que creem no seu Nome devem buscar uma experiência pessoal com a graça de Deus e a permitir que Ele os transformem.

Considerações Finais

626

O estudo sobre o Monte Horebe e o evento da sarça ardente revela a profundidade simbólica e espiritual presente na narrativa bíblica. Elementos como o fogo, a aridez do deserto e a simplicidade de um arbusto espinhoso são usados para comunicar a transcendência e o poder de Deus. A escolha do Monte Horebe – uma região árida e isolada – e de uma planta humilde como a sarça reforça a ideia de que Deus se revela de maneiras inesperadas, desafiando as expectativas e aproximando-se do que se coloca em atitude de humildade e busca. Este evento, em que Moisés é chamado para uma missão divina, destaca não apenas a força transformadora do encontro com Deus, mas também simboliza a capacidade de Deus em usar elementos comuns e, aparentemente, insignificantes para realizar propósitos grandiosos. A análise da sarça ardente, possivelmente associada a arbustos espinhosos como as acácias, reflete tanto o simbolismo da resistência em condições adversárias quanto a ação de um fogo Divino que transforma sem destruir. A presença do fogo que não consome a sarça enfatiza uma presença Divina que é, ao mesmo tempo, purificadora e preservadora, ensinando que as provas, embora intensas, podem nos moldar para um propósito maior. Esse simbolismo de transformação e permanência, visível na sarça e no fogo, ecoa na vida dos que se dedicam a seguir os caminhos de Deus, lembrando-os de que a fé autêntica é uma experiência de mudança e renovação constantes.

Além disso, o Monte Horebe, pela sua localização e características desérticas, traz a simbologia da separação e preparação para um encontro profundo com o Divino. A aridez do local e a simplicidade dos elementos envolvidos na narrativa ressaltam que Deus pode se

manifestar em lugares inóspitos e através de meios que parecem insignificantes aos olhos humanos, revelando Sua grandeza e mistério.

Sugestões para estudos futuros

A narrativa da sarça ardente aponta para a possibilidade de se compreender o texto bíblico de forma ampliada, onde o ambiente, a geografia e a botânica têm papel fundamental na revelação Divina. Assim, é possível perceber que Deus, ao longo da Bíblia, usa frequentemente o cenário natural como veículo de comunicação com a humanidade, tornando o estudo de tais contextos geográficos e ambientais especialmente importante para a exegese e hermenêutica bíblica.

Por isso, estudos futuros que aprofundem a relação entre o sagrado podem e o ambiente natural no contexto bíblico trazem novas reflexões sobre como a criação participa da mensagem divina e é utilizada para impactar e transformar a vida humana. A criação, longe de ser apenas o pano de fundo dos acontecimentos, torna-se um canal ativo por meio do qual Deus comunica Seus propósitos e manifesta Sua glória. Esse entendimento aprofunda a relação entre o ser humano e o mundo natural, confirmando que, no plano divino, até os elementos mais simples, como um arbusto ou uma montanha, podem carregar significados espiritual profundo e servir como meios de revelação.

Por fim, investigar o papel do fogo como símbolo de purificação e transformação tanto nas Escrituras quanto em outras tradições religiosas, pode ampliar nossa percepção do significado espiritual desse elemento e de sua relevância prática na vida de fé. A sarça ardente representa um convite à renovação e ao encontro profundo com o Divino, o que aponta para a necessidade de cultivar uma espiritualidade sensível, capaz de reconhecimento e responder aos sinais da presença de Deus em nossa vida cotidiana.

O estudo aprofundado desses temas pode, assim, promover uma espiritualidade que valoriza o simbolismo bíblico como fonte de inspiração e orientação, impulsionando os leitores a buscarem, em suas próprias vidas, o poder transformador que Moisés experimentou no Monte Horebe.

Referências

A BÍBLIA ANOTADA – The Ryrie Study Bible / Texto Bíblico: Versão Almeida. Revisada e Atualizada, com introdução, esboço, referências laterais e notas de Charles Caldwell Ryrie; Tradução Carlos Oswaldo Cardoso Pinto – São Paulo: Mundo Cristão, 1994.

BIBLE CHAT. *Qual é o significado de Deus aparecer a Moisés em uma sarça ardente?* (2024) Disponível em: <https://abre.ai/llho> - Acesso em: 23 de out. de 2024.

BATISTA, Carolina. *Fogo*, 2024. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/fogo/> - Acesso em: 23 de out. de 2024.

CHISTIANPURE. *O fogo na Bíblia: Uma análise aprofundada da sua primeira menção e do seu profundo significado*, 2024. Disponível em: <https://christianpure.com/pt/learn/fire-in-the-bible/> - Acesso em: 24 de out. de 2024.

CONEGERO, Daniel. *O Que Significa Sarça Ardente? O Que é Uma Sarça na Bíblia?* (2017) – Disponível em: <https://estiloadoracao.com/sarca-ardente-significado/> - Acesso em: 23 de out. de 2024.

ENCICLOPÉDIA BIBLICA. *Sarça na bíblia*, 2024. Disponível em: <https://abre.ai/llgY> - Acesso em: 23 de out. de 2024.

EXPLORANDO A PALAVRA. *O Que Significa Sarça na Bíblia? Descubra Seu Significado Profundo!* (2024) – Disponível em: <https://explorandoapalavra.com/o-que-significa-sarca-na-biblia/> - Acesso em: 23 de out. de 2024.

GRIPP, Ruy. *Nomes das Árvores Citadas na Bíblia*, 2018. Disponível em: <https://ruygripp.com.br/2018/11/07/nomes-arvores-citadas-na-biblia/> - Acesso em: 24 de out. de 2024.

RESPOSTAS BÍBLICAS. *Onde fica o monte Sinai? Qual é sua importância na Bíblia?* 2024. Disponível em: <https://www.respostas.com.br/monte-sinai-na-biblia/> - Acesso em: 17 de out. de 2024.

RODRIGUES, Welfany Nolasco. *Monte Horebe ou Sinai - Lugar da Revelação*, 2018. Disponível em: <https://www.esbocosermao.com/2018/11/monte-horebe-ou-sinai-lugar-da-revelacao.html> - Acesso em: 17 de out. de 2024.

SANTUÁRIO PAI ETERNO. *Os quatro elementos naturais, segundo a Bíblia*, 2022. Disponível em: <https://abre.ai/llhY> - Acesso em: 23 de out. de 2024.

SILVA, Alaine. *Fogo no contexto bíblico*, 2024. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biblia/fogo-no-contexto-biblico/> - Acesso em: 24 de out. de 2024.

TENHOSEDE, *Sarça (Árvore correlata ao Espinheiro em seu sentido espiritual)*, 2021. Disponível em: <https://tenhosedede.com.br/sarca/> - Acesso em: 23 de out. de 2024.

TURISTA PROFISSIONAL. *Monte Sinai*. Disponível em: <https://turistaprofissional.com.br/monte-sinai/> - Acesso em: 17 de out. de 2024.

OBSERVATÓRIO DE BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL: O QUE ENTENDEMOS COMO INOVAÇÃO?

Bianca Furtado Penha¹
João Paulo de Freitas²
Gustavo Dias Martins³

Introdução

Este artigo apresenta o desenvolvimento de uma investigação sobre os fundamentos para identificar e estabelecer critérios de boas práticas no ensino de artes visuais. Essa fundamentação visa consolidar teoricamente o Observatório de Boas Práticas, uma plataforma online criada pelo projeto Laboratório de Inovação para Formação de Educadores (LIFE)⁴. O LIFE é um projeto de extensão com interface em pesquisa e ensino que promove práticas educativas tanto no ambiente universitário quanto na comunidade. Com foco na formação de educadores e na construção de redes entre professores, o LIFE contribui para fortalecer e disseminar metodologias inovadoras que enriquecem o processo educacional.

Ao refletir sobre a criação de boas práticas de ensino em arte a partir da ideia de inovação, recorreremos a Marquard Smith (2005), que utiliza a expressão “ossificação do pensamento” para alertar sobre os riscos nos Estudos Visuais. Inspirando-nos nessa figura de linguagem, podemos perceber como a inovação no ensino, especialmente nas artes visuais, arrisca se tornar estagnada ou superficial quando institucionalizamos e padronizamos excessivamente o processo. A crítica de Smith nos inspira a evitar essa “ossificação”; para isso, o pensamento sobre inovação no ensino de artes visuais precisa ir além das normas e métodos pré-definidos, promovendo um ambiente que valorize a experimentação, o diálogo crítico e a prática colaborativa.

No contexto das artes visuais, a inovação pedagógica não deve ser vista apenas como a adoção de novas tecnologias ou o cumprimento de diretrizes institucionais de “inovação” ou “excelência.” Em vez disso, deve ser um processo contínuo e fluido, onde professores e

629

¹ Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Estado de Minas Gerais. Contato: bianca.0193579@discente.uemg.br

² Doutor em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Bacharel em artes pela mesma instituição. Professor na Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais (ED/UEMG). Contato: joao.freitas@uemg.br

³ Graduando em Licenciatura em Artes Visuais na Universidade do Estado de Minas Gerais. Contato: gustavo.0198508@discente.uemg.br

⁴ Este projeto conta com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Edital Nº 011/2022 – Apoio a Projetos de Extensão em Interface com Pesquisa. Processo: PQ-04082-22.

alunos exploram conjuntamente novos meios de expressão, questionam paradigmas estabelecidos e respondem às transformações sociais e culturais. Assim, a inovação se torna mais que uma meta a ser atingida; ela é uma prática constante, em que o aprendizado é ativo e as experiências são co-construídas, evitando o risco de se tornarem estruturas rígidas e inflexíveis. Esse modelo dinâmico inspira educadores a criarem espaços que acolham a diversidade de perspectivas, tornando a inovação no ensino de artes visuais uma forma de arte viva, capaz de se adaptar e evoluir conforme as demandas e os contextos contemporâneos.

Para que a concepção de inovação seja efetiva, é imprescindível compreender o que significa inovar, o que esse princípio representa para o ensino de arte e como as práticas inovadoras são categorizadas, com base nos significados e conceitos apresentados por pesquisadores sobre inovação na educação. Essa fundamentação teórica sustenta a ideia de que redes colaborativas de formação de professores em arte podem superar as dificuldades de ensino e aprendizagem encontradas nas escolas públicas e privadas.

Com base numa pesquisa bibliográfica para recolher evidências sobre boas práticas educacionais, a nossa proposta é discutir como essas práticas podem ser aplicadas em diferentes circunstâncias e contextos, buscando elucidar o conceito de inovação na educação com profundidade e ênfase nos aspectos determinantes para a definição de objetivos e a obtenção de resultados positivos no ensino de artes visuais.

Um exemplo concreto dessa visão ampliada de inovação, que não se limita a olhar para o futuro, mas também revisita modos antigos de ver o mundo, encontra-se no pensamento de Ailton Krenak (2021). Suas reflexões sobre a relação entre seres humanos, natureza e cultura oferecem uma perspectiva inovadora ao integrar cosmovisões indígenas e abordagens ecológicas interdependentes. Essas ideias inspiram práticas educacionais que desafiam métodos tradicionais e incentivam uma educação mais integradora e sustentável. Krenak nos leva a questionar como a conexão entre humanidade e natureza podem transformar o ensino de arte, promovendo uma educação que não apenas ensina técnicas, mas também fortalece a consciência ecológica e o entendimento holístico da arte como uma ferramenta para a reflexão crítica e a transformação social.

Com essa abordagem, organizamos o trabalho em três seções: na primeira, discutimos o conceito de inovação no contexto educacional; na segunda, exploramos ações inovadoras aplicadas ao ensino de artes visuais; e, por fim, na terceira seção, destacamos iniciativas que, a nosso ver, contribuem para fortalecer práticas educativas em arte e cultura visual.

Inovação na educação

Inovação, do latim *innovatio*, significa renovação, indicando “algo novo” que ainda não havia sido feito (NOGARO; BATTESTIN, 2017). A palavra frequentemente se associa ao sistema capitalista e à produção tecnológica, onde as tecnologias eletrônicas e digitais ilustram bem

o seu significado no mercado: quem não inova perece. Nesse contexto, “inovar é contrapor-se ao obsoleto, ao ultrapassado, ao desuso” (Idem., 2017).

Na educação, a inclusão e o letramento digital tornam-se evidentemente importantes diante das recorrentes alterações nas dinâmicas histórico-sociais atuais. No entanto, entendemos que a adaptação das práticas educativas às novas tecnologias e aos ambientes digitais não dão conta de solucionar os impasses envolvendo o ensino, aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, o conceito de inovação vai além da simples integração de recursos tecnológicos ao ambiente educacional.

Embora a inovação seja comumente vinculada à competitividade no mercado, no contexto educacional, especialmente nas artes, seu significado pode ser diferente. Para além da incorporação de tecnologias, engloba mudanças pedagógicas mais profundas, que incluem o rompimento com métodos tradicionais de ensino. Estes, centrados no professor como sujeito de conhecimento e transmissão, aluno como receptor passivo, a fragmentação do ensino em disciplinas, aulas expositivas focadas em memorização e reprodução do conhecimento são ultrapassadas frente às mudanças sociais e culturais. De acordo com Nogaro e Battestin (2017) a inovação “surge como resposta natural a um cenário de mudanças e transformações constantes no conhecimento”. Nesse contexto, o professor, independente de sua experiência, capacidades e conhecimento, deve se manter em formação contínua para acompanhar as necessidades das novas gerações de estudantes.

É fundamental que a escola e os professores estejam atentos a maneiras de potencializar suas práticas para alcançar objetivos por meio de metodologias colaborativas, experimentais e interdisciplinares. Para Sobrinho Junior e Mesquita (2022, p. 220):

[...] é preciso criar, inventar, aperfeiçoar, redimensionar, readequar ou transformar por meio de técnicas ou tecnologias – digitais ou não, existentes ou não – utilizando-se dos instrumentos que serão empregadas pelos atores sob diversas conjunturas, com fins de agregar valor ao processo de aprendizagem, refletindo assim, em uma prática pedagógica inovadora.

Tavares (2019) identifica uma rede de significados para o conceito de inovação que se relacionam de maneira ideológica e epistemológica diante do processo educativo. Entre a classificação definida por Tavares, nos interessa a concepção que remete à relação de inovação como algo positivo, ou seja, a busca de estratégias originais que visam melhorar as práticas educacionais.

Para Messina (2001, p.227) a inovação pode ser múltipla e conter diversos significados conforme o local e contexto onde ela é experienciada. Como um meio para transformar sistemas educacionais, a “inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar”. Além disso, a autora provoca:

[...] mais do que nos interessarmos pela identificação de critérios para reconhecer inovações, poderíamos criar espaços que promovessem a possibilidade do pensar e do fazer reflexivos, em que as inovações teriam a oportunidade de apresentar-se, contradizer e transformar. Igualmente, o interesse central da rede de inovações se situaria, de acordo com esse esquema, antes na invenção e recuperação de inovações do que na sua difusão. (Messina, 2001)

Conforme argumentado por Messina (2001), a inovação educacional não deve se limitar a soluções prontas, mas sim criar espaços de reflexão crítica onde práticas inovadoras possam emergir e se transformar continuamente. Esse processo é especialmente importante no ensino das artes visuais, onde a inovação não se resume apenas à adoção de novas tecnologias ou métodos, mas envolve a promoção de um ambiente de criação e experimentação que permita aos estudantes explorar, expressar e questionar. No próximo tema, abordaremos como esses princípios de inovação se aplicam ao ensino de artes visuais, discutindo como práticas educativas inovadoras podem enriquecer o processo artístico e formativo, promovendo uma aprendizagem mais envolvente e significativa.

Inovação no Ensino de Arte: Reflexão Crítica, Autonomia e Práticas Colaborativas

632

Para promover uma abordagem crítico-reflexiva entre os estudantes, o professor inovador precisa inicialmente definir um pensamento claro e intencional sobre a sua própria prática educativa. Ana Mae Barbosa (1995) argumenta que educadores em arte devem compreender a função social da arte para melhor definir objetivos e métodos pedagógicos que integrem o ensino de arte na formação escolar. Ela observa que, em muitas instituições, a arte ainda é vista como suporte para o aprendizado de outras disciplinas. Embora a interdisciplinaridade enriqueça o ensino, Barbosa (2010) destaca que a arte deve ser reconhecida como área autônoma de conhecimento, possibilitando aos alunos um espaço para interpretar e refletir sobre símbolos e objetos da cultura visual.

Ernst Fischer (1959) também explora a função e a necessidade da arte, enfatizando seu papel essencial na conexão entre o indivíduo e o mundo. Para ele, a arte permite ao sujeito integrar-se à realidade circundante, servindo como meio de compartilhar experiências e ideias, refletindo a capacidade humana de criar laços culturais. Essa dimensão social sugere que o ensino de arte deve ser construído a partir das características de seu tempo, atendendo às necessidades e valores próprios de cada contexto histórico.

Para adotar uma postura inovadora e contextualizada no ensino de arte, é essencial que os educadores compreendam aspectos que os posicionem de maneira ativa e reflexiva frente aos desafios contemporâneos. Entre esses aspectos, destaca-se o papel do professor de arte como mediador sociocultural, atuando na interface entre o conhecimento autônomo da arte — com sua sensibilidade e formas únicas de expressão — e práticas colaborativas e de integração contextual.

Nesse papel, o professor não apenas planeja conteúdos, mas também promove conexões culturais. Assim como Fischer percebe a arte como uma maneira de compartilhar experiências e laços culturais, Barbosa (2009) sugere que o professor capacite os alunos a reconhecerem a arte como ferramenta para entender seu contexto social, fortalecendo a habilidade de observar e criticar o mundo.

A inovação no ensino de arte, tanto nas instituições quanto entre os profissionais, deve ser fundamentada no reconhecimento da arte como campo autônomo, com suas particularidades e seu conhecimento sensível. Como aponta Barbosa (2010), a interdisciplinaridade deve ser conduzida com cuidado para que a arte não seja reduzida a um papel de apoio. Para ela, o ensino de arte deve incentivar a expressão individual e a crítica cultural, permitindo aos alunos verem a arte como um caminho que expande, questiona e oferece novos pontos de vista.

A inovação no ensino de arte passa pela integração contextual, que vê a arte como reflexão e questionamento do contexto histórico e cultural. Fischer afirma que a arte age como um espelho social, desafiando normas e valores do seu tempo, promovendo uma compreensão crítica da realidade. Nesse sentido, Raimundo Martins (2008) destaca que a prática educativa em arte deve se alinhar aos desafios contemporâneos, indo além das abordagens tradicionais e incorporando temas como diversidade, sustentabilidade e identidade cultural.

Para Martins (2008), a inclusão desses temas no ensino de arte transforma a disciplina em uma ferramenta de reflexão crítica. Isso é possível, pois, conectando o aprendizado artístico às dinâmicas culturais e sociais vividas pelos alunos, promove uma educação visual que dialoga com o cotidiano e auxilia os estudantes a interpretar criticamente o mundo visual e social.

A busca pela inovação no ensino de arte também passa pela exploração de práticas colaborativas que desafiem a “hiperespecialização” predominante no sistema educacional. Manuel Horta (2022) ilustra como práticas colaborativas no ensino de artes visuais oferecem uma alternativa significativa a essa cultura, promovendo uma educação mais inclusiva. Horta (2022) demonstra que essas práticas colaborativas servem como base sólida para projetos artísticos que refletem as experiências e identidades culturais dos alunos. Ao envolver estudantes em atividades de criação conjunta, como modelagem 3D de patrimônios locais, o ensino de arte se torna uma plataforma que não só permite a expressão pessoal, mas reforça o pertencimento ao coletivo, incentivando a valorização de identidades e culturas diversas.

Exemplos Práticos de Inovação no Ensino de Arte: Aplicando Reflexão Crítica, Autonomia e Colaboração

Nos últimos anos, o ensino de arte tem se tornado um campo fértil para a experimentação de práticas inovadoras, integrando sustentabilidade, inclusão, engajamento comunitário e metodologias participativas. Essas iniciativas demonstram como a inovação no ensino de arte pode ir além da simples introdução de novas tecnologias ou metodologias, promovendo

uma abordagem educativa que busca o desenvolvimento integral dos estudantes, além de estimular a consciência social, a responsabilidade ambiental e a inclusão.

O estudo de Maria Lim, Eunjung Chang e Borim Song (2013) revisita a importância do envolvimento comunitário como um componente essencial para a inovação em arte. Em três iniciativas destacadas, futuros professores de arte colaboraram com escolas e eventos locais para estabelecer conexões significativas entre a arte e a comunidade. Ao criar murais em escolas e organizar eventos culturais, essas ações fortaleceram não só habilidades artísticas e pedagógicas, mas também desenvolveram competências em liderança e colaboração, cruciais para uma prática inovadora no contexto educacional. Mediante aprendizado experiencial e aprendizado-serviço, esses futuros educadores não apenas refletem sobre seu papel social, mas ampliam o impacto da arte ao promover o bem-estar comunitário.

Em uma abordagem que une ecologia e arte, o artigo de Hilary Inwood (2010) apresenta uma inovação pedagógica que conecta a criação artística com valores de interdependência, biodiversidade e sustentabilidade. Inwood (2010) mostra como a arte pode incorporar práticas sustentáveis, utilizando materiais naturais e reciclados, e aplicando os princípios de reduzir, reutilizar e reciclar ao processo criativo. Esse modelo exemplifica a inovação no ensino de arte ao envolver os estudantes diretamente com o ambiente ao seu redor, promovendo uma conexão pessoal e uma cultura de sustentabilidade. A arte, aqui, não é apenas uma expressão estética, mas um meio de engajamento ecológico e de conscientização para questões urgentes do presente.

No Brasil, o Programa Cultura Viva e seus Pontos de Cultura, descritos por Graciela Hopstein (2020), são outro exemplo de como a inovação no ensino de arte pode ser impulsionada por políticas públicas. No Brasil, essa iniciativa redefine a cultura como um direito fundamental e destaca o protagonismo de comunidades marginalizadas ao transformar centros comunitários em polos de produção cultural e artística. Os Pontos de Cultura promovem a diversidade cultural e o desenvolvimento social, fortalecendo o conceito de democracia cultural. A inovação aqui é construída sobre a ideia de gestão compartilhada e inclusão, estabelecendo a arte como um meio para a construção de cidadania e transformação social.

A inclusão é outra dimensão crítica para a inovação no ensino de arte, como evidenciado no artigo de Oliveira Neto (2015), que descreve uma adaptação pedagógica para estudantes com deficiência visual. Ao incorporar abordagens sensoriais e táteis, o projeto possibilita a participação ativa desses alunos em atividades artísticas, destacando que a inovação no ensino de arte deve ser acessível a todos. Essa metodologia inclusiva, que valoriza as diferenças e promove a igualdade, redefine o ensino de arte como uma prática equitativa, onde todos os estudantes têm a oportunidade de expressar e desenvolver suas capacidades criativas.

Essas iniciativas exemplificam como a inovação no ensino de arte pode ser fundamentada em princípios que valorizam a diversidade, a sustentabilidade e a integração comunitária. Longe de ser apenas uma aplicação de novas técnicas ou ferramentas, a inovação no ensino de arte emerge como uma abordagem ampla e conectada com o contexto social e cultural

dos estudantes, ampliando o papel da arte como um instrumento de transformação pessoal e social.

Considerações Finais

Este trabalho explorou alguns fundamentos teóricos que sustentam o conceito de inovação no ensino de arte, com foco na formação de uma rede de boas práticas educacionais no campo das artes visuais. A análise abordou como a inovação pode ser amplamente interpretada e aplicada de modo a superar abordagens tradicionais e a enriquecer a experiência pedagógica, indo além da incorporação de tecnologias para englobar mudanças profundas na metodologia e nas relações entre educadores, alunos e comunidade. Ao evitar a “ossificação do pensamento” e promover uma abordagem reflexiva e colaborativa, o ensino de arte se torna um espaço para a criação de práticas educacionais adaptáveis e dinâmicas, que respondem às demandas sociais e culturais contemporâneas.

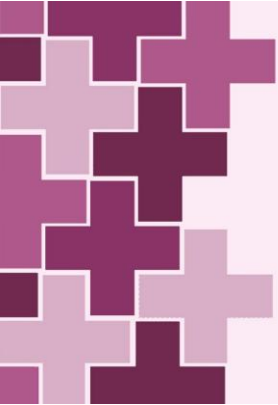
No contexto das artes visuais, práticas inovadoras foram exemplificadas como iniciativas que promovem a interdisciplinaridade, a inclusão e o engajamento ambiental e social, demonstrando que a inovação pedagógica pode transformar o ensino de arte em uma ferramenta poderosa de desenvolvimento humano e cultural. O Observatório de Boas Práticas na Educação em Arte e Cultura Visual emerge, assim, como uma plataforma fundamental para disseminar essas práticas, oferecendo um espaço de reflexão e aprendizado compartilhado que contribui para a formação contínua de educadores e a construção de uma rede colaborativa.

Essas percepções evidenciam que a inovação no ensino de arte não se limita à adoção de novos recursos, mas reflete um compromisso com o aprendizado crítico e a transformação social. As iniciativas analisadas reforçam o potencial do ensino de arte como veículo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o fortalecimento de vínculos culturais e comunitários, delineando caminhos que podem inspirar futuros projetos e práticas educacionais no campo das artes visuais.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Mediação Cultural é Social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Org.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. P. 13-22.

BARBOSA, Ana Mae. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade Fumec**, Belo Horizonte, v. 7, n. 9, p. 11-29, jul./dez. 2010.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: Uma experiência para o futuro. **Teoria e Prática da Educação Artística**. p. 87 a 113. São Paulo: Cultrix, 1985.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 3a. Edição, Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1971

HOPSTEIN, Graciela. **O Programa Cultura Viva e os Pontos de Cultura: a constituição de uma rede democrática de produção político-cultural**. Brasília: IPEA, 2010.

HORTA, Manuel. **Possibilidades para práticas colaborativas interdisciplinares no ensino artístico especializado**. Relatório de Mestrado — Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Faculdade de Belas Artes, 2022. Orientadora: Catarina Martins. Disponível em: https://padlet.com/mh_horta/h69fitrixhy6jocw. Acesso em: 7 nov. 2024.

INWOOD, Hilary. Shades of Green: Growing Environmentalism through Art Education. **Art Education**, Reston, v. 63, n. 6, p. 33-38, nov. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519100>. Acesso em: 7 nov. 2024

KRENAK, Ailton. **Prácticas Artísticas en un Planeta en Emergencia**. Tradução de Gonzalo Aguilar e Juan Recchia Paez. Publicado em colaboração com a revista Transas. Disponível em: <https://palaciolibertad.gob.ar/wp-content/uploads/2021/02/Ailton-Krenak.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2024.

LIM, Maria; CHANG, Eunjung; SONG, Borim. Three initiatives for community-based art education practices. **Art Education**, Reston, v. 66, n. 4, p. 7-13, jul. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00043125.2013.11519226>. Acesso em: 7 nov. 2024.

MARTINS, Raimundo. Sobre textos e contextos da cultura visual. **Revista Visualidades**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 5-11, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17997>. Acesso em: 7 nov. 2024.

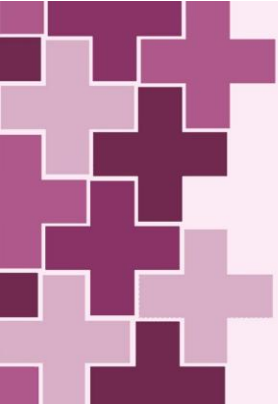
MESSINA, Graciela. **Mudança E Inovação Educacional: Notas Para Reflexão**. p. 225 a 233. Cadernos de Pesquisa, n. 114, 2001

NOGARO A. BATTESTIN C. **Sentidos E Contornos Da Inovação Na Educação**, Holos, Ano 32, Vol. 2, P. 357 a 372, 2016

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. **Desenho e deficiência visual: uma experiência no ensino de Artes Visuais na perspectiva da educação inclusiva**. 2015. Dissertação

636





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



(Mestrado em Educação e inclusão social em contexto escolares e não escolares) - Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/19844/1/RivaldoBevenutoDeOliveiraNeto_DISSERT.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

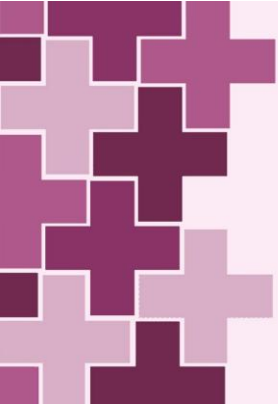
SMITH, Marquard. Estudos visuais, ou a ossificação do pensamento. Tradução de Juliana Gisi. **Revista Porto Arte**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 43-59, maio 2011.

SOBRINHO JUNIOR, João Ferreira. MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. **Inovação Pedagógica concepções que orbitam este conceito**. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 212-226, mai./ago. 2022

TAVARES, F. **O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária**. Educação. Santa Maria. v. 44. p. 1 a 19. 2019

637





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



PATRIMÔNIO CULTURAL DA POPULAÇÃO NEGRA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: ARQUITETURA E TRANSDICIPLINARIDADE

Meryelle Macedo da Silva¹
Rafael Ferreira da Silva²
Márcia Aparecida de Souza³
Henrique Cunha Junior⁴

Introdução

As ciências humanas no mundo têm passado por grandes ampliações e renovações nos últimos 30 anos devido às independências africanas, à produção da História Geral da África e aos movimentos internacionais de combate às desigualdades sociais e às formas de racismo. Estabeleceu-se visões importantes sobre as especificidades históricas das populações negras e se encontra em curso uma renovação dos paradigmas científicos e das ciências em termos gerais. Um desses paradigmas científicos é o Pan-Africanismo, que nos propicia o entendimento da história africana, contada pelos próprios africanos, e uma revisão crítica dos processos afrodiáspóricos.

No campo do urbanismo, na geografia e nos arcabouços científicos correlatos também se apresenta um grande dinamismo e transformação. Produziram-se ações relevantes para as especificidades territoriais, de grupos sociais e étnicos. Nesse sentido, os temas da memória e dos patrimônios culturais receberam destaque, possibilitando novos enfoques sobre a contribuição dos diversos grupos sociais na produção do espaço geográfico.

Diante do contexto, o objetivo principal desse trabalho é refletir acerca da relação entre o patrimônio cultural da população negra e a educação, tendo como foco o ensino de geografia. Para alcançar essa empreitada tivemos como método a afrodescendência, que em linhas gerais visa o reconhecimento das marcas ancestrais materiais e imateriais presentes na geograficidade, tendo como mote o tripé prática-teoria-prática. A partir desse aporte realizamos uma revisão de literatura e percursos urbanísticos, especificamente na zona rural do município do Crato, localizado no sul do Estado do Ceará e que possui uma forte influência das culturas africanas.

Dentre a complexidade dos artefatos da cultura negra, nos detemos ao estudo da arquitetura e identificamos técnicas, tecnologias e valores civilizatórios que nos conectam à África. Compreendemos que a ação de estudar as matrizes africanas dos objetos arquitetônicos nos

638

¹Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC, meryellemacedo06@gmail.com

²Graduado em Geografia pela Universidade Regional do Cariri-URCA, rafaelferreira829@hotmail.com

³Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC, profmarciasouza2016@gmail.com

⁴Professor titular da Universidade Federal do Ceará-UFC, hcunha@ufc.br



condiciona a um ensino de geografia transdisciplinar, então necessário para o alcance de uma educação crítica e emancipatória.

A importância dos africanos e afrodescendentes para a formação social brasileira

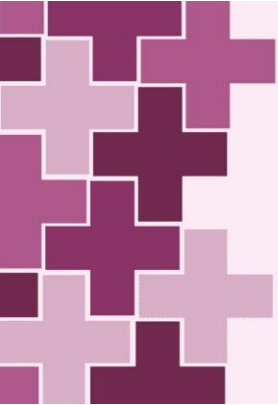
Apesar de africanos e afrodescendentes, mesmo que forçadamente, terem povoado o Brasil e com sua capacidade de trabalho, que incluía desde as mais complexas atividades nos engenhos de cana-de-açúcar, perpassava pela mineração e chegava à realização de diversas atividades econômicas, terem contribuído de forma decisiva para a formação do país, mesmo no século 21, ainda há uma invisibilidade em relação à essa contribuição.

Outra essencial atividade que não aparece na historiografia foi a participação dos escravizados que atuaram como escravizados de ganho, a exemplo das quitandeiras e quituteiras, mulheres negras, escravizadas ou libertas que desde o início da invasão portuguesa trabalhavam no comércio de ruas vendendo seus produtos nas principais localidades da capital da colônia, nos portos, largos e praças das áreas centrais urbanas e sustentavam parte da nobreza, visto que por vezes elas eram a única ou a maior fonte de renda de seus senhores escravizadores (FREITAS, 2015).

As histórias da participação social de africanos e afrodescendentes foram invisibilizadas e não aparecem nos livros didáticos, de forma que continua nos sendo negado o direito de conhecê-las e perceber os africanos e seus descendentes como sujeitos ativos da formação do país. Os africanos e seus descendentes transitavam nos diversos espaços e através de distintos mecanismos realizaram verdadeiras transposições culturais que continuam presentes no espaço geográfico, a exemplo da arquitetura, dos espécimes nos quintais urbanos e rurais, das religiosidades, do comércio, das artes, da pecuária e da agricultura de forma a comprovar a participação africana muito além do trânsito senzala/casa grande.

Com o “fim” da escravização, em 1888 e início da República, em um novo contexto, profundas foram as sequelas e restrições para a população negra que viu-se sem ter onde morar nem onde trabalhar, mesmo tendo essencial contribuição em tudo o que estava construído no Brasil à época. Não houve preocupação nem um planejamento por parte do governo para o futuro dessa camada da população, “ao contrário, as políticas republicanas sempre foram da ‘negação do Brasil’ e da europeização do país” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p.7) e medidas práticas de indenização e reparação para a população negra não foram realizadas. Na República continuou a predominar a linha de pensamento eurocêntrica e racista do período anterior que insistia em incutir no imaginário social a “inferioridade” dos não-brancos, desqualificando a população negra para realização do trabalho.

E mesmo nesse contexto totalmente desfavorável, o intelectual negro Manuel Raimundo Querino (1851-1923) expôs ideias contrárias às de seus contemporâneos racistas e produziu um discurso referente às reais e verdadeiras características e feitos da população negra, desconstruindo as ideias de inferioridade propagadas à época. Segundo Burns (1993, p. 320 *apud* GLEDHILL, 2009, p. 232) Querino analisou a história do Brasil para além da



perspectiva eurocêntrica sendo um dos primeiros brasileiros “a detalhar, analisar e fazer justiça às contribuições africanas ao seu País”. Na obra *O colono preto como factor da civilização brasileira*, Querino traz um conceito basilar para o entendimento da história sociológica brasileira, a saber, o da colonização como transferência de conhecimentos imprescindíveis para a formação de uma sociedade. Nesse contexto, compreende que foram os africanos e seus descendentes os reais colonizadores do Brasil, afirmando que o colono africano trazido forçadamente para o território americano “estava já aparelhado para o trabalho que o esperava aqui, como bom caçador, marinheiro, criador, extrator do sal, abundante em algumas regiões, minerador de ferro, pastor, agricultor, mercador de marfim etc”, ou seja quando ocorreu o tráfico, os africanos já conheciam a diversidade de trabalhos que realizaram no Brasil (QUERINO, 2018, p.13).

Por meio da transferência de conhecimentos os africanos e seus descendentes desenvolveram as atividades que moveram a economia do período colonial, imperial e republicano brasileiro. E desse modo, foi o colono preto “que sustentou por séculos e sem desfalecimento a nobreza e a prosperidade do Brasil: foi com o produto do seu trabalho que tivemos as instituições científicas, letras, artes, comércio, indústria etc”, portanto o protagonismo negro foi a mola propulsora da civilização brasileira (QUERINO, 2018, p.30).

Seria difícil e talvez impossível haver a colonização brasileira com mão de obra europeia, tanto mais quanto iniciar-se esta, pois além dos “serventuários da alta administração, as primeiras levadas [de portugueses] eram de degredados, de indivíduos viciosos e soldados de presidio” (QUERINO, 2018, p.15). Ou seja, os primeiros europeus que chegaram ao Brasil não vieram porque quiseram ou por terem alguma habilidade específica relacionada ao trabalho de colonização de uma nação. Pelo contrário, vieram devido a uma necessidade do Estado português, que à época, utilizava-se do degredo como prática punitiva para os cidadãos portugueses que tivessem transgredido alguma de suas leis constituídas. Dessa forma, enviar seus degredados para o Brasil tornou-se uma propícia estratégia da Coroa portuguesa em livrar-se de seus indesejáveis e pôr em prática o projeto de invasão à América. Ainda sobre o degredo Torres (2013, p. 136) nos informa que foi:

uma política de transplante populacional extremamente dinâmica, pautada em um conceito racional de aproveitamento de condenados [que] convergiram duas lógicas: a lógica da exclusão, que tornava imprescindível afastar os criminosos, e a lógica política e econômica, que propunha o aproveitamento destes nos ermos do Império.

Outro apontamento a se considerar sobre o europeu enquanto colonizador se relaciona à influência do clima, a esse respeito Querino (2018, p. 15) aponta que:

os portugueses saídos de uma zona temperada para se estabelecerem em um clima ardente, diverso do da metrópole, seriam incapazes de resistir ao rigor dos trópicos, de desbravar florestas e arrotear as terras sem o concurso de um braço

mais afeito à luta nessas regiões esbraseadas e combatidas pelo impaludismo devastador.

A conceitualização da colonização africana é fundamental para a realização das nossas pesquisas, possibilitando a compreensão da história do Brasil singularizada em nossos lugares. Através dos conhecimentos africanos materializados no território brasileiro se forjou um patrimônio cultural da população negra, que por ser histórico nos fala de memória, uma memória que é individual e também social. Patrimônio cultural, história e memória são apresentados nesse texto como elementos transdisciplinares incorporados a uma educação geográfica.

Patrimônio Cultural da população negra

A colonização africana no Brasil propiciou a formação de um patrimônio cultural específico da população negra, que mesmo tendo singularidades conforme as regiões, mantêm uma essência social, decorrente dos valores civilizatórios africanos, os quais na perspectiva de Diop (2014) são unidades culturais, condicionantes da complexidade cultural africana.

Entendemos o patrimônio cultural como artefatos materiais e imateriais de determinada população. Chamamos atenção para o fato de haver uma dialética entre materialidade e imaterialidade, tendo em vista que elementos culturais diversos mesmo sendo tangíveis guardam necessariamente uma essência social, ao passo que as sociabilidades culturais possuem também uma dimensão tangível. Essa questão pode ser melhor compreendida ao atentarmos para determinado artefato cultural, nesse caso, a arquitetura. Qualquer bem arquitetônico seja de valor histórico ou não, é um artefato material, constituído por técnicas e tecnologias, ao mesmo tempo que é imaterial, por possuir essências sociais decorrentes das várias energias que circulam no espaço geográfico e são emergidas das mãos de quem construiu o bem, de quem o habita e dos próprios materiais usados para sua edificação.

É importante sinalizar que muitas dessas energias, são vitais, especialmente, quando refletimos sobre os materiais construtivos. O princípio de energia vital está ligado às filosofias de vida africanas, a exemplo do Ntu. Segundo Cunha Junior (2010, p. 26) “o termo NTU designa a parte essencial de tudo que existe e tudo que nos é dado a conhecer à existência”, todas as existências são forjadas por um princípio de vida divino, pois decorre do próprio criador do mundo.

Sendo os materiais construtivos elementos da natureza, eles portam energias divinas que podem nos sensibilizar, fortalecer e guiar. Essas energias nos falam também de ancestralidade, seja pela técnica empreendida, por quem a empreende ou mesmo pela vivência em determinada habitação.

Ao Ntu, estão ligados outros princípios filosóficos, os quais julgamos serem relevantes para o entendimento da arquitetura. Dentre esses temos o Muntu e o Bantu, que por

redimensionar nosso olhar para a dimensão histórica e para a memória social, condicionam a análise da arquitetura antiga.

“O Muntu é a pessoa, constituída pelo corpo, mente, cultura e principalmente, pela palavra”, vista como o fio que conduz a história (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 26). O Muntu compreende a pessoa como um ser integral. Corpo, mente e cultura constituem uma existência, que se conecta ao território em que se vive. As várias formas de existir são produtoras de história e consequentemente de uma memória individual e social. A memória é tecida e mantida pela oralidade.

Muitas técnicas construtivas são transmitidas oralmente, de modo a constituírem ofícios especializados, a exemplo da profissão de pedreiro. Embora essa profissão não seja reconhecida como fruto de um conhecimento válido dentro do pensamento eurocêntrico, ela é parte dos conhecimentos civilizatórios africanos que colonizaram o Brasil.

A concepção Bantu se refere a população que também é produtora de histórias e possuidora de memória (CUNHA JUNIOR, 2010). Ao produzirem história as populações transformam o território onde estão inseridas e uma dessas transformações é justamente as construções arquitetônicas. Em nosso entendimento, a história ocorre de forma cíclica, assim, mesmo havendo reelaborações, a matriz cultural é mantida. Assim, as construções podem até mudar de configuração, mas os conhecimentos técnicos ancestrais continuam existindo ao longo do tempo.

De modo a singularizar nossas percepções, trouxemos para essa discussão uma reflexão acerca do patrimônio arquitetônico do município do Crato, localizado no sul do Estado do Ceará. De acordo com Silva (2023) o Crato, teve ao longo de sua construção histórica uma forte presença de conhecimentos africanos, o que culminou na formação de um patrimônio cultural da população negra, a exemplo do patrimônio arquitetônico, tanto na cidade, como na zona rural. A referida autora compreende as arquiteturas forjadas pelas técnicas africanas e pela mão de obra africana e afrodescendente, como afroarquiteturas.

Para esse trabalho, nos detemos a ruralidade, trazendo para uma melhor reflexão uma arquitetura rural. Trata-se de um Casarão, pertencente a uma família muito conhecida na região, que fica localizado no distrito de Santa Fé. Tal Casarão começou a ser construído na segunda metade do século 18, ainda no período escravista criminoso.

Considerando, que a população africana e afrodescendente foi preponderante para a transformação do espaço geográfico cratense (SILVA, 2023), podemos inferir que o referido artefato foi construído através de uma mão de obra negra escravizada ou livre. E mesmo que o eurocentrismo, base da historiografia tradicional da região busque negar essa inferência, temos nas técnicas construtivas uma evidência dos conhecimentos africanos presentes no lugar. Podemos realizar uma análise do Casarão em questão a partir da leitura da imagem abaixo (Ver Figura 1). Num primeiro momento, chamamos atenção para a existência de uma plataforma acessada por degraus, cuja base é construída em pedra. Esse tipo de construção é comum em outros casarões da região e tem o objetivo de planificar o terreno. De acordo com Weimer (2014) o uso da pedra é amplo no continente africano.

No caso em questão, atentamos às sociedades sudanesas, especialmente, a etnia Quirdi, ao norte de Camarões. É comum os Quirdis utilizarem a pedra para a construção dos alicerces das suas edificações, no intuito de possibilitar uma menor infiltração da água. Em referência ao terreno planificado encontramos semelhanças com as habitações dos povos Euês que habitam a região de Gana e o Sul do Togo. Os Euês edificam plataformas de tamanho variável, sobre a qual se encontram as edificações (WEIMER, 2014).

Figura 1: Casarão rural



Fonte: <https://www.facebook.com>.

Na continuidade da nossa leitura, vislumbramos parte do Casarão sobre a plataforma. Chamamos atenção para o lado direito do edifício, onde percebemos a existência de duas abóbadas. No lado esquerdo, atentamos a existência de dois símbolos geométricos na fachada. A primeira vista, trata-se de um triângulo, tendo em seu interior um círculo. De acordo com Weimer (2014) às abóbadas estão muito presentes na arquitetura africana, a exemplo das construções egípcias e núbias. A utilização de símbolos geométricos também constituem a arquitetura africana, sendo amplamente utilizados nas construções da Núbia, Benim, Gana, Senegal, dentre outros.

Cabe sinalizar que os símbolos não são incluídos sem motivo, pelo contrário eles denotam significados para a toda a comunidade que favorecem a continuidade da existência pela valorização da ancestralidade em suas várias dimensões.

Concentramo-nos ainda nos detalhes superiores da platibanda do Casarão que são minimamente elaborados e expressam uma certa imponência. Essas elaborações

arquitetônicas, se assemelham às construções do Mali, na África ocidental. Tomando o edifício como um todo chamamos atenção para as portas e janelas de madeira, cuja confecção depreendeu certamente da participação de dois profissionais, a saber, o carpinteiro e o marceneiro.

No contexto africano, o carpinteiro é o responsável por escolher o tipo certo de madeira em meio a natureza, cortá-la e prepará-la para o trabalho do marceneiro, que confecciona as peças em seus detalhes específicos. Segundo Weimer (2014) o uso da madeira é recorrente nas sociedades africanas, seguindo técnicas singulares a determinadas regiões. Por sua vez, Cunha Junior (2010, p.33) afirma que “a amplitude dos usos da madeira foi muitíssimo mais intensa no Brasil do que era em Portugal devido à presença africana”. O trabalho especializado com a madeira possui “propriedades estruturais bastante importantes, cujo emprego constitui um conhecimento de engenharia e arte”.

Voltando mais uma vez a imagem do Casarão, podemos vislumbrar no lado esquerdo, logo abaixo da janela, o que no Brasil chamamos de pilão. Trata-se de um utensílio de madeira que serve para pilar certos alimentos, como milho, arroz, amendoim e café. Na zona rural do Nordeste brasileiro, o pilão ainda é amplamente utilizado, sendo essencial também para a culinária africana. Nesse ponto, cabe ressaltar que existe na arte de pilar uma ritmicidade, que forja musicalidades, carregadas de Ntu que passa a circular no espaço, e se tornam elementos de manutenção do Muntu e do Bantu, portanto, da história e da memória individual e social. Compreendemos que existe na análise do patrimônio cultural, especialmente da arquitetura, uma transdisciplinaridade que nos leva a compreensão de uma realidade específica. A transdisciplinaridade não é apenas a junção das áreas do conhecimento, mas a interligação entre elas, de modo cíclico, pelo qual o conhecimento é construído por meio de um mesmo fio condutor, que nessa análise, são os valores civilizatórios africanos.

A arquitetura e o ensino de geografia transdisciplinar

O ensino de geografia transdisciplinar discute as múltiplas formas da produção do espaço geográfico e a organização do modo de vida social, superando a centralidade das ideias, especificamente advindas do eurocentrismo. Segundo Wirthmann (2014) a transdisciplinaridade estabelece diversos mecanismos de entendimento dos limites das ideias reducionistas e fragmentadas sobre a sociedade, bem como as diferentes maneiras de compreensão dos processos históricos e culturais. Nesse contexto, a geografia torna-se uma área de produção do conhecimento transdisciplinar pelo fato de estudar processos históricos, sociológicos e culturais materializados no espaço geográfico.

Quando a ideia de superioridade social e a produção da cultura é a base ideal para consolidação de um tipo de sociedade, a civilidade perde o sentido e cresce a defasagem das mentalidades, “tudo ocorre como se os conhecimentos e os saberes que uma civilização não para de acumular, não pudessem ser integrados no interior daqueles que compõem esta civilização” (NICOLESCU, s/d, p. 14).

A geografia não deve ser compreendida como uma ciência de ideias obsoletas e abstratas, tampouco eurocêntricas, porque se essa configuração for aceita sem as devidas críticas, a transdisciplinaridade não faria sentido enquanto dispositivo para a compreensão do pensamento Pan-Africanista, assim como a ideia de resgatar o passado africano na produção e na essência dos objetos geográficos em consonância com o presente. A superação do pensamento reducionista eurocêntrico na geografia pode decorrer do reconhecimento da história e cultura da população negra na produção espacial brasileira.

A geografia, assim como os demais campos do conhecimento, tem que atentar-se a análise e a crítica de como se ensina sobre mudanças geográficas, contextualizando o tempo social e econômico do Brasil. Quando consideramos o tempo como marcador dos fatos e não enquanto determinante para compreensão do modo de vida social, é possível distinguirmos fatos concretos de abstração defasada do pensamento eurocêntrico.

Se marcarmos o tempo social do Brasil a partir do escravismo criminoso, teremos problemas para entender a complexidade sistêmica do pensamento Pan-africanista. Para evitar esse problema é fundamental que o ensino de geografia, bem como as demais áreas da produção do conhecimento estejam sistematizadas com a realidade social da população negra. Essa realidade deve estar de acordo com as especificidades de outras formas de sociabilização.

A geografia transdisciplinar quando atrelada à base filosófica de matriz africana, bem como ao pensamento Pan-Africanista nos permite uma reconexão ao passado africano no Brasil. Esse pensamento é o responsável pela complexidade das marcas das africanidades que desenham os territórios brasileiros através das profusão de técnicas e tecnologias. Tais desenhos estão simbolicamente na forma da arquitetura, nas profissões, nas sociabilidades dos bairros negros, nas feiras livres e demais espaços marcado pelo Pan-Africanismo.

Se tudo existe em razão da coletividade social na forma de produzir o espaço, então é possível que exista especificidade no modo como a sociedade se organiza, na sistematização do trabalho e na profusão de técnicas e tecnologias ligadas à matriz africana. Ao estudar o espaço geográfico é possível identificar marcas deixadas ao longo do tempo pelas sociedades africanas.

A associação entre patrimônio cultural e geografia é um caminho possível para a efetivação de um ensino transdisciplinar, cujo foco seja a dimensão Pan-Africanista da história. Se voltarmos à análise do Casarão rural realizada anteriormente ou para qualquer outro artefato cultural arquitetônico, podemos despertar os estudantes para a compreensão de que toda e qualquer forma geográfica possui uma essência social. Por constituir um patrimônio histórico, esses artefatos estão condicionados por uma história social mais abrangente, que pode ser compreendida no presente.

Ao nos determos a uma arquitetura, cuja história nos é conhecida, é possível dialogar sobre escravismo criminoso, ofícios especializados da população negra, colonização africana, racismo antinegro, as contribuições da população para a economia dos lugares e também sobre as filosofias de vida africanas, como o Ntu. Por meio do Ntu podemos falar sobre a natureza, a ancestralidade, a espiritualidade.

Ao seguir a dimensão do Muntu, podemos dialogar acerca da oralidade ainda tão presente na zona rural, nas histórias contadas pelos mais velhos, nos ensinamentos que perpassam gerações e tornaram-se marcas das famílias. Esse é um momento imprescindível para que os estudantes possam trazer a sua prática social ao contexto educativo escolar ou mesmo acadêmico. O Muntu também nos leva a reconhecer os alunos como seres integrais, que são constituídos por mente, corpo, cultura e por palavras que são também elos ancestrais. Conectando-se ao Bantu, essa palavra se agrega a outras palavras, constroem existência coletivas e nos levam a refletir sobre comunidade, território, circularidade e sociabilidade. História e memória são condicionadas pela arquitetura, que por sua vez condicionam uma compreensão transdisciplinar de uma determinada realidade. Ao açambarcar essas ideias, a geografia supera os limites impostos pelo eurocentrismo e volta à sua matriz africana, de modo a ser, uma área de produção do conhecimento propicia ao reconhecimento das contribuições dos africanos e seus descendentes na história do Brasil.

Considerações finais

Nosso trabalho foi desenvolvido em consonância com o paradigma científico Pan-Africanista, que é um pensamento de ruptura com o eurocentrismo e suas limitações explicativas e reducionistas da participação de africanos e afrodescendentes para a formação social brasileira. Ao associar arquitetura e transdisciplinaridade em geografia compreendemos a relevância desses elementos para o entendimento da colonização africana singularizada nos lugares. Ressaltamos que esse artigo, aponta caminhos para se pensar as várias realidades sociais com foco na população negra. Tais apontamentos estão pautados em teorias críticas acerca da história sociológica brasileira, mas que não se desvinculam do papel político de visibilização da história, da cultura e das problemáticas sociais da população negra.

646

Referências

CUNHA JUNIOR, Henrique. Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 89. Outubro de 2008. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf>.

CUNHA JUNIOR, Henrique. NTU: introdução ao pensamento filosófico bantu. **Educação em Debate**, v. 1, n. 59, 2010.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



DIOP, Cheikh Anta. **A unidade Cultural da África Negra**: Esferas do Patriarcado e do Matriarcado na Antiguidade Clássica. Luanda: Edições Mulemba, 2014.

FREITAS, Fernando Vieira. de. **Das kitandas de Luanda aos tabuleiros da terra de São Sebastião**: conflitos em torno do comércio das quitadeiras negras no Rio de Janeiro do século XIX. 2015. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GLEDHILL, Sabrina. Manuel Raimundo Querino. *In: Manuel Querino*: seus artigos na revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. NASCIMENTO, Jaime; GAMA, Hugo (org.). Salvador: IGHB, 2009. p. 225-238.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Disponível em: <O MANIFESTO DA TRANSDISCIPLINARIDADE (usp.br)>. Acesso em: 13 jul. 2023

QUERINO, Manuel. **O colono preto como fator da civilização Brasileira**. 2. ed. Cadernos do mundo inteiro: Jundiaí/ SP, 2018. Disponível em: <<https://cadernosdomundointeiro.com.br/pdf/O-colono-preto-como-fator-da-civilizacao-brasileira-2a-edicao-Cadernos-do-Mundo-Inteiro.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SILVA, Meryelle Macedo da. **Patrimônio arquitetônico afrocratense**: implicações educativas. Curitiba: CRV, 2023.

TORRES, Simeia Maria de Souza. Exclusão e incorporação: degredados na Amazônia portuguesa na segunda metade do século XVIII. **Revista de História São Paulo**, n. 168, p. 131-166, janeiro / junho 2013.

WEIMER, Gunter. **Inter-relações afro-brasileiras na arquitetura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

WIRTHMANN, Vanessa Cristina. **Geografia e meio ambiente**: as possíveis contribuições da transdisciplinaridade. Disponível em: <Microsoft Word - 1404762864_ARQUIVO_Vanessa_Cristina_Wirthmann.rtf (agb.org.br)>. Acesso em: 13 jul. 2023.

647



PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E DA LIBERTAÇÃO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Patrícia Campêlo do Amaral Façanha¹
Hemetério Segundo Pereira Araújo²
Solonildo Almeida Da Silva³

Introdução

Ensinar não é apenas transmitir conteúdos, essa afirmativa nos faz refletir sobre a missão do educador que, desde cedo, depara-se com diversas teorias e teóricos para embasar sua práxis educativa. Nesse contexto a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987) é aqui analisada, pois acreditamos que a mesma apresenta informações e reflexões extremamente importantes para o ato de ensinar.

Pedagogia do Oprimido traz uma análise sobre a opressão presente nas relações sociais e na realidade em que se vive (Freire, 1987), trazendo reflexões sobre os fenômenos sociais e políticos, assim como o impacto que a educação pode ter sobre essa realidade como transformadora e libertadora. Sendo o resultado de observações feitas nos cinco anos de exílio de referido autor no Chile e, logo depois, no Brasil.

Esse artigo traz nossa análise crítica sobre a obra supracitada, traçando reflexões pertinentes sobre a mesma, ancoradas por outras inestimáveis contribuições deste grande e importante educador.

648

Justificando a Pedagogia do Oprimido

Conforme Freire (1987) um dos aspectos observados em uma educação libertadora é o medo da liberdade. Freire faz alusão ao perigo da conscientização relacionando a consciência crítica à anarquia, desordem, com o fanatismo destrutivo, desmoronamento do mundo onde estavam os homens. No entanto a conscientização permite que o sujeito seja inserido em um processo histórico, buscando sua afirmação, abrindo caminho para a expressão das insatisfações sociais.

Vende-se a ideia de que se refugiar em uma segurança vital vigente seja melhor do que ter uma liberdade arriscada. Assim, camufla-se a liberdade em um jogo “artificial” e inconsciente de palavras que garantem a manutenção do status quo, tornando o sujeito, que a isso se sujeita, um zelador desta referida liberdade.

¹ Doutoranda em Ensino pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE, patriciacampelo12@gmail.com;

² Doutorando em Ensino pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE, hemet.two@hotmail.com;

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, solonildo@ifce.edu.br.

Freire fala que a radicalização é sempre criada pela criticidade que a alimenta e que, por isto, é libertadora, pois estimula a reação a toda forma de dominação. Também fala que a sectarização, seja de direita ou esquerda, traz uma falsa realidade, partindo de uma irracionalidade, sendo um obstáculo à emancipação humana, colocando o homem numa posição passiva considerando o futuro como um destino imutável e não como algo criado por ele. Freire (1987) é enfático ao dizer que sectarizar é negar a si mesmo.

O radical, revolucionário, comprometido com a libertação dos homens busca transformar a realidade, não teme o desvelamento do mundo, o encontro e o diálogo com o povo para com ele lutar.

Em um país como o nosso, onde a exclusão social, política e econômica ainda é condição para o próprio existir da imensa maioria de nosso povo, de nossa gente, provocar o desvelamento do mundo é lutar, é honrar a consciência adquirida, uma vez que essa tomada de consciência, infelizmente e cada vez mais, seja privilégio de poucos, em meio ao universo de opressão que estamos inseridos; por isso que, para Freire (1992) tudo começa no mundo do aluno, a partir daquilo que o aluno tem e sabe.

No mesmo aspecto, Freire também trata da desumanização, que é resultado de uma ordem injusta, como realidade histórica e que existe, assim como a humanização, em seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Portanto é preciso “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”” (Freire, 1987, p.19).

Também reflete sobre a relação violenta entre opressores e oprimidos que faz com que os últimos busquem restaurar a humanidade de ambos, como um ato de libertação.

Freire também diz que “a ordem social injusta é a fonte geradora permanente” (Freire, 1987, p.20) de uma generosidade, fonte de um falso amor, que se nutre da morte, do desalento e da miséria. Na realidade a grande generosidade está em lutar contra as desigualdades e na busca de restaurar uma generosidade verdadeira e isso precisa partir dos oprimidos que compreendem muito bem a realidade e a falsa generosidade. A libertação não chegará pelo acaso, “mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista de falsa generosidade referida” (Freire, 1987, p.20).

Então a Pedagogia do Oprimido precisa ser forjada com ele e não para ele, de forma que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão e ação dos oprimidos. O grande problema deste processo está no fato dos oprimidos, “que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (Freire, 1987, p.20).

Durante o processo de descoberta, os oprimidos, em um primeiro momento, tendem a ser opressores também, ou subopressores, caracterizando um processo chamado de aderência ao opressor. Na realidade o conhecimento dos oprimidos sobre si mesmos se encontra

prejudicado por sua imersão em uma realidade opressora, o que não lhes permite lutar pela superação da contradição, mas por um contexto em que eles sejam os opressores dos outros, esse seria o homem novo para eles, sendo seu comportamento prescrito por pautas estranhas a eles, as pautas dos opressores.

O medo da liberdade que o oprimido tem, está relacionado com ao fato de que se expulsarem a sombra do opressor, que está alojada em si, o vazio que resultará, precisará ser preenchido com o conteúdo da autonomia, de sua responsabilidade, a partir de uma busca permanente, assumindo um risco ao assumi-la. A partir disso surge uma luta entre serem expectadores ou atores, alienados ou desalienados, castrados ou não no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo, sendo este o trágico dilema dos oprimidos. Então a libertação se torna um parto doloroso pela superação dessa contradição.

“Descobrir-se na posição de opressor não significa solidarizar-se com os oprimidos” (Freire, 1987, p.23), pois a solidariedade verdadeira significa estar com eles na luta pela transformação de sua realidade objetiva, como um ato de amor. Assim como a superação da opressão que precisa ser verificada de forma também objetiva, combatendo o imobilismo subjetivista, no entanto a subjetividade é importante no processo, pois “não se pode pensar em objetividade sem subjetividade” e “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (Freire, 1987, p.24).

“Um dos problemas mais graves que se põe à libertação” (Freire, 1987, p.24) é o fato de que a realidade opressora é funcionalmente domesticadora, pois para libertar-se dela é preciso força, uma emersão dela, a partir de uma ação e reflexão. E só a partir da solidariedade entre o objetivo e o subjetivo, formando uma unidade dialética, é possível uma práxis autêntica, ou seja, a ação dos homens transformando o mundo.

Para o opressor é importante que a massa oprimida permaneça impotente, em estado de imersão na realidade configurada. E o desvelar da realidade pelas massas populares traz cada vez mais criticidade, o que respalda a ação transformadora sobre essa realidade. Por isso a necessidade do diálogo com as massas sobre a sua ação, com a “inserção crítica das massas na sua realidade através da práxis, pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma” (Freire, 1987, p.26) e a pedagogia do oprimido tem suas raízes nesses pressupostos.

Nessa pedagogia faz-se necessário primeiro que os próprios oprimidos assim se saibam e se reconheçam, sendo seu próprio exemplo de luta por sua redenção, apresentando-se como pedagogia do homem que “se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”” por isso “essa pedagogia não pode ser elaborada e colocada em prática pelos opressores” (Freire, 1987, p.26).

A pedagogia do oprimido precisa, em primeiro aspecto, permitir que os oprimidos desvelem o mundo da opressão e se comprometam com sua transformação, em seguida, que, na realidade transformada, essa pedagogia seja dos homens em permanente processo de transformação revolucionária - expulsão dos mitos opressores criados - enfrentando a cultura da dominação a partir da “percepção do mundo opressor pelos oprimidos” (Freire, 1987, p. 27) e depois “pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e se

preservaram como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária” (p.27).

A situação de opressão forma uma dualidade no oprimido, a consciência oprimida e a consciência opressora, proibindo-o de ser, o que é uma violência real, pois fere a vocação ontológica e histórica de cada ser humano ser bem mais. Assim, é necessário que esses sujeitos sejam vistos pela pedagogia do oprimido.

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo. Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram. Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas as que a negaram, negando também a sua. Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram (Freire, 1987, p.27-28).

651

“Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser” (Freire, 1987, p.28) e isso faz com que os oprimidos, ao se libertarem, permitam o surgimento de um homem novo, ao passo que também libertam os opressores, retirando o seu poder de oprimir, restaurando-lhes a humanidade.

Mas, o que ocorre, ainda quando a superação da contradição se faça em termos autênticos, com a instalação de uma nova situação concreta, de uma nova realidade inaugurada pelos oprimidos que se libertam, é que os opressores de ontem não se reconheçam em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como se realmente estivessem sendo oprimidos. É que, para eles, “formados” na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir, significa opressão a eles (Freire, 1987, p.29).

Nesse contexto, o egoísmo e o individualismo do opressor coloca-o em situação de pessoa humana e os oprimidos em situação de “coisas”, sendo necessário que estes últimos existam para que os seus opressores também existam. A humanização do oprimido se torna uma subversão, assim como sua liberdade. Tudo isso passa de geração em geração, desenvolvendo uma relação de possessividade com os oprimidos, reduzindo-os a objetos de seu controle, a partir de uma concepção materialista da existência. Sendo o dinheiro a medida das coisas e o lucro seu objetivo principal, os oprimidos são vistos como invejosos e mal-agraçados que precisam ser observados, vigiados e controlados.

Freire (1987, p. 30) também afirma que: “O sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida”. Amor esse que destrói qualquer possibilidade de transformação do mundo, da realidade opressora.

“Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam” (Freire, 1987, p.30).

Os opressores ao passarem de exploradores ou espectadores indiferentes - herdeiros da exploração - ao polo de explorados, muitas vezes, levam consigo, a partir de uma “cultura do silêncio”, sua marca de origem. Ao se envolverem com a causa revolucionária, faz-se necessário que acreditem no que o povo pensa, assumindo uma postura diferente da que tinham para que essa revolução realmente aconteça.

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior” (Freire, 1987, p.32).

652

Eis o que vemos na atualidade, membros da classe média que anseiam pela elevação de seu *status* como classe, fazendo-lhes acreditar que esse processo está se efetivando, ao passo que se comportam como se estivessem acima de outros; essa ilusão faz com que busquem manter o *status quo* em que as classes mais altas detêm o dinheiro e o poder.

A “autodesvalia” é uma característica do oprimido, vendo-se como incapaz, que não sabe, nem pode saber, que não confiam em si mesmos, por isso não lutam, aceitando de forma fatalista a sua exploração por seres poderosos e invulneráveis. Assim, os opressores se aproveitam e reforçam esse autoconceito, mantendo seu domínio.

Dentro desta visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como se fossem uma quase “coisa” possuída pelo opressor. Enquanto, no seu afã de possuir, para este, como afirmamos, ser é ter à custa quase sempre dos que não têm, para os oprimidos, num momento da sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda parecer com o opressor, mas é estar sob ele. É depender. Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais (Freire, 1987, p.33).

Como instrumento de libertação encontra-se “O diálogo crítico e libertador [...] que supõe a ação, [...] feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação [...]” (Freire, 1987, p.33), dessa forma, vai fomentando a reflexão para a compreensão da realidade e posterior ação para transformá-la.

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo, que não pode ser

um anti-diálogo, uma “sloganização”, uma verticalidade por meio de comunicados, que pretendem a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”, o que os transforma em objetos. “É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra” (Freire, 1987, p.33), acreditando que a reflexão real conduz à prática, a uma autêntica práxis. Por isso é necessário acreditar nos homens oprimidos, nas suas capacidades e potencialidades, assim como na importância da dialogicidade para o processo de libertação. Vale a pena ressaltar que ninguém se liberta sozinho, nem um liberta o outro, todos se libertam em comunhão. A ação pedagógica de conscientização produz sujeitos ativos e responsáveis a partir de uma ação dialógica permanente e co-intencional, agindo e recriando o conhecimento.

Metodologia

Esse estudo se trata de uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Bastos (2007), refere-se à pesquisa subjetiva, cuja maior preocupação está no aprofundamento e abrangência da compreensão das ações e relações humanas.

Quanto à dados aqui dissertados, realizamos uma resenha da obra do educador Paulo Freire, publicada em 1987, intitulada Pedagogia do Oprimido. Para tanto, também foram utilizadas mais duas obras do mesmo autor: Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992) e Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa (1996), ambos que nos auxiliaram no fechamento e complemento das ideias aqui apresentadas.

De acordo com Andrade (2006), resenha é um tipo de resumo crítico, só que mais abrangente, pois, além de reduzir o texto, apresenta opiniões e comentários, inclusive julgamentos de valor.

A educação bancária como instrumento da opressão

Educação que ocorre a partir da narração ou dissertação, falando sobre “a realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou o dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação” (Freire, 1987, p. 37). Nesse contexto, o educador enche seus alunos como se fossem vasilhas de conteúdos sem contexto, sem significado, sendo “a palavra oca, em verbosidade alienada e alienante”, conforme o autor supracitado (p.37).

Sendo a educação um ato de depositar, onde o professor é o depositante e o aluno é o depositário, memorizando e repetindo, o que a caracteriza como bancária, que não transforma, não cria, nem produz saber. Na realidade produz a alienação da ignorância, em que o educador é o detentor do saber e os alunos são os que não sabem, estimulando a contradição, impondo a passividade, sem estimular a reflexão e criticidade, cerceando o

pensar autêntico e a capacidade de transformação da realidade, funcionando como instrumento de dominação e manipulação.

A educação bancária coloca os homens no mundo e não com o outro e o mundo, agindo como espectadores e não recriadores do mundo. Não há nessa educação um pensar verdadeiro, pois há uma série de fatores que o dificultam, como aulas verbalistas, métodos de avaliação dos conhecimentos, o controle de leitura, a distância entre educador e educando, dentre outros.

A luz do próprio autor, exatamente pelo educando não ser apenas um mero depósito de informações, mas um verdadeiro universo, considerar os saberes do educando, assumindo o seu mundo como pressuposto importante à construção do seu aprendizado, por mais novo que seja (Freire, 1992). Eis um importante passo rumo ao pensar verdadeiro, ao mundo conflituoso e verdadeiro da tão sonhada libertação.

A dita educação bancária prega uma paz social fictícia, trazida pelo autor como a paz privada dos dominadores, buscando manter a acomodação dos oprimidos frente ao mundo de opressão, mantendo sua dominação. Dessa forma, educação bancária e libertação - humanização em processo - estão em vias opostas. A partir disso surge a educação libertadora, problematizadora, considerada “futuridade” revolucionária, “respondendo à essência do ser da consciência” (Freire, 1987, p.43), por meio da comunicação e dialogicidade, que produz a superação da contração educador-educando. Nesse caso, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, o que traz reflexões que aumentam e aprofundam a percepção da realidade, se emancipando e se apropriando dela como realidade histórica e assim podendo transformá-la.

Nesse contexto o professor deverá assumir-se como sujeito da produção do saber, pois ensinar significa construir e produzir e não transferir o conhecimento (Freire, 1996), contribuindo, por consequência, de maneira libertadora, com a emancipação consciente do educando e, este, inevitavelmente, com a emancipação da própria sociedade, a medida em que atuará, como dito anteriormente, como catalizador imerso na realidade dos demais.

Assumindo que o aprendizado liberta e que essa libertação só é possível porque parte dos saberes que os alunos têm e trazem para a sala de aula constroem a ação de ensinar, que, conforme Freire (1996), temos uma base segura para o desbravar de novos caminhos, permitindo ao próprio sujeito assumir-se como tal rumo a sua consciente emancipação.

A dialogicidade e a ação antidualógica

Quando se tenta um “adentramento no diálogo, como fenômeno humano” (Freire, 1987, p. 50), percebe-se nessa busca duas dimensões, a ação e a reflexão, que são solidárias e cuja interação é radical de tal forma que uma não pode ficar sem a outra. “Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987, p. 50). Por isso a necessidade e a importância de uma educação dialógica, que é a essência da educação como prática de

liberdade. Para dialogar é preciso ter humildade, pois “a auto-suficiência é incompatível com o diálogo”, como afirma Freire (1987, p. 52), e uma intensa fé nos homens.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (Freire, 1987, p.53-54).

Adicionado ao conteúdo programático há a condução de temas geradores que façam sentido no contexto dos indivíduos a partir de uma metodologia de investigação da temática, de forma a permitir a compreensão sobre a interação das partes que compõem a realidade, com base na descodificação da mesma.

Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa sub-unidade epocal, um conjunto de “temas geradores”, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os “temas geradores” (Freire, 1987, p.63).

655

“A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade”, assim diz Freire (1987, p. 64), com base em seu pensar como sujeitos desse processo, para fazer sentido, para trazer reflexões pertinentes para a vida de todos. “E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (p. 64-65).

Freire (1987) também fala sobre a aplicação da educação problematizadora e da comunicação durante a alfabetização, investigando a “palavra geradora” e na pós-alfabetização analisa o “tema gerador”. Então seu conteúdo programático, representado pelas palavras e temas geradores, parte do diálogo com os educadores, refletindo seus anseios e esperanças.

Na teoria da ação antidialógica os oprimidos não são meros fazedores ou executores de determinações e a sua liderança precisa entender que ação e reflexão caminham juntas em direção a uma práxis verdadeira e revolucionária cujo objetivo é a libertação. Então as massas têm que admirar o mundo, denunciá-lo, questioná-lo e transformá-lo para a sua humanização. Assim, “quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será” (Freire, 1987, p. 79).

Existe uma ação antidialógica que tem como primeiro caráter a necessidade de conquista utilizando desde estratégias mais repressivas até mais paternalistas usando uma série de recursos como mitos - como o de falsa generosidade, o de que todos são livres para

trabalharemos onde queiram, o de que todos têm direito à educação, o da igualdade de classe, dentre outros - com o intuito de alienar as massas e manter sua dominação.

Essa mesma ação fomenta a divisão, evitando a união, a partir de ações como, por exemplo, o treinamento de lideranças de uma comunidade que são usadas como instrumento de manipulação ou se tornam estranhas à comunidade, ameaçando sua liderança.

Nesse contexto, o uso da manipulação é fundamental para anestesiá-las as massas populares para que não pensem e, como resultado, “conseguir um tipo inautêntico de “organização”, com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo” (Freire, 1987, p.91).

Paulo Freire (1987) fala também sobre o líder populista, que emerge neste processo, e aparece como um ser ambíguo:

Precisamente porque fica entre as massas e as oligarquias dominantes, ele é como se fosse um ser anfíbio. Vive na “terra” e na “água”. Seu estar entre oligarquias dominadoras e massas lhe deixa marcas das duas. Enquanto populista, porém, na medida em que simplesmente manipula em lugar de lutar pela verdadeira organização popular, este tipo de líder em pouco ou em quase nada serve à revolução. Somente quando o líder populista supera o seu caráter ambíguo e a natureza dual de sua ação e opta decididamente pelas massas, deixando assim de ser populista, renuncia à manipulação e se entrega ao trabalho revolucionário de organização. Neste momento, em lugar de mediador entre massas e elites, é contradição destas, o que leva as elites a arregimentar-se para freá-lo tão rapidamente quanto possam (p. 92).

656

Como exemplo desse tipo de liderança o autor cita Getúlio Vargas e seu discurso chamando a população para se organizar e participar, e todo o processo histórico que veio após essa atitude.

O assistencialismo também é abordado como uma estratégia de fracionamento das massas populares, o que as anestesia com a esperança de receber mais, mas há um ponto positivo que é o fato de um grupo vendo outro sendo beneficiado e com isso se inquietar para também tê-lo, e as elites dominantes não podem assistencializar a todos. Essa inquietação pode ser utilizada pela liderança revolucionária, “problematizando-a às massas populares, com o objetivo de sua organização” (Freire, 1987, p. 93).

Outra característica da ação antidialógica é a invasão cultural impondo uma visão de mundo, freando a criatividade e inibindo sua expansão. E essa invasão pode ser considerada uma dominação ou pode ser utilizada como tática de dominação. Nesse contexto Freire (1987) afirma que se faz necessária uma revolução cultural que “toma a sociedade em reconstrução em sua totalidade, nos múltiplos fazeres dos homens, como campo de sua ação formadora” (p. 97).

Neste sentido, a formação técnico-científica não contradiz a formação humanista dos homens, “desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, estejam a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização” (Freire, 1987, p. 98).

Então na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que transforma o outro em quase “coisa”, enquanto na teoria dialógica da ação, os sujeitos em colaboração se encontram para a transformação do mundo (Freire, 1987).

Para Freire (1987, p. 106): “Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma “morte em vida”. E a “morte em vida” é exatamente a vida proibida de ser vida”. Vida essa cerceada pela realidade opressora e alienante.

Se, na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores, necessariamente, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão, na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação (Idem, p. 107).

Freire (1987) diz que enquanto, na teoria da ação antidialógica, a manipulação é utilizada para o adestramento e dominação, na teoria dialógica da ação encontra-se a organização das massas populares. E toda ação cultural incide sobre a estrutura social transformando-a ou não, estando “a serviço da dominação - consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes - ou está a serviço da libertação dos homens” (p. 112).

657

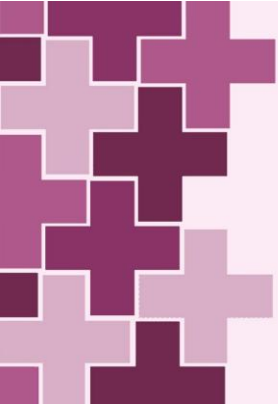
Considerações finais

Refletir acerca da pedagogia do oprimido faz com que se pense na importância que a educação tem para a formação de homens conscientes, críticos e atuantes no processo de transformação de sua realidade.

Paulo Freire, ao trazer suas observações escritas durante seu exílio, que resultaram na Pedagogia do Oprimido, traz uma análise crítica da realidade, das relações sociais entre opressor e oprimido, assim como as relações entre educador e educando, como elas são regidas pelo contexto em que se vive, seja ele o de dominação ou o de transformação e libertação.

Após uma análise crítica do livro citado, acredita-se que a pedagogia do oprimido se trata de uma pedagogia de libertação, já que seu objetivo é esse, a libertação do oprimido, a transformação de sua realidade e do mundo, como produto da reflexão e ação verdadeira, a partir de sua humanização e imbuída de um amor por si e pelo outro.

O educador precisa, em sua prática de ensino, entender a importância de sua posição em todo esse processo, como mediador do processo de acesso ao conhecimento, que precisa ser contextualizado e problematizado na realidade dos educandos, utilizando-se da investigação, dialogicidade e criticidade, estimulando a criatividade e emancipação, assim contribuindo para a libertação e transformação.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Esse estudo não finda aqui, pois mais reflexões sobre a Pedagogia do Oprimido são necessárias, portanto mais estudos são sugeridos sobre essa obra, assim como sobre sua relação com outras obras do mesmo autor e de muitos outros que poderão contribuir nessa discussão.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), da Rede Nordeste de Ensino (Renoen - Polo IFCE) e da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE).

Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006. 174p.

BASTOS, Núbia Maria Garcia. Introdução à metodologia do trabalho acadêmico. 4 ed. Fortaleza: Nacional. 2007. v 1. 104 p.

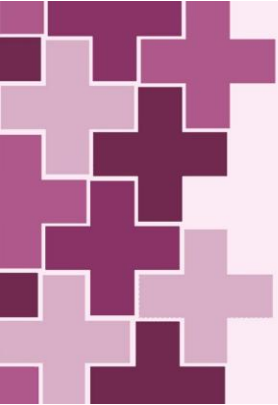
FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. 107 p.

_____. Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992. 127 p.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p.

658





PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE ATIVIDADES COM FEEDBACK AUTOMÁTICO

Andréa Luiza Moreira Lorena¹
Celina Aparecida Almeida Pereira Abar²

Introdução

Atuar em sociedade requer processos racionais e abstrações a partir do mundo que se observa, e o pensamento resulta dessa relação do indivíduo com o mundo. O pensamento computacional promove um pensar estruturado e crítico, que tangibiliza o abstrato, permite solucionar problemas, e atende demandas do mundo contemporâneo. Sua estreita relação com o pensamento matemático é percebida no desenvolvimento de recursos que buscam desenvolver concomitantemente essas duas formas de pensar.

A partir da revisão de literatura e de um projeto formativo para docentes portugueses e brasileiros, realizado entre os meses de setembro de 2023 e junho de 2024, destacamos neste texto observações acerca das habilidades do pensamento computacional durante a construção de atividades com feedback automático; ressaltando o desenvolvimento desse pensar não somente como objetivo das atividades construídas pelos professores, mas como uma transformação do pensar do próprio docente durante o processo de criação dos recursos.

O feedback automático foi proposto como elemento das atividades, de modo que os docentes refletissem acerca da avaliação formativa no planejamento de sua prática.

E assim como o Pensamento Computacional pôde ser desenvolvido nos docentes à medida que construíam atividades propostas com este objetivo; a proposta de construção de feedback automático também evidenciou a dualidade professor-aluno. Acertos e erros, depurações, reavaliações; feedbacks do software GeoGebra, dos pares e professores; textos sobre os temas e outros elementos, compuseram reflexões significativas durante todo o processo formativo.

O Projeto

O processo de ensino requer planejamento e avaliar é uma das ações que o professor inclui nesse planejamento a fim de entender, ao final do processo, se a apropriação do saber aconteceu, em que medida, e como.

¹ Mestranda do Programa de Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, alloreana@bol.com.br

² Professora e Orientadora no Programa de Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, abarcaap@gmail.com

O projeto “Avaliação com o uso de tecnologias para a aprendizagem da Matemática: criação de recursos com feedback automático no contexto do Pensamento Computacional” foi concebido pela Profa. Dra. Celina Abar e pelo Prof. Dr. Márcio Vieira de Almeida, com apoio do Pontifícia Universidade Católica de São Paulo na chamada de projetos em rede internacional e em parceria com o Prof. Dr. José Manuel Dos Santos Dos Santos, da Universidade de Coimbra.

Para sua realização, reuniram-se mensalmente por meio de encontros on-line via plataforma Teams, um grupo de treze docentes portugueses e brasileiros, divididos em cinco duplas e um trio, com o objetivo de criar recursos com feedbacks automáticos que pudessem potencializar o ensino e a aprendizagem da matemática, a partir do software GeoGebra.

Entre estes docentes, participou do processo a docente brasileira Andréa, que em parceria e sob a orientação da professora Celina Abar, relata a partir desta experiência formativa e de revisão de literatura, as percepções acerca do Pensamento Computacional no processo de construção das atividades propostas com feedback automático.

O Pensamento Computacional

Em uma sociedade permeada pelas tecnologias digitais, falar da necessidade em pensamento computacional parece um tanto óbvio, mas é preciso ponderar sobre as definições e abrangências do termo, e evitar equívocos.

Conforme relata Brackmann (2017, p. 25), o termo “Pensamento Computacional” não pode ser confundido com a aptidão de manusear aplicativos em dispositivos eletrônicos ou algo mecânico que limite a criatividade humana.

Essa concepção do Pensamento Computacional como algo criativo, analítico, crítico, distante do mecânico, repetitivo e instrucional, é também compartilhada por outros pesquisadores, como Mikuska, Prado e Valente (2024, p. 1), ao considerar que o indivíduo da sociedade atual deve interagir, transformar e utilizar as tecnologias de forma que não seja só receptor de informações, mas que produza conhecimento a partir destas tecnologias, como protagonista do próprio processo de aprendizagem.

Em 1980, em seu livro “Mindstorms: Children, Computers And Powerful Ideas”, o matemático sul-africano Seymour Papert afirma que a aprendizagem não está separada da realidade (p. 179); o que demonstra, já na concepção do termo, a preocupação com uma aprendizagem conectada e significativa. No mesmo capítulo (Images of the Learning Society), o autor cita a utilização da linguagem de programação LOGO e menciona o “poder” desse pensamento estruturado ao realizar construções com este recurso, que facilita a compreensão do próprio processo do pensamento, inclusive na etapa de depuração, onde os “erros” são debatidos pelos estudantes (p. 180).

Seymour Papert (1980, p. 181-182) acreditava no uso da tecnologia para o ensino de matemática, com atividades ricas e envolventes, e usou em seu texto o termo “Pensamento Computacional”, considerando que os recursos de seu tempo não eram suficientemente

envolventes, compartilháveis, e desenvolvidos para integrar esse “pensamento computacional” na vida cotidiana.

Entre avanços da tecnologia, e sobretudo da internet e de recursos cada vez mais compartilháveis, como Papert já imaginava, o termo “Pensamento Computacional” parece ficar um pouco esquecido, mas volta com destaque em 2006, por meio da professora e cientista da computação americana Jeanette Wing, que utiliza esse termo diversas vezes em seu texto, no qual o descreve como habilidade fundamental da sociedade moderna para resolução de problemas, como um pensamento que complementa e combina pensamento matemático e de engenharia, e salienta que essa forma de pensar não é tentar fazer com que seres humanos pensem como computadores.

Wing vai escrever e revisar o tema e o termo em textos publicados posteriormente (2007, 2010, 2014), reformulando suas concepções acerca do que seja o “Pensamento Computacional”, descrevendo entre outras características, que o termo trata processos envolvidos na formulação e resolução de um problema, de forma eficaz, e de modo que uma pessoa ou uma máquina possa utilizar essa solução. (WING, 2014, p. 1)

A conexão entre pensar matematicamente e pensar computacionalmente parece centralizada no processo de resolução de problemas a partir de um processo de observação e reflexão da situação-problema.

Esse pensamento matemático, segundo Bianchini e Lima (2023, p. 21), é definido como algo necessário nas atividades cotidianas, “resultado de processos racionais do intelecto ou de abstrações da imaginação realizadas a partir da observação e reflexão científica de fenômenos de diferentes naturezas (...)”.

Acerca desta conexão, questionamos se seriam todas as soluções de problemas uma forma de Pensamento Computacional, ou quais seriam as características desse pensar que o diferem de outros modelos de solução de problemas.

Para Wing (2006, p. 1), esse pensar computacionalmente inclui uma série de ferramentas mentais como a decomposição de problemas complexos e a abstração, características do processo analítico e estruturado que o Pensamento Computacional sugere.

A organização *International Society for Technology in Education* (ISTE), o Pensamento Computacional deve ser desenvolvido como uma habilidade interdisciplinar, combinando quatro pilares: decomposição de problemas, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos.

A UIS – *UNESCO Institute for Statistics*, agência oficial de estatística da UNESCO e o repositório da ONU para estatísticas mundiais nos campos de educação, ciência, cultura e comunicação, em 2020 compartilhou um Guia Prático para Pesquisa do Uso de TIC nas Escolas onde considera o Pensamento Computacional como tópico emergente, relevante e prospectivo entre iniciativas relacionadas às TIC, mencionando este como “processo cognitivo necessário para entender, interagir e desenhar o mundo artificial” (DAGAN, KUPERMAN, MIODUSER, 2012 *apud* UNESCO, 2020, p. 75)

Considerar a solução de uma ou várias situações-problema não significa necessariamente que os processos característicos do Pensamento Computacional foram assumidos, visto alguns dos citados acima.

Para este relato consideramos os chamados quatro “pilares” do Pensamento Computacional, ou suas habilidades: decomposição de problemas, reconhecimento de padrões, abstração e a elaboração de algoritmos. (BRACKMANN, 2017, p. 33)

O feedback automático

A avaliação integra o processo de ensino e aprendizagem, e colabora para que docente e aluno compreendam em que medida os objetivos propostos por esse processo estão sendo atingidos.

Almouloud (2007, p. 105-108) descreve a avaliação formativa como algo fortemente individualizado, focado no professor e aluno, que acompanham o processo; e a avaliação somativa como algo que mensura, com certa precisão, as capacidades no domínio avaliado, no momento da avaliação. Para o autor, a avaliação formativa identifica as aquisições dos alunos no momento da aprendizagem, e deve permitir a produção de erros e concepções, espontâneas ou não, que possam ser explicitadas de forma privilegiada.

Esse processo avaliativo, com indicações dos avanços ou das dificuldades dos alunos, desencadeia feedbacks que reconduzam aos objetivos propostos.

Para Abar *et al.* (2022, p. 79) os erros e acertos de uma avaliação permitem ao docente compreender como o aluno se apropria do saber e, a partir desta análise, é possível construir processos com feedbacks automáticos adequados.

Pensar na escola como um espaço social que prepara o aluno para atuar em outros espaços sociais, é algo igualmente importante no planejamento da prática docente, e por consequência, da avaliação deste processo.

Abar *et al.* (2022, p. 81) considera, a partir da sociedade atual e suas rápidas transformações, a necessidade de estratégias de avaliação com feedback automático que promovam mais autonomia ao aluno.

O professor não pode estar a margem da cultura digital e da influência das tecnologias digitais no mundo contemporâneo e na educação; e sua prática pedagógica, que objetiva formar o aluno para atuar em sociedade, deve considerar e refletir essa realidade.

Recursos que promovam um processo de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva formativa, com feedbacks automáticos, podem gerar autonomia e maior consciência desse processo pelo aluno, em um ambiente onde errar não seja algo “punitivo”, mas um componente natural na construção de novos conceitos e soluções.

As habilidades do Pensamento Computacional na construção de atividades com feedback automático

A construção das atividades com feedback automático evidenciou que as habilidades do Pensamento Computacional foram consideradas para que os “alunos-usuários” pudessem desenvolvê-las, mas que essas habilidades também foram desenvolvidas pelos docentes durante a elaboração dos recursos.

Ao propor a criação de uma atividade em contexto que desenvolvesse o Pensamento Computacional e tivesse feedback automático, cria-se uma situação-problema para os docentes. E a partir deste contexto, nota-se entre os professores um processo analítico e estruturado, característico do Pensamento Computacional, na busca de soluções que atendam a demanda.

Os docentes iniciam seus “projetos” a partir da decomposição desta situação-problema em partes menores, o que facilita a organização e busca de soluções: por tratar-se de uma atividade de ensino de Matemática, qual será o conceito e o contexto? A partir da definição deste conceito e do “público” discente: quais os erros e acertos que estas atividades costumadamente demandam dos alunos? Que tipos de feedback esses conceitos matemáticos demandam? Ao considerar o uso do software GeoGebra para criar a atividade: como são organizados seus recursos e construções? Quais podem atender os objetivos da atividade pretendida?

Essa decomposição permite uma organização do problema em partes menores e uma visão mais sistêmica e estruturada, que facilita a análise do todo para que a partir de pequenas soluções o desenvolvimento da proposta final seja possível.

Antes de iniciar a construção no ambiente do software, os docentes utilizaram listas e registros das variáveis e elementos que compunham o “sistema” da atividade pretendida por cada equipe: a criação de algoritmos ocorre também nessa etapa, de forma paralela a decomposição.

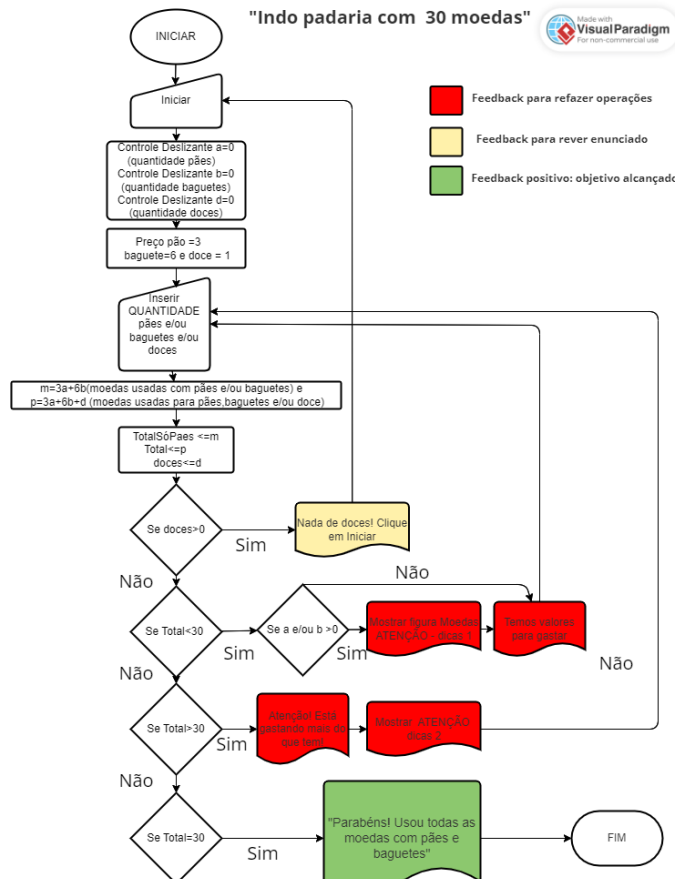
Segundo Guedes (2014, p. 7), os tipos mais comuns de algoritmos são a descrição narrativa (em linguagem natural), os fluxogramas e os pseudocódigos.

Os docentes apresentaram “esquemas” estruturados de suas ideias na forma de textos e fluxogramas, com variáveis e classes de objetos que seriam utilizados nas atividades, como o fluxograma da Figura 1, elaborado pela autora na plataforma *VisualParadigm* e os protocolos de construção do software GeoGebra – Figura 2.

Os encontros mensais entre os docentes participantes da formação foram processos de compartilhamento, oportunidades de receber e dar sugestões e críticas, esclarecer dúvidas; transformando-se em um espaço colaborativo e criativo.

A partir das primeiras descrições e fluxogramas, e de ideias e sugestões de outros pares, os algoritmos permaneceram em constante revisão, à medida também que a construção da atividade no GeoGebra era realizada, em processos paralelos.

Figura 1 – Fluxograma de Atividade com Feedback Automático



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Verifica-se que não há uma linearidade na utilização dessas ferramentas: construção do fluxograma, revisão do algoritmo, construção no GeoGebra. Conforme se ajustava a atividade no GeoGebra, ajustes eram feitos no algoritmo, no fluxograma; revisões em função da operacionalização, dos recursos da plataforma ou de detalhes que surgiam durante algumas testagens.

As habilidades do Pensamento Computacional atuam de forma estruturada, mas não necessariamente linear; demonstram recursividade, e são por vezes requeridas de forma paralela e concomitante.

Enquanto se idealizam e se definem os subprocessos e detalhes da atividade, os padrões são reconhecidos, identificados e categorizados, a exemplo das variáveis, que são organizadas no software conforme o recurso de construção utilizado.

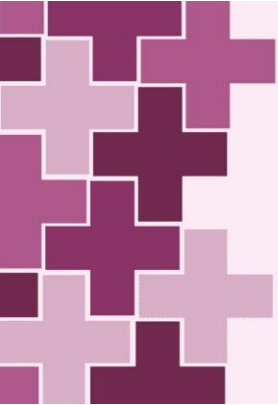


Figura 2 – Protocolos de construção para o software GeoGebra

Atividade 1

Tabela 1 - Protocolo para a construção da tarefa “*Indo padaria com 30 moedas*”

Passo	Objetivo	Comando a escrever na barra de Entrada
1.º	Escrever enunciado da tarefa	Escrever o texto do enunciado da tarefa <u>Texto14</u> : “VOCÊ TEM 30 MOEDAS AO INICIAR.” Formatar objeto : texto grande; cor azul, alinhado à esquerda, canto superior; fixar objeto; posição absoluta na tela Texto 1: “SUA MISSÃO: usar TODAS essas moedas comprando SOMENTE pães e baguetes. VAMOS LÁ?” Formatar objeto : texto médio; cor azul, alinhado à esquerda, canto superior, abaixo do <u>texto1</u> ; fixar objeto; posição absoluta na tela
2.º	Controles Deslizantes	a= quantidade de pães b= quantidade de baguetes d=quantidade de doces
3.º	Valores constantes : preço dos pães, baguetes e doces Considerando que para a equação Diofantina existe solução se e somente se $\text{mdc}(a, b) \mid c$, consideramos os valores para a e	Valor do pão: 3 moedas; baguetes: 6 moedas e doce: 1 moeda. Texto 2: “Pães a \$3” Texto 3: “Baguetes a \$6” Formatar objeto : texto médio; cor azul, alinhado à

Fonte: Elaborado pelas autoras.

665

Os feedbacks automáticos também foram categorizados conforme seus objetivos: na Figura 1 se verifica inclusive o uso de cores para diferenciar feedback automático de alerta, feito quando o aluno não lê corretamente o enunciado, feedback automático de reconhecimento se acerta ou feedback automático de alerta, quando não atinge o objetivo.

Neste último, o feedback automático dado quando o aluno erra e não atinge seu objetivo, é possível incrementar a atividade com revisões do conceito matemático e exemplos, seguidos de nova tentativa e novo feedback automático. Esse processo de ensino e aprendizagem pode se repetir por n tentativas até o objetivo proposto ser atingido, de forma dinâmica e centrado na autonomia e protagonismo do aluno; mas permanecendo fundamental o olhar docente, a medição, que avalia como esse saber está sendo construído e se intervenções podem ser necessárias.

Durante a formação, é interessante ainda observar a similaridade entre as manifestações dos alunos e dos professores quanto às suas apreensões diante do aprender algo novo, o medo de errar perante os demais ou o medo de fazer perguntas que possam ser consideradas tolas; a observação da evolução do colega que pode fazer retroagir algo em desenvolvimento, por considerar que pode ser um caminho errado; a comparação entre diferentes estágios em que cada docente está etc.

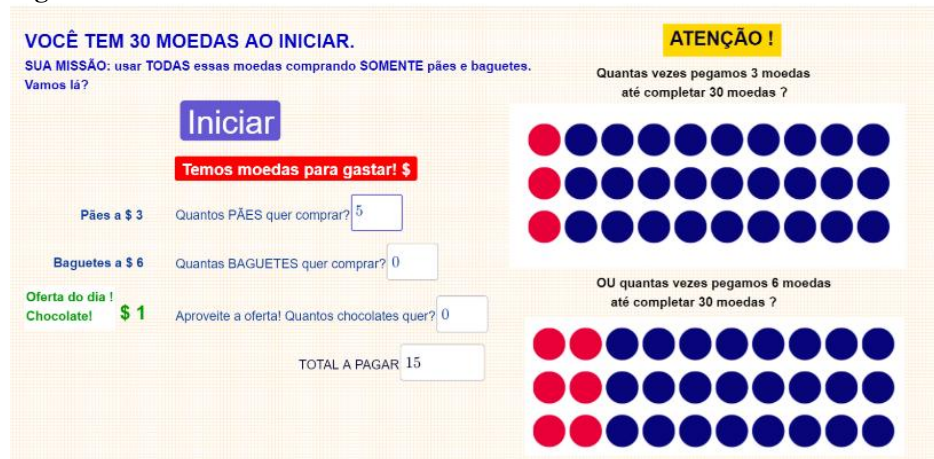
Essa percepção nos destitui de alguma forma da certeza de que sabemos tudo, e nos remete a reflexões sobre a prática docente, a importância dos registros de cada aluno, da escuta ativa,

da desmistificação do erro em sala de aula. E potencializa o exercício da autoavaliação e do olhar para o outro.

Quanto a utilização do software GeoGebra, destaca-se a possibilidade da criação de construções matemáticas dinâmicas, que facilitam a visualização e compreensão de conceitos matemáticos complexos. Além de permitir a exploração e manipulação de objetos matemáticos pelos alunos de forma interativa, as atividades com feedback automático construídas no GeoGebra com orientações imediatas sobre as suas respostas demonstra potencial contribuição para uma aprendizagem mais eficiente e personalizada.

Os resultados do projeto, as atividades elaboradas pelos docentes, foram apresentados nas reuniões finais, a exemplo da atividade que aparece na Figura 3.

Figura 3 – Tela de atividade com Feedback Automático no software GeoGebra



VOCÊ TEM 30 MOEDAS AO INICIAR.
SUA MISSÃO: usar TODAS essas moedas comprando SOMENTE pães e baguetes.
Vamos lá?

ATENÇÃO !
Quantas vezes pegamos 3 moedas até completar 30 moedas ?

OU quantas vezes pegamos 6 moedas até completar 30 moedas ?

Iniciar

Temos moedas para gastar! \$

Pães a \$ 3 Quantos PÃES quer comprar?

Baguetes a \$ 6 Quantas BAGUETES quer comprar?

Oferta do dia !
Chocolates! \$ 1 Aproveite a oferta! Quantos chocolates quer?

TOTAL A PAGAR 15

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No encontro final foram discutidas as potencialidades dos recursos criados, com indicação de melhorias, ideias de novos projetos e aplicações práticas junto aos alunos da Educação Básica e do Superior.

Considerações Finais

A construção das atividades com feedback automático em contexto do Pensamento Computacional promoveu um processo formativo rico quanto aos conceitos propostos. Existe no processo formativo do docente uma dualidade entre o exercício de sua prática docente quanto ao planejamento e utilização dos recursos propostos que objetivam uma aplicação para outros alunos; e seu papel como discente, imerso no processo de aprendizagem, lidando com acertos e erros, com a ansiedade e incertezas desse percurso.

A proposta da criação de recursos para o ensino de matemática com feedback automático, considerando o pensamento computacional na construção do saber matemático, é atual e necessária face ao contexto do mundo em que vivemos, e para o qual preparamos nossos alunos. E a formação continuada dos docentes em vista da rapidez com que a sociedade se transforma também é inquestionável.

Durante os encontros, o compartilhamento de ideias e experiências quanto a criação das atividades promoveu reflexões acerca das relações que existem entre nossos alunos quando em processo de construção de conceitos.

A partir da idealização das atividades e durante sua efetiva criação por meio da utilização do software GeoGebra, percebe-se o processo o desenvolvimento do pensamento computacional não só no produto dessa criação, mas na sua execução, considerando as habilidades de decomposição do problema proposto, de identificação de padrões, da abstração e da criação de algoritmos.

Por fim, além das possibilidades do desenvolvimento do pensamento matemático e computacional em atividades com feedback automático, ressalta-se novamente a importância da formação e mediação dos professores quanto aos temas: o uso de tecnologias, o processo avaliativo formativo com feedback automático, e o desenvolvimento das habilidades do pensamento computacional.

667

Referências

ABAR, C.; DOS SANTOS DOS SANTOS, J. M.; ALMEIDA, M. V. de. O GeoGebra como estratégia para ensino remoto: Criando atividades com feedback automático. **Sensos-e**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 79–94, 2022. DOI: 10.34630/sensose.v9i2.4249. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/4249>. Acesso em: 1 nov. 2024.

ALMOULOU, S. **Fundamentos da didática da matemática**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

BIANCHINI, B. L.; LIMA, G.L. (orgs.). **O Pensamento Matemático e os diferentes modos de pensar que o constituem**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2023.

BRACKMANN, C. P. **Desenvolvimento do Pensamento Computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica**. Tese de Doutorado em Informática da Computação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2017.

GUEDES, S. **Lógica de programação algorítmica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil (Biblioteca Universitária Pearson), 2014.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



PAPERT, S. **Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas**. Basic Books, 1980.

MIKUSKA, M. I. S.; PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. Formação de Professores no Brasil em Pensamento Computacional: uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Ibero-Americana de Tecnologia em Educação e Educação Tecnológica**, [S. l.], n. 38, pág. e4, 2024. DOI: 10.24215/18509959.38.e4. Disponível em: <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/2293>. Acesso em: 7 nov. 2024.

VISUALPARADIGM. Disponível em: <https://online.visual-paradigm.com/pt/>. Acesso em: 08 nov. 2024.

WING, J. M. (2006). Computational thinking. **Communications Of The ACM**, [S.l.], v. 49, n. 3, p.33-35. Association for Computing Machinery (ACM). <http://dx.doi.org/10.1145/1118178.1118215>. Acesso em: 10 nov. 2024.

WING, J. M. (2014). Computational Thinking Benefits Society. **Social Issues in Computing**. Disponível em: <http://socialissues.cs.toronto.edu/2014/01/computational-thinking/>. Acesso em: 01 nov. 2024.

UIS - UNESCO Institute for Statistics. Disponível em: <https://uis.unesco.org/en/news/launch-practical-guide-survey-ict-use-schools> e <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/practical-pt-web.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2024.

668



DISCIPLINA ESCOLAR, CULTURA E SABERES: O CASO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA PRIMÁRIA PAULISTA¹

Jefferson de Oliveira Soares²
Rosimeri da Silva Pereira³

Introdução

De enfoque teórico, o presente apresenta noções do Pensamento Educacional Brasileiro, sem desconsiderar suas determinações no campo das práticas educacionais. Vale observar que o contexto de produção deste trabalho segue vinculado em consonância com a Resolução de nº 4538/2015, e portanto é fruto do Projeto de Ensino de Graduação – de Monitoria – intitulado Pensamento Educacional e trabalho docente no Brasil. Tal plano de trabalho representa o esforço acadêmico atento aos debates do campo da História da Educação Brasileira e da formação de professores no Brasil visando fomento de formação político-pedagógica bem como maior desenvolvimento de maior engajamento estudantil no que tange a correlação da prática didática amparada por estudos dos fundamentos teórico-práticos da educação. As evidências desta investigação reconhecem ecos do pensamento educacional brasileiro identificados no campo da produção curricular, com destaque para o caso da disciplina de História projetado para o ensino primário de uma dada rede pública municipal após reforma curricular nacional registrada em 2018. Considerando os ares de renovação no campo da História da Educação, expresso sobretudo pelo campo da História das disciplinas Escolares (Chervel, 1990), mediado por ações de identificação, análise de conteúdo identificamos categorias preditoras de permanência/manutenção do ideário contra hegemônico como parâmetro de eficácia político-pedagógico em favor do desenvolvimento do ensino primário.

669

¹ Está pesquisa foi objeto de comunicação da XXVIII Semana de Integração Acadêmica” (SIA/ UNIRIO), que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro entre os dias 14 e 18 de outubro de 2024 com sede na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Tal produção segue também com registro de “Aceite” para comunicação no evento “XVII Jornada do HISTEDBR - Fortaleza (CE)”, com realização prevista entre os dias 11 e 14 de novembro de 2024.

² Acadêmico finalista do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Monitor bolsista na Disciplina de ‘Pensamento Educacional Brasileiro, vinculada ao Departamento de Fundamentos da Educação/ UNIRIO. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Endereço Eletrônico: jefferson.soares@edu.unirio.br

³ Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), do Departamento de Fundamentos da Educação. Coord. do GEPHC/UNIRIO (Grupo de Estudos da Pedagogia Histórico-Crítica) e membro pesquisadora do HISTEDBR. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Endereço Eletrônico: rosimeri.pereira@unirio.br

Reiterando vale observar que o contexto de produção deste trabalho segue vinculado em consonância com a Resolução de nº 4538/2015, e, portanto, atrelado ao Projeto de Ensino de Graduação – de Monitoria – intitulado **Pensamento Educacional e trabalho docente no Brasil**, e, desse modo, representa a materialidade do esforço e comprometimento acadêmico atento aos debates do campo da História da Educação Brasileira e da formação de professores no Brasil, visando o desenvolvimento de maior engajamento acadêmico, mediante a correlação da prática didática amparada pelo estudo dos fundamentos teórico-práticos da educação.

A luz de trabalhos desenvolvidos por Marx (2008), Sanfelice (2010) Aurea (2004), Chervel (1990) Aróstegui (2001), Chaff (1991), Galvão, Martins, & Lavoura, (2019) Andrade e Pereira (2024), Pereira et al (2021) e outros esta pesquisa visa identificar ecos do pensamento educacional brasileiro, considerando o contexto histórico das reformas educacionais profundamente reacionárias estabelecidas nos últimos anos como é o caso da nova base nacional comum curricular em exercício desde 2018.

Sem desconsiderar possíveis contradições no interior das práticas de ensino e de aprendizagem, a historiografia de uma disciplina escolar tem por princípio teórico-prático colaborar com a geração de impactos no interior das práticas educacionais inovadoras. Neste sentido, suas categorias de análise nos levam a compreender o papel das fontes históricas geradas pelas secretarias de ensino, como é o caso das propostas político-pedagógicas, consideradas como um dos fatores determinantes na regulamentação dos processos de produção, implantação e funcionamento das disciplinas escolares.

Este trabalho segue então organizado em pelo menos três sessão – com atenção a) aos pressupostos teórico-metodológicos da investigação b) da apresentações dos resultados da pesquisa e c) da discussão dos resultados.

Da Metodologia da Investigação

Considerando os fundamentos do campo da História da Educação, à luz de uma pesquisa exploratória, é objetivo deste trabalho elucidar dados gerados a partir de um estudo de caso sobre uma dada proposta curricular destinada a disciplina de História para escolas primárias vinculadas a uma rede pública de ensino em nosso país.

Vale destacar que para se compreender o processo de relação parte/todo e singular/universal, está implícito na definição do nosso referencial teórico-metodológico que se deseja imprimir no desenvolvimento, identificação, levantamento/localização e tratamento de fontes históricas a luz de um princípio central que certamente é dialético, uma vez que a especificidade de uma dada pratica social é, necessariamente, constituída na relação com o todo nacional e vice-versa, o que de certa forma poderá possibilitar a produção de generalizações mais consistentes e condizentes com o processo histórico. Por outro lado, considerando os atos de renovação dos objetos de pesquisa no campo da história da

educação, expresso sobretudo pelo campo da História das Disciplinas Escolares (Chervel, 1990), cada pesquisador neste campo deve se atentar para:

- A. o perfil do trabalho didático e político-pedagógico pleiteado nos documentos de reforma curricular;
- B. o histórico da gênese, implantação e funcionamento de uma disciplina em tela;
- C. o mapeamento das contradições sobre o processo de produção do ensino escolar sem descartar seu ideário político-educacional;
- D. o padrão de dados gerais que atestam o ideário educacional hegemônico;
- E. observação dos registros de prevalência de práticas centradas em ações de desvalorização das ciências de base como referência de produção da disciplina escolar;
- F. a qualidade do desenvolvimento das sequências didáticas à luz de suas propostas curriculares;
- K. dinâmica de funcionamento das disciplinas escolares à luz dos fundamentos das políticas públicas curriculares locais.

671

O aporte teórico-metodológico adotado nos orienta para o desenvolvimento de ações capazes de identificar, analisar e investigar de um conjunto de dados, com destaque neste trabalho para a observação de fatores preditores de permanência/manutenção do ideário contra hegemônico como parâmetros de eficácia político-pedagógico. Neste sentido tomamos como uma das referências documentais a proposta curricular (2022-2024) de uma da rede ensino pública do país, que se encontra sob domínio público. Neste processo consideramos também trabalho de revisão bibliográfica sobre a história da disciplina escolar no interior da escola primária – como é o caso do ensino de História em nosso país.

Da delimitação do objeto e dos resultados da Pesquisa

Para fins de delimitação temporal observamos o processo de gênese e funcionamento da disciplina escolar de em pauta com atenção especial a especificidade atribuída para este campo curricular em pleno século XXI – campo este considerado como espaço de disputa, de divergências e de francos conflitos inerentes ao seu próprio objeto – e o saber histórico, no contexto escolar como bem nos lembra Bittencourt (1993).

A área de História se estabelece como uma disciplina escolar no Brasil durante o regime político Imperial (1822 - 1889), com a demanda rigorosa de *transmitir* aos alunos o sentimento de nação “emancipada”, trazendo em pauta a questão dos “Heróis Nacionais” e as importantes datas históricas que marcaram a constituição do país recém formado (Pontes; Nicolli, 2019, p. 11).

Verificamos que durante a República, as propostas de ensino sofrem renovação, no entanto no campo da disciplina de História sua essência foi mantida – a de educar e instruir por meio de valores correspondentes ao contexto histórico-cultural e político-econômico de cada época considerando o pressuposto de que as propostas curriculares destinadas para cada campo disciplinar refletem: a) o contexto em que são produzidos; b) as finalidades escolares; e, principalmente, c) o tipo de público atendido.

Lutcke (2021) nos lembra que a homologação do Decreto nº293, em 9 de janeiro de 1895, lança o Primeiro Regulamento dos Ginásios do Estados, conferindo a divisão do campo disciplinar de História em duas novas disciplinas: História do Brasil e História Universal. A primeira disciplina intitulada “História do Brasil”, seguia com indicação dos seguintes conteúdos: da 1ª à 3ª série, o destaque recaía para dados de observação a respeito da história do país, com atenção especial a questão das *Grandes Navegações*, além de perpassar o período histórico do *Brasil Colonial*, e do *Império à Proclamação da República*.

Se o primeiro movimento disciplinar tinha por foco a história nacional, a segunda orientação deste campo tende para o conteúdo de ensino da “História Universal”. Lecionada da 4ª série à 6ª série, tal disciplina abordava desde a *Pré-História*, até a história das *grandes civilizações* (sobretudo a *grega* e a *romana*) seguindo destaques até o período observado da *Revolução Francesa*.

Neste período histórico educacional havia uma preocupação com o civismo e com a moral, tendo vista o medo de retorno ao regime político centrado na Monarquia. Aqui se prevê claramente um papel para a escola – aquele diretamente considerado como aparelho ideológico com a função de descrever a função dos “heróis” com destaque para os momentos históricos mais importantes. Aqui os grupos sociais excluídos e marginalizados já estão postos, não há espaço para críticas e discussões. Neste bojo se confere também o nascimento da disciplina de “Educação Cívica e Moral da Pátria”, com o propósito de desenvolver o sentimento de **nacionalidade** nos alunos, aliás, pesquisas apontam que matérias como História e Geografia e o desenvolvimento dos sentimentos de nacionalidade faziam parte das finalidades destes campos, como aponta Bittencourt (1990, p. 67):

Não por acaso, os programas indicavam para o ensino da história a leitura da biografia dos grandes homens da vida nacional, visando à educação cívica pelos bons exemplos. O enaltecimento da pátria e da nacionalidade perpassava todo o saber histórico construído para a transmissão nas escolas primárias, nas lições sobre a independência e sobre o império, sobre o descobrimento, e sobre a formação do povo brasileiro.

A palavra de ordem que regia o ideário educacional da última década do século XIX era civilizar (“civilizar” aqui possui o sentido de alinhar, principalmente, o cotidiano, a economia e as instituições brasileiras aos referenciais europeus de sociedade), onde, segundo Fernandes (2006, p. 48), as:

[...] formas de saber técnico-científico especializado, que constituem a base desse paradigma moderno, estariam sobretudo, na medicina (normatizando o corpo), na educação (conformando mentalidades) e na engenharia (organizando o espaço).

A virada do século XIX para o século XX marca o discurso permeado por palavras-chave como: avanço, progresso, desenvolvimento (atrelados ao ideário científico-tecnológico.) No campo político-pedagógico, alinhado à primazia da cientificidade desde o início do século XX, estará o ideário da Escola Nova. Dessa vez, o encargo da divulgação de tal concepção pedagógica não se restringe exclusivamente ao campo dos periódicos da educação, visto que tal ideário ganha força também graças ao movimento cultural estimulados por intelectuais engajados com o novo padrão de desenvolvimento societário e urbano-industrial – e neste caso vale destaque para aqueles que se mobilizaram em oposição as práticas do ensino tradicional e conteudista: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Armanda Álvaro Alberto, Lourenço Filho, entre outros.

Na contramão do que era defendido pela Concepção Tradicional, a Escola Nova aparece com a perspectiva de tornar o aluno o foco do aprendizado. A escola que antes se preocupava com os conteúdos que deveriam ser transmitidos aos alunos, passou a ter como objetivo as metodologias ativas associadas ao ideário de desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Os Escolanovistas acreditavam que um ambiente propício para a aprendizagem e com acesso a materiais estimulantes seriam os pilares principais do desenvolvimento estudantil. O professor, ao cumprir seu papel de mediador, permitiria que alunos, a seu modo e ritmo, encontrassem respostas e soluções para questões oriundas do seu próprio meio social sob metodologia da experimentação, considerando que a prática deveria anteceder a teoria.

A escola não seria mais um auditório, mas um laboratório no qual o professor ensinará pelo trabalho, estimulando, orientando e praticando com os alunos todas as atividades escolares. A ideia se trata de ensinar a viver em sociedade e a trabalhar em cooperação”. “o aluno não deve exercer a sua atividade isoladamente, devendo se habituar a agir em cooperação” (Azevedo, 1958b, p. 74).

Na Lógica das Pedagogias do *‘aprender a aprender’* se estabelece uma hierarquia valorativa e, neste sentido, se compreende que a aprendizagem não sofre determinações dos atos de transmissão de saberes acumulados pela humanidade, mas sim das ações de produção do conhecimento gerado pelo aluno, tendo por base problemáticas identificadas no seu contexto social. Neste paradigma educacional hegemônico o professor “deve aprender e reaprender com as crianças e, com isso, seguir as crianças e não os planos, trabalhar com menos certezas e mais incertezas e inovações” (Edwards, 1999).

Para Saviani (2008), ao mesmo tempo que o recrudescimento da *Escola Nova* aprimora o ensino destinado às elites, ela também potencializa o rebaixamento do nível de ensino

destinado às camadas populares, gerando assim a oportunidade de recomposição do pensamento hegemônico educacional no Brasil.

Reformas Educacionais Rebaixamento do Ensino: Por uma possibilidade da sua superação

Recomposto o processo histórico de reforma educacional no país desde os anos de 1990, verifica-se o avanço de orientações para o campo do ensino das ciências sociais com o despertar dos Parâmetros Curriculares que segue atualizado com o novo constructo representado pela Base Nacional Comum Curricular. (2018).

O que se verifica é que a tendência de ensino centrada em práticas de uma Pedagogia Neoliberal “Renovada” tenta um redesenho curricular de História única. História esta que partia do geral e que privilegiava estudos sobre os mitos nacionais – se cede lugar as problemáticas e desafios do cotidiano das práticas sociais. Seus objetivos educacionais são iluminados cada vez mais pelo viés da transdisciplinaridade. É a Pedagogia centrada em pautas da micro-história, sob abordagem do cotidiano, sem necessariamente depender de uma estrutura hierárquica de conteúdos/objetos de conhecimento.

As compreensões do que seriam os objetivos do Ensino de História (ou “Histórias”) no Brasil sofre múltiplas flutuações ao longo dos séculos, tanto para a) a manutenção de uma educação bancária com grupos dominantes atentos a segurança do status quo, quanto para b) a formação do filho da classe trabalhadora, considerando seu pleno potencial humanizador em favor da construção de uma nova sociedade crítica, participativa e democrática. O caráter de tal especificidade só pode ser compreendido na medida que nos desafiamos a identificar lemas, dilemas e contradições implicadas no interior das propostas político-pedagógicas do ensino em nosso país. Neste sentido Pasqualini e Martins (2020) ao produzir análise crítica sobre as implicações do currículo organizado por campo de experiência, nos inspira a considerar neste trabalho a projeção da seguinte questão: Em que medida documentos oficiais que organizam o ensino das cidades no país seguem diretamente articulados com a nova BNCC, e por outro lado são capazes de buscar a sua superação? Afinal de contas, que propostas de ensino serão ofertadas em favor dos interesses do filho da classe trabalhadora? O exercício de orientações para o período de 2022 a 2024 realizado Proposta Curricular analisada, revela indícios de uma concepção de ensino de História destinado aos primeiros anos escolares, centrada em objetos da história local, entretanto adverte sobre as possibilidades de construção das relações entre a micro e a macro-história, entre os aspectos locais, questões regionais e nacionais, entre os tempos de longa e curta duração, bem como, sobre as noções de tempo histórico, no que se referem às transformações, às mudanças, às continuidades, às rupturas, pelas quais passa a história da nossa sociedade. Ganha destaque também objetivos de ensino identificados com o desenvolvimento de construção das noções de pertencimento, identificação e diferenciação dos grupos sociais.

674

[...] espera-se que o ensino da História desses povos seja realizado por meio de uma abordagem que contribua para o resgate de sua memória, como instrumentos de luta e afirmação de sua identidade e cultura e reconheça suas contribuições no processo de formação nacional nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil ao mesmo tempo em que respeite a heterogeneidade e dinamismo cultural, econômica e política de cada povo.[...] Nessa perspectiva, as ideias disseminadas pela Pedagogia Histórico-Crítica, perpassam pela primazia dos conteúdos a serem trabalhados, em estreita relação com a forma de se trabalhar cada um deles (Proposta Curricular, 2022, p. 642).

Para este movimento contra-hegemônico, o trabalho educativo no interior desta disciplina escolar deve produzir em cada indivíduo "a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2005, p. 13)" – ou seja, todos têm de se apropriar das máximas produzidas pelo conjunto dos homens, e tal processo se corresponde efetivamente por meio da educação. Esse processo se dá mais especificamente por intermédio do desenvolvimento de um trabalho docente intencional, onde os conceitos científicos são aqueles responsáveis pela qualificação das funções psicológicas e, desse modo, tal conteúdo diz respeito ao complexo processo de humanização. Cabe à escola organizar tempos e espaços capazes de explicitar tanto os fundamentos da ciência de base, quanto daqueles identificados com o conhecimento filosófico artístico dos fenômenos, ou seja, os clássicos (aqueles conhecimentos que cumprem com os esclarecimentos fundamentais e, portanto, essencial ao desenvolvimento humano).

675

Considerações Finais

Para a produção deste trabalho, partimos da tese de que a educação é parte integrante do processo de formação humana, sendo a educação escolar um espaço especializado para o desenvolvimento de prática de ensino rigorosamente planejada com os objetivos centrados no desenvolvimento humano sob a primazia do conteúdo de ensino/métodos didático-pedagógicos/destinatário.

Considerando a importância de um trabalho de reflexividade crítica sobre os fundamentos do pensamento educacional brasileiro e também considerando os desafios da qualificação dos cursos de formação do professorado no Brasil, este trabalho visou contribuir com o processo de estimulação da pesquisa de iniciação científica e a luta implicada nos propósitos da carreira docente, com delimitação para as questões de base curricular à luz do campo da História das Disciplinas Escolares e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Este trabalho em andamento, revela, por fim, o aprofundamento de leituras e discussões a respeito dos processos históricos educacionais do Império e a organização da República no Brasil – até os dias atuais. Parece-nos que compreender as relações imbricadas na História da Educação de um país envolve, minimamente, o entendimento e a análise das mudanças que implicaram na lógica de consolidação da história do seu ensino, sem desconsiderar a história

de organização da própria sociedade. Desse modo, discutir este campo nos convoca ao desafio de mapear a dinâmica dos movimentos de urbano-Industrialização, seus determinantes nas práticas escolares ao longo dos anos e as possibilidades de superação das suas contradições.

O caráter inovador desta pesquisa se pauta pela estratégia teórico- metodológica de identificar e reconhecer, durante a formação acadêmica, o papel dos documentos didático-pedagógicos produzidos e adotados por redes de ensino, sem desconsiderar a compreensão dos seus fundamentos de base.

Parece-nos que a atenção rigorosa aos conceitos, formas de organização e funcionamento do objeto analisado podem fornecer pistas relevantes sobre as múltiplas determinações que constituem o real, como bem confere Pereira, et alii (2021), o que requer promoção de ações de ensino, pesquisa e extensão capazes de problematizar conceitos históricos, teóricos e operacionais, visando reconhecer a dialética implicada nos documentos oficiais, suas diretrizes e eixos de organização desse ensino e seus determinantes em de sala de aula.

Referências

AURAS, M. Fontes e historiografia educacional brasileira: contribuição para o debate a partir da produção de conhecimento em história da educação catarinense relativa ao século XIX. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M., et al (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2004

ANDRADE, L. PEREIRA, R.S. Didática Histórico-Crítica: bases essenciais para a luta de classes na educação escolar. In: **Revista Olhar de Professor**. Vol.27, 2024.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

AZEVEDO, F. **Novos Caminhos e Novos Fins**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. Obras Completas de Fernando de Azevedo, v. 7.

BITTENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho**. O ensino de História nas escolas Paulistas. São Paulo: Loyola, 1990.

BITTENCOURT, C. M. F. **Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.13, n.25/26, p.193-221, ago. 1993.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação** - CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GALVÃO, A., Martins, L. & LAVOURA, T. (2019). **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados.

EDWARDS, C. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, GANDINO C. GEORGE, F. L. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES, A. L. C. **Educação, ciência e progresso: a Revista Pedagógica e o “problema social” do Brasil no final do século XIX**, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n.1, p. 48, 2006.

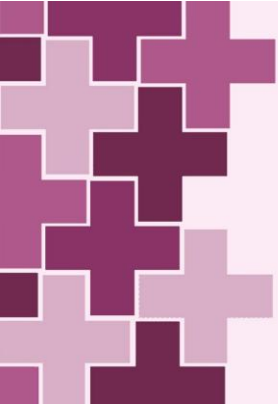
LUTKE, J. L. B. **O Processo de Elaboração do Livro Didático de História na Escola Pública: Uma Análise no Município de Itaipulândia (PR) (2010–2020)**. Dissertação de Mestrado. PPGE/UNIOESTE.2021.

MALANCHEN, J. (2018). **O realismo social de Michael Young e a pedagogia histórico-crítica: Perspectivas e aproximações na definição do conhecimento escolar**. Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP: 29(3), pp. 95-134.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes, 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

PASQUALINI, J. C. MARTINS, L. M. 13312 **Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?** RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020.

PONTES, C. J. F.; NICOLLI, A. A. **História do Ensino de História no Brasil**. Rio Branco: Stricto Sensu, 2019.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



PEREIRA, G. A. et alii. História. Sessão Complementar: In **CURRÍCULO COMUM - ENSINO FUNDAMENTAL DE BAURU** - Versão atualizada de acordo com a BNCC. Org. Secretaria Municipal da Educação de Bauru, 2022.

SANFELICE, J. L. **História de instituições escolares e micro história.** Revista HISTEDBR *on-line*. Campinas, SP, set./2010. n. 39, p. 32-41.

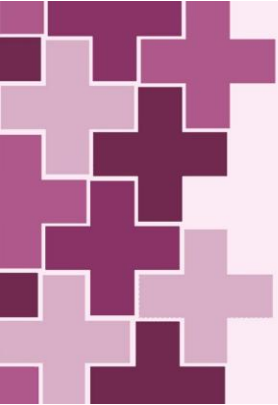
SAVIANI, D. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural.** In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, jun. 2015. v. 7, n. 1, p. 26-43.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

PEREIRA, R. S. et alii. **Material didático carioca e suas relações com a BNCC: a teoria é uma coisa e a prática pode não ser outra?** In: Revista HOLOS, Ano 37, vol.08 2021.

678





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: O CASO DO GEPHC/UNIRIO¹

Rosimeri Da Silva Pereira²

Extensão Universitária e a Formação Docente no Brasil: Por uma Introdução ao debate

Este trabalho tem por objeto de estudo a história de produção do grupo de Estudos da Pedagogia Histórico-Críticas com sede na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (GEPHEC/UNIRIO). Entre os anos de 2018 e 2024 esta investigação tem por objetivo recuperar os rumos e tendências do movimento extensionista contra-hegemônico no Brasil e a luz de um estudo bibliográfico identificado por artigos científicos publicados em periódicos e capítulos de livros, buscamos estabelecer relações entre as categorias de formação docente, extensão universitária e os fundamentos da obra Escola e Democracia. A fim de alcançar o objetivo pretendido, o presente artigo compreende um estudo de caso capaz de gerar relevo para as experiências de um coletivo de extensão universitária, visando analisar o processo histórico de gênese, organização e funcionamento do GEPHC/UNIRIO com franca ênfase, às fontes documentais que correspondem ao *1º relatório das experiências desenvolvidas no ano da sua fundação*, bem como os dados de um documentário intitulado *Uso de Tecnologias e Redes Sociais na Pandemia: Ferramentas para Além da Sala de Aula*.

Associado ao estudo bibliográfico, esta pesquisa considera desde a análise de documentos, leis a outros instrumentos que normatizam a extensão universitária no país, visando demonstrar o movimento histórico de práticas educativas contra-hegemônicas, frente aos desafios da formação docente inicial e continuada. Trata-se de colaborar com a produção de diálogos e reflexões histórico-críticas sobre o tema.

O livro “Escola e Democracia” e sua relação com os propósitos da extensão universitária: o caso do GEPHC/UNIRIO

Parafraseando Gramsci, podemos dizer que criar uma cultura emancipatória não significa apenas fazer individualmente descobertas inéditas, mas sobretudo, difundir e disparar de forma histórica e crítica conhecimentos já descobertos, socializá-los, por assim dizer;

¹ Este artigo representa síntese de uma pesquisa ampliada de nossa autoria, publicado na Revista Científica intitulada “Debate em Educação” no Volume 16, Nº 38 /2024, com acesso disponível via link a seguir <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17567/11659>

² Profª Drª em História pela UNICAMP. Atua como docente pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: rosimeri.pereira@unirio.br



transformá-los, portanto, em base de ações fundamentais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que um coletivo seja conduzido a pensar coerentemente e de maneira unitária o real, é um fato “filosófico”, teórico, bem mais importante e original, portanto, fundamental, do que a descoberta em si, por parte de um gênio “filosófico”, de um novo conhecimento que permaneça como patrimônio restrito a pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1977, p. 06).

Saviani (2008, p.13) na obra: *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, observa que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica ou seja, o que não é garantido naturalmente para a sua sobrevivência, e que deve ser produzido historicamente pelo próprio homem e na sua relação com outros homens, e consequentemente, o trabalho educativo estará implicado no ato de produzir direta e intencionalmente, em cada sujeito, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente. Neste sentido parece-nos que o objeto da extensão universitária diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais reais que precisam ser assimilados em prol da humanização e de outro lado e concomitante, seguir, rumo à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

GEPHC/UNIRIO: Questões de gênese, organização e funcionamento

680

A gênese do GEPHC/UNIRIO como ação extensionista, se explica se tomarmos como ponto de partida um conjunto de questões apresentadas numa de suas primeiras reuniões de organização do grupo.[1], tais como:

- a) Sabendo que estamos no auge da universalização da educação básica brasileira, vivenciando uma das vitórias jamais vista – a da democratização quantitativa dos bancos escolares – de que forma a Pedagogia Histórico-Crítica lança luz sobre o debate da tão sonhada democratização qualitativa do ensino? Neste caso, no que consistem seus fundamentos? b) De que forma tal pedagogia concebe a educação escolar e a especificidade do trabalho educativo? (Ata de abertura do GEPHC/UNIRIO, 2018)

Ao observar as questões supracitadas da 1ª Ata de abertura deste Grupo, verifica-se o destaque, de forma preliminar, sobre a proposta de um curso capaz de explorar ações de reconhecimento da obra “Escola e Democracia” (Saviani, 2009) e dos fundamentos presentes na obra “Educação: do senso comum à consciência filosófica” (2000).

Segundo consta no primeiro documento de institucionalização deste coletivo, o GEPHC foi criado no dia 21 de março de 2018, acolhido pelo Colegiado do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob registro Ata de nº 405ª – (Reunião Ordinária do DFE) de 21/03/2018, quando se institui a criação do Grupo de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil com sede na UNIRIO. Nesta fonte documental verifica-se o registro de dados sobre o movimento de um

público interessado, vinculado aos cursos de Licenciatura e de Pedagogia desta Universidade e fora dela, como é o caso de professores da rede pública de ensino e demais profissionais externos do campo da educação. A gênese da ação extensionista do GEPHC/UNIRIO nasce sob incentivo de um coletivo nacional de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação História e Sociedade – (HISTEDBR), e principalmente sob protagonismo direto do professor Dr. Paulino José Orso vinculado ao grupo de trabalho História, Sociedade e Educação no Brasil do Oeste do Paraná – HISTEDOPR com sede na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Embora este seja um ideal ainda a ser alcançado, um requisito para a existência das ações de extensão é o de envolver os estudantes, sua razão de ser. Em suma, deve se justificar tanto pela perspectiva acadêmica como social. Assim, sem que se coíba a iniciativa de novas proposições - que podem se originar, por exemplo, de áreas de pesquisa dos docentes ou de novas áreas de atuação, não tendo ainda um impacto direto sobre a formação do estudante - o estímulo e a orientação a serem dadas aos proponentes das ações devem ser no sentido de se buscar este componente formativo, seja na perspectiva técnico-profissional e na de formação política, cidadã. (FORPROEX,2007, p. 52)

Em parceria com o HISTEDOPR o GEPHC/UNIRIO registra ato inaugural conforme ata de fundação de 29 de março de 2018. Nesta sessão solene, tal grupo de docentes e acadêmicos da UNIRIO anuncia seus objetivos iniciais, circunscritos em ações de análise e de compreensão dos pressupostos e fundamentos de uma Pedagogia organizada nos idos de 1970/1980 pelo professor Dermeval Saviani, em oposição às pedagogias hegemônicas que de algum modo seguem influenciando as práticas escolares em nosso país.

[...]realizar reflexões acerca de princípios teóricos e metodológicos para uma pedagogia histórico-crítica, de maneira que partindo de uma construção filosófica será possível pensar e repensar nas práticas pedagógicas do período atual. Escolhidas as coordenações e relatorias, [...] e superadas as questões administrativas [...] iniciou a exposição do Capítulo 1 do livro Escola e Democracia, de autoria do prof. Demerval Saviani, fazendo primeiramente uma análise do contexto histórico em que o autor se encontrava quando escreveu sua obra. Neste sentido, traz ao conhecimento que o processo deu-se durante a década de setenta, sendo este um momento de franca industrialização nos grandes centros do Brasil, além da ditadura civil-militar. Ato contínuo, mais de oitenta por cento da população estava fora da escola. Interessante observar que neste momento Saviani aborda a questão da “marginalidade”, questionando como cada tendência pensa o sujeito. Posteriormente, a professora faz um resumo das tendências pedagógicas, verificando que o pensamento tradicional propunha uma equalização social por meio da escola. No que se refere ao ideário escolanovista, a marginalidade não o incomoda, de maneira que este não pensava em modificar a sociedade, bem como não apagou o pensamento tradicional. É esclarecido também que entre as décadas de vinte e cinquenta existe um movimento das

esferas federativas de incorporar a Escola Nova no sistema educacional. Todavia, o processo de industrialização que se iniciava, traz em seu bojo uma Pedagogia que retroalimenta o novo sistema em franco exercício – ganha espaços de discussão e defesa a Pedagogia Tecnicista. Neste contexto, a pedagogia histórico-crítica busca romper com esta lógica até então vivida. Ante o avançar da hora, o debate em curso sobre o legado do tecnicismo nos dias atuais será objeto de estudo retomado no próximo encontro em articulação com o conteúdo do capítulo II do livro em análise. (Ata de abertura do GEPHC/UNIRIO, 2018)

Em função dos objetivos destacados anteriormente consideramos que o primeiro Relatório (2018) do GEPHC/UNIRIO, foi capaz de identificar a tese de que a defesa pela democratização do conhecimento escolar possui como horizonte ético-político a humanização dos indivíduos. Para o grupo extensionista em destaque o homem se apropria desta cultura por mediação da sociedade em que vive e por meio de tais elementos o aprendiz passa a ter condições de intervir, aceitar, rejeitar, modificar e se for o caso transformar suas condições histórico-sociais num grau cada vez maior de humanização, o que envolve uma dependência direta de um trabalho educativo intencional capaz de provocar novas transformações sociais.

A vida em sociedade se sustenta e se desenvolve a partir de um contexto determinado, e que é dela que o homem sera capaz de lutar e gerar sua própria sobrevivência, no entanto, vale observar que o domínio humano tem seu limite no domínio prático-utilitário porque os homens só podem se relacionar entre si a partir das condições que o próprio meio será capaz de lhe garantir. Para, Saviani (2001) neste sentido o domínio prático-utilitário se amplia com a ampliação da liberdade humana do mesmo modo que o domínio humano se amplia a partir da ampliação das possibilidades da situação e neste caso tal processo depende diretamente da sua educação.

Mas, se o homem não permanece indiferente frente às coisas, isto significa que ele não é um ser passivo, totalmente condicionado pela situação. Ele reage à situação e intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar. Assim, a cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação. Portanto, se o homem nasce num contexto determinado, ele não é condicionado unilateralmente por este meio, mas reage a ele, atua sobre ele e o transforma. A cultura tem, portanto, esta peculiaridade. Enquanto produto da ação humana ela resulta da transformação que o homem opera sobre o meio. Nessa condição, porém, ela se torna um elemento da própria situação (a situação transformada) que, perante os novos sujeitos humanos que nela se inserem, irá se configurar como um elemento condicionante que a eles se impõe. De qualquer modo, o fato da cultura põe em evidência que o homem é capaz de superar os condicionamentos da situação. Ele não é totalmente determinado; é, ao contrário, um ser autônomo e livre. (SAVIANI, 2001, p.02)

Sánchez Vázquez (1968) confere também que os pressupostos teóricos em si não transformam a vida humana e nem a sociedade no entanto sem eles dificilmente acessaremos as possibilidades de transformação desta realidade, ou seja, são os atos reais, efetivos, que gerará toda e quaisquer transformação. Assim, entre os fundamentos de uma teoria e a atividade prática transformadora se insere o trabalho educativo para: a) a formação das consciências, b) a organização dos meios materiais e, c) dos planos concretos de ação. (Pereira e Alves, 2024)

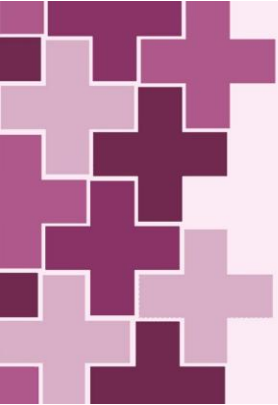
Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação direta à situação-problema defrontada pelo organismo — o que pode ser representado pela forma simples (S - R), por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma relação entre S e R. O termo colocado indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante da ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o meio ambiente). Consequentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado. (VIGOTSKI, 1999, p.53)

683

A partir da compreensão de que o papel histórico da escola é de formar o indivíduo por meio da democratização do conhecimento, a Pedagogia Histórico-Crítica confere que é a ação fundamental da educação o trabalho de diferenciar e ao mesmo tempo identificar o conhecimento principal daquele que é secundário e e destacar o conhecimento que é fundamental daquele que é acessório, ou seja, selecionar o saber fundamental capaz de formar o novo homem, tomando-o como “matéria-prima” da atividade educativa. Neste sentido Saviani (2008) considera que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados como bem observa os estudos de Pereira e Alves (2024).

O trabalho educativo do GEPHC: rumo aos implicados na curvatura da vara

Se a existência da escola confere papel de propiciar a aquisição do conhecimento útil para o desenvolvimento humano, será que nesta direção haverá também uma forma mais adequada para o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógica interessado no processo da humanização, considerando a escola como ponto de partida? Parece-nos que - se é para superar a ideologia da marginalidade defendida pelo escolanovismo - é nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica atrelado a um movimento pedagógico nos idos dos anos 70, que se comprometem numa produção crítica



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



à pedagogia dominante. Para além da crítica à pedagogia dominante, a pedagogia defendida por Saviani e seus apoiadores prevê alternativas, isto é, fornece orientações pedagógicas para a prática educativa já que ao contrário das teorias Crítico-reprodutivistas, tal pedagogia prevê saídas no campo educacional pois observa a escola como um instrumento fundamental no interior da prática social global. (Pereira e Alves, 2024)

Quando se pensa nos fundamentos teóricos, observa-se que de um lado está a questão da dialética essa relação dos movimentos e da transformação; e de outro que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento do real. Portanto trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2008, p.141)

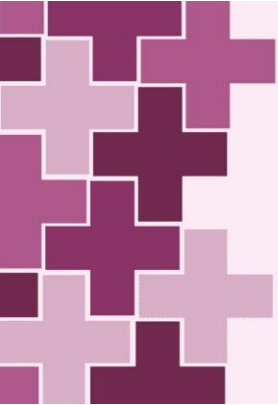
Devemos advertir que a Pedagogia revolucionária concebe a escola como agência socializadora do conhecimento, como espaço que garante a integração do homem na sociedade urbano-industrial, mas que também qualifica operariado para a cidadania burguesa instrumentalizando-o para as lutas sindicais mais organizadas e, sobretudo, para a participação política e portanto histórico-social, neste caso, vale considerar que ainda que não baste expor o sujeito a estímulos diversos, não basta disponibilizar a ele os objetos da cultura; é algo que vale além ou seja é necessário organizar sua atividade, o que de certa forma evidencia a pertinência da intervenção intencional do professor-educador no processo de desenvolvimento humano.

684

Pedagogia da essência (Pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova) – mas sobretudo de identificar: 1º) o movimento do escolanovismo como expressão máxima de radicalização da ideologia burguesa; 2º) seja qual for o embate entre o “caráter revolucionário da Pedagogia da Essência” e o “caráter reacionário da pedagogia da existência” a escola é tomada como base para legitimação das desigualdades socioeducacionais; 3º) a contemporaneidade nos lança o desafio de identificar as principais questões que precisam ser solucionadas no âmbito da prática social e, em consequência, reconhecer que saberes escolares devem ser objeto de domínio da classe trabalhadora e de sua prole; (1º Relatório do GEPHC/UNIRIO, 2018)

Inspirado nos princípios de uma Pedagogia contra hegemônica, o GEPHC/UNIRIO protagoniza o desenvolvimento de ações de cunho político-pedagógicas com atenção especial às práticas de ensino e aprendizagem, com atividades geradas numa diversidade de ações extensionistas sob apoio de docentes e acadêmicos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com profissionais da Educação de diversas regiões do país, conformando ações que podem ser historiografadas como é o caso do: a) Programa de Entrevistas com cientistas e professores da rede pública de ensino - através da plataforma

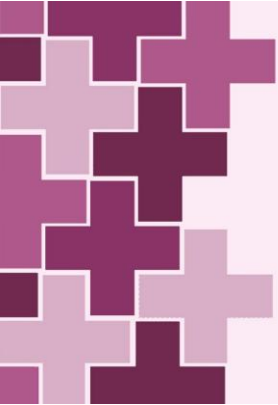




do PROENPHC (Programa de Entrevista à luz da Pedagogia Histórico-Crítica), b) Fórum Contínuo de Assuntos Histórico-Educacionais - FOCAH[ê], projetado por estudantes da UNIRIO sob apoio docente c) Curso de Extensão em Módulos - Pedagogia Histórico-Crítica: Contribuições Político-Pedagógicas (Módulo I) e Disciplinas Escolares e o Trabalho Docente em sala de aula (Módulo II) além do desenvolvimento de parcerias mantidas em curso com a UNICAMP, UNIOESTE, IFGOIANO e demais IES públicas na oferta gratuita de Grupos de Estudos e Cursos de Aperfeiçoamento em rede nacional com público registrado de dez mil inscrições como se verifica no trabalho de Pereira e Alves (2024), detalhado no quadro síntese a seguir.

Quadro 01: movimento de eventos do GEPHC/UNIRIO (2018 -2024)

Projetos de Extensão	Ano	Modalidade	Dinâmica do ato Educativo	Impacto de Público	Parcerias
FOCAHE	2019	Atividade Remota	Fórum Contínuo de Assuntos Histórico-Educacionais com questões geradas pelo público interno e externo antes e durante o evento	300	Acadêmicos da UNIRIO e 1 docente
CURSO DE EXTENSÃO DO GEPHC/UNIRIO	2019-2022	A distância	Proposição de aulas expositivas seguida de questões problematizadoras geradas pela coordenação do curso	300	Docentes colaboradores de Instituições diversas (10) e acadêmicos (5)
PROENPHC (GEPHC/UNIRIO)	2020	Atividade Remota	Questões geradas antes dos eventos (12) pelo movimento estudantil e demais públicos interessados	650	Acadêmicos da UNIRIO (05) e docentes (2)
GRUPO DE ESTUDOS GT LOCAL	2018-2019	Presencial	Questões geradas pela coordenação geral (UNIOESTE)	50	UNIOESTE/UNIRIO
GRUPO DE ESTUDOS GT LOCAL	2021-2024	Atividade Remota	a) Questões geradas pela coordenação geral (UNIOESTE) b) Partilha de experiências sobre o trabalho docente a luz da PHC;	200	UNIOESTE/UNIRIO TRÍADE BAURU/UNIRIO
Ciclo de Debates sobre Obras centrais da Pedagogia Histórico-Crítica	2022-2023	Atividade Remota	Questões geradas pelo movimento estudantil durante o Encontro Remoto;	301	UNIRIO em parceria com o IFGOIANO



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Curso de Extensão Nacional	2022-2024	Atividade Remota	a) Aulas expositivas; b) Questões geradas durante o Encontro remoto pelo movimento extensionista;	2500	GEPHC/UNIRIO em parceria com a UNICAMP, UFPB, UFOPA e demais instituições públicas de ensino superior no país.
Curso de Extensão Sem medo de Planejar um Currículo para a Educação Infantil	2024	Atividade Remota	a) aulas expositivas; b) atividades e questões geradas pela coordenação do curso e pelo grupo de acadêmicos e professores de redes públicas; c) produção de documentos organizadores do currículo	150	GEPHC/UNIRIO EM PARCERIA COM O GRUPO TRIÁDE BAURU/UNIRIO

Fonte: Pereira e Alves (2024)

686

As experiências preliminares acumuladas conforme quadro 01 acima, confirmam a relevância das ações desse grupo de estudos, se considerarmos ações de formente e debates, identificadas diretamente com os fundamentos da obra Escola e Democracia, que é a defesa inexorável da educação escolar como pedra angular do processo de humanização e de transformação social. Junta-se a isso, os desafios de implantação de uma Pedagogia Revolucionaria no país, observada neste trabalho a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendida como Teoria da Educação, seguramente nosso legado nacional no campo de resistência contra as mazelas e desordens geradas sobretudo pelos movimentos de reforma no campo da política educacional curricular.

Considerações finais

Este estudo tem por fundamento o processo de conscientização do leitor sobre a importância do desenvolvimento de ações teórico-prático no campo da extensão, com destaque para a área da formação docente. Neste aspecto, este artigo destina-se àqueles interessados em conhecer a Pedagogia Histórico-Crítica e o modo como a extensão tem se posicionado em relação tanto a diversidade de conhecimentos teóricos quanto aqueles considerados de ordem operacionais que que portanto atravessam a formação docente no Brasil. Neste sentido o GEPHC se constitui num franco instrumento fundamental atento as possibilidades de colaborar com o movimento de transformação do real. Se esse trabalho é o que dá sentido à prática educativa fundada nos princípios do materialismo histórico-dialético, ganha relevo as evidências identificadas como é o caso de um de um conjunto de ações decorrentes deste



núcleo extensionista atento a um dos fundamentos da obra “Escola e Democracia” cuja tese em destaque é a defesa da educação escolar como instrumento da transformação social. Se de um lado a educação escolar historicamente situada, esteja condicionada aos interesses da classe economicamente dominante, que no momento atual, são os interesses capitalistas, do mercado por outro lado vale considerar neste caso a categoria “contradição”, [observada na lógica dialética materialista de Marx e Engels] ilumina a visão e deste modo nos permite compreender que a finalidade e o modo de funcionamento são debates complexos e que portanto apresentam contradições que se adequadamente percebidas pela classe trabalhadora podem fazer da escola uma instituição a seu favor.

Referências

BEZERRA, A. N. S. SOUSA, F. M. L. COLARES, A. A. C. **Curricularização da extensão na formação docente:** aproximações e contradições para uma práxis emancipadora. In Revista Olhar de professor. Ponta Grossa, PR, v. 25, p. 1-22, e-20879.072, Acesso em 25/01/2024. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20879>.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Reforma Universitária.** In Jornal Correio da Manhã. 22/08/1968.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 30 fev. 2024.

BUFFA, E.; CANALES, R. P. **Extensão:** meio de comunicação entre universidade e comunidade. Eccos Revista Científica, São Paulo, v. 9, n 1, p. 157-169, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/492>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CORREIO DA MANHÃ. **Relatório Final do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária.** 22 de agosto de 1968.

CUNHA, L. A. **O Ensino Superior no Octênio FHC.** In Revista Educação & Sociedade. Campinas, SP: v. 25, n. 55, p-14-29, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQrxCM8hVbjsQ5vs4SY9n/>. Acesso em: 29 de jan. 2024.

FÁVERO, M. L. **A Universidade do Brasil: das origens à construção.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ; INEP, 2000.

FERREIRA, M. C.; GUIMARÃES, R. G. M. **A gestão da Extensão na UNIRIO no período 2004-2008:** seguindo as trilhas do FORPROEX para avaliação. *In: Interagir: pensando a extensão.* Rio de Janeiro, n. 14, p. 59-64, jan./dez. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/1803/1372>. Acesso em: 23 jan. 2024.

FORPROEX. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento.** Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: UNB, 04 e 05 nov. 1987. Acesso em: 22 jan. 2024. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>.

_____. **Extensão Universitária: Organização e Sistematização.** Belo Horizonte: COOPMED, 2007. (Coleção Extensão Universitária; v.6).

LEHER, R. **Movimentos sociais, padrão de acumulação e crise da universidade.** *In* Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Acesso em: 20 mar. 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/movimentos-sociais-padrao-de-acumulacao-e-crise-da-universidade>.

MARX, K. **A questão judaica.** 4ª. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

MENEGHEL, S. M. **A crise da universidade moderna no Brasil.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001. Acesso em: 21 jan. 2024.

MICHELETTTO, R. M. **A liberação do acesso e a extensão como estratégias de democratização da universidade:** a experiência da Itália e do Brasil. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1999.

MORI, R. C. **Comunicar o conhecimento para (re)produzÍ-lo:** O lema da extensão universitária. *Rev. Cult. Ext. USP*, São Paulo, v. 17, p. 83-95, mai. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/212015>. <https://www.revistas.usp.br/rce/article/view/141929>. Acesso em: 13 fev. 2024.

PEREIRA, R. S.; ALVES, J. D.; ÁLVARES, D. M.; SOUSA, F. R. **Material didático carioca e suas relações com a BNCC**: a teoria é uma coisa e a prática pode não ser outra? HOLOS, Ano 37, v.8, e13201, 2021. Acesso em: 23 fev. 2024.

Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13201/pdf>.

PEREIRA, R. S. Relatório final do Grupo de Estudos da Pedagogia Histórico-Crítica - GT UNIRIO. In Anais do Grupo de Estudos sobre a pedagogia histórico-crítica - Fase II - 2018. Arquivo administrativo do GEPHC/UNRIO, 2018.

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.**

PETTO, D. S.; NASCIMENTO, M. N. M. **A extensão universitária: Contribuições da Universidade Federal de São Carlos / UFSCAR para as relações étnico-raciais.** Revista HISTEDBR on-line, Campinas, SP, v.18, n.4 [78], p.1016-1045, out./dez. 2018.

689

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre Universidade.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

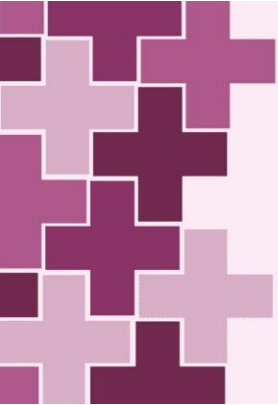
____. **Escola e democracia.** 27. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. (Polêmicas do nosso tempo).

____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

____. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** 18. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Educação contemporânea).

____. **A pedagogia no Brasil: História e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

____. **Ética, Educação e Cidadania.** PhiloS - Revista Brasileira de Filosofia no 1º grau, ano 8, n.15, p. 19-37, jan./jun. 2001. Acesso em: 04 jan. 2024. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/saviani.pdf>.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



SEMERARO, G. **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade.** Caderno Cedes. Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

_____. **Ética, educação e cidadania.** In PhiloS - Revista Brasileira de Filosofia no 1º grau, ano 8, n. 15, p. 19-37, jan./jun. 2001.

SILVA, W. P. **Extensão universitária:** Um conceito em construção. Revista Extensão & Sociedade. Edição 2020.2. Acesso em: 25 mar. 2024. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/22491>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Ata da 405ª reunião ordinária do DFE, de 21/03/2018, institui-se a criação do Grupo de Estudos sobre a pedagogia histórico-crítica no Brasil. Disponível em: Departamento de Fundamentos da Educação.

_____. Ata Especial da 1ª reunião de abertura do Grupo de Estudos em pedagogia histórico-crítica (GEPHC/UNIRIO) realizada em 29/03/2018. (Arquivo administrativo do Grupo de Estudos sobre a pedagogia histórico-crítica no Brasil).

VIGOTSKI, L. S. (1999a). **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes.

690



RECONFIGURAÇÕES DA POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ DURANTE OS GOVERNOS BOLSONARO (2019-2022) E LULA (2023-2024)

Márcia Monalisa de Moraes Sousa Garcia¹
Alcides Fernando Gussi²

Introdução

A partir dos anos 1990, com a globalização econômica, a internacionalização da educação superior ganhou centralidade no debate sobre a política educacional brasileira, sobretudo a partir de orientações de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), que desde 1998 tem defendido a educação superior com um bem público e atribui a relevância da internacionalização para a solidariedade e cooperação mútua entre as instituições; e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que classifica a educação como mercadoria, compreendendo-a como um meio para se atingir a lucratividade (UNESCO, 1998; WTO, 1998).

Desde então, distintos governos brasileiros, por meio das agências de fomento como a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), passaram a fomentar políticas públicas a fim de impulsionar a internacionalização universitária.

Assim, considerando que a universidade é o lugar onde as políticas de internacionalização são implementadas e experienciadas por diferentes atores institucionais e em distintos contextos, este artigo propõe analisar como a internacionalização da Universidade Federal do Ceará (UFC), uma universidade pública, localizada na região nordeste do Brasil, criada por meio da Lei nº 2.373, em 16 de dezembro de 1954, conforma suas estruturas por meio de seus agentes institucionais a fim de aderir às políticas de internacionalização instituídas pelo governo federal.

691

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC) - Fortaleza – CE – Brasil. Doutoranda em Educação e Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6302850954500210>. Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5799-733X>. E-mail: marciamonalisa@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Ceará (UFC) - Fortaleza – CE – Brasil. Doutor em Educação e Docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFC) e ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas na Universidade Federal do Ceará (PPGAP/UFC). Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7306722117822350>. Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5510-5286>. E-mail: alcidesfernandogussi@gmail.com

A partir do entendimento de que as políticas públicas se constituem em um processo, estando sujeitas a variados sentidos, continuidades e rupturas (GUSSI, 2008; OLIVEIRA, 2019), este artigo tem como objetivo geral analisar as mudanças na política de internacionalização da Universidade Federal do Ceará (UFC) durante os governos de Jair Bolsonaro (2019-2022) e Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2024), a partir das ações de atores institucionais da Administração Superior³, responsáveis pela gestão da política na Universidade, buscando, especificamente, articular a política de internacionalização proposta pelos governos Bolsonaro (2019-2022) e Lula (2023-2027) com a política institucional da UFC; e mostrar como a política de internacionalização da UFC foi se modificando em diferentes contextos político-institucionais.

As análises aqui apresentadas são derivadas de uma pesquisa etnográfica sobre o processo de internacionalização da Universidade Federal do Ceará (UFC), em desenvolvimento no âmbito do Doutorado em Educação da UFC, na área de Antropologia e a Educação, motivada pela minha vivência profissional na Reitoria da Universidade desde 2012, quando passei a acompanhar as ações de distintos gestores em busca de institucionalizar a internacionalização na UFC.

Assim, busca-se contribuir não somente para a análise de processos de institucionalização de políticas públicas (DOUGLAS, 1998), mas também para os estudos sobre os mundos das elites políticas, administrativas, universitárias e corporativas, o que Nader (2020, p. 9) chamou de “estudar os de cima”, isto porque, a definição sobre os rumos de uma política depende de decisões de atores institucionais localizados no topo da estrutura organizacional, sendo necessário ampliarmos a compreensão sobre a cultura do poder e das instituições a partir dos de cima (NADER, 2020).

Com fundamentação no paradigma pós-construtivista de análise de políticas públicas proposto por Lejano (2012) e na noção de trajetória institucional da política de Gussi (2008), foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho descritivo, sendo utilizados três procedimentos metodológicos para obtenção e levantamento dos dados: pesquisa bibliográfica, análise documental e observação direta, os quais viabilizaram construir novos conhecimentos sobre o tema e refletir sobre como uma política ocorre dentro de um *locus* específico, no caso a UFC.

Para uma melhor organização, além da introdução, este artigo está dividido em cinco partes. A primeira apresenta as bases teórico-metodológicas da pesquisa; a segunda descreve como se deu a política de internacionalização da UFC durante o governo Bolsonaro (2019-2022); a terceira descreve como tem se desenvolvido a política de internacionalização da UFC durante os primeiros anos do governo Lula (2023-2024); a quarta seção faz uma síntese analítica desses dois períodos, mostrando como as políticas apresentam trajetórias. E por fim, as considerações finais.

³ A Administração Superior da Universidade é exercida pelos Conselhos Superiores, pela Reitoria e Pró-Reitores. Nesta pesquisa, foram analisadas as ações de atores institucionais, como Reitores e Pró-Reitores de Internacionalização, responsáveis por planejar, organizar, coordenar, dirigir e controlar as atividades de administração em geral.

Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa

Este estudo fundamenta-se no paradigma pós-construtivista de análise de políticas públicas, desenvolvido por Lejano (2012), que entende que uma política está sujeita a variadas interpretações. No entendimento de Lejano (2012, p. 26),

a política pode ser construída individual ou conjuntamente, ela pode ser reinterpretada e adaptada às contingências locais e ela pode ser um alvo móvel, constantemente mudando de significado e aplicação.

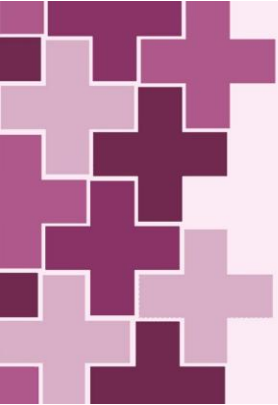
Assim, diferentemente do paradigma positivista, que normatiza que as políticas têm um fluxo contínuo e definido por meio de um ciclo formado por cinco estágios, tais quais: 1) construção de agenda; 2) formulação da política; 3) processo decisório; 4) implementação; 5) avaliação, entendemos que políticas formuladas pelos governos percorrem um caminho não-linear, assumindo uma dinâmica própria ao adentrar em espaços institucionais diversos, o que Gussi (2008) denominou de trajetória institucional da política.

Com base na noção de trajetória de Gussi (2008), compreendemos as políticas públicas como um processo de sucessivos sentidos atribuídos a elas, sujeito a avanços e rupturas, sendo necessário compreender como esse percurso é construído e como a política se configura e se transforma no nível local.

Encontramos, pois, no paradigma pós-construtivista de Lejano (2012) e no referencial metodológico de Gussi (2008) os fundamentos apropriados para se ampliar a compreensão sobre a política de internacionalização da UFC em diferentes contextos político-institucionais, pois trata-se de uma perspectiva densa e abrangente de análise de políticas públicas, que visa analisá-las a partir de diferentes configurações de Estado, suas contradições, considerando a relação da política com distintos atores institucionais, os quais estão imersos em universos de sentidos e significados nos contextos de suas culturas (GUSSI; OLIVEIRA, 2016).

Com base nesse referencial metodológico, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa em que para coleta de dados foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Observação direta, a partir de minha inserção no campo, com a finalidade de colher impressões e registros acerca da internacionalização da UFC, por meio de um contato direto com a realidade observada (GIL, 2008).
- b) Pesquisa bibliográfica, com a finalidade de levantar referências teóricas sobre o tema em livros, artigos científicos, páginas institucionais etc. (FONSECA, 2002, p. 32).
- c) Pesquisa documental, com a finalidade de delinear cadeias de ação, uma vez que os documentos se constituem em ordenamentos organizacionais (SMITH, 2005), sendo analisadas Resoluções, Portarias, Decretos etc.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Após a coleta dos dados, as informações foram integradas de modo a se obter uma análise completa do todo, isto porque o modelo hermenêutico pressupõe “a fusão de diferentes linhas de informação” (LEJANO, 2012, p. 220). Por fim, os achados da pesquisa resultaram no compartilhamento de conhecimento, reflexões e novos aprendizados, como mostraremos nas próximas seções.

A política de internacionalização da Universidade Federal do Ceará (2019-2023)

O ano de 2017, durante a gestão do reitor Henry de Holanda Campos⁴ (2015-2019), foi um marco para o processo de institucionalização da política de internacionalização da UFC em decorrência da transformação da Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI) em Pró-Reitoria de Relações Internacionais (PROINTER), da criação do COMINTER e da formulação do Plano de Internacionalização da UFC. Desde então, a gestão da internacionalização da UFC tem passado por rápidas e significativas transformações.

Nesta seção, apresentamos as reconfigurações que a política de internacionalização assumiu durante os governos Bolsonaro (2019-2022) e o terceiro governo do presidente Lula (2023-2024), analisando a gestão dessa política durante os reitorados de José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque (2019-2023) e Custódio Luís Silva de Almeida (2023-2024).

694

A política de internacionalização da UFC durante o governo Bolsonaro (2019-2022)

Durante o governo Bolsonaro (2019-2022), apesar de estar em vigência nas universidades o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), criado em 2017, durante o governo de Michel Temer (2016-2018), o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 17 de julho de 2019, a proposta do Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se, que, nos termos do Projeto de Lei nº 3076/2020, tinha como objetivos:

- I - Incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais;
- II - Promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, observadas as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações;
- III - Fomentar a cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao ensino superior;

⁴ Médico, graduado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Nefrologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Doutor em Nefrologia pela Universidade Federal de São Paulo (USP). Realizou estágio pós-doutoral no Hospital Necker, Université René Descartes - Paris V e na Unité INSERM 25, em imunologia dos transplantes. Dentre outros cargos de gestão no âmbito do Ministério da Educação, foi Pró-Reitor de Extensão, Vice-Reitor por dois mandatos, e Reitor da UFC no período 2015-2019. Tinha como prioridade em sua agenda de gestão a internacionalização da UFC.



IV - Estimular a internacionalização de universidades e institutos federais; e V - aumentar as taxas de conclusão e os índices de empregabilidade dos egressos de universidades e institutos federais (BRASIL, 2020).

Com a proposta de fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo, o Future-se era composto por três eixos, sendo: 1) Gestão, Governança e Empreendedorismo, 2) Pesquisa e Inovação e 3) Internacionalização. Assim, à luz de uma perspectiva gerencialista⁵, a participação das IES no Programa ocorreria por meio de adesão das IES e celebração de um “contrato de resultado” com organizações sociais, responsáveis por gerir os recursos repassados pela União, cujo recebimento pelas IES estaria condicionado ao atingimento de metas estabelecidas por indicadores de desempenho de forma “a contemplar incrementos de eficiência e economicidade” (BRASIL, 2020).

De acordo com Pera e Menezes (2019), durante a cerimônia de lançamento do Programa, o então ministro da educação, Abraham Weintraub, disse que:

“[O Future-se] coloca o Brasil no mesmo patamar de países desenvolvidos. Nós buscamos as melhores práticas e adaptamos para a realidade brasileira. A maioria das medidas já acontece aqui. Nós vamos potencializá-las”.

695

Vale ressaltar que o Future-se foi lançado em uma conjuntura ultraneoliberal, em que as IES enfrentavam não somente cortes orçamentários por parte do MEC, mas também uma ofensiva ideológica protagonizada pelo ministro Abraham Weintraub, que acusava as universidades de fazerem “balbúrdia” e “arruaças” (AGOSTINI, 2019).

Portanto, o significado de “autonomia” proposta pelo Future-se refere-se, conforme define Chauí (1999, p. 5), “ao gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão a universidade tem ‘autonomia’ para captar recursos de outras fontes”, ferindo a ideia de autonomia universitária constante no Art. 207, da Constituição de 1988, que diz: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 2016).

A ideia de “autonomia” de Bolsonaro também permeou as relações exteriores brasileiras, o que Scherer (2022) denominou de “autonomia pelo distanciamento”, uma vez que o então presidente rompeu com tradições diplomáticas brasileiras, distanciando-se de países do Sul Global, como Argentina, Venezuela e China, por orientações ideológicas, e demonstrando subserviência aos Estados Unidos.

Além disso, nos quatro anos de gestão do governo Bolsonaro, o país viveu sob graves ameaças ao Estado Democrático de Direito. Nesse período, o presidente nomeou cerca de 40% de reitores, os

⁵ De acordo com Rodrigues (2008), a perspectiva gerencialista representa a subordinação do Estado à racionalidade instrumental do mercado, à sua lógica produtivista e de mensuração exclusivamente econômica da relação custos e benefícios.

quais não foram os mais votados nas eleições realizadas junto à comunidade académica, rompendo com a tradição que vigorava desde o final dos anos 1990 de respeitar a escolha da comunidade universitária (SALDANA, 2021). A UFC foi uma dessas universidades.

Assim, em 19 de agosto de 2019, mesmo o professor Custódio Luís Silva de Almeida⁶ tendo recebido 56,4% dos votos, o presidente Bolsonaro nomeou para Reitor da UFC o candidato que recebeu 4,61% dos votos, o professor José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque⁷ (G1, 2019).

Apesar do Future-se não ter sido implementado nas universidades, no âmbito da UFC, observou-se um alinhamento às ideias do Programa. Entre 2019 e 2023, a gestão da UFC foi orientada pelos eixos empreendedorismo, inovação e internacionalização, os mesmos do Future-se, considerados pelo então Reitor fundamentais para o crescimento da Universidade (UFC, 2019)⁸.

Assim, em 2020, foi criado na UFC o Condomínio de Empreendedorismo e Inovação com a finalidade, segundo o Reitor, “de disseminar a cultura do empreendedorismo e da inovação dentro da UFC” (FIEC, 2020). Ainda em 2020, a Pró-Reitoria de Relações Internacionais, criada em 2017, passou a se chamar Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional, sob a gestão do Pró-Reitor Augusto Teixeira de Albuquerque⁹, assumindo novas competências com a finalidade, conforme o Provimento nº01/CONSUNI, de 07 de fevereiro de 2020,

696

a) de institucionalizar as atividades de empreendedorismo; b) de prospectar e implementar a inovação; c) de buscar parcerias para a inovação social e

⁶ Graduado em Computação pela Universidade Federal do Ceará - UFC (1988), graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (1991), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1992) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000). Foi Vice-Reitor da Universidade Federal do Ceará (UFC), de agosto de 2015 a agosto de 2019 e Reitor da UFC entre 2023-2027.

⁷ Graduado em Direito pela Universidade Federal do Ceará - UFC, em 1980; especialista em Direito Processual Civil pela UFC, em 1986; Mestre em Ordem Jurídica Constitucional, pela UFC, em 2009; Livre-Docente pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA, em 2011; Doutor em Educação Brasileira, pela UFC, em 2016. Empresário. Foi Reitor da UFC entre 2019-2023.

⁸ Na gestão do reitor Cândido Albuquerque, de 2019 a 2022, o pró-reitor de relações internacionais foi o Prof. Augusto Teixeira de Albuquerque, que possui graduação, mestrado e doutorado em Engenharia Civil. É vinculado ao Departamento de Engenharia Civil do Centro de Tecnologia da UFC. Foi pró-reitor adjunto de Planejamento e Administração na gestão do Reitor Henry de Holanda Campos (2015-2019) e ganhou em 2016 o prêmio *Latin America Silver Award* (Reimagine Education, University of Pennsylvania) em Inovação em educação superior.

⁹ Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Ceará (1994), Mestre (1999) e Doutor (2007) em Engenharia Civil (Engenharia de Estruturas) pela Escola de Engenharia de São Carlos - Universidade de São Paulo. Passou um período na University of Nebraska (2006) como parte do programa de estágio internacional de doutorado. Professor Associado do Depto. de Engenharia Estrutural e Const. Civil da Universidade Federal do Ceará. Ganhou em 2016 o prêmio *Latin America Silver Award* (Reimagine Education, University of Pennsylvania) em Inovação em educação superior. Foi Pró-Reitor de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional da UFC entre 2019 e 2023.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



tecnológica, em estreita parceria com a agência de inovação; d) de direcionar ações para o desenvolvimento da Instituição baseado nos eixos da Internacionalização, do Empreendedorismo e da Inovação (UFC, 2020).

Essa aderência institucional a princípios de mercado evidencia os significados atribuídos à internacionalização, mais voltada para o mercado e menos para a cooperação mútua entre as instituições, aproximando-se do entendimento da OMC e da política instituída durante o governo Bolsonaro.

Além disso, as relações internacionais eram prioritariamente direcionadas para países do Norte Global, sobretudo Estados Unidos e Europa, pois segundo o Reitor, "Nosso foco de relação é a Europa. E queremos ampliar essas parcerias" (UFC, 2021).

Em 2022, foi assinado um Acordo de Cooperação com a Embaixada dos Estados Unidos no Brasil para instalação na PROINTER de um escritório do Education USA, um órgão oficial do governo norte-americano, que presta informações às instituições de ensino superior sobre estudos nos Estados Unidos (EUA).

Nesse contexto, o Instituto Confúcio, instalado na UFC em 2018 a partir de uma cooperação com a Universidade de Nakai, da China, com a finalidade de apoiar e promover o ensino da língua e cultura chinesas, sofreu uma redução em suas atividades, ocasionadas, em parte, pelos desdobramentos da pandemia da Covid-19, iniciada na China no final de 2019¹⁰.

Assim, observa-se que os contextos internacional e nacional afetaram o desenvolvimento da política institucional de internacionalização da Universidade, que, nesse período, tendeu a reproduzir a política de internacionalização desenvolvida no governo Bolsonaro.

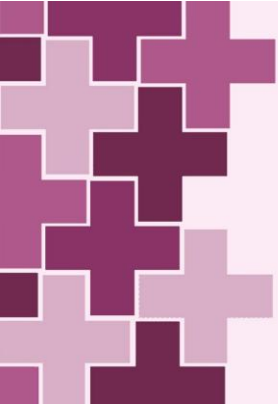
A política de internacionalização da UFC durante o governo Lula (2023-2024)

Em 2023, o início do terceiro governo Lula no Brasil viabilizou a construção de novos rumos para a política de internacionalização promovida pelas agências de fomento, como CAPES e CNPq. Durante seu discurso de posse, as promessas do presidente Lula para seu governo eram retomar a integração sul-americana e reconstruir o diálogo com os Estados Unidos (rompido pelo governo Bolsonaro após a saída do presidente Donald Trump dos EUA), com a Comunidade Europeia, com a China e com países do Oriente, além de fortalecer os BRICS, a cooperação com os países da África, rompendo o isolamento a que o país foi relegado durante o Governo Bolsonaro (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2023).

Dentro dessa perspectiva, com a finalidade de reduzir assimetrias inter e intra-regionais, a CAPES e o CNPq passaram a adotar medidas e criar programas voltados à integração com países do Sul Global. Nas chamadas públicas para apoio a projetos internacionais de pesquisa científica, tecnológica e de inovação, por exemplo, o CNPq passou a incluir nos objetivos e diretrizes da chamada o incentivo à "participação de pesquisadores brasileiros em projetos de cooperação

¹⁰ O Instituto Confúcio recebe recursos do Ministério da Educação da China.





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



com grupos e/ou redes de pesquisa de países latino-americanos, caribenhos e africanos” e o estímulo à “participação em projetos internacionais de pesquisadores brasileiros vinculados a instituições sediadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste” (CNPq, 2024).

A CAPES (2024), por sua vez, tem afirmado que uma das principais linhas de atuação da gestão atual é o fortalecimento das relações com o Sul global, incluindo países da África, América Latina e Caribe. Nesse intuito, foi criado o Programa Move La América, por meio da Portaria nº 84, de 19 de março de 2024, com a finalidade de

complementar os esforços de internacionalização das Instituições de Ensino Superior brasileiras por meio da atração de discentes vinculados a instituições de ensino e pesquisa estrangeiras da América Latina e Caribe, permitindo-se o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação (PPG) e a criação de um ambiente institucional internacional.

Em 2024, o Programa ofertou 800 bolsas a pesquisadores da América Latina e do Caribe a fim de atraí-los para o Brasil.

No âmbito da UFC, o ano de 2023 foi de retomada de um ambiente institucional democrático com a nomeação do Prof. Custódio Luís Silva de Almeida para Reitor pelo presidente Lula, após a realização da consulta à comunidade acadêmica que o escolheu com 83,11% dos votos para representá-la (UFC, 2023).

Logo no primeiro ano da gestão do Reitor Custódio Luís Silva de Almeida, a PROINTER, que foi criada em 2017 para ser uma Pró-Reitoria de Relações Internacionais, passou a se chamar “Pró-Reitoria de Relações Interinstitucionais”. Entretanto, a unidade manteve as competências anteriores¹¹, abrangendo as ações de empreendedorismo e inovação, como se observa no Art. 12 da Resolução nº 37/CONSUNI, de 23 de agosto de 2023:

Art. 12. À Pró-Reitoria de Relações Interinstitucionais compete promover, coordenar e articular ações para o desenvolvimento da Instituição com base nos eixos da Internacionalização, do Empreendedorismo e da Inovação, com a seguinte estrutura administrativa: Secretaria Administrativa, Divisão de Apoio Administrativo ao Instituto Confúcio, Coordenadoria de Internacionalização, Coordenadoria de Empreendedorismo e Inovação, Coordenadoria de Relações Interinstitucionais, Coordenadoria de Projetos e Parcerias, Parque Tecnológico. (UFC, 2023).

Apesar da alteração, observa-se que foi mantida a ideia de internacionalização da gestão anterior, vinculada a princípios de mercado. Além disso, passa a fazer parte da estrutura da

¹¹ Na gestão do reitor Custódio Almeida, de 2023 a 2027, a pró-reitora de Relações Interinstitucionais e vice-reitora, foi a Profª Diana Cristina Silva de Azevedo, que possui graduação, mestrado e doutorado em Engenharia Química. É vinculada ao Departamento de Engenharia Química do Centro de Tecnologia da UFC e desenvolve pesquisas em Adsorção e Processos de Separação e Hidrogênio Verde.



PROINTER o Parque Tecnológico (PARTEC), que tem como finalidade estreitar as relações entre a universidade, governos e empresas¹².

Em 2024, a PROINTER passou por uma nova alteração, passando a se chamar “Pró-Reitoria de Inovação e Relações Interinstitucionais”, com a finalidade de fortalecer a estrutura de inovação na UFC, e diminuir o hiato entre a academia e o setor empresarial. (UFC, 2024). Segundo o Pró-Reitor de Inovação e Relações Interinstitucionais Adjunto, José de Paula Barros Neto, os esforços são para que a inovação da UFC tenha impacto nacional e internacional. Para ele, “a experiência que estamos tendo em viagens à China, Inglaterra, vimos que os produtos desenvolvidos são feitos para internacionalizar, é para o mundo” (UFC, 2024).

Com essa transformação, ao dar centralidade à ideia da “inovação”, a internacionalização institucional, que era o motor principal da Pró-Reitoria, tende a perder protagonismo na política institucional, esvaziando o sentido de cooperação solidária, atribuído pela UNESCO, e fazendo da internacionalização um instrumento para atendimento dos interesses do mercado.

Apesar das rápidas transformações ocorridas na gestão da internacionalização, os desdobramentos da política instituída pelo governo Lula ainda são lentos na UFC. Em relação à Cooperação Sul-Sul que tem sido incentivada pelos órgãos de fomento no governo Lula (2023-2027), destaca-se, na UFC, o Acordo de Cooperação celebrado entre a UFC e a Universidade de Nankai, na China, firmado em 2018, que resultou na instalação do Instituto Confúcio¹³, vinculado à PROINTER.

Observa-se um crescimento das atividades do Instituto sobretudo em 2024, ano que marca os 50 anos de relações diplomáticas do Brasil com a China. Além da ampliação na oferta de cursos de Mandarim, têm sido ofertados cursos de introdução à língua e à cultura chinesa a toda a comunidade acadêmica. Além disso, como um projeto piloto, curso de Mandarim começou a ser ofertado em 2023 em uma escola pública estadual no município de Pentecoste no Ceará e em cursos de graduação do Centro de Humanidades da UFC, consistindo em uma ação relevante para a internacionalização do currículo na Universidade.

Ainda na área linguística, por meio da Portaria nº 227, de 22 de julho de 2024, subscrita pelo Reitor, pela primeira vez na história da universidade, foi formada uma Comissão responsável por elaborar e implantar a política linguística no âmbito da UFC, sob a presidência do Diretor do Instituto Confúcio. Nos termos do Art. 2º da Portaria, a política linguística da UFC terá como objetivos principais:

- I. Ampliar o ensino de línguas estrangeiras e indígenas, incentivando a diversidade linguística e cultural;

¹² Essa aproximação das universidades públicas com o mercado em busca de parcerias justifica-se pela busca de fontes alternativas para o suprimento das demandas financeiras das universidades em decorrência da diminuição de recursos oriundos do Estado Neoliberal.

¹³ Na gestão 2023-2027, assumiu a diretoria do Instituto Confúcio o Prof. Raimundo Nonato Moura Furtado, doutor em linguística aplicada e docente da Casa de Cultura Portuguesa. Atuou como professor visitante de Língua Portuguesa no Departamento de Português da Universidade de Nakai, na China.

- II. Desenvolver estratégias eficazes para o ensino de línguas, incluindo português como língua adicional;
- III. Garantir direitos linguísticos, assegurando o respeito a todas as línguas e dialetos;
- IV. Intensificar a internacionalização, promovendo a colaboração internacional e a pesquisa em política linguística;
- V. Avaliar e expandir a oferta de ensino de línguas, assessorar em políticas linguísticas e incentivar a produção académica em veículos internacionais;
- VI. Fomentar o desenvolvimento de letramentos académicos e estudos de línguas;
- VII. Contribuir para a internacionalização da UFC e monitorar as ações de política linguística (UFC, 2024).

Uma das primeiras atividades da Comissão foi a realização de uma pesquisa de mapeamento do perfil e das demandas linguísticas da UFC junto à comunidade académica com a finalidade de coletar dados para a criação de políticas linguísticas que ampliem o ensino de línguas estrangeiras e indígenas, além de fortalecer a internacionalização da instituição.

Segundo Lima e Maranhão (2009), as línguas trazem efeitos sobre participação, poder, acesso ao conhecimento, assim como sobre bens culturais e afetam o equilíbrio entre parceiros, determinando, em muitos casos, uma internacionalização mais ativa ou passiva. Assim, as línguas a serem adotadas e incentivadas terão repercussões tanto sobre os processos de internacionalização, quanto sobre identidades e relações entre diferentes grupos, o que implica no respeito à diversidade e às diferenças culturais.

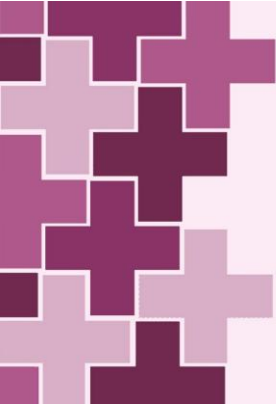
Observa-se que nesse período, mesmo com as mudanças de rumos na política de internacionalização no âmbito nacional, a política institucional da UFC manteve a ideia de internacionalização da gestão anterior, apresentando alguns avanços como o desenvolvimento de uma política linguística para a internacionalização. Isto ocorre, segundo Lejano (2012, p. 237), porque os atores locais são livres para criar novos programas, de elaboração própria”.

Faz-se necessário, contudo, acompanhar em que medida essa nova gramática de internacionalização proposta pelas agências de fomento será incorporada pela Universidade e quais os desdobramentos do Programa Move La America na UFC, cujas bolsas estão previstas para serem implementadas a partir de 2025.

Articulando políticas, atores institucionais e contextos

Contextos, atores institucionais e suas agendas e jogos de interesses são elementos fundamentais para se ampliar a compreensão sobre como as políticas públicas se desenvolvem nas instituições (LEJANO, 2012). Nesse sentido, o quadro 1 sintetiza como esses elementos afetam a política de internacionalização da UFC.

700

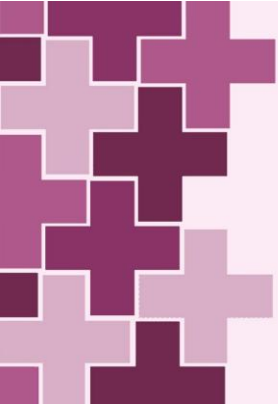


Quadro 1- Quadro sinóptico relativo aos contextos, atores e políticas de internacionalização.

Ano	Contexto Nacional			Contexto Institucional		
	Presidente da República	Ministro (a) da Educação	Características da Política de Internacionalização	Reitor(a) da UFC	Pró-Reitor (a)	Características da Política de Internacionalização
2019-2022	Jair Messias Bolsonaro	Abraham Weintraub (abril de 2019 a junho de 2020)	- Rompimento de relações diplomáticas com países como China, Venezuela e Rússia; - Alinhamento com o governo de Donald Trump nos Estados Unidos; - Proposta do Programa Future-se, baseado em três eixos: 1) Gestão, Governança e Empreendedorismo, 2) Pesquisa e Inovação e 3) Internacionalização, sob a justificativa de proporcionar maior autonomia financeira às Instituições de Ensino Superior; - Ideia de internacionalização mercantil.	José Cândido L. Bittencourt de Albuquerque	Augusto Teixeira Albuquerque	- Foco de relações internacionais com países do Norte Global, sobretudo EUA e Europa; - A Pró-Reitoria de Relações Internacionais da UFC passa a se chamar Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional, com a competência de desenvolver empreendedorismo, inovação e internacionalização; - Instalação do Escritório do Education USA na UFC; - Ideia de internacionalização mercantil.
2023-2027	Luís Inácio Lula da Silva	Camilo Santana	- Ampliação das cooperações com países do Sul Global; - Programa Move la América, com a finalidade de atrair pesquisadores latino-americanos para o Brasil, incentivando a internacionalização em casa.	Custódio Luís Silva de Almeida	Diana Cristina Silva de Azevedo	- A Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional foi transformada em Pró-Reitoria de Relações Interinstitucionais e em seguida, em Pró-Reitoria de Inovação e Relações Interinstitucionais, apontando para uma perda de prioridade institucional da internacionalização; - Retomada das atividades do Instituto Confúcio (Brasil/China); - Implantação de uma Comissão para elaboração de uma política linguística.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Ao articular a política de internacionalização proposta pelo governo Bolsonaro com a política institucional da UFC, observa-se que a ideia de internacionalização esteve alinhada à do governo Bolsonaro, sendo orientada para parcerias prioritárias com Estados Unidos e países da Europa e sustentadas em princípios de mercado como empreendedorismo e inovação. Durante o governo Lula, os órgãos de fomento, como CAPES e CNPq, mudaram os rumos da política de internacionalização brasileira, com a finalidade de promover uma maior



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



integração regional a partir da cooperação Sul-Sul. Apesar disso, a política institucional da UFC manteve a ideia de internacionalização da gestão anterior, apresentando, até o momento, algumas iniciativas próprias como o desenvolvimento de uma política linguística. Observa-se, portanto, que há continuidades e rupturas na política de internacionalização da UFC de acordo com os contextos político-institucionais.

Considerações Finais

Neste trabalho, buscou-se analisar as mudanças na política de internacionalização da Universidade Federal do Ceará (UFC) durante os governos de Jair Bolsonaro (2019-2022) e Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2027), a partir das ações de atores institucionais da Administração Superior da UFC, responsáveis por gerir a política na universidade.

Por meio do paradigma pós-construtivista de análise de políticas públicas desenvolvido por Lejano (2012) e da noção de trajetória institucional da política proposto por Gussi (2008), observa-se que os contextos políticos tendem a moldar e influenciar a política institucional de internacionalização da Universidade, como ocorreu durante a gestão do presidente Bolsonaro, quando a UFC aderiu à ideia de internacionalização do governo. Por outro lado, observa-se que os atores institucionais são detentores de agendas, interesses e valores que podem afetar o sentido atribuído à internacionalização.

Observa-se que a partir de 2019, a política de internacionalização da UFC passou por rápidas e significativas mudanças, sofrendo alteração de sentidos, tanto em relação ao seu significado, quanto em relação aos rumos.

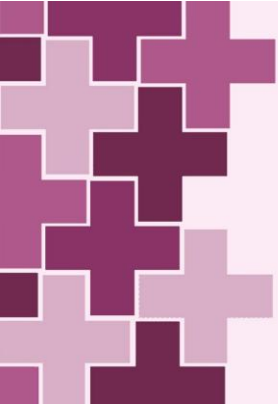
A análise aqui apresentada evidencia que as políticas possuem trajetórias e, portanto, não apresentam um único sentido, como propõe Gussi (2008), estando sujeitas a distintas ressignificações a depender dos contextos, das configurações de Estado e dos atores institucionais responsáveis por colocar essas políticas em prática.

Por meio deste trabalho, foi possível conhecer as continuidades e rupturas da política de internacionalização da UFC entre distintos contextos político-institucionais, fornecendo elementos que contribuem para compreender como as políticas públicas operam em processos dinâmicos.

Diante do exposto, observa-se que atores, agendas e interesses se movem e se conformam a partir de tensões e contradições próprias das instituições e das arenas políticas envolvidas, sendo necessário seguir acompanhando a resposta institucional da UFC frente às políticas de internacionalização instituída no governo federal, bem como ampliar este estudo, buscando compreender como os demais atores vinculados às unidades acadêmicas (docentes, pesquisadores, estudantes etc) ressignificam essas políticas a partir de suas experiências e práticas na UFC.

702





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Referências

AGOSTINI, Renata. MEC cortará verba de universidades por “balbúrdia” e já enquadra UnB, UFF e UFBA. **O Estado de São Paulo**. 30 de abril de 2019. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em 06 out. 2024.

Bolsonaro nomeia candidato menos votado em consulta pública como novo reitor da Universidade Federal do Ceará. **G1**, 19 de agosto de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/08/19/bolsonaro-nomeia-nome-menos-votado-em-consulta-publica-como-novo-reitor-da-universidade-federal-do-ceara.ghtml>. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3076, de 02/06/2020**. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em 13 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 84, de 19 de março de 2024**. Institui o Programa Move La América com a finalidade de complementar os esforços de internacionalização das Instituições de Ensino Superior brasileiras por meio da atração de discentes vinculados a instituições de ensino e pesquisa estrangeiras da América Latina e Caribe. Disponível em <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14443#anchor>. Acesso em 06 out. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Leia o discurso do presidente Lula na íntegra. **Agência Câmara de Notícias**, 01 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/932450-leia-o-discurso-do-presidente-lula-na-integra/>. Acesso em 04 out. 2024.

COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES destaca relações com o Sul Global e o Move La América. **CAPES**, 15 de agosto de 2024. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-destaca-relacoes-com-o-sul-global-e-o-move-la-america>. Acesso em 06 out. 2024.



CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Chamada Pública MCTI/CNPq nº 16/2024 - Apoio a Projetos Internacionais de Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação. **CNPq**, 19 de junho de 2024. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtero=abertas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=12085 Acesso em 06 out. 2024.

DOUGLAS, Mary. **Como as Instituições Pensam**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO CEARÁ. Por uma nova Universidade Federal do Ceará. In: Publicação do Sistema Federação das Indústrias do Estado do Ceará. **FIEC**, 2020. Ano XIII, nº 136, Set 2020, p.44-52.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

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

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teóricos e metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **AVAL**: Revista Avaliação de Políticas Públicas, 2008. p. 29-39. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22512>. Acesso em 14 out. 2024.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. In: **Desenvolvimento em Debate**. v 4, n.1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/dd/article/view/31897> Acesso em 30 set. 2024.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas públicas**: a fusão de texto e contexto. Campinas, SP: Arte Escrita, 2012.

LIMA, Manolita Correa; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 14, n. 3, p. 583–610, nov. 2009.

NADER, Laura. Para cima, Antropólogos: perspectivas ganhas em estudar os de cima. **Antropolítica** - Revista Contemporânea de Antropologia, n. 49, 11 ago. 2020.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Avaliar desde a América Latina e a contra hegemonia no campo da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 50-64, jan./jun. 2019.

PERA, Guilherme; MENEZES, Dyelle. MEC lança programa para aumentar a autonomia financeira de universidades e institutos. **Portal MEC**, 17 de julho de 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-programa-para-aumentar-a-2028autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos Acesso em 01 out. 2024.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008.

SALDAÑA, Paulo. **Bolsonaro desconsiderou 1º da lista em 40% de nomeações para reitor de universidades federais**. Folha de São Paulo, 27 de julho de 2021. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/07/bolsonaro-desconsiderou-1o-da-lista-em-40-de-nomeacoes-para-reitor-de-universidades-federais.shtml> Acesso em 19 out. 2024.

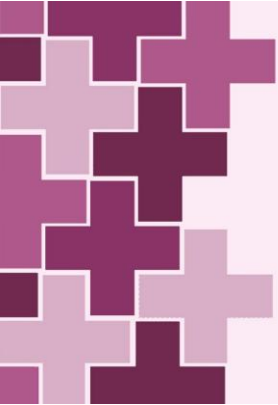
SCHERER, Lucas Mondin. A política externa do governo Bolsonaro: a autonomia pelo distanciamento. **Relações Exteriores**, 26 de julho de 2022. Disponível em: <https://relacoesexteriores.com.br/politica-externa-governo-bolsonaro/> Acesso em: 01 out. 2024.

SMITH, Dorothy Edith. **Institutional Ethnography: a sociology for people**. Lanham: Alta Mira Press, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação superior no Século XXI: visão e ação**, Paris, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 05 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ UFC avança em inovação e internacionalização e é agora a 11ª melhor do País, diz RUF 2019. **UFC**, 2019. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2019/13711-ufc-avanca-em-inovacao-e-internacionalizacao-e-e-agora-a-11-melhor-do-pais-diz-ruf-2019>. Acesso em 05 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Provimento nº01/CONSUNI, de 07 de fevereiro de 2020. **UFC**, 2020. Disponível em: https://www.ufc.br/images/files/a_universidade/consuni/provimento_consuni_2020/provimento01_consuni_2020.pdf Acesso em: 14 out. 2024.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Reitor recebe embaixador da União Europeia e discute parcerias entre UFC e bloco europeu. **UFC**, 2021. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2021/16388-reitor-recebe-embaixador-da-uniao-europeia-e-discute-parcerias-entre-ufc-e-bloco-europeu> Acesso em: 01 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 37/CONSUNI, de 23 de agosto de 2023**. Altera o Regimento da Reitoria da Universidade Federal do Ceará para modificar a estrutura administrativa da Administração Superior. UFC, 2023. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_2023/resolucao37_consuni_2023.pdf Acesso em 15 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. PROINTER é reestruturada com a integração da Coordenadoria de Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia. **UFC**, 2024. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/19047-pro-reitoria-de-inovacao-e-relacoes-interinstitucionais-prointer-e-reestruturada-com-a-integracao-da-coordenadoria-de-propriedade-intelectual-e-transferencia-de-tecnologia>. Acesso em 06 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Prof. Custódio Almeida é nomeado pelo presidente da República como novo reitor da Universidade Federal do Ceará. **UFC**, 2024. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2023/18023-prof-custodio-almeida-e-nomeado-pelo-presidente-da-republica-como-novo-reitor-da-universidade-federal-do-ceara>. Acesso em 30 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Portaria nº 227, de 22 de julho de 2024**. Institui Comissão responsável por elaborar a política linguística da Universidade Federal do Ceará. UFC, 2024.

WORLD TRADE ORGANIZATION. Education Service – nota documental de la secretaria. 1998.

706



REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO ESTUDANTE DE MEDICINA E O USO DAS TDICS PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA: ELABORAÇÃO DE PRODUTOS DIGITAIS SOBRE SAÚDE MENTAL

Zaidiana Lemos Zaidan¹

Elisangela de Sousa Branco²

Maria Izabel Pereira de Souza Correia³

Imersos na transformação digital: inovação e empreendedorismo

O mundo vem sofrendo significativas mudanças, sobretudo na forma de interação entre as pessoas. Estamos imersos na transformação digital que acontece em uma velocidade exponencial, exigindo das pessoas e organizações uma percepção e ações diferenciadas que atendam as demandas sociais. A atuação de um profissional de excelência exige não apenas habilidades técnicas, mas também competências interpessoais.

Então, há a necessidade de desenvolver nos jovens a capacidade de inovação, esta pressupõe a capacidade de identificar problemas ou oportunidades e propor soluções, que abrangem inclusive, questões socioambientais, políticas e, também empresariais. Podemos trabalhar esta habilidade mediante o desenvolvimento dos comportamentos empreendedores, pois o empreendedor desenvolve a sua capacidade visionária com foco principal na inovação (Ribeiro, 2024).

Para Pereira *et al.* (2023), o principal tipo de vantagem competitiva permanente do século XXI é a inovação rápida e econômica, de tal forma que organizações, públicas ou privadas irão se sobressair de acordo com a capacidade de inovar em seu ambiente de atuação. Isto é igualmente válido para os profissionais, afinal de contas, mesmo na era digital, organizações são formadas por pessoas e para pessoas.

Essa transformação conforme Zaidan e Falbo Neto (2023) tem exigido organizações mais ágeis, formadas por indivíduos, gestores e colaboradores, que promovam um ambiente propício a inovação, a partir do incentivo aos funcionários para buscarem a inovação, serem mais criativos e proporem soluções, exigindo um novo perfil profissional.

Neste estudo foi abordado o estudante de medicina com o intuito de analisar a evolução educacional que resulta da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

¹ Relações Públicas com habilitação em Comunicação Social – Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Especialista em Gestão Pública (UFRPE) e Mestra em Educação para o Ensino de Saúde (FPS/PE). AESGA. Curso Medicina.

² Doutora pela UFPE. Profª Autarquia de Ensino Superior de Garanhuns. Curso Medicina. AESGA. Curso Medicina.

³ Mestra em Letras, Graduação e Licenciatura em Psicologia (UFPB). AESGA. Curso Medicina.

(TDICs). Destacando o papel das TDICs na aprendizagem, facilitando as metodologias educacionais e os dilemas associados ao seu uso pelas instituições de ensino superior.

O novo papel do estudante de medicina

O estudante de medicina de acordo com Cukierman e Rouach (2020) pode ser definido como pessoas dedicadas, curiosas e com grande capacidade de absorção de informações. Eles precisam ter habilidades em áreas como Ciências Biológicas, Matemática e Comunicação, além da capacidade de trabalhar em equipe e ter responsabilidade.

Dohms e Gusso (2020) reforçam em seus estudos que a comunicação é uma das habilidades mais importantes para um estudante de Medicina. Ele precisa ser capaz de se comunicar de forma clara e eficaz com seus pacientes, colegas e outros profissionais de saúde. Isso inclui habilidades como ouvir ativamente, fazer perguntas relevantes e explicar informações médicas de forma compreensível.

Atuando em seu próprio negócio ou em organizações de saúde Zaidan e Falbo Neto (2023) relatam que este futuro profissional precisará ter características como: ser inovador, ter uma boa comunicação, possuir a capacidade de liderar pessoas, de forma que possa se destacar e alcançar os seus objetivos. Para poder preparar melhor esse graduando, os docentes das instituições de ensino superior precisam se adaptar às novas exigências do mercado.

Assim, ele deve prestar um atendimento humanizado, a fim de realizar uma abordagem mais completa, que leva em conta não só o histórico de saúde da pessoa, mas também possuir conhecimento no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Atualmente, no meio acadêmico dos cursos de medicina, existem diversas estratégias envolvendo o uso de TDICs como apoio para a construção do conhecimento pelo aluno. Dentre elas Gorgens e Andrade (2020) destacam: simulação virtual interativa, videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem, pesquisa em base de dados, jogos, animações interativas, realidade virtual imersiva e softwares de georreferenciamento são exemplos dessas estratégias no ensino médico seguindo a proposta construtivista. Apesar de ser difícil imaginar um curso de medicina que não utilize alguma das TDICs durante algum momento da graduação, o uso das tecnologias em sala de aula, de forma a favorecer a construção do conhecimento pelo aluno, é um processo que depende da vontade do docente e de incentivos do gestor.

Educação, metodologias ativas e as TDICS

Lasakoswitsck (2024) menciona que as metodologias de ensino são tão relevantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem, dessa maneira, torna-se importante pensar e discutir a educação e o processo de ensino-aprendizagem no curso de medicina à luz das metodologias ativas, levando em consideração a necessidade de reformulação contínua dos conteúdos curriculares para atender as demandas da sociedade, bem como a nova geração de estudantes,

conectada quase que integralmente, de forma digital, ou seja, é pensar em novas metodologias para uma nova geração.

A partir da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em contextos educativos surgiram possibilidades de inovar espaços de aprendizagem com novos recursos que promovem a participação ativa do estudante. Essas tecnologias se destacam quando são utilizadas para a produção e disseminação de informações, para além da contribuição de novas formas de aprender e adquirir conhecimento e habilidades no ensino e nas práticas de saúde (Vidal e Mercado, 2020).

Desde que as TDICs começaram a se expandir na sociedade, Gonçalves *et al.* (2020) apontam que ocorreram muitas mudanças nas formas de ensino aprendizagem nos diferentes níveis: da escola básica ao ensino superior. No campo educacional, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) trouxeram melhorias na qualidade dos conhecimentos adquiridos e aumentaram a interatividade no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Castro *et al.* (2022) estamos diante de uma geração de estudantes onde o uso das tecnologias na medicina tem favorecido a obtenção de diagnósticos e a realização de procedimentos com maior segurança e precisão. Isso reduz a possibilidade de erros e aumenta as chances de cura dos pacientes, mesmo em situações mais graves.

709

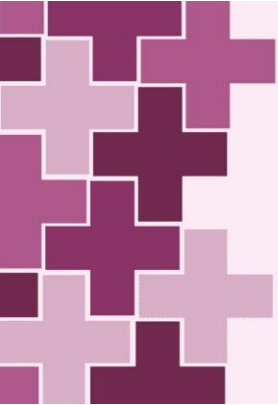
Reflexões e aprendizados sobre a experiência da construção de um produto digital por estudantes de medicina

No início do segundo semestre do ano letivo de 2024, em uma Autarquia de Ensino Superior do estado de Pernambuco, foi desenvolvido o plano de ensino da disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em Saúde para o curso de Medicina. A disciplina teve como objetivo geral inserir na dinâmica formativa dos estudantes de Medicina conhecimento sobre os fundamentos dos sistemas de informação e das tecnologias da informação e comunicação que incrementam a atuação em saúde, a fim de estimular a capacidade de utilização das ferramentas como aplicativos e outras tecnologias.

Como objetivos específicos, o estudante foi capaz de argumentar sobre a interdependência entre tecnologia, sociedade e ética; Compreender a importância da comunicação na saúde; Reconhecer o papel das diversas tecnologias de informação e comunicação existentes no mundo de hoje, especialmente a digital, no que se refere ao processo de construção do conhecimento.

A concretização de um conteúdo através da elaboração de um produto “concreto” como o cartaz interativo e a cartilha digital sobre o tema “setembro amarelo e saúde mental”, fez com que os alunos fossem protagonistas da sua aprendizagem. Além disso, estimulou a busca de evidências científicas, trazendo para os nativos digitais a importância de filtrar as informações, diante da gama de conteúdo que é ofertada na internet, percebendo que nem tudo que está disponível na internet é confiável, acessaram o pubmed e a biblioteca virtual em saúde.

Depois, foram passadas instruções sobre a criação de uma cartilha digital, quais os objetivos desta, a importância de adequar a comunicação ao público-alvo, bem como o uso de cores,



figuras e fotos de banco de dados como freepik, informando a autoria dos mesmos e a construção estética de um design que chamasse a atenção dos leitores.

Em seguida, foi apresentada a ferramenta “Canva”, no sentido de explorar e iniciar o projeto da cartilha digital. Como editar textos, incluir páginas, inserir figuras e fotos e como finalizar salvando o arquivo em PDF.

A atividade proporcionou ainda o trabalho em equipe com a divisão de tarefas, tão pertinente aos profissionais de qualquer curso. Bem como contemplou uma das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Medicina, promovendo a habilidade de comunicação tanto na adequação do texto ao público leitor, quanto na escolha das fotos/figuras; quanto na apresentação oral de cada equipe.

Ademais, foi possível oportunizar a reflexão sobre a importância de adequar a linguagem ao público que se pretende atender, e o papel do estudante enquanto agente de transformação da sociedade no qual diz respeito a parte da cidadania de levar informação para a comunidade tomar melhores decisões para a sua vida.

Considerações finais

De forma geral, os estudantes contemplaram as rubricas de avaliação, fizeram produtos muito interessantes do ponto de vista do conteúdo e também da comunicação escolhida para a construção da cartilha, como o texto que se adequou ao público, as figuras e as cores.

A priori, destaca-se que, o objetivo desta metodologia ativa foi estimular o protagonismo do estudante em sua aprendizagem de sites e aplicativos digitais, através da elaboração uma cartilha digital.

Ademais, a cartilha foi elaborada com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da habilidade de comunicação pontuada nas DCNS do curso de saúde, na qual eles tiveram a oportunidade de refletir sobre a importancia de adequar a linguagem ao público que se pretende atender, e o papel deles enquanto agentes de transformação da sociedade no qua diz respeito a parte da cidadania de levar informação para a comunidade tomar melhores decisões para a sua vida.

Tanto a cartilha como o cartaz interativo ficaram disponíveis nas intalações da Autarquia para acesso de toda a comunidade acadêmica, estudantes, professores, corpo técnico-administrativo, e não apenas para o curso de Medicina, colaborando para a promoção da cidadania.

Referências

Castro, G. M., Rodrigues, A. C. R., de Oliveira Carvalho, L., & Trindade, E. M. V. A relevância e influência dos avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação para o comportamento e a ética médica The relevance and influence of advances in Information and Communication Technology for medical behavior and ethics. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 5, n. 1, p. 1921-1928, 2022.

CUKIERMAN, Édouard; ROUACH, Daniel. **O Vale de Israel: O escudo tecnológico da inovação**. Editora Best Seller, 2020.

DOHMS, Marcela; GUSSO, Gustavo. **Comunicação clínica: aperfeiçoando os encontros em saúde**. Artmed Editora, 2020.

Gonçalves, L. B. B; Pinto, A. G. A., Duavy, S. M. P., Alencar, A. P. A., Santos Faustino, R., & Palácio, M. A. V. O Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como Recurso Educacional no Ensino de Enfermagem. **EaD em Foco**, v. 10, n. 1, 2020.

Gorgens, P.; Andrade, P. C.. A educação universitária apoiada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação: algumas idéias práticas. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 6, n. 17, 2020.

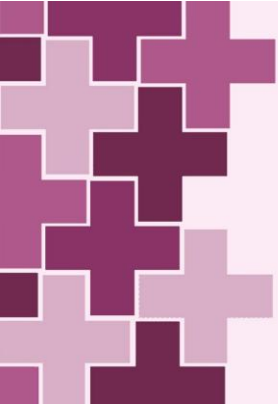
Lasakowsitsck, R. **Dez metodologias ativas de aprendizagem: ativa, inovativa, criativa e colaborativa**. Editora Dialética, 2024.

Pereira, J. C., Duarte, A. C., Santiago, J. A., & da Silva, M. G. A Importância do Intraempreendedorismo nas Organizações. **Revista FAGENIUS**, p. 73-100, 2023.

Ribeiro, L. S. **Empreendedorismo, inovação e tecnologia em ESG**. Editora Senac São Paulo, 2024.

Vidal, O. F.; Mercado, L. P. L. Integração das tecnologias digitais da informação e comunicação em práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 65, p. 722-749, 2020.

ZAIDAN, Z. L.; FALBO NETO, G. H.. Design de um jogo para o desenvolvimento das habilidades empreendedoras em estudantes do ensino superior em saúde. 2023. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Faculdade Pernambucana de Saúde – FPS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação para o Ensino na Área da Saúde. Disponível em: <https://repositorio.fps.edu.br/handle/4861/1083>. Acesso em 08 de novembro de 2024.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



SUSTENTABILIDADE E INOVAÇÃO: A ENERGIA SOLAR COMO EIXO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Natiele da Costa Carvalho¹
Fernanda Coelho da Rocha²
Marcos Vinícius Andrade³
Fábio Soares da Paz⁴

Introdução

A educação científica tem como um de seus principais desafios a tarefa de preparar os estudantes para uma sociedade em constante transformação. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz orientações claras para o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o ensino de Ciências, com o objetivo de formar alunos capazes de refletir sobre questões relevantes para a sociedade, como o uso sustentável de recursos naturais e as novas tecnologias energéticas (Brasil, 2018).

Diante disso, a BNCC estabelece diretrizes que visam integrar a ciência ao cotidiano dos estudantes, fomentando uma educação crítica e contextualizada. Dentro desse cenário, a energia solar surge como uma proposta pedagógica de grande potencial, não apenas por sua relevância ambiental e tecnológica, mas também por oferecer uma série de oportunidades para uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, aspectos essenciais na metodologia sugerida pela BNCC para o Ensino Fundamental II.

Nesse sentido, a energia solar pode ser trabalhada de diversas maneiras em sala de aula, conectando-se diretamente às orientações da BNCC, que prevê a necessidade de ensinar sobre transformações de energia e seus impactos ambientais (Brasil, 2018). Ao discutir sobre a captação de energia solar e sua conversão em energia elétrica, os professores podem promover atividades práticas que estimulem a curiosidade científica dos alunos. Nesse contexto, um projeto foi desenvolvido para aprofundar a temática da energia solar no ensino de Ciências, visando ao Ensino Fundamental II. O projeto consistiu na construção de uma maquete didática com um painel solar em pequena escala, feito de materiais recicláveis, onde

712

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, Universidade Federal do Piauí, costanatiele4@gmail.com

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, Universidade Federal do Piauí, fernandacoelho-rocha18@gmail.com

³ Graduado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, Universidade Federal do Piauí, marcosandrade0260@gmail.com

⁴ Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, Universidade Federal do Piauí, fabiosoaes@ufpi.edu.br



os alunos tiveram a oportunidade de observar, de forma prática, a transformação da energia solar em eletricidade. Essa atividade, além de relacionar teoria e prática, despertou a curiosidade científica e promoveu a aprendizagem ativa, uma das abordagens recomendadas pela BNCC.

O desenvolvimento do projeto foi realizado por onze estudantes como parte da disciplina de Física do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza (LEDOC), da Universidade Federal do Piauí, no campus Senador Helvídio Nunes de Barros. A aplicação prática aconteceu em uma comunidade rural localizada na cidade de São João do Piauí, conectando os conhecimentos acadêmicos ao contexto da comunidade local. Essa atividade não apenas conecta o conteúdo teórico à prática, mas também promove a aprendizagem ativa, uma das metodologias recomendadas pela BNCC.

Além disso, o tema da energia solar é naturalmente interdisciplinar, permitindo a integração de várias áreas do conhecimento. Em Geografia, por exemplo, pode-se discutir a distribuição de radiação solar pelo planeta e como essa distribuição influencia o potencial de uso da energia solar em diferentes regiões. Já em Matemática, é possível trabalhar cálculos relacionados à eficiência dos painéis solares ou ao dimensionamento de sistemas fotovoltaicos para residências, enquanto em Ciências, aborda-se a física da conversão da luz solar em energia. De acordo com Auler (2007), o ensino interdisciplinar não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também permite que os alunos compreendam a complexidade e a interdependência dos fenômenos naturais e tecnológicos. Assim, o estudo da energia solar vai além de uma simples abordagem científica, abrangendo aspectos sociais, econômicos e ambientais.

Outro ponto essencial ao se trabalhar a energia solar no ensino de Ciências é a promoção de uma consciência ambiental nos alunos. A partir de discussões e debates em sala de aula, os alunos podem ser levados a refletir sobre a importância de adotar fontes de energia renováveis para mitigar os efeitos negativos das mudanças climáticas e reduzir a dependência de combustíveis fósseis. Essa reflexão é fundamental para o desenvolvimento de uma cidadania consciente e responsável, uma das competências gerais propostas pela BNCC.

Conforme afirmam Wartha, Silva e Bejarano (2013), a contextualização no ensino de ciências deve ir além da simples exemplificação do cotidiano ou de uma apresentação superficial dos contextos. Para os autores, ela deve ser compreendida como um princípio norteador, que incentiva a problematização e busca de entendimento mais profundo dos temas de estudo, e não apenas como um recurso ou proposta metodológica.

Nesse sentido, importante destacar que o ensino da energia solar também possibilita o desenvolvimento de habilidades investigativas nos alunos, outro aspecto central na formação científica. Ao realizar experimentos, analisar dados e formular hipóteses, os estudantes desenvolvem o pensamento científico e a capacidade de resolver problemas de forma criativa. Conforme destaca Carvalho (2013), o ensino de ciências deve ser voltado para o desenvolvimento de competências investigativas, onde o aluno é encorajado a explorar, questionar e buscar soluções para questões do mundo real. Ao lidar com temas como a

energia solar, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e desafiador, que estimula a curiosidade e o pensamento crítico.

Ademais, é preciso reconhecer que a energia solar está cada vez mais presente no cotidiano da sociedade, sendo uma solução viável e economicamente acessível para diversos países. No Brasil, por exemplo, que possui grande potencial de geração de energia solar devido à sua localização geográfica, o ensino sobre esse tema pode despertar nos alunos um interesse pela ciência aplicada e pelas inovações tecnológicas voltadas para o uso de energias renováveis. Ao apresentar aos alunos o funcionamento de painéis solares, sua importância no contexto de transição energética e as perspectivas para o futuro, o professor cria uma ponte entre o conhecimento escolar e os desafios do mundo contemporâneo.

A BNCC também enfatiza que o ensino de Ciências deve estar vinculado à formação integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento de uma visão crítica sobre os fenômenos científicos e suas implicações para a sociedade. Dentro desse panorama, a abordagem de temas como a energia solar não se limita ao conteúdo programático, mas visa formar cidadãos conscientes e participativos. Como apontado por Santos (2005), a educação científica deve preparar os alunos para enfrentar os desafios do século XXI, proporcionando uma compreensão ampla e contextualizada dos problemas globais e das soluções tecnológicas disponíveis.

A integração da energia solar no currículo de Ciências do Ensino Fundamental II, portanto, vai além da simples transmissão de conhecimento. Trata-se de uma proposta que une teoria e prática, ciência e cidadania, em um processo de aprendizagem significativo e transformador. Ao discutir a importância das energias renováveis e incentivar a adoção de soluções sustentáveis, os professores estão não apenas formando futuros cientistas, mas também preparando os alunos para serem protagonistas em uma sociedade que enfrenta desafios ambientais e energéticos de grande magnitude.

O presente estudo tem como objetivo analisar, as contribuições pedagógicas de um projeto de extensão que aborda a energia solar como eixo interdisciplinar no ensino de Física, aplicado em escolas do campo no semiárido piauiense. Através da construção e utilização de uma maquete didática representativa de um sistema fotovoltaico de bombeamento para irrigação, busca-se fomentar uma compreensão crítica dos conceitos de Física e sua conexão com os desafios ambientais e tecnológicos locais. Esse projeto visa, ainda, promover uma formação científica contextualizada e reflexiva, capacitando os estudantes a interpretar e atuar diante das demandas socioambientais específicas de sua região, integrando ciência, tecnologia e sustentabilidade de forma significativa.

Metodologia

O presente estudo teve como método, a utilização de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com o objetivo de aprofundamento sobre a temática “Energia Solar como Proposta de Ensino de Física para alunos do Ensino Fundamental II”, assim como, de uma

observação participante do público presente no projeto de extensão. O projeto foi elaborado através da pesquisa realizada por onze estudantes vinculados à disciplina de Física, no curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza – LEDOC da Universidade Federal do Piauí, no campus Senador Helvídio Nunes de Barros. O objetivo do projeto busca integrar a articulação da formação universitária entre teoria e prática, contribuindo com a construção de pontes que liga a universidade às escolas campestres.

Este projeto foi aplicado em uma comunidade rural, no contexto do “Tempo Comunidade - TC” através do componente curricular da LEDOC, baseado nas práticas da Pedagogia da Alternância que, de acordo com o Parecer CNE/CNB Nº 01/2006 se coloca como uma alternativa eficiente para a Educação, pois visa estabelecer a relação entre família, comunidade e escola. Nesse contexto, o aluno alterna períodos de aprendizagem na comunidade, em seu locus profissional e em sala de aula, estabelecendo uma sinergia entre escola e trabalho, otimizada pelas práticas pedagógicas.

Assim, o projeto foi direcionado no âmbito do curso LEDOC, desde o estudo à palestra, logo após, à aplicação da maquete didática na escola de campo, localizada na cidade de São João do Piauí, para uma classe composta de 25 alunos, na turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. A coleta de dados foi composta pela observação dos participantes, assim como, através de análise dos registros feitos durante a aplicação do projeto. Analisamos os resultados obtidos através da observação dos participantes, sempre lembrando, utilizando e se baseando no referencial teórico da disciplina do curso LEDOC, estabelecendo um diálogo entre as observações feitas pela classe de alunos e os autores que falam sobre o tema.

A palestra foi conduzida pelos alunos do curso LEDOC, sob a supervisão do docente que ministrou a disciplina de Mecânica. No âmbito da palestra, foi discutido temas como as energias renováveis, especificando, a energia solar e seus conceitos básicos, detalhando as vantagens e desvantagens em usufruir da energia solar fotovoltaica, que é uma energia que gera eletricidade, a partir da luz do sol. Seguidamente, os alunos da escola de campo foram conduzidos até o pátio da escola, assim, foi iniciado o primeiro contato com a maquete didática voltada para demonstração da energia solar fotovoltaica.

Este foi o momento desses alunos pôr em prática todo o conhecimento adquirido no ato da palestra interativa, pois na literatura vigente, os recursos didáticos são considerados facilitadores no processo de ensino e aprendizagem, estimulando os educandos, facilitando e enriquecendo o processo de ensino, auxiliando a construção de aulas práticas, como nas experimentações, simulação de situações, que aproximam o estudante da realidade permitindo a fixação do conteúdo com maior facilidade (Santos; Belmino, 2013).

Isto posto, a pesquisa foi denominada de qualitativa, pois responde a questões muito particulares. Corroborando com Minayo (1994), onde afirma que a pesquisa qualitativa se preocupa nas ciências sociais, como um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa leva o pesquisador ler os documentos selecionados, adotando, nesta fase, procedimentos de codificação, classificação e categorização. Supondo que a unidade de codificação escolhida tenha sido a palavra, o próximo passo será classificá-las em blocos que expressem determinadas categorias, que confirmam ou modificam aqueles presentes nas hipóteses e referenciais teóricos inicialmente propostos (Godoy, 1995).

A pesquisa exploratória permite uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, visto que este ainda é pouco conhecido, pouco explorado. Nesse sentido, caso o problema proposto não apresente aspectos que permitam a visualização dos procedimentos a serem adotados, será necessário que o pesquisador inicie um processo de sondagem, com vistas a aprimorar ideias, descobrir intuições e, posteriormente, construir hipóteses.

Em relação a observação participante, segundo Correia (2009, p. 31), “é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa”. Ou seja, exige treino e preparação por parte do investigador, para que assim possa constituir um ganho excepcional em comparação às demais técnicas de investigação.

Nesse cenário, os registros foram feitos em conformidade com as anotações, vídeos e imagens. Durante a palestra e aplicação da maquete didática desenvolvida em uma escola de campo, foi empreendida uma dinâmica contendo perguntas abertas sobre os conceitos físicos em interface com a temática ambiental, energias renováveis e tecnologia. Os registros fotográficos foram utilizados no intuito de evidenciar os fatos ocorridos, e assim, garantimos o anonimato dos participantes do projeto de extensão através de um aplicativo denominado de iloveimg.

Portanto, os resultados advindos deste projeto foram discutidos acima dos registros e observações feitas, e assim, interligando cada registro fotográfico com conteúdos que foi utilizado no componente curricular do curso LEDOC. Saliento que, cada atividade realizada no presente projeto foi interligada as interfaces entre a Física, energias renováveis, meio ambiente, tecnologia e interação social com o universo pesquisado.

Resultados e Discussão

Os resultados da implementação do projeto de energia solar na comunidade rural de São João do Piauí revelam a eficácia da abordagem pedagógica adotada, que promoveu um aprendizado significativo e despertou a consciência ambiental nos alunos. A construção da maquete didática de um sistema fotovoltaico de bombeamento (SFB) mostrou-se essencial para facilitar a aprendizagem, permitindo que os estudantes aplicassem conceitos teóricos em uma maquete funcional. Essa prática possibilitou a internalização do conteúdo de forma interativa, conforme enfatiza Ausubel (1963), que ressalta a importância de conectar novas informações a conhecimentos pré-existentes. A participação ativa nas atividades práticas resultou em um aumento considerável da curiosidade científica, com os alunos levantando

questões pertinentes sobre a eficiência da conversão de energia solar e a viabilidade da implementação desses sistemas em suas residências.

Esse processo de reflexão crítica é fundamental para a educação, pois, segundo Souza e Dourado (2015), desenvolver alunos críticos e conscientes de seu papel na sociedade é um objetivo primordial. Além disso, a proposta pedagógica, que combina teoria e prática, reflete os princípios da abordagem construtivista defendida por Piaget (1998). Ao se depararem com desafios reais durante a construção da maquete, os alunos conseguiram visualizar a aplicação dos conceitos aprendidos, o que reforçou a compreensão dos conteúdos e, conforme aponta Perrenoud (1999), desenvolveu competências que integram os conhecimentos ao cotidiano dos estudantes.

O impacto do projeto se estendeu além da sala de aula, gerando discussões sobre o uso de fontes de energia alternativas entre os próprios alunos. O evento de apresentação da maquete e a explicação sobre o funcionamento do sistema fotovoltaico despertaram um interesse considerável entre os estudantes, evidenciando uma mudança de perspectiva em relação ao uso de energia sustentável. Esse envolvimento dos alunos é coerente com a perspectiva de Freire (2002), que vê a educação como um ato de reflexão crítica sobre o mundo. Ao vincular a aprendizagem dos estudantes com a realidade local, o projeto não apenas ensinou conceitos científicos, mas também fomentou um diálogo sobre práticas sustentáveis. Jacobi (2003) destaca que a educação ambiental deve ser uma preocupação coletiva, essencial para promover uma mudança cultural em relação ao meio ambiente.

A natureza interdisciplinar do projeto também foi um aspecto enriquecedor, pois permitiu a interação entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a integração dos conteúdos de maneira contextualizada e prática. A discussão sobre eficiência energética e sustentabilidade possibilitou uma compreensão mais ampla dos temas abordados, conectando-os a situações reais. A interdisciplinaridade, conforme Auler (2007), não só enriquece a aprendizagem, mas também ajuda os alunos a perceberem as conexões entre diversas áreas do saber, sendo fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Outro resultado significativo do projeto foi a formação de uma consciência ambiental entre os alunos. As atividades levaram os estudantes a refletir sobre as vantagens e limitações da energia solar e a discutir o papel das energias renováveis na mitigação das mudanças climáticas. Loureiro (2007) argumenta que a educação ambiental deve ser um processo contínuo de reflexão crítica e ação, e o projeto conseguiu proporcionar isso ao estimular debates em sala de aula e discussões com a comunidade. Ao adquirir conhecimentos técnicos sobre energia solar, os alunos desenvolveram uma percepção crítica sobre a importância de adotar práticas sustentáveis, articulando teoria e prática em um contexto que vai além do conteúdo curricular.

Apesar dos resultados positivos, a experiência também revelou desafios, como a falta de recursos tecnológicos adequados para aprofundar as atividades. Contudo, a criatividade dos alunos ao utilizar materiais recicláveis para construir a maquete demonstrou que a educação

pode ser eficaz mesmo em contextos limitados. Essa adaptabilidade reforça a ideia de que a educação deve ser flexível e capaz de encontrar soluções inovadoras para problemas reais. Em resumo, a aplicação do projeto de energia solar em São João do Piauí evidenciou a eficácia da abordagem pedagógica utilizada, promovendo aprendizagem significativa e conscientização ambiental entre alunos e comunidade. O projeto integrou teoria e prática de maneira eficaz, criando um espaço de aprendizado que contribui para a formação de cidadãos críticos e engajados com questões ambientais e sociais.

Considerações Finais

A energia solar, como tema pedagógico central, mostrou-se uma ferramenta eficaz para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental II. O uso de uma maquete didática como ferramenta pedagógica facilitou a compreensão dos conceitos teóricos pelos alunos, ao permitir que eles visualizassem e experimentassem o funcionamento de um sistema fotovoltaico. A atividade promoveu a aprendizagem ativa, que é uma das diretrizes da BNCC, conectando o conteúdo escolar à realidade dos estudantes e favorecendo a formação de uma consciência ambiental crítica.

Além do aprendizado técnico, o projeto gerou discussões importantes sobre a adoção de fontes de energia renováveis, como a energia solar, no contexto da comunidade local. Os alunos, ao refletirem sobre o impacto ambiental positivo do uso de energias limpas, desenvolveram uma maior consciência sobre seu papel na preservação do meio ambiente e na busca por soluções sustentáveis. Essa reflexão é fundamental para a formação de cidadãos responsáveis e engajados com os desafios ambientais contemporâneos.

A abordagem interdisciplinar do projeto, envolvendo áreas como Matemática e Ciências, também contribuiu para uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos. O estudo da energia solar permitiu aos alunos correlacionarem diferentes saberes, percebendo as conexões entre os conhecimentos científicos e a vida cotidiana. Esse tipo de integração é essencial para o desenvolvimento de uma visão holística da ciência e de suas implicações sociais e tecnológicas.

No entanto, o projeto também revelou desafios, como a escassez de recursos tecnológicos. Mesmo assim, a criatividade dos alunos ao utilizar materiais recicláveis para a construção da maquete mostrou que, com uma metodologia adequada, é possível superar as limitações materiais e garantir uma educação significativa. A capacidade de adaptação demonstrada pelos participantes reflete a importância de uma educação flexível, que valoriza a solução de problemas de forma inovadora.

Em síntese, o ensino de energia solar no contexto escolar vai além da simples transmissão de conteúdos científicos, sendo uma ferramenta poderosa para a construção de um pensamento crítico e consciente sobre questões ambientais. A combinação de teoria e prática, aliada à interdisciplinaridade, promove um aprendizado mais profundo e significativo,

preparando os alunos para enfrentar os desafios do século XXI com responsabilidade e compromisso com o meio ambiente.

Referências

ALVES, P. V.; REIS, L. H. S.; QUERINO, C. A. S.; MOURA, M. A. L.; FEITOSA JÚNIOR, A. A.; MARTINS, P. A. D. S. Uso do Arduíno como um sistema alternativo para medir radiação solar global e práticas educacionais. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, 42, 2020.

AULER, Décio. Articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e do movimento CTS: novos caminhos para a educação em ciências. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 22, n. 77, p. 167-188, 2007.

AUSUBEL, David. Paul. **A psicologia da aprendizagem verbal significativa**. Nova York: Grune e Stratton, 1963.

BRAGA, Renata. Pereira. **Energia Solar Fotovoltaica: Fundamentos e Aplicações**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. 64p, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 de setembro de 2024.

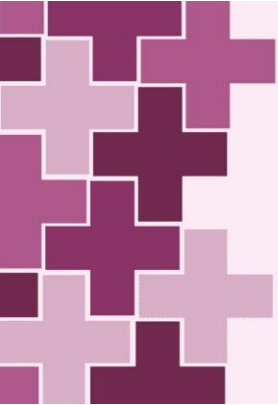
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Ana. Maria. Pessoa. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning 1, 1-19, 2013.

CORREIA, Maria da Conceição. Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v. 13, n. 2, pág. 30-36, 2009.

FADIGAS, Eliane Aparecida Faria Amaral. **Energia solar fotovoltaica: fundamentos, conversão e viabilidade técnico-econômica**. São Paulo: Grupo de Energia Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 2012. 29p. (apostila).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra, 25ª Edição, 2002.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



GELLER, Howard. Steven. **Revolução energética**: políticas para um futuro sustentável. São Paulo: Ed. Relume Dumará, 2003. p. 200.

GIL, Antonio. Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1990.

GODOY, Arilda. Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n. 3, p. 20-29. mai/jun. 1995.

JACOBI, Pedro. **Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, pp. 11-20, março/ 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

MINAYO, Maria. Cecília. de S. *et al.* (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1998.

ROCHA, Rosana. **O método da problematização**: prevenção às drogas na escola e o combate à violência. (Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria Estadual de Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2008.

SANTOS, César. Sátiro. **Ensino de Ciências**: abordagem histórico – crítica. Campinas: Armazém do Ipê, 2005.

SANTOS, Ovídia. Costa. BELMINO, José. Franscidavid. Belmino. **Recursos Didáticos**: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. Ed. Realize, 2013. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito__fde094c18ce8ce27adf61ae_df31dd2d6.pdf. Acesso em: 28 de setembro de 2024.

SOUZA, Samir.; DOURADO, Luis. **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)**: um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*, v.31, n.5, p.182-200, 2015.

WARTHA, Edson José; SILVA, EL. da; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Cotidiano e contextualização no ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 35, n.2, p.84-91, 2013.



AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR E POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Sidnei Ribeiro Junior¹

Introdução

Este trabalho buscou analisar a formação inicial de professores no Brasil e a necessária formação continuada, um tema central nas discussões sobre a qualidade da educação básica, influenciado diretamente por diretrizes políticas que visam estabelecer padrões nacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (DCNs) desempenham um papel fundamental ao orientar essa formação, definindo os parâmetros que norteiam a preparação dos futuros docentes. No entanto, apesar dos esforços de normatização, persistem lacunas que afetam a prática pedagógica e, consequentemente, a qualidade do ensino, trazendo, assim, a necessidade de uma formação continuada que amenize tais lacunas.

Este estudo propõe uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais contemporâneas, com foco nas implicações das DCNs para a formação de professores. A análise destaca a urgência de uma formação continuada que supere as deficiências da formação inicial, destacando a importância de programas como o Programa de Residência Docente (PRD-CP2), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e outras iniciativas na construção de uma prática pedagógica mais reflexiva e eficaz, partindo de um movimento cujo objetivo é aprimorar a prática profissional (Arroyo, 2011).

De acordo com as ideias de Saviani (2009), podemos observar, a partir da sua escrita sobre o processo de democratização e reestruturação do sistema educacional brasileiro, que as DCNs, são fundamentais para esse processo, especialmente a partir dos anos 1990. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil iniciou um período de redemocratização e expansão dos direitos sociais, com a educação ganhando destaque. Ainda baseado no autor, percebemos que a nova Constituição estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado, criando a necessidade de regulamentações que garantissem tanto a universalização quanto a qualidade do ensino.

Dessa forma, este artigo discute a relevância da formação continuada como estratégia para preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, ou seja, trabalho buscou analisar a formação inicial de professores no Brasil e a necessária formação continuada, um tema

¹ Sidnei Ribeiro Júnior, mestrando em Práticas de Educação Básica (MPPEB/CPII) sidribeirojunior87@gmail.com

central nas discussões sobre a qualidade da educação básica, influenciado diretamente por diretrizes políticas que visam estabelecer padrões nacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (DCNs) desempenham um papel fundamental ao orientar essa formação, definindo os parâmetros que norteiam a preparação dos futuros docentes. No entanto, apesar dos esforços de normatização, persistem lacunas que afetam a prática pedagógica e, consequentemente, a qualidade do ensino, trazendo, assim, a necessidade de uma formação continuada que amenize tais lacunas.

Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, tornou-se o principal marco regulatório da educação no Brasil. A LDB estabeleceu os princípios gerais do sistema educacional e indicou a necessidade de diretrizes específicas para a formação de professores. A criação dessas diretrizes visou assegurar uma formação mais coerente e alinhada às demandas do ensino básico, promovendo uma articulação mais sólida entre teoria e prática. Segundo Pimenta e Lima (2004), o objetivo era que os cursos de licenciatura não apenas transmitissem conhecimento técnico e teórico, mas também preparassem os futuros docentes para enfrentar os desafios da sala de aula de forma crítica e reflexiva.

A esse respeito Cavalcanti ressalta que:

O processo de formação dos professores visa, nessa perspectiva, ao desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva, que lhe forneça meios de pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação, que permita a articulação teoria e prática de ensino (CAVALCANTI, 2006, p. 21).

A relevância do tema está diretamente ligada à conexão entre a formação de professores (inicial e continuada) e a qualidade do ensino, o que, por consequência, impacta o desenvolvimento educacional do país. Uma formação inicial sólida é crucial para capacitar os docentes a enfrentar os desafios do ambiente escolar, adotar práticas pedagógicas eficazes e contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes (Tardif, 2002, p. 32). No entanto, as falhas presentes na formação inicial evidenciam a necessidade de investir na formação continuada, que se mostra essencial para o aprimoramento constante das práticas docentes.

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade do profissional docente com competência crítico-reflexiva bem desenvolvida, a partir das experiências vivenciadas em sala de aula. Desse modo, os professores constroem saberes no exercício da docência, conforme os programas de iniciação à docência e o programa de residência docente sugerem, a partir da articulação entre teoria e prática.

A partir de tal reflexão, Cavalcanti diz que:

[...] a formação do professor passa a ser entendida como reflexão sobre suas práticas concretas e a investigação como um recurso que gera conhecimento. Por

isso, considero o professor como agente vivo de seu próprio desenvolvimento e das mudanças que se processam na escola (CAVALCANTI, 2006, p.115).

A educação, como enfatizado por Freire (1996), é um dos principais motores de transformação social. Professores bem formados, bem remunerados e com condições adequadas de trabalho são essenciais para promover a equidade, combater as desigualdades e formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar de maneira ativa e responsável na sociedade. Para Arroyo (2011), a formação docente deve também considerar a diversidade cultural do Brasil, preparando os professores para lidar com a pluralidade de identidades e contextos presentes nas escolas, algo essencial para construir uma educação inclusiva e respeitosa das diferenças.

A formação de professores, como campo de disputa política, está no centro desse debate. Analisar as políticas educacionais que a orientam é fundamental para compreender como elas refletem e influenciam as ideologias e prioridades dos governos. Como afirma Saviani (2009), investir na formação docente é crucial para o desenvolvimento econômico do país, já que uma educação de qualidade é a base para a formação de uma força de trabalho qualificada, capaz de inovar e competir no mercado globalizado.

Assim, esta discussão se justifica pela necessidade de contribuir para a melhoria contínua da formação docente no Brasil, assegurando que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da educação e, dessa forma, promover uma educação básica de qualidade para todos.

723

Referencial teórico

Miguel Arroyo é um dos principais autores envolvidos no debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores e sua relação com a prática educativa. Ele enfatiza a necessidade de compreender a formação docente como um processo contínuo, que deve estar integrado à prática pedagógica. O autor ainda critica a visão tecnicista da educação, que reduz a formação a uma mera aquisição de técnicas, desconsiderando o contexto sociocultural dos educadores e educandos. Para ele, a formação docente deve ser crítica e reflexiva, promovendo transformações tanto na identidade do professor quanto na realidade em que ele atua.

Uma das críticas mais contundentes à formação inicial de professores refere-se à discrepância persistente entre a teoria ensinada nas universidades e a prática pedagógica nas escolas. Arroyo (2011, p. 32) critica o modelo tradicional de formação docente, que impõe uma separação rígida entre teoria e prática, resultando em profissionais que, ao final de sua formação, estão bem preparados teoricamente, mas enfrentam dificuldades para aplicar esses conhecimentos no cotidiano escolar. Segundo Arroyo, "a prática pedagógica não deve ser vista apenas como um campo de aplicação da teoria, mas como um espaço de construção de conhecimento". Essa perspectiva é alinhada às ideias de Paulo Freire (1996), que defende

uma educação crítica e emancipadora, onde teoria e prática estão intrinsecamente conectadas, capacitando os professores a se tornarem agentes de transformação social.

Outro aspecto crucial é a adequação da formação docente às demandas de uma sociedade diversa e desigual. As DCNs enfatizam a preparação dos professores para lidarem com a diversidade cultural, social e econômica presente nas escolas brasileiras; no entanto, a eficácia dessa formação continua a ser questionável.

Conforme afirma Tardif:

O saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saberfazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (TARDIF, 2011, p. 18).

Teóricos como Jean Piaget (1978) e Lev Vygotsky (2008) oferecem fundamentações teóricas importantes para a construção de uma prática educativa inclusiva. Enquanto Piaget destaca a necessidade de compreender o desenvolvimento cognitivo dos alunos em suas diferentes fases, Vygotsky enfatiza a relevância da interação social na aprendizagem. No entanto, a aplicação prática dessas teorias enfrenta desafios significativos, especialmente em contextos educacionais com recursos limitados e turmas numerosas. Vygotsky (2008, p. 54) ressalta que "a aprendizagem é um processo social e culturalmente mediado, e os professores devem ser formados para promover ambientes de ensino colaborativos e inclusivos".

A discussão sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais entre os professores também ganhou grande destaque nas teorias educacionais e nas políticas públicas, incluindo as DCNs mais recentes. A formação docente precisa transcender o mero conteúdo pedagógico, capacitando os professores a lidarem com as complexas dinâmicas emocionais e sociais que permeiam o ambiente escolar. Henry Giroux (1988, p. 63) argumenta que "a educação é uma prática política, e os professores devem ser formados como intelectuais críticos, capazes de promover uma pedagogia que desafie as estruturas de poder e contribua para a transformação social". O mesmo autor ainda defende que a formação docente deve preparar os educadores para atuarem como agentes de mudança, e não apenas como transmissores de conhecimento.

No presente estudo, a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) é enriquecida pela abordagem do ciclo de políticas proposta por Jefferson Mainardes. Segundo Mainardes (2021), o ciclo de políticas educacionais envolve fases de formulação, implementação e avaliação, fornecendo um quadro analítico essencial para entender como as políticas são desenvolvidas e aplicadas. Sua perspectiva detalha como interesses diversos e a interação entre os atores sociais influenciam cada etapa do ciclo.

Além disso, Mainardes (2020) contribui para a compreensão dos modelos e tipologias de políticas educacionais, permitindo uma análise crítica das DCNs e das diversas influências que moldam a política educacional. Essa perspectiva é crucial para avaliar as implicações das

DCNs na prática pedagógica e na formação inicial dos professores, alinhando-se às necessidades e contextos específicos da educação básica.

Por fim, uma questão teórica fundamental é a percepção de que a formação inicial, por mais abrangente que seja, não é suficiente para preparar completamente os professores para os desafios da prática pedagógica, daí a importância de uma formação continuada que contemple as necessidades de cada profissional. Tanto Paulo Freire (1996) quanto Miguel Arroyo (2011) defendem que a formação docente deve ser um processo contínuo e em constante construção. As lacunas deixadas pela formação inicial exigem políticas públicas que incentivem e garantam a formação continuada. As DCNs de 2015 e 2019, ao enfatizarem a prática pedagógica e a residência docente, tentam responder a essa demanda, mas sua implementação eficaz ainda enfrenta desafios significativos, especialmente em regiões menos favorecidas. Freire (1996, p. 68) argumenta que "a educação é um processo inacabado, exigindo um compromisso contínuo com a prática reflexiva e crítica." Dessa forma, Libâneo (2016, p. 252) esclarece que:

"a autoridade técnica do professor" se manifesta na capacidade de empregar com segurança os princípios didáticos e o método didático da matéria, de modo que os alunos compreendam e assimilem os conteúdos das matérias e sua relação com a atividade humana e social, apliquem os conhecimentos na prática e desenvolvam capacidades e habilidades de pensar por si próprios.

725

Metodologia

A metodologia deste estudo está fundamentada em uma abordagem qualitativa, priorizando a análise documental como principal estratégia de investigação. Esta escolha justifica-se pela necessidade de explorar e entender as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltadas para a formação de professores e suas implicações na prática docente na educação básica. A pesquisa busca, assim, investigar como as diretrizes e políticas educacionais são estruturadas e como influenciam a formação inicial e continuada dos educadores.

A pesquisa será qualitativa, uma vez que se propõe a investigar fenômenos sociais e educacionais por meio da análise de documentos oficiais, documentos esses que refletem diretrizes e orientações para a formação docente. Essa abordagem permite uma interpretação aprofundada dos textos, buscando compreender não apenas o conteúdo explícito, mas também as intenções subjacentes, analisados a partir do ciclo de políticas e os contextos em que essas diretrizes foram formuladas. Através da análise dos documentos, espera-se contribuir para o debate sobre a eficácia das políticas educacionais mencionadas e suas repercussões na prática docente, promovendo uma reflexão acerca da qualidade da educação básica e uma melhora na qualidade do ensino.

É possível que a análise documental não consiga capturar todas as nuances da implementação das DCNs nas práticas pedagógicas devido à diversidade de contextos e interpretações. Além

disso, a disponibilidade e a abrangência dos documentos acessíveis podem impactar a riqueza da análise. Portanto, a reflexão crítica sobre as descobertas será essencial, considerando as especificidades de cada contexto educacional.

Desenvolvimento e análise do ciclo de políticas

Formulação das Políticas: Disputas e Conflitos Ideológicos

O ciclo de políticas, que, conforme Mainardes et al. (2011), pode ser reconhecido como um método de pesquisa de políticas, foi indicado pelo sociólogo Stephen J. Ball e por outros colaboradores. Dessa forma (MAINARDES et al., 2011, p. 157), afirma que: “o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas”

A fase de formulação no ciclo de políticas é marcada por inúmeras disputas políticas e ideológicas entre diferentes grupos de interesse, uma vez que cada grupo defende sua ideologia e suas necessidades. No contexto das DCNs, é importante reconhecer que as diretrizes são resultado de negociações entre diferentes atores sociais – governo, universidades, entidades de classe e sociedade civil. Cada um desses grupos possui visões divergentes, mas nem sempre contrárias, sobre o papel da educação, o que torna a formulação das políticas um campo de disputa política.

Por exemplo, conforme destaca Mainardes (2021), políticas públicas, como as DCNs, são influenciadas por pressões políticas internas e externas, como as agendas neoliberais que visam à tecnificação do ensino e à padronização da formação docente. Esse tipo de abordagem tende a enfraquecer uma formação docente crítica e emancipadora, conforme indicam alguns autores como Paulo Freire (1996), que defendem uma educação baseada na transformação social e na autonomia dos educandos. Portanto, a formulação das DCNs reflete essa tensão entre uma abordagem mais tecnicista, que visa à eficiência do sistema, e uma abordagem crítica, que busca formar educadores capazes de questionar as estruturas de poder e contribuir para a justiça social.

Nesse sentido, o processo de elaboração das DCNs não é neutro ou meramente técnico. Ele incorpora os valores e as prioridades dos grupos que detêm maior poder político naquele momento. A prática política é moldada por interesses que nem sempre estão alinhados com a transformação social, mas, muitas vezes, com a manutenção do status quo. As decisões tomadas durante a fase de formulação das políticas são, portanto, carregadas de implicações para o tipo de formação que será oferecida aos professores e, consequentemente, para a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Implementação: Desigualdades Regionais e Institucionais

A implementação das políticas educacionais, como as DCNs, é um dos maiores desafios no ciclo de políticas. Embora a formulação das diretrizes busque padronizar e assegurar uma qualidade mínima na formação de professores, as condições locais para a implementação variam drasticamente. No Brasil, onde as desigualdades regionais são profundas, a aplicação das DCNs enfrenta obstáculos estruturais que comprometem sua efetividade, levando em consideração o tamanho e a diversidade do país em questão.

Segundo Mainardes (2020), a implementação das políticas é fortemente dependente das condições locais e das interpretações feitas pelos diferentes atores envolvidos. Universidades e instituições de ensino superior localizadas em regiões com melhores recursos financeiros e acesso a tecnologias tendem a ter mais facilidade em implementar as diretrizes conforme o planejado. Em contrapartida, instituições em regiões mais empobrecidas, com menor investimento e infraestrutura precária, enfrentam dificuldades maiores, resultando em uma formação de professores desigual e insuficiente em muitas áreas do país.

Além disso, as universidades possuem autonomia na organização de seus cursos, o que significa que a aplicação das DCNs pode ser interpretada de maneiras diversas. A flexibilização de currículos, enquanto positiva em alguns aspectos, pode também gerar disparidades na formação, especialmente se não houver um alinhamento claro entre as diretrizes e a realidade da prática pedagógica nas escolas. Isso reforça a crítica de Arroyo (2011), que aponta a discrepância entre a formação teórica nas universidades e as exigências práticas do cotidiano escolar, um problema ainda não resolvido pela implementação das DCNs.

727

Avaliação: Ajustes, Revisões e Desafios Contínuos

Na fase de avaliação, o ciclo de políticas de Mainardes também revela a importância de revisar as políticas educacionais com base em seu impacto real. Embora as DCNs de 2015 e 2019 tenham enfatizado a necessidade de uma formação docente mais prática, incluindo a residência pedagógica como um elemento central, as avaliações de sua efetividade ainda mostram lacunas, principalmente em termos de formação continuada e apoio ao professor em sala de aula.

A avaliação crítica das DCNs permite identificar pontos de falha na implementação e ajustar as políticas para melhor responder às necessidades de formação de professores. No entanto, como Mainardes (2021) observa, o ciclo de políticas nem sempre é linear, e as fases de formulação, implementação e avaliação podem se sobrepor. Mudanças políticas, crises econômicas ou mudanças de governo podem interromper ou reorientar drasticamente as políticas educacionais, dificultando o desenvolvimento de uma formação contínua e de qualidade.

Além disso, o processo de avaliação das DCNs deve considerar os contextos socioeconômicos e culturais das diferentes regiões do país. Como Vygotsky (2008) sugere, a aprendizagem é mediada social e culturalmente, e isso deve ser levado em conta na formação de professores, que precisam ser preparados para atuar em ambientes marcados pela

diversidade. Contudo, o processo de avaliação das diretrizes muitas vezes ignora essas especificidades, resultando em políticas que, embora bem intencionadas, não conseguem atender plenamente às necessidades dos professores e alunos.

Conclusão Crítica: Desafios Futuros para as DCNs e a Formação Docente

Ao integrar o ciclo de políticas de Mainardes na análise das DCNs, fica claro que a formação de professores no Brasil enfrenta uma série de desafios estruturais, políticos e ideológicos. A tentativa de padronizar a formação docente por meio de diretrizes nacionais é importante, mas esbarra nas profundas desigualdades do sistema educacional e nas disputas políticas sobre o papel da educação.

A relação entre teoria e prática, um dos maiores dilemas enfrentados pela formação docente, continua sendo um ponto crítico, conforme apontado por Arroyo (2011) e Freire (1996). A implementação de políticas que realmente promovam uma formação reflexiva, crítica e emancipadora, como observamos em programas como PIBID e PRD, depende não apenas de uma boa formulação e avaliação, mas de uma vontade política de superar as barreiras impostas pelo contexto social e econômico do país.

Para o futuro, a formação continuada de professores, destacada nas DCNs mais recentes, precisa ser priorizada como uma política pública essencial. Como enfatiza Freire (1996), a educação é um processo inacabado, e a formação docente deve refletir esse princípio, garantindo que os professores recebam apoio constante para enfrentar os desafios complexos e em constante mudança da educação básica.

728

Considerações Finais

Um dos resultados esperados a partir das análises realizadas nesta pesquisa, é um olhar crítico das políticas educacionais brasileiras, mostrando como as DCNs refletem um cenário de disputas políticas e ideológicas entre diferentes grupos de interesse, como governo, sociedade civil, universidades e entidades de classe. A pesquisa destacou como essas diretrizes, que deveriam orientar a formação de professores, estão, muitas vezes, sujeitas às pressões de grupos que defendem uma educação tecnicista e padronizada, em contraposição a uma formação crítica e emancipadora, defendida por autores como Paulo Freire, Arroyo, Tardif, entre outros.

Com esses resultados e discussões, sua pesquisa pode contribuir significativamente para a compreensão de como as DCNs impactam a formação docente no Brasil, destacando os desafios e as potencialidades desse processo. O estudo poderá apontar para a necessidade de políticas mais inclusivas e críticas, capazes de formar professores que não só ensinem conteúdos, mas que também promovam a transformação social e a equidade educacional.

A pesquisa trouxe à tona novas reflexões e debates sobre a relação entre as DCNs, a formação de professores e o ciclo de políticas públicas. Além disso, buscou contribuir para o fortalecimento da discussão sobre a importância de uma formação docente que contemple

tanto a teoria quanto a prática e que esteja atenta às demandas sociais da atualidade e políticas contemporâneas e espera-se que o debate possa influenciar a formulação de novas políticas públicas voltadas para a formação de professores, sugerindo melhorias nos processos de elaboração e implementação das DCNs. Também é de extrema relevância explorar o papel das universidades e instituições de formação de professores nesse cenário, auxiliando na implementação de algumas políticas, bem como o impacto da pesquisa para o campo acadêmico e para os profissionais da educação.

Outro resultado de extrema relevância, seria a identificação de como a formação docente influencia diretamente na qualidade da educação do nosso país e uma formação docente fragmentada ou excessivamente tecnicista compromete a qualidade do ensino oferecido, dificultando a construção de um projeto educativo transformador e inclusivo.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Implicações para a prática pedagógica crítica*. São Paulo: Cortez, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza (org). *Formação de Professores: Concepções e Práticas em Geografia*. Goiânia. Vieira, 2006.

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

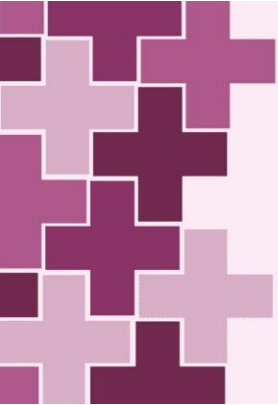
GIROUX, Henry A. *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Granby: Bergin & Garvey, 1988.

GUERRA, S. Z., & ESTORMOVSKI, R. C. (2021). O papel da pesquisa no processo de avaliação das políticas educacionais. *Educação Por Escrito*, 12(1), e37396. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.37396>

LIBÂNEO. José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1998.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. *Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos*. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. *Ciclo de políticas educacionais: uma abordagem teórica*. Curitiba: UFPR, 2020.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais no Brasil: reflexões e análises*. Petrópolis: Vozes, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

730



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

TEATRO ONLINE SÍNCRONO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA PROMOVER A SAÚDE MENTAL E O BEM-ESTAR DE PESSOAS 60+ NO MUNDO DIGITAL E REAL

Gabriel Fontoura Motta¹

Fake news: um problema de pesquisa

Um dos desafios na comunicação digital é a proliferação de *fake news*, que também afetou nosso grupo de trabalho. Os participantes desta pesquisa foram organizados em um grupo de *WhatsApp*, com a regra de que apenas conteúdos relacionados à língua espanhola fossem compartilhados. Na prática, eu observava os conteúdos que eles consumiam em plataformas como *TikTok*, *Facebook*, *Kwai*, *Twitter* e *Instagram*, pois esses materiais acabavam sendo encaminhados ao grupo de *WhatsApp*. Apesar das *fake news* atravessarem todas as pessoas, o nosso grupo de trabalho, sujeitos 60+, são pessoas também vulneráveis a entrarem em contato com notícias falsas, e foi o que aconteceu com um de nossos alunos. Conforme as publicações dos estudos relacionados à disseminação de notícias falsas pelas redes sociais da Profa. Dra. Suzi Frankl Sperber, há uma necessidade de pertencimento, com urgência, e, talvez, ao meu ver, uma “inocência” ao não nos aprofundarmos nos conteúdos que chegam, através do algoritmo que nos envia tais materiais, e, com a vontade de comunicar, e pertencer, compartilha-se notícias falsas sem um filtro, sem uma interpretação prévia em grande escala. “Maior desejo de compartilhar informações do que estudá-las profundamente.” (Sperber, S., 2020, p. 11) Contudo, em uma visão necessária para combater, e coibir, tais atitudes e, consequentemente, tais *fake news*, me adaptar a linguagem dos sujeitos pode ser um caminhar em direção à Sensibilidade Pedagógica: relação entre discente e docente plural, igualitária e horizontal. Como? Eu busquei em outros grupos e redes sociais, compostos por pessoas da mesma faixa etária dos participantes da pesquisa, mas originárias de países hispano falantes, conteúdos similares aos que eram compartilhados em nosso grupo de *WhatsApp*, porém em espanhol. Esses ‘cards’ ou artes gráficas com mensagens como ‘bom dia’, ‘boa tarde’, ‘boa noite’, ‘que tenha uma excelente semana’, ‘feliz ano novo’ e ‘feliz Páscoa’, são frequentemente compartilhados por pessoas na internet, enviando-os para grupos, filhos, netos, familiares e

731

¹ Ator, Educador e Pesquisador. Mestre em Artes da Cena (Capes, Unicamp, 2021-2024) e graduado em Teatro Licenciatura (UFRGS, 2015-2021), com mobilidade acadêmica na UC3M (Madrid, 2018) em Humanidades. Este trabalho foi realizado através do Programa de Pós Graduação em Artes da Cena, pertencente ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, 2022-2024 UNICAMP. A pesquisa também contou com o apoio da Bolsa Auxílio Ponte (Funcamp-FAEPEX, 2024) e com a bolsa da ProEC-Unicamp por meio do programa universIDADE com o projeto de extensão PED (Programa de Estágio Docente - PRPG). Contato: (11) 99363-7888 | e-mail: ogabrielfontoura@gmail.com

amigos. Eu trouxe esses conteúdos em espanhol para o nosso grupo. Quando o aluno compartilhava *fake news*, gerando algum conflito, eu respondia com um desses ‘cards’ dizendo ‘feliz semana’, mas em espanhol. Isso ajudava os participantes a perceberem que não eram apenas eles, que compartilhavam esse formato de conteúdo. Os participantes da pesquisa começaram a usar esses cartões em espanhol com seus netos, filhos, amigos e parentes. Dessa forma, um conteúdo que eles já compartilhavam ganhou uma nova dimensão em espanhol, legitimando para os familiares que eles estavam estudando comigo, ou seja, o espanhol. Então, adaptar-se à linguagem estética dos sujeitos fez com que atenuassem a agressividade, de ambos os lados, sobre tais *fake news* no grupo. Inclusive, o aluno me enviou uma mensagem muito bonita informando que, somente em nosso grupo, ele sentiu-se acolhido tal como “este grupo agrada gregos e troianos”. Este trabalho² acontece como um convite à reflexão, como uma mediação para as pessoas interessarem-se em teatro presencial, buscarem mais teatro em suas vidas e, conseqüentemente, refletirem sobre os conteúdos que estão consumindo na internet, assim, conectando-se comigo de uma maneira que eu aprendo com eles e eles aprendem comigo também. “Para mudar tal situação, o ato de aprender precisa tornar-se um processo reconstrutivo, que permita ao estudante estabelecer diferentes relações entre fatos e objetos” (Demo, 2004 *apud* Lovato et al., 2018, p. 14)

732

Objetivos: formação de novos espectadores

Para o pesquisador Flávio Desgranges, professor da Udesc, Mediação Artística é tudo que existe entre a cena e a plateia, um espaço “entre” (Desgranges, 2023, p. 42). Mediação Cultural também é tudo que existe entre o espectador e o acesso à arte (transporte, moradia, divulgação...) Os teatros, suas arquiteturas, estão nas zonas centrais das cidades. Tudo está conectado, eu não posso impor um caminho sem visualizar o contexto. O trabalho pedagógico seja no ensino do teatro, ou no ensino do espanhol, precisa estar fundado na realidade do país, da população, de uma história (contexto), e da situação em que os alunos chegam. Seja em uma pandemia, seja online com pessoas 60+. Como educador, eu preciso ir até o público para que assim eu forme novos espectadores para o meu próprio trabalho, seja em aula ou como objeto artístico. Eu não posso impor uma linha de trabalho com o pretexto de ‘estar aberto à escuta’. A dramaturgia do encontro precisa estar disponível para montagem. Esta disponibilidade acontece na prática, entre todo o grupo de trabalho, docente e discente. Então, olhando para os últimos quatro anos de governo no Brasil, talvez, a oportunidade de chegar mais perto de um público, de criar novos públicos, está no meu interesse pedagógico. Por isso o audiodrama em um *podcast* no *Spotify*, por exemplo. Este entendimento de um espectador ativo, na plateia, compõe um encontro dramático entre a encenação e a recepção. Esta postura está completamente conectada ao que acredita-se ser o Teatro Online de maneira síncrona. Afinal, para o encontro online, o aluno precisa estar

² Dissertação completa disponível para acesso em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1406210>

disponível, ativo para trabalhar teatro mediado pelo tecnovívio. Augusto Boal pensa um “espec-ator” como um aluno atuante, ativo. Como estamos trabalhando no teatro online, e não presencial, há uma necessidade evidente do aluno estar ativo, compondo a aula junto com o professor e não de maneira passiva, como acontece com o ensino EAD. E estudar idiomas também. Afinal, o trabalho não existe de maneira gravada e editada, ele existe ao vivo, de maneira síncrona a presente entre professor e alunos. Assim, fazendo com que o aluno se enxergue em aula, tanto na gravação do encontro, como ele mesmo atuando em frente a uma máquina que transfere a imagem ao professor, no caso o Google *Meet*. Assim como falando espanhol. É neste encontro gerador de conhecimento que visualiza-se trabalhando, ou seja, consegue-se experimentar uma lateralidade, um descolamento do ego para visualizar como reagimos, como atuamos em nossa vida, seja no teatro ou no nosso cotidiano. É um processo completamente ativo o teatro online. O trabalho acontece conectado diretamente à visão do MEC³ que recentemente colocou um limite nos cursos de graduação EAD, porque nossas aulas não são para serem vistas fazendo qualquer outra atividade doméstica. Não. O trabalho acontece de maneira síncrona, ao vivo, através do pensamento do aluno ativo, assemelhando-se ao ‘espec-ator’ e ‘espectador participante’ conforme pensam o professor Flávio Desgranges (Udesc) e o teatrólogo Augusto Boal. Mas, seja fazendo teatro, ou indo ao teatro, precisa-se ter um momento de interesse e vontade de mudança. Assim como querer falar espanhol. O teatro é um espelho da vida? Ao nos defrontarmos com nós mesmos, fazendo teatro, ganhamos outra perspectiva de nós mesmos. Ou a mesma, mas, agora, evidenciada, mostrada sem a ‘carapuça social’. Fazer teatro transforma. Considera-se neste trabalho fazer teatral como oportunidade, como mediação para uma formação de público, de plateia. Para a transformação social. Para Desgranges, em seu recém-lançado livro “Decirse público: entre la mediación teatral y el efecto estético” (2023, Ed. Hucitec), a mediação artística (teatral) “é tudo que se coloca entre a cena e o público.”⁴ Ou seja, o fator teatral envolvido nas práticas teatrais tem a visão de abraçar um número cada vez maior de pessoas. De todas as classes sociais possíveis. Um sonho utópico? Não, o impulso deste fenômeno que move a escrita deste trabalho está na afirmação do teatro como ciência efetiva e presente nas pessoas. Quanto mais pessoas aproximado do teatro, maior é o engajamento de cada uma delas com a arte no algoritmo da vida. Tanto na assistência social, como no mundo corporativo, o teatro pode fazer a diferença. Os sujeitos desta pesquisa são os alunos do programa de extensão universIDADE com mais de sessenta anos, mas eu trabalho o curso *¿Hablas Español?* também em plataformas que me apresentam alunos de outras trajetórias. Ensinar teatro é uma grande responsabilidade, pois quem nunca foi ao teatro pode nunca mais voltar! Seja um aluno imigrante venezuelano, ou um profissional de

³ Mais informações em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/regulamentacao>

⁴ Fragmento da fala do autor em entrevista ao pesquisador argentino Jorge Dubatti para divulgação da versão na obra em língua espanhola, disponível para acesso em <https://www.youtube.com/watch?v=Wc2QBcOp1GI>

TT⁵, a mediação teatral evidentemente irá encontrar o que Desgranges também fala sobre a Mediação cultural. Diferentemente da artística, a visão macrosocial deste conceito também vai abordar uma dramaturgia dos encontros, mas de macro encontros como os oriundos dos efeitos de uma política pública que impacta desde a moradia, a mobilidade, a segurança, a saúde, a alimentação e a educação das pessoas que vão ao teatro. Ou seja, desde o primeiro movimento do impulso presente na vontade de aproximar-se de outro corpo, que não o cotidiano, mas sim o da cena. Desde a presença em um espetáculo artístico presencial, ou em uma aula de teatro. O teatro é sobre disponibilidade. Eu vou ter energia para ir ao teatro trabalhando o dia inteiro em uma obra como pedreiro? Mesmo que a entrada seja gratuita⁶. Para quem estamos fazendo teatro? Então, neste processo criativo, iremos abordar a disponibilidade de pessoas com 60+ interessadas em estudar teatro e espanhol a partir do curso *¿Hablas Español?*.

A mediação forma espectadores ao disponibilizar outras narrativas, criadas pelos espectadores, para somarem-se à obra. Estes, tornando-se espectadores ativos ao que consomem. Cenas, criadas pelos espectadores, que não aconteceram, assim, estes criam suas narrativas próprias a partir da recepção estética e ética da obra apresentada. Então, trazendo uma recepção singular para cada espectador. Recepção singular que carrega o pensamento crítico, político e social de cada cidadão. A arte transforma. Entre a mediação teatral e o efeito estético de recepção da obra há a ética do espectador em diálogo com a ética da obra apresentada, ambas mediadas pela estética que encontra-se na linguagem. Este encontro trabalha em um efeito político: o pensamento crítico de quem assiste. Desgranges entende como “*Incubar los huevos de la experiencia*” (2023, p.13) essa germinação de um novo pensamento crítico, analítico como um despertar vindo do conhecimento. Sou outro após assistir a um trabalho. “[...] *cómo la relación con las obras, permitía, aunque fuera por instantes, que los espectadores disfrutaran la existencia como una experiencia artística.*” (2023, p.16) É nesta sensação filosófica em vida, neste pensamento reflexivo que instrumentaliza o espectador com o poder de escolher qual foco irá colocar em sua vida, no que assiste, no que gosta, ou desgosta, que o audiodrama existe. Esta composição de significados a partir da recepção é exemplificada em uma experiência do professor Desgranges no Museu de Orsay, em Paris (França). Nesta passagem, o professor relata que em um dia, em uma exposição, a janela de um andar da galeria estava aberta e, lá fora, tinha um céu bonito com o entardecer da cidade que chamou a atenção dos visitantes do museu tal como uma obra de arte. No exemplo do professor, este céu nunca mais será o mesmo, ou seja, nos outros dias que ele foi ao mesmo museu, foi até a mesma janela e não encontrou a mesma recepção da janela da rua, nem havia afetado outras

⁵ A profissão do graduado em Tecnologia da Informação (N/A)

⁶ Em janeiro de 2024, fui convidado para uma entrevista no *podcast* da construtora MRV, intitulado 'MRV&CO', produzido pela WePod no bairro da Liberdade, em São Paulo. O episódio, intitulado 'Habitability | EP 60 | Do cinema ao teatro: as cidades estão acessando as artes no Brasil?', abordou temas relevantes sobre a interseção entre cinema, teatro e urbanismo no Brasil. Minha participação pode ser acessada pelo link: <https://youtu.be/bHCdHvflOdw?si=QVJQpHJ9oljjiqQhW>

peçoas como outrora. Então, neste quesito eu diferencio do audiodrama. Porque no nosso caso, o audiodrama gravado, exatamente como foi gravado no mesmo dia da gravação, estará disponível para todos, para sempre. Diferentemente do teatro presencial, a obra foi construída de uma maneira síncrona, mas existe de maneira assíncrona. Por isso o casamento perfeito entre o texto de *Os Cegos* (1890) com o formato em audiodrama. Parece que Maurice Maeterlinck poderia ter feito já pensando na inserção das ondas do rádio em sua dramaturgia. A relação das pessoas espectadoras com a obra teatral, ao meu ver, precisa ter a mediação cultural do acesso, ou seja, fazer com que as pessoas entrem em contato com a obra e a mediação artística. Mediação artística que não trata-se de explicar a obra, mas de estar interligada com a mediação cultural que faz com que você, leitor deste texto, vá escutar o audiodrama. Eu não posso manipular o dia do espectador, se ele está bem com a família, se não brigou com o chefe, se o dia está nublado... A recepção de uma obra em um dia de chuva, fazendo com que o espectador passe por maus bocados no transporte público, ou que esteja com sono porque trabalhou até tarde, ou teve que cuidar do filho doente na madrugada, irá impactar na recepção do teatro e, principalmente, no acesso ao teatro. Recepção que possui um poder e uma responsabilidade muito grande: fazer pensar. Toda arte é política. A transmissão da informação é sobre não poder perder-se a ética e a política. O teatro é político, este encontro, entre espectador e a obra, é o que me faz estar escrevendo este texto. Eu assisti teatro, pensei sobre a vida e estou aqui agora. Por isso um audiodrama, porque a obra publicada de maneira audiovisual também facilita a vida de quem assiste, embora precise haver uma transposição ética e estética da dramaturgia para a cena digital. Não é o mesmo impacto do que a experiência síncrona? Pode não ser, a depender de todo o leque de obras possível, mas o que quero dizer é que o audiodrama, principalmente na atual situação que o país e o mundo encontra-se pode ser um facilitador, um catalisador de formação de plateia. Você consegue parar a rolagem de vídeos nas redes sociais para escutar um audiodrama? Ver um filme sem ficar nas redes sociais “ouvindo o filme”? Eu posso tentar encontrar o espectador em um dia que ele tenha uma predisposição maior a conectar-se com o trabalho se, este, estiver publicado. Esta transformação que o acesso ao teatro, às artes, que atinge aos espectadores não irá ser dosada, ou determinada analiticamente (o que transformou, de onde para aonde) mas cada indivíduo é outro depois de um trabalho. Eu sou outro depois de assistir a um filme. A recepção ética e estética de qualquer conteúdo trabalha com o pensamento reflexivo e, conseqüentemente, com a dialética de cada espectador. Tal dialética irá entrar em consonância com a ética de cada pessoa fazendo com que, do momento que terminou a obra em diante, a pedagogia fique expandida em todas as ações que o indivíduo irá ter, seja no ambiente familiar, profissional, em sociedade. Um exemplo bastante alarmante do descompasso do estudo sobre o acesso à cultura e sua realidade na prática é um tema que viralizou nas redes sociais recentemente: o comportamento das pessoas nas salas de cinema no pós pandemia. Tal evento, gera bastante indignação de quem vai às salas de cinema assistir a um filme, pois, o público, atualmente, tem tido um comportamento inadequado dentro das salas. Não conseguindo mais entreter-se com um filme de mais de 60 minutos, as pessoas

mandam audios de *Whatsapp*, fazem, constantemente, fotos para *stories* dentro do cinema e possuem comportamentos que, outrora, na época do “lanterninha” que cuidava do silêncio na sessão, não seria admitido. Conforme relatos, infelizmente, os incomodados que se retiram é o que tem acontecido atualmente. A arte transforma, a arte humaniza as pessoas e este processo sensível é pedagógico e acontece em expansão, assim, a arte está fazendo pensar, e pensar dói, incomoda e é perigoso. No exemplo do cinema, não precisamos relacionar a um comportamento conservador de silenciamento quase que militar nas plateias. Mas o respeito com a obra que está sendo compartilhada e, principalmente, a alteridade em reconhecer o espaço do outro que, neste momento, divide com o espectador a experiência de ver um filme precisa ser lembrado. Eu posso responder os meus contatos no *WhatsApp* depois da sessão, não é mesmo? Nos escritos de Flávio Desgranges encontro uma afirmação, da artista Erika Fischer-Lichte (Desgranges, 2023, p. 20) que essa definição de experiência estética como experiência liminar engloba a possibilidade de passar por uma transformação sem determinar sua natureza. Encontro no escritor japonês Kenzaburo Oé (1935-2023), contemporâneo a dramaturga alemã citada por pelo prof. Flávio, uma relação com a escrita de si, de Michel Foucault, e este *ethos*⁷ definido por sermos o primeiro leitor, de nós mesmos “*Una vez que se ha pensado algo, es inevitable la mediación del lenguaje.*” (Kenzaburo, 2015). Ou seja, a arte nos convida a olharmos para nós mesmos, em como estamos agindo, e existindo, em sociedade e fora da nossa bolha umbilical do ego. Hoje, as tecnologias abraçam muitas pessoas, todos podem criar, todos somos artistas, em diferentes evoluções. “É um artista porque é um ser humano” (Boal, 1980, p. 119) Não acredito em dom, acredito em pré disposição, esta, que irá ser evoluída a partir da caminhada de cada sujeito. Contudo, como vemos nos irmãos Campos, a transcrição caminha ao lado do ator. O ator interpreta um roteiro, interpreta um personagem, uma performance. É a ação do artista junto com o que foi pré-estabelecido em outro momento, que cria-se o novo. Se, “toda criação é crítica” (Campos, 1983, *apud* Santaella, 2005) o avanço da economia neoliberal não quer a originalidade. Quer o *standard*, quer a *trend*, quer que todos vinculem-se a um padrão comportamental, seja qual for, mas que, atualmente, julga tudo que é autoral. Nada se cria, tudo se copia? Se observarmos o que Cassiano apresenta como *Mindfulness*, “habitar o momento presente” (Quilici, 2018, p. 10) é a arte da presença em transcrição com o que estamos consumindo, conhecendo, vivendo, explorando que cria o novo, como os vanguardistas modernos da semana de 1922. Como professor particular de espanhol, tive um aluno, fora do escopo desta pesquisa, que estava lendo uma notícia em aula, comigo, e ele parou na palavra *Auschwitz* e disse “não tenho ideia, sor”. Eu respondi que ele podia ler tal

⁷ Também definido como espaço lateral, em lateralidade a nós mesmos. Em grego, “ethos” (ἦθος) refere-se ao caráter, à disposição ou ao espírito moral de uma pessoa, comunidade ou cultura. É usado para descrever os valores, costumes e ética que moldam o comportamento e as crenças de um grupo. O termo “ethos” é fundamental na ética e na filosofia moral, sendo frequentemente associado à ideia de caráter moral e à influência que as normas culturais exercem sobre as ações e atitudes das pessoas. (N/A)

como nós falamos mesmo, afinal, é uma palavra de nome próprio, e estrangeira, ou seja, não hispano falante. Então, ele me respondeu “mas o que é isso?” Ele estava no primeiro semestre do curso de Medicina, em uma faculdade bem cara, no interior de São Paulo, em 2022/02. Isso aconteceu também com outras duas palavras, “Frida Kahlo”. Isso me preocupa. Por isso eu lembro de Hannah Arendt em “A Condição Humana” (1958). Até quando o discurso será importante? Até quando você não virará condição? Como pode, o meu aluno, que não sabia quem era Frida Kahlo ou o que aconteceu, nem o que era, *Auschwitz*, nem a palavra “Holocausto” estar no primeiro semestre de uma faculdade de medicina particular? Ele só conhecia a expressão “segunda guerra”. O que será que ele acha que foi a “segunda guerra”? Onde a educação falhou? O caminho é: formação de plateia. Novos espectadores para as plateias do hoje e do amanhã.

Metodologia: pulsão de ficção e sensibilidade pedagógica como solução entre criatividade e interpretação crítica de consumo

Nosso objetivo é tentar conectar mais pessoas ao teatro, incluindo aquelas que estão por trás das telas dos *smartphones*. Queremos que o teatro se transforme em uma reflexão sobre a narrativa que estamos consumindo na internet e, consequentemente, influenciando nossos votos nas urnas. Em minha cidade, estamos testemunhando a consequência de dar poder a quem permite que o município se inunde, como está acontecendo agora. Porto Alegre (RS) foi inundada. A mídia trabalha colocando as pessoas em 'bolsões' de estagnação, onde os indivíduos se sentem “neutralizados” (Foucault, 1990, p. 37) e apenas reagem aos conteúdos digitais através do entretenimento, produzindo dopamina (vício), sem refletir sobre o conhecimento que esses conteúdos estão transmitindo. Isso resulta na eleição de pessoas que atuam de maneira trágica, como na cidade de Porto Alegre. A enchente foi prevista na campanha de 2020 pela ex-candidata à prefeitura Manuela D’Ávila, mas aqueles que estavam vinculados a correntes de pensamento antagônicas à candidata não absorveram o conteúdo informativo, apoiando informações falsas. Agora, estamos vendo as consequências disso. O algoritmo direciona conteúdos conforme o nosso engajamento (cliques), sem uma regulação⁸ ativa. Isso permite que conteúdos com informações falsas, muitas vezes ferindo direitos humanos, sejam promovidos para diferentes grupos de pessoas com interesses variados, como estilos de vida, idades, ou inclinações políticas. O teatro irá atuar nesta tentativa das pessoas não agirem como um “NPC”, este personagem não jogável, nos termos da gamificação, pensando um poder de discurso, a atenção, ou a escolha da atenção, da narrativa que “eu” vou seguir, o *storytelling* contado por outrem. Essa relação igualitária entre professor e aluno faz com que enxergue-se que o que é importante ‘pra mim’ também vai ser importante para eles e vice-versa. Não há uma relação de superioridade entre professor e

⁸ Marco Civil da Internet, também conhecido como Lei 12.965/14, é o responsável por regularizar o uso da internet no Brasil. (N/A)

aluno, muito pelo contrário, temos uma relação igualitária para que eles se visualizem e se espelhem, também, no que eu com 31 anos estou consumindo, e entrando em contato, concordando, ou discordando, e para visualizarem, também, o porquê eles estão, com a idade que possuem, no caso isolado do aluno das *fake news*, compartilhando notícias que não são verdadeiras com o grupo do curso de espanhol. Estudar teatro, fazer teatro, auxilia a nos ajudar a entender como estamos sendo cooptados pelo algoritmo por estes “bolsões” da mídia que nos neutralizam para, assim, sairmos deste lugar, atrás das telas, rolando infinitamente os vídeos para visualizarmos o que eu realmente quero me conectar. Enxergar o que verdadeiramente eu quero escolher consumir, com quem eu quero me conectar. Assim, o teatro faz com que a gente reflita o porquê estamos nos engajando com estes personagens e colocando-os no poder público para cuidarem de nossas necessidades vitais para a convivência, como a gestão de uma cidade, assim, esperando que o que aconteceu em minha cidade não se repita em São Paulo nas eleições de 2024, por exemplo.

Veremos que trabalhar o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, como na experiência “Quebra da Repressão” (Boal, 1982 p. 106), faz com que eu coloque para fora traumas, cicatrizes e situações que criaram marcas nos corpos dos sujeitos, assim, fazendo com que na improvisação os alunos vejam o porquê eles estão querendo compartilhar tais temas que eles estão levando para as cenas, tudo online. Este pensamento está muito relacionado ao que os simbolistas pensam sobre a importância do discurso, sobre o que eu estou colocando na *mise en scène*, tal como pensava o dramaturgo autor do audiodrama criado neste trabalho Maurice Maeterlinck com a obra “Os Cegos” (1890). Oportunizar uma perspectiva para os alunos, principalmente com as aulas gravadas, de enxergarem-se, visualizando o que eles estão improvisando, trazendo para o teatro, como também o que eles estão sentindo e compartilhando, assim, fazendo com que se reflita o porquê de tais cenas, o porquê destas “correntes”, ou “âncoras” (metaforicamente o preconceito, a insegurança, o trauma) que são carregadas por, as vezes, muito tempo para ressignificar no hoje situações que o mundo capitalista não deu tempo para cada sujeito processar outrora. É uma espécie de instrumentalização digital expandida, em expansão, que não é só um trabalho técnico, manual, analógico de descobrir onde clica para compartilhar tela, por exemplo. Trata-se de uma perspectiva de mediação que, por meio de um método interdisciplinar, estimula e fomenta o desenvolvimento de habilidades interconectadas. Neste sentido, trabalhar um idioma em conexão com outra disciplina, como o teatro e o espanhol, pode ampliar a flexibilidade cognitiva e desenvolver habilidades fundamentais nos sujeitos, como atenção, senso de pertencimento, além de mitigar o isolamento e a depressão, muitas vezes exacerbados pelo etarismo presente na sociedade. A língua espanhola também surge como uma “isca”, para fisgar as pessoas que se interessam pelo estudo do idioma para também fazerem teatro. Essa ‘porcentagem’ do que eu aprendi no idioma dá-se, no teatro, de uma maneira muito mais próxima a produção de subjetividade, que vai conectar-se à criatividade, por exemplo vista, na prática, na maneira como as pessoas irão reagir às situações intempestivas da vida. O tom da voz, a expressão do rosto, a própria imagem, vistas nas aulas

gravadas, podem expandir a consciência dos alunos para eles aproximarem-se do *ethos*, desta visão deles, em lateralidade, mas fora deles, conseguindo compreender, um pouco, as mensagens que eles emitem, talvez, sem terem consciência no cotidiano. “ethos é a própria ação” (Boal, 1980, p. 48) Entretanto, é possível observar suas reações durante uma improvisação, como quando uma pessoa trata mal uma atendente de telemarketing, revelando uma possível carência de alteridade, um reflexo da Crise do Capitalismo Cognitivo. Foucault acredita que o primeiro leitor de nós somos nós mesmos. Então, nos assistirmos em ação é essencial para a transformação. Tal como escutarmos um áudio de *Whatsapp*, próprio, que enviamos a outrem. Quem nunca fez isso, não é mesmo?

Em alguns improvisos, eu realizo uma proposta que é uma metáfora do mundo do trabalho. Se eles precisam executar uma cena, eu peço para que segurem uma lata com água, por exemplo, em referência ao jogo teatral “O que estou comendo, cheirando e ouvindo - A37” (Spolin, 2001, p. 56) para que eles tenham mais de uma tarefa⁹. Assim, fazendo com que a divisão de focos seja exercitada para, na gravação, visualizarem, por exemplo, como eles responderam aos questionamentos de um suposto “chefe” que pede para eles ficarem em uma suposta reunião, em seu suposto horário de almoço. Essa informação, e como eles lidam com ela no improviso com o suposto chefe, enquanto eles possuem outras tarefas no decorrer da cena, como, por exemplo, não derrubar o balde d’água, faz com que, após algumas repetições e variantes, como a velocidade da cena por exemplo, eles reajam, talvez, de maneira mais “mal humorada” as perguntas e questionamentos do “chefe”. Na visualização da aula eles conseguem enxergar como eles são na “vida real” quando estão em situações parecidas, não segurando um balde com água, mas tendo multitarefas como qualquer profissional, e pessoas em geral com muitas situações domésticas, por exemplo. Fazendo com que estas situações, como caminhar com um pé só enquanto o chefe pede pra fazer hora extra, irritem o sujeito / ator e, assim, visualizem-se como são os mesmos sujeitos irritados em situações na sociedade. Com o passar do tempo, torna-se possível observar como o envolvimento com o teatro resultou em transformações pessoais. De maneira análoga à percepção de progresso ao aprender espanhol — onde se percebe um desenvolvimento no domínio do idioma — também se pode avaliar as mudanças nas reações e no comportamento social após um período de participação nas aulas. O curso é uma mediação teatral que convida as pessoas, de maneira direta e indireta, a fazerem teatro presencial. O curso caminha em uma direção que pensa o uso das Artes da Cena como possibilidade de desenvolvimento de interpretação crítica por parte dos alunos, desenvolve-se e aprimora-se habilidades que são cabais para a vida em sociedade, como interpretar uma

⁹ Início da proposta de improviso fazendo com que o ator ‘surja’ no espaço cênico com um objeto que contém algum conteúdo líquido, para evitar seu derramamento durante toda a cena. O ator irá expressar, sem verbalizar (contar) o que está comendo, cheirando e ouvindo a partir da noção de lugar e de profissão. Um problema surge e o problema precisa ser solucionado junto com o objeto que pode fazer sentido, ou não, para a cena. O “empecilho” fará com que a relação peso, equilíbrio e atenção seja sustentada no segundo momento do exercício, sem o objeto, mas mantendo a imaginação do mesmo. (N/A)

fake news, por exemplo, e entender que aquela notícia é falsa, evitando com que as pessoas caíam em golpes, muito comuns na terceira idade. O objetivo geral também é formar novos espectadores, contudo, tentar compor o pensamento crítico das pessoas com o fazer teatral, tentando mudar o voto das urnas do amanhã.

Conclusão: metodologia ativa

A criação de cenas a partir de improvisos no teatro, em nossas aulas, acontecem do apartamento de cada aluno. Ou seja, o poder que eu me detenho em estar presente, no momento da aula, ao ponto de estar improvisando, e brincando, online, com pessoas que não conheço e criando cenas hipotéticas, sozinho, em casa, mas em sintonia com um grupo que conecta-se comigo, através da vídeo chamada, potencializa o desenvolvimento do poder cognitivo em flexibilidade à alteridade. Esta pulsão criativa é o cerne do encontro síncrono e que fez parte do nosso processo criativo. Ou seja, se eu estou online, com outras pessoas, eu levo tão a sério aquele encontro, respeitando a alteridade de cada um, o espaço, e decisão do outro, em estar ali presente, que eu brinco, que eu rio, que eu atuo online, levando muito a sério o que acontece em tecnovívio. “Os convívios são menos controláveis pelos serviços de inteligência / os tecnovívios são fáceis de gravar e arquivar.” (Dubatti, J., 2021, p. 260). A Profa. Dra. Suzi Frankl Sperber explora o conceito de que a capacidade humana para imaginar, simbolizar e narrar histórias (efabulação) é uma característica universal e biológica. Essa capacidade é essencial para a construção de saberes, que nunca são fixos ou completos. Os eventos vividos e suas sensações associadas são continuamente re-apresentados e ressignificados pela “pulsão de ficção”. Sem essa re-apresentação, os eventos desapareceriam da memória. A repetição desempenha um papel crucial, pois permite que esses eventos sejam constantemente reavaliados e reinterpretados. Através desse processo, novas camadas de sentido são atribuídas, mas o significado total de qualquer evento permanece sempre indefinido e aberto a novas interpretações. Isso se deve à natureza virtual e dinâmica do saber, que nunca é totalmente apreendido, mas sempre potencial e em formação. A possibilidade de disponibilizar-se para brincar fazendo teatro é o que amalgama professor e aluno. “O ator deixa de ser uma simples tecnologia do diretor para transformar-se em um gerador de acontecimentos convivial, que implica produção de dramaturgia.” (Dubatti, J., 2014, p. 253). A profa. Suzi entende que há uma pulsão criativa, uma vontade, força simultânea ou paralela à efabulação. Ou seja, trabalhamos com não atores para nos acolhermos, para engajarmos novas energias nas artes. Para usarmos do desconforto da vida um impulso para estudar. Para assistirmos quem tem muita história para contar. Para encaminharmos outros olhares, assim como nos foi apresentado. Pensando na formação de novos espectadores, pensando na formação de plateia e na instrumentalização de novas pessoas para o mercado de trabalho das Artes da Cena.

É que os seres e as ações precisam se erguer para um sentido que primeiro abranja, e depois desborde da imanência, que parece não ter sentido em si [...] A simbolização serve para a atribuição deste novo sentido. (Sperber, 2009, p. 06)

A Pulsão de Ficção, em nosso processo criativo, irá aproveitar momentos de conexão, mesmo que virtual, para favorecer a construção de espaço subjetivo, sensorial e lúdico através da possível condução para uma narrativa. Seja em uma aula, a partir do improvisado das alunas ou na composição de personagens até o momento da gravação do audiodrama. Mesmo tratando-se de personagens andróides, segundo o Teatro Estático (1945) de Maurice Maeterlinck, o dever de cada aluno não foi imposto, mas aproveitado através do momento de criação individual partindo da pulsão no pertencimento do espaço criado. Baseando-se nas categorias de Metodologias Ativas, o nosso trabalho de utilizar do teatro online como encontro síncrono que estimula a percepção de alteridade nos alunos, o método criado por John Dewey (1859-1959) “mediante o aprender a fazer” (Lovato et al., 2018, p. 10) vincula-se, em partes, ao nosso trabalho. Esta proposta é chamada de PBL¹⁰ e faz parte dos processos de aprendizagem colaborativa e cooperativa. Entretanto, não é um ‘problema’ estudar espanhol e fazer teatro online, mas a energia empregada na transformação pessoal gera uma egrégora no grupo de trabalho em um prol de um processo criativo que vincula-se ao método de usar do teatro no ambiente em tecnovívio (vídeo chamadas) de maneira síncrona, facilitando os estímulos trocados pelos integrantes durante as aulas de até 60 minutos. Com um objetivo (projeto): estudar espanhol para conseguir dar vida ao audiodrama “Los Ciegos¹¹”, a interpretação sonora, em espanhol, da dramaturgia de “Os Cegos” (1890) de Maurice Maeterlinck. “Projeto Construtivo: seu objetivo é construir algo novo, introduzindo alguma inovação, propondo uma solução nova para um problema ou situação”. (Lovato et al., 2018, p. 10) Afinal, se buscamos um antídoto ao amassamento de nosso corpo vibrátil, a saída está na conexão, seja presencial, ou online, mas nesta mediação, e convite, que estudar teatro por vídeo chamadas pode favorecer, tanto no ensino de idiomas, como no acesso a cultural e na interpretação crítica do consumo na vida real e na vida digital. “É a alfabetização científica da população de um país que possibilita o seu desenvolvimento sustentável e harmonioso e a inclusão no mundo globalizado.” (Lovato et al., 2018, p. 02)

Seja relacionado às doações ao Sul, ou as famosas casas de apostas, e aos jogos do “Tigrinho”: “chegamos à captura pós-moderna pela mídia [...] Somos a voz da mídia que fala pela nossa voz, inteiramente estilizados dos pés à cabeça. Somos uma voz sem voz própria.” (Rolnik, 2006, p. 93). A vida digital reflete a real, onde tanto o poder dos *creators* quanto o nosso de nos engajar com conteúdos duvidosos afetam nossa vida, exigindo acolhimento que reconheça nossa individualidade. Nesse contexto, é crucial prestar atenção ao que

¹⁰ Aprendizagem Baseada em Problemas (em inglês, "Problem-Based Learning" ou PBL).

¹¹ Interpretação em espanhol da peça de teatro “Os Cegos” do dramaturgo simbolista Maurice Maeterlinck. Objeto artístico resultante da pesquisa disponível em <https://open.spotify.com/episode/33aoxOTGXqt4pzEDZVuSz3>

consumimos, promovendo uma leitura ativa e profunda. A importância do nosso ambiente virtual, seja o *feed*, a *timeline* ou a *for you*, revela-se na forma como os algoritmos nos fornecem o que estamos buscando. “A simulação é a própria condição da vida. A abolição de uma é a abolição de outra.” (Rolnik, 2006, p. 50). Esse espaço pessoal conecta-se ao que expressamos através de palavras, gestos, movimentos, desenhos e cores. Ao observar e ouvir, tornamo-nos conscientes não apenas do sentido, mas da expressão dessas experiências. Isso nos leva a desenvolver um pensamento crítico e, por conseguinte, político. Tudo que o capital não consegue padronizar incomoda e é pouco compartilhado. Então, é preciso uma interpretação ativa do que estamos consumindo. Todos somos vítimas do que o capitalismo capta para dar menos espaço para a nossa subjetividade. É esta montanha russa de acontecimentos diários, da violência vista na mídia, da busca pelo lucro e do entendimento de que tudo que não é palpável é descartável que lutamos contra. O mundo, a “Agenda 2030 da ONU” nos pede ação. Ação prática em prol da humanização das relações através da consciência de que todos somos vizinhos deste mesmo planeta. “Se buscamos a formação de alunos capazes de estabelecer diferentes interações tecnológicas e sociais, precisamos estabelecer práticas que conduzam a esse caminho.” (Lovato et al., 2018, p. 14)

Referências

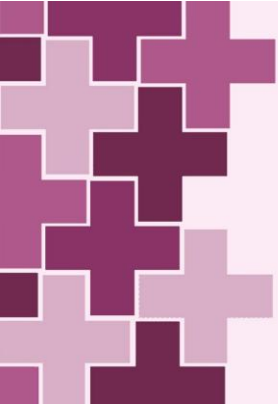
BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

Id. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4ª edição, Ed: Civilização Brasileira. Coleção TEATRO HOJE, Volume 30. 1982.

Demo, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004

DESGRANGES, Flávio. **Flávio Desgranges dialoga con Jorge Dubatti sobre su libro Decirse público**. Vídeo. "XIV JORNADAS NACIONALES Y IX JORNADAS LATINOAMERICANAS DE INVESTIGACIÓN Y CRÍTICA TEATRAL DE AINCRIT 2023", publicado em 13 de maio de 2023. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Wc2QBcOp1GI> Acesso em: 24 ago. 2023.

Id. **"Decirse público: entre la mediación teatral y el efecto estético"**. Série: Teatros Latino-Americanos 1. direção de Gina Monge Aguilar & Flávio Desgranges Coleção: Teatro/Artes Cênicas 126 direção de Flávio Desgranges & Rosangela Patriota. São Paulo, 1ª edição, Hucitec Editora. 2022



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



DUBATTI, Jorge. Id. **Experiência teatral, experiência tecnovivial: nem identidade, nem campeonato, nem superação evolucionista, nem destruição, nem vínculos simétricos.** Rebento, São Paulo, no. 14, Jan-Jun 2021, p.. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/609>. Acesso em: junho de 2023

Id. **Filosofía del Teatro III. El teatro de los muertos.** Buenos Aires: Atuel, 2014a.

FONTOURA MOTTA, Gabriel. **LOS CIEGOS** - MAURICE MAETERLINCK. Episódio de podcast (audiodrama). Publicado em 27 de outubro de 2023. Duração: 44 minutos. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/33aoxOTGXqt4pzEDZVuSz3>

Id. **Depoimento meninas aula 28/03.** Canal "Gabriel Fontoura Motta" [Vídeo - Não Listado]. 2023. Duração: 3 minutos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vvH3I_dkr74

Id. **Entrevista concedida a PACETE, Luiz Gustavo. Podcast "Habitability", EP 60, "Do cinema ao teatro: as cidades estão acessando as artes no Brasil?"**, Episódio de Podcast (videocast) entrevista, canal da Construtora MRV&CO, produção de WePod, realizado em 24 de janeiro de 2024, no Estúdio Jacarandá, no bairro da Liberdade, São Paulo - SP. Duração: 44 minutos. Disponível em <https://habitability.com.br/podcast/ep-60-do-cinema-ao-teatro-as-cidades-estao-acessando-as-artes-no-brasil/>

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política.** Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos & Escritos IV) Título original: Dits et écrits V. (1983)

Id. **Tecnologías del yo y otros textos afines.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 1990

LIMA, Estefania. Metodologias ativas ajudam a diversificar e a transformar a sala de aula. *Correio Braziliense*, Brasília, 6 set. 2024. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/09/6933532-metodologias-ativas-ajudam-a-diversificar-e-a-transformar-a-sala-de-aula.html>. Acesso em: 8 set. 2024.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; LORETO, Elgion Lucio da Silva. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171, mar./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690>. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690>



MAETERLINCK, Maurice. **LOS CIEGOS**. (1890) Versión libre del Teatro Matacandelas, Bogotá, Colômbia. Sobre traducciones de G. Martínez Sierra, Antonio Villasalva y Carlos Vásquez. Año 2001. Disponível para acesso em <https://www.matacandelas.com/Guion-De-LosCiegos-De-MauriceMaeterlinck.html>

OÉ, Kenzaburo. **¡Despertad, oh jóvenes de la nueva era!** Tradução de Ricardo Ogata. São Paulo: Austral Editorial, 2015.

QUILICI, C. S. **ARTES PERFORMATIVAS, MODOS DE PERCEPÇÃO E PRÁTICAS CONTEMPLATIVAS**. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM, Belo Horizonte, p. 262–273, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15618>. Acesso em: 28 jul. 2024.

Id.; MOLER, L. B. **Um teatro de Andróides (1945)**. Pitágoras 500, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 88–92, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8634738> Acesso em: 15 nov. 2023.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. Transcriar, Transluzir. Transluciferar: **A Teoria da Tradução de Haroldo de Campos**. Céu Acima (Org. Leda Tenório da Motta). São Paulo: Perspectiva, p.221-232 (2005). Disponível em: <http://www.casadasrosas.org.br/crhc/arquivos/revista-circulado-ed5.pdf>

SPERBER, Suzi Frankl. **Does suspension of disbelief – and of belief - explain the phenomenon of welcoming fake news?** Published in IJAHSSS Journal, Volume 5 Issue 8, Debasthan, Assam, August 2020. Manuscript Id : 1179451192 / ISSN: 2582-1601

Id. **Efabulação e Pulsão de Ficção**. 2009. Disponível para acesso em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/8636168/3877/5831>

SPOLIN, V. **JOGOS TEATRAIS: O FICHÁRIO DE VIOLA SPOLIN**. Tradução: Ingrid Koudela. S.P.: Perspectiva, 2001.

O PAPEL DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS ORQUESTRADAS COM/PARA/POR DISCENTES: PERCURSOS DELINEADOS POR UM CENTRO DE EJA (JUIZ DE FORA-MG) QUE PROTAGONIZA EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES NA CONSOLIDAÇÃO DA POLIVALÊNCIA

Kátia Cristina Candido Aquino Marciano¹

Introdução

“Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”
(Bakhtin, 1997).

Ao volver o olhar para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, crucial se faz demarcar o momento em que esse segmento alcançou o status de modalidade da educação básica: o marco temporal se estabelece, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, nº 9394/1996, ressignificando o segmento e descortinando novas possibilidades. Desde então, vários movimentos foram feitos, no sentido de conferir à EJA ações que promovessem a participação social e o desenvolvimento da cidadania, aspectos fundamentais na rotina dos estudantes/trabalhadores que ansiavam por alcançar patamares mais elevados. Tão importante quanto demarcar fatos relevantes na linha do tempo, é salientar o cerne de meu interesse pela modalidade, além de essencial ao contexto, pois realça o quanto as trajetórias pessoais e profissionais se perpassam, se reconhecem e se enlaçam. Fato é que ter um pai oriundo do antigo ensino supletivo que reprojeteu sua trajetória, partindo desse novo roteiro adotado em sua vida, prostando-se como exemplo para muitos, bem como ter inscrito em meu histórico docente a maior parte de minha caminhada atuando na EJA, fomentaram meu encantamento por essa vertente educativa e me instigaram a pesquisar (des/re) caminhos deste *locus*.

Ao nos movermos em tais trilhas (re)significativas, vemo-nos aguçados a buscar respostas e a vislumbrar jornadas viáveis para aqueles que se atrevem a ir além, embalados pela sabedoria

¹ Doutoranda em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEDUC/UFRRJ, Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF), Especialista em Língua Portuguesa (Simonsen – RJ), Especialista em Educação no Ensino Fundamental (Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF), graduada em Letras (UFJF), docente efetiva das redes estadual e municipal de ensino – SEE/MG e SE/PJF- MG; pesquisadora, entusiasta e professora da EJA, há 33 anos, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – GEPEJA/UFRRJ, katiaaquinoeja2024@ufrrj.br

freiriana. Segundo Paulo Freire (1992, 2018), a história se destina a ser processo, enquanto a vocação de homens e mulheres é ser mais, mesmo que a desumanização esteja encrustada historicamente.

O rito processual de construção desta proposta de pesquisa para o Doutorado, por meio de sua incursão no Centro de Educação de Jovens e Adultos Geraldo Coutinho – CEM, pertencente à rede municipal de educação, localizado no centro da cidade de Juiz de Fora – MG, valorizando a memória individual de cada aluno, liga-se, intrinsecamente, às minhas vivências pessoais e profissionais. Urge destacar que, apesar de os relatos emergentes das práticas ali desencadeadas não representarem a totalidade de uma época, nos remetem à experiência de um sujeito histórico, possibilitando uma notável prática de retomada de aspectos memoriais para o ensino na EJA. Fundamentam suas interações com práticas linguísticas multifacetadas, contextualizadas e em consonância intertextual com a História, a Geografia, a Filosofia, a Arte, a Educação Física e, sobretudo, com a Língua Portuguesa/Literatura.

Convém frisar que esse olhar aguçado para a referida prática com linguagem se deu durante o período de construção de minha dissertação de Mestrado cujo objeto de pesquisa também era o CEM, porém com enfoque diferenciado. Conforme mencionado, esta procurou produzir uma análise integradora de dimensões macro que versam sobre a EJA, em termos de suas normativas e leis, aspectos políticos e administrativos locais, singulares do município de Juiz de Fora e a agência dos atores políticos em destaque neste enfoque, ou seja, centrou-se mais na perspectiva sócio-histórica de constituição da proposta da escola, responsável por diferenciá-la das demais unidades da rede.

Delineou-se, pois, nesse quefazer, o movimento histórico protagonizado por este estabelecimento educacional, no que tange à proposta curricular peculiar da instituição que a consagra como referência. Neste sentido, foram evidenciados aspectos relevantes nessa (re) constituição de proposições, consideradas algumas importantes dimensões, tais como: (i) transição gestora: educação x assistência social e seus efeitos na construção do atendimento; (ii) a escola enquanto campo de experimentação curricular; (iii) o fortalecimento da EJA no CEM; (iv) projetos de relevância no decurso temporal da instituição; (v) protagonistas históricos do processo. Todo esse percurso investigativo corroborou a importância de um trabalho com EJA, respeitador das peculiaridades, destacando a relevância das múltiplas vertentes de abordagem orquestradas pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos pesquisado, justamente por propiciar a incursão a novas trajetórias, mesmo em meio a cenários desafiadores, subvertendo possibilidades e realidades.

Diante do exposto, a curiosidade instaurada, durante a análise no Mestrado, para as estratégias de abordagem nos projetos, abaixo discriminados, com as múltiplas linguagens, me guiou para essa nova investida na compreensão dos processos ali desencadeados e do quanto estes se refletem no desenho curricular da instituição ou, indo mais além, o quanto a(s) proposta(s) curricular(es) influenciam no trabalho com os multiletramentos.

O arcabouço de relatos cotidianos nas rodas de conversa, desencadeadas na escola em questão, nos enreda à teia de memórias coletivas que configuram o educando como o centro do estudo, tendo relação direta, no caso de Juiz de Fora, com a Proposta Curricular de EJA, reestruturada em 2012, e revisitada, à luz da Base Nacional Comum Curricular, em 2020, cujo pilar se fixa no tema “Cidadania”. O direcionamento dado à proposta adquire maior sentido na relação com o público ao qual se destina, pois tecer fios de histórias, a partir dos registros de memórias de jovens, adultos e idosos que buscam se (re)conhecer e se (re)constituir por meio das linguagens, revela-se, essencialmente, uma valiosa ferramenta de luta a favor de um movimento social balizado nas premissas de sujeitos que se tornam capazes de subverter seu próprio histórico e a História em si.

O papel das múltiplas linguagens, evocadas no processo, nessa tessitura de lastros históricos temporais transparecem como o cerne de um trabalho emancipatório e singular, por meio de variadas vertentes encabeçadas pelo Centro, configurando-o, pois, como uma referência na oferta polivalente de EJA. Eis alguns projetos que consubstanciam o movimento rumo à emancipação cidadã, neste estabelecimento: o **Projeto de Leitura**, que vem se consagrando ao longo dos anos como o elo que favorece a articulação interdisciplinar, em diálogo com a Arte, a Música e a Literatura, propiciando uma (re)leitura de mundo dos educandos; os **CAC's** – Círculos de Alfabetização e Cultura que, embasados em premissas freirianas, apresentam rodas de conversas, disparadoras de saberes e fazeres, funcionando em espaços não escolares (igrejas, Centros de Assistência Social, Centro de reabilitação narcótica e Centro de acolhimento da população em situação de rua), em regiões de alta vulnerabilidade; os **grupos teatrais** – “**Arteiros do CEM**” e “**EncenaCEM**”, evocadores de articulações linguísticas múltiplas, capazes de propiciar maior engajamento do alunado, permitindo o extrapolar de sentidos, num movimento inter/transdisciplinar. Todas essas experiências, peculiares do CEM, propiciam o entrelaçar de linguagens multifacetadas, contribuindo para o multiletramento e para a conquista da cidadania daqueles que persistem na saga de “ser mais”.

A escola vem inovando, ao apresentar propostas diferenciadas da rede e, desde 2011, demarcou essa inovação ao implementar, por exemplo, os Círculos de Alfabetização e Cultura – CAC's, proposta embasada em pressupostos freirianos, com vistas à emancipação dos sujeitos e à promoção da dialogia. As rodas de conversas semanais, articuladas pelos círculos, que se ampliaram, posteriormente, para as demais vertentes da instituição, operacionalizam uma gama de disparadores – linguísticos, temporais, espaciais, capazes de inter-relacionar as áreas de conhecimento, instigando os educandos à observação, correlação, relatos de eventos diversos, por via dos mais variados mecanismos interativos (escrita, leitura, música, literatura, escultura, dança, pintura, artesanato, dentre outros – com ou sem aporte digital). Reportando-nos à fala de Freire (1997), percebemos as razões do embasamento citado, visto sua defesa de que, para se manter uma prática de educação libertadora, o educador

[...] precisa reconhecer, primeiro, nos educandos um processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu e quem não o adquiriu (FREIRE, 1997. P. 29).

As rodas de conversas cotidianas implementadas articulam saberes e fazeres de intensa repercussão na vida dos discentes que compõem o rol de matriculados dos CAC's e das demais vertentes, estimulando visões múltiplas e diferenciadas da realidade, as quais visam, sobretudo: (i) ampliar a visão de mundo dos discentes, por meio do fomento de práticas interativas que propiciem o multiletramento; (ii) favorecer a interlocução educacional/social e (iii) valer-se das ferramentas cibernéticas, ao enfocar algumas particularidades linguístico-discursivas dos gêneros textuais, impulsionando os aspectos interdisciplinares. Urge salientar que a memória evoca a construção de identidades pessoais e sociais, pois seja individual ou coletivamente, propicia o estabelecimento de vínculos entre as gerações.

Sob essa ótica, ao associar preceitos preconizados por áreas diversas do conhecimento – como Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, dentre outras – o CEM instaura instigadores processos constitutivos de sujeitos cidadãos, delineando novos caminhos e, diante dessa conjectura, o ensino da língua materna relaciona-se, diretamente, aos aspectos linguísticos de espectro histórico, social e cognitivo. O tipo de abordagem efetivada pela instituição, através das práticas freirianas, *a priori*, parece despertar nos alunos da EJA a compreensão do quanto os usos sociais da língua são realidades e necessidades legítimas que merecem atenção e respeito, conscientizando-os da contextualização como definidora de posturas e usos e promovendo um maior engajamento social dos cidadãos que compõem seu quadro de matrículas.

Pretende-se, pois, por meio da pesquisa, neste movimento preliminar, justamente analisar, numa perspectiva geral: de que forma as múltiplas linguagens orquestradas com/para/por discentes do CEM, por meio de sua configuração polivalente de atendimento, contribuem para a definição do(s) currículo(s) ali desenvolvido(s) e, em que medida, refletem aspectos deste(s)?

Além disso, pretende: i) analisar como se efetivam os multiletramentos, por meio das variadas vertentes ofertadas ao público de EJA; ii) vislumbrar como os trabalhos com diferentes linguagens, no delinear da polivalência da instituição, contribuem para o aprimoramento da interação linguística dos sujeitos ali atendidos, colaborando para a elevação da sua escolaridade; iii) compreender de que modo a linguagem contribui para operacionalizar trajetos de melhor apropriação do perfil cidadão dos alunos, verificando a repercussão do aprendizado nas interações diárias, para além dos muros escolares; iv) verificar os impactos ocorridos na variação de interlocuções nas diferentes vertentes, deflagradas pela maior incidência da virtualidade na rotina escolar, com o advento da pandemia, a partir de 2020.

A intencionalidade de se debruçar sobre tais questões é conferir projeção a novas experiências configuradoras desse percurso delineador polivalente, considerador das vivências e especificidades. Percebe-se, inicialmente, um trabalho respaldado nas práticas de multiletramentos, as quais se amparam na perspectiva de que a gênese das ações na escola são ações interdisciplinares, com foco nos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002), tendo em vista que a vida em sociedade requer a habilidade de uso de variados gêneros.

A presença das tecnologias de informação e de comunicação - TIC's, no chão da escola, é um outro ponto que requer uma atenção diferenciada, em especial a partir do contexto pandêmico, ao favorecer a abordagem dos gêneros digitais (MARCUSCHI, 2010) que também começaram a se inserir, nas salas de aula e diversos espaços do CEM, levando à indagação acerca do que muda no processo de ensino de língua, mediado pelas tecnologias. Considerando os aspectos supracitados, é visível a correlação deste projeto com a linha de pesquisa 1 do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEDUC/UFRRJ, **a qual se pauta em** estudos de práticas de ensino e de aprendizagem condizentes com as premências da atualidade, emergentes das demandas de camadas populares. Assim, ao jogar luz sobre uma proposta contempladora das vertentes diversificadas do uso da língua – com enfoque na oralidade, leitura e interação linguística, conglomerando múltiplas áreas, descortinam-se possibilidades respeitadoras das peculiaridades que instiguem o olhar crítico e se inspire nas vivências dos sujeitos.

Um outro aspecto preponderante a se esclarecer é em relação ao termo 'polivalência', utilizado como caracterizador da escola analisada. O termo polivalência ou polivalente, no período que compreende o governo militar, foi apresentado pelo Conselho Federal de Educação, a partir das indicações do Conselheiro Valnir Chagas que apresentou algumas indicações enfocando a regulamentação da formação de professores naquele período. A maioria dos indicativos não foi aprovada, no entanto figuraram como elementos polêmicos para esse campo de formação profissional. Assim, na Indicação não promulgada do CFE de nº 23/73, subsidiada por pareceres anteriores desse mesmo conselheiro, os de nº 252/69 e de nº 283/69, foi proposta a ideia de polivalência para afirmar um núcleo comum nos currículos, a partir da compreensão de que o professor não é um “tarefeiro” e precisa vivenciar uma formação que lhe garanta compor junto ao processo educativo, a dimensão da preparação integral do aluno, dos conteúdos das matérias a serem ensinadas e dos métodos apropriados para atender a tais especificidades.

Sob tal concepção, aquela Indicação fomentou a implementação das licenciaturas curtas que, além de refletirem um cerceamento ideológico, característico do governo militar, reduzindo o tempo de preparação intelectual e crítica num curso em nível superior, apresentou-se como uma solução aligeirada, no intuito de se suprir a falta de professores habilitados para atuarem na docência no nível médio de ensino.

Todavia, o referido vocábulo, neste âmbito de sondagem analítica a que nos propomos, possui uma conotação completamente diversa e é utilizado, enquanto caracterizador da

multiplicidade de ofertas educacionais presentes no Centro de EJA. Em mundo globalizado, que requer múltiplas habilidades, há necessidade de se recriar possibilidades em campos diversos. Nesse sentido, algumas produções teóricas citam mudanças de paradigmas, seja no mundo dos negócios, – "no plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total" – ou no âmbito educacional, "no plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, poligonição, polivalência e formação abstrata" (FRIGOTTO, 1995, p.55).

Ao considerar tais preceitos, é preciso admitir que novos paradigmas, inclusive tecnológicos, aliados aos avanços da eletrônica e da microeletrônica, associados às redes de telecomunicações, inserem-se, potencialmente, em todo o mundo. Velozmente, constituem novas modalidades de comunicação e informação, potencializando novas formas de organização no mundo do trabalho, do capital, da produção, do conhecimento e da cultura. Torna-se impraticável desconsiderar as transformações por que a sociedade está passando, contudo, se de certo modo ela está mudando, não apresenta ruptura com o sistema presente na lógica capitalista, mas a desenvolve e aperfeiçoa. E é justamente nessa toada que se percebe, no decurso de tempo, que o CEM foi se adequando às prerrogativas dos novos tempos e, num movimento de atenção à demanda, foi constituindo um modo de oferta educativa polivalente.

A escola analisada, em suas andarilhagens, orchestra um movimento associado ao uso de tecnologias digitais na educação, destacando reflexões de caráter interdisciplinar, acerca das práticas e processos de linguagem na ambiência escolar, respaldadas em um diálogo com os estudos de processos educativos singulares, em especial no campo da Linguística e da Literatura.

Evidenciar aspectos relevantes das propostas e estratégias do CEM dialogam com o conceito de educação apresentado por Saviani (1991):

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, ou seja, deve-se identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados, distinguindo entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, observando a organização dos meios, por meio dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular compreenda a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 1991, p. 13-14).

Tal assertiva nos reporta a Paulo Freire, defensor do educar enquanto construção, libertação do homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como na prática pedagógica proposta. Paulo Freire, sob esse prisma da concepção educacional, percebe o homem como ser autônomo. Autonomia esta presente na definição de vocação antológica de "ser mais" que está associada com a capacidade de transformar o mundo (ZACHARIAS, 2007). Uma

relação educativa intersubjetiva entre sujeitos que ensinam e aprendem em comunhão, “mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

Percurso metodológico

Entendendo se tratar de uma experiência muito significativa no desenvolvimento da linguagem, com uma abordagem singular, ao analisar as práticas linguísticas desencadeadas por projetos do CEM, importante nos valermos de ferramentas diferenciadas que possam vislumbrar as trajetórias destas interações – ouvir e registrar sobressaem-se como atos valiosos neste âmbito. Reconhecendo-me como uma mulher e educadora disposta a apurar a escuta das narrativas e histórias de vida de atores que protagonizam um movimento de orquestração de linguagens tão peculiares e por meios bastante diferenciados dos habitualmente adotados, sobretudo por se tratar de EJA, tal opção emerge como uma escolha política, consciente da urgência na unificação dos trajetos, rejeitando o apagamento de nossas interseções e singularidades.

Intui, também, contribuir para o fortalecimento de uma luta histórica: ofertar educação de qualidade para todos e todas. A partir do momento em que nos valem da história de vida e da narrativa como metodologias de pesquisa, ambicionamos afirmar, científica e politicamente, que os sujeitos integrantes da EJA são agentes construtores de suas próprias histórias, estabelecendo atos de escuta e de voz, em torno do direito de dizer sua palavra – sejam estes discentes, docentes e/ou profissionais do campo educativo. Perspectivamos, assim, reconhecer com os sujeitos componentes da EJA, a partir de um Centro de uma cidade mineira que apresenta uma proposta peculiar, suas subjetividades, desejos, e expectativas, ansiando por sua compreensão contextual, ou seja, o entendimento dos processos no tecido social, cultural e histórico que os condicionam e afetam.

A pertinência do referido método a esta pesquisa se traduz por ambicionar entender a interação social dos indivíduos, em seus contextos e singularidades, reconhecendo as influências e particularidades socioculturais, políticas e históricas presentes nas narrativas, lidando com as tensões entre aspectos pessoais e sociais, apontados pelos próprios sujeitos que se narram, de forma que “as narrativas podem ser uma maneira útil de explicar ações humanas, e ao relatarmos nossa vida, nós situamos nossas ações no contexto de intenções com relação a seu papel na história do cenário a que elas pertencem”. (GILL, GOODSON, 2015 p.217)

Optar por tal metodologia implica no necessário reconhecimento da importância da narrativa como essencial à condição humana. De acordo com Gil e Goodson (2015), é através da narrativa que organizamos nosso senso de propósito, os sentidos da vida, nossos valores e aspirações. Os autores afirmam que “O trabalho de narrativa e história de vida dá a oportunidade de reexaminar a pesquisa social reconhecendo a complexidade dos encontros humanos e incorporando a subjetividade humana ao processo de pesquisa” (GILL, GOODSON, 2015 p.217). De acordo com essa lente, reconhecemos o lugar da narrativa

enquanto ferramenta de autorreflexão, em que os sujeitos revistam memórias, histórias, sentimentos, lugares e pessoas que atravessaram suas trajetórias de vida como meio de construção de uma narrativa sobre si.

Referencial teórico

Anunciar perspectivas diferenciadas e plausíveis no campo da educação de jovens e adultos, do currículo e de algumas áreas elementares da linguagem pressupõe o apoio em referenciais relevantes, portanto ao se analisar as atividades do CEM, isso se torna primordial nesta pesquisa.

A modalidade ainda carrega um fardo variado, repleto de preconceito, a ausência de investimento, políticas de descontinuidade, invisibilidade e olhar atrelado à suplência, exercendo forte influência sobre a maneira como se conduzem os processos de produção de políticas curriculares próprias para o segmento. Por isso as pesquisas na área tornam-se extremamente válidas e necessárias, visando à recondução do olhar para essa vertente, bem como das estratégias que se implementam no âmbito da concretude das escolas, indo na direção daquilo que Miguel Arroyo considera ser fundamental reconciliar na análise crítica, conforme pontua na citação em destaque,

O pensamento crítico toma como seu objeto os elementos constantes das estruturas, das instituições e dos processos globais, sociais, ideológicos e políticos, o que é legítimo e necessário para a compreensão dos fenômenos sociais, educacionais e culturais. Porém, essa mesma ênfase pode levar, e por vezes tem levado, à marginalização da concretude da prática social e educativa (ARROYO,1999, p.144).

Mediante a tais argumentos, somos conduzidos a nos apoiar nas premissas freirianas. Freire (2013) pontua que a escola democrática só se realiza em um espaço/tempo no qual são elaboradas e postas em prática as políticas curriculares. O autor critica severamente os “pacotes” curriculares que se tornam barreiras prescritivas e silenciam os docentes, privando-os de liberdade e autoridade, em seu fazer docente no chão da escola. Salienta, inclusive, que a liberdade e as autoridades docentes, democráticas, precisam estar apoiadas na competência profissional dos professores. Sob tal prisma, as práticas - no caso da Educação de Jovens e Adultos - os conceitos e os valores que a instituição estipula e defende para serem ensinados, no labor diário dos mestres, ocorrerão sob a influência desse currículo, que orienta, modela e limita a autonomia dos mesmos, fazendo com que estes “se comportem como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas”. (SACRISTÁN, 2013, p.20).

O pleno exercício da cidadania, alcançado através do compromisso social da escola na formação dos cidadãos perpassa, então, pela necessária convivência entre a construção curricular x disputas, tensões e contradições, vitais no cenário educacional. Esse

antagonismo, contradição e interlocução reforçam a ideia da organização de um currículo que prime pela formação integral do indivíduo, capaz de contemplar os educandos quanto às suas aspirações e realidades cotidianas, considerando suas vivências, garantindo uma ação qualitativa, pautada nos princípios legais e consideradores do meio em que vivem os sujeitos, público-alvo da EJA. Então, a ação escolar é desafiada a se comprometer com a formação plena, considerando o desenvolvimento intelectual, psíquico e moral, durante todo o processo de escolarização.

As práticas pedagógicas devem ser pensadas como práticas que atendam às diferenças individuais dos sujeitos, elaboradas e desenvolvidas, no contexto das relações sociais de produção e existência humana. Logo, ensinar não é fazer com que alunos repitam exercícios estáticos, sem que se envolva um sentido intencional e emocional no conteúdo; é, sim, desmistificar a consciência humana na sua condição histórica, apreendendo com suas ações - esta é a verdadeira pedagogia. “A ‘humanização’ opera-se no momento em que a consciência ganha a dimensão da transcendentalidade” (FREIRE, 1987, p. 18).

Apoiados em tais premissas, voltar o olhar para uma prática que considera as especificidades, principalmente com articulações diferenciadas no ramo da linguagem, como a que ocorre no CEM, revela-se uma possibilidade de descortinar caminhos viáveis de inovação curricular. Ao apoiar-se nas múltiplas potencialidades linguísticas dos sujeitos como disparadoras de novos processos inter/transdisciplinares, reafirma a polivalência institucional e inaugura diferentes experiências, capazes de abrir caminhos redimensionáveis e promissores no campo da EJA.

Perseguir, constante, portanto, a diversificação dos mecanismos comunicacionais, no recôndito da sala de aula, através de elementos interativos e disparadores de novas possibilidades no campo educativo, como a poesia, o teatro, o cinema, a música e demais elementos motivadores, instigam a curiosidade e despertam interesse, o que nos conduz ao encontro da seguinte afirmativa: “A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores ganha sentidos” (SCHIMIDT, 2009, p.57). Tais práticas potencializam as múltiplas inteligências dos nossos educandos, considerando que o meio de expressão/criação facilita a aprendizagem, conforme preconizado por um importante documento norteador: “É tarefa do professor procurar novas alternativas para o ensino, avaliar, experimentar novos recursos didáticos, criar e recriar novas possibilidades para a realidade escolar” (PCN, 2001, p.80).

Rojo (2004) também se refere às concepções de leitura, apresentando diferentes maneiras de conceber o ato de ler: como processo de percepção e associação entre som e letra (decodificação); como ato cognitivo; como interação entre leitor e autor; e como apreciação e réplica ativa. A perspectiva interacional sobressai, então, no trabalho com leitura nesta, sob tal ótica. O ato de ler, assim, é considerado um espaço de produção de sentidos, que engloba o uso de diferentes estratégias e é regulado pela situação de comunicação. Alguns componentes dessa situação são os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, o suporte e os

diferentes tipos de discurso, aludindo-a, aqui, como um processo que transcende o próprio texto.

No bojo de um mundo globalizado, em que a efemeridade das informações é cada vez mais uma constante, emerge a urgência de a escola promover o desenvolvimento dos multiletramentos, conceito que aponta para “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13). A pedagogia dos multiletramentos em sala de aula

[...] caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (ROJO, 2012, p. 8-9)

Ao nos valermos de instrumentos linguísticos para interagir, no trato da oralidade, reportamo-nos a Marcuschi (2001, p. 25), que a define como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais, fundamentados na realidade sonora”. Por sua vez, a escrita se constitui um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica [...]” (Ibid., p.26).

De acordo com Marcuschi (2010), o que se modifica não é o objeto em si, mas nossas relações com ele, isto é, as práticas sociais vão se modificando. Se as tais práticas mudam, devido ao uso das tecnologias, também é necessário mudar nossa forma de pensar o ensino, pois acabamos por constituir uma nova cultura, a cibercultura, que de acordo com Lévy (1999) é:

A expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesse comum sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração (LÉVY, 1999, p. 132).

Ampliando os sentidos, convém considerar a leitura também uma atividade de apreciação e de réplica ativa (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1999), (re)condutora de processos significativos rumo à escrita, à interação e à extrapolação de sentidos, elementos contextualizadores e vitais na constituição da consciência crítica. Segundo Rojo (2004, p. 3-4), nessa vertente teórica, o “discurso/texto é visto como um conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles”. O ato de ler é, portanto, sempre uma atitude assumida diante do discurso do outro.

Considerando o enfoque mencionado, que conglobera a EJA, experiências curriculares de um Centro educacional peculiar (abarcando tensões, conflitos e resistências), trabalho multifacetado e inter/transdisciplinar, a partir de abordagens linguísticas, para a construção dessa pesquisa apresento, como referenciais teóricos iniciais, as ideias sobre os diferentes usos da linguagem, na perspectiva do multiletramento e das estratégias de leitura contextualizadas, apoiando-me em Marchuschi (2001, 2014) e Rojo (2010, 2012), paralelamente a Freire (1997, 1999, 2005, 2010, 2019), Di Pierro (2001, 2008), Gadotti (1997), Arroyo (2007, 2011, 2013), Sacristán (2010, 2013), conglomerando importantes estudiosos do campo da EJA, do currículo e das interfaces linguísticas. Inclui-se, neste arcabouço analítico, o viés metodológico, por meio das narrativas, sob as lentes de Goodson (2015, 2019) e Gil (2015).

Resultados e discussão

Ainda que preliminarmente, vislumbra-se, por meio da observação e da análise documental prévia, questões importantes que emergem do universo pesquisado, prenunciando constatações muito instigantes e impactantes para o campo educacional, sobretudo em relação à EJA.

O estabelecimento escolar orchestra um movimento dialógico claramente perceptível, incluindo-se aí relações intersetoriais no seio de suas interações, o que revela tal premissa e, sob esse vértice, é importante levar a debate, junto a gestores, alunos e profissionais da educação, a estrutura tão peculiar dessa escola e dos eixos organizadores do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), para entender a sua configuração e suas deliberações, analisando a relação do referido documento com os currículos das disciplinas, propostos pela rede municipal de ensino, bem como com a Proposta Curricular da EJA do município de Juiz de Fora, além de se observar com atenção, em que medida o trabalho com as múltiplas linguagens impacta nessa (re)constituição curricular ou mesmo o até que ponto o currículo do CEM orienta, influencia ou determina as práticas linguísticas em projetos diversos.

Reportando-nos aos aspectos aqui evidenciados, no que tange ao trabalho peculiar com o público atendido, verifica-se a influência positiva da Educação Popular que se faz presente no contexto do CEM, tendo suas premissas perpassando várias frentes de atendimento da instituição, sobretudo nos CAC's - Círculos de Alfabetização e Cultura, permitindo ao sujeito reconhecer-se como apto à provocação de mudanças, promovendo a articulação entre o pedagógico e o político.

Conclusões

O olhar mais enfocado sobre a instituição CEM, considerando-se os erros e acertos analisados pela própria equipe de profissionais e pela Supervisão da Secretaria de Educação, responsável pelo seu acompanhamento, possibilita correlacionar essas constatações à fala de

Arroyo (2006), a qual lança luz sobre a figura do educador que, ao refletir sobre a sua *práxis*, tem a oportunidade de perceber qual o currículo mais adequado às peculiaridades da EJA, bem como o tipo de postura que o docente precisa desenvolver junto ao público jovem, adulto e idoso. O currículo emerge como um fator crucial de referência para realizar a análise do que a escola faz, efetivamente, em relação ao projeto pedagógico e à cultura.

O propósito de um processo que requer a articulação de várias disciplinas, visando a inter/transdisciplinaridade envolve diversos quesitos importantes é justamente propiciar o engajamento de todos nas propostas de atividades escolares. Essa orquestração nos reporta à relação entre conhecimento e competências, por meio da qual Perrenoud (2013) afirma:

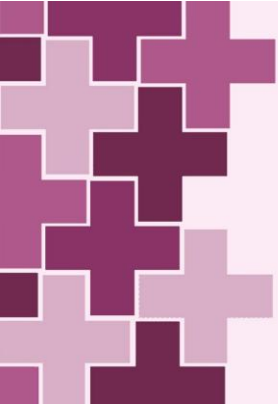
É necessário também que se possa ensinar legitimamente alguns conhecimentos, habilidades e atitudes sem apresentá-los como recursos a serviço de competências identificáveis, os quais poderão ter função de identidade, servir de base para aprendizagens posteriores ou fazer parte da cultura geral (PERRENOUD, 2013, p. 76).

O conhecimento escolar, assim, ratifica sua imprescindibilidade nas vivências formativas de crianças, jovens, adultos e idosos, devendo favorecer situações para que possam compreender o mundo à luz das mais diversas ciências – não de forma fragmentada, ressignificando suas vidas e se portando como cidadão do mundo, efetivamente. Nessa perspectiva, consubstancia-se a assertiva: “Não é um conhecimento abstrato, apenas lógico-formal nem um conhecimento genérico de tudo. Mas um conhecimento que afeta, que toca, que desloca pontos de vista individualistas para a dimensão social do saber e da participação cidadã (ALMEIDA; SILVA, 2018, p. 606).

Desse modo, olhar para o CEM, considerando seu contexto histórico, viabiliza o entendimento de que essa instituição se constitui um arcabouço de variadas e potentes inter-relações, decorrentes de uma proposta curricular em constante (re)organização, com vistas a conceder aos cidadãos que compõem o seu quadro de matrículas, a viabilidade de se reconhecerem sujeitos em construção, consolidando conceitos e informações em contexto, tornando-os aptos a exercer sua vertente cidadã, podendo, inclusive, subverter a sua realidade e a de tantas outras pessoas. Enfim, só é capaz de subverter quem se dispõe a conhecer!!

Referências

ALMEIDA, Fernando José de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Currículo e conhecimento escolar como mediadores epistemológicos do projeto de nação e de cidadania**. Revista e-Curriculum, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 594-620, out. 2018. ISSN 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/38034>. Acesso em: 02 nov. 2024. doi:<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p594-620>.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



ARROYO, Miguel González. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História. Brasília: 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo : Paz e Terra, 2018.

_____, P. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

_____. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Saberes. 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GILL, Scherto. GOODSON, Ivor. **Métodos de História de vida e narrativa**. In: Teoria e métodos de pesquisa social. SOMEKH, Bridget. LEWIN, Cathy. Editora Vozes, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. COSTA, C. I. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

757





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.;

ROJO, Roxane Helena. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania. Acesso: 02 nov. 2024.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval Saviani. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?** In: SCHMIDT, M. A. M. S.; BARCA, I. *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-52

ZACARIAS, V.L.C.F. **Paulo Freire: Biografia resumida – O caminho de um educador**. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/paulo>. Acesso em: 5 nov. 2024.

758



O PROCESSO FORMATIVO DE HOMENS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

Emerson André Simon¹
Marilândes Mól Ribeiro de Melo²

Introdução

Este texto integra um projeto de pesquisa em andamento que tem por tema a formação docente de homens no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC). Está sendo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. As motivações que levaram a proposta dessa pesquisa foram principalmente de cunho pessoal, considerando que trabalhei durante três anos como Auxiliar de Professor em instituições de educação infantil e percebi as barreiras silenciosas enfrentadas pelos homens nesses espaços ainda vistos como femininos. Monteiro et al (2014, p. 730) ao analisarem a presença de homens na educação infantil mostram que ocorrem olhares de suspeita e tentativas de segregação “diante de noções de masculinidade hegemônica e de concepções de infância que permeiam o imaginário social, a presença, em um mesmo espaço social, do homem e da criança, como ocorre na educação infantil, levou a questionamentos e tentativas de segregação”. Monteiro *et al* (2014, p. 735) afirmam igualmente que ocupar

cargo de professor na educação infantil [é] alvo dos questionamentos pelo fato de os homens professores terem ingressado em uma carreira considerada feminina pela comunidade escolar, escolha que foi precedida pela realização de cursos de formação na área, não constituindo apenas uma oportunidade de emprego, mas também uma opção que precedia a oferta do cargo. Esse fato [desencadeia] o olhar de suspeita e as tentativas de segregação desses sujeitos que, deliberadamente, se dispuseram a cuidar de crianças pequenas e educá-las, rompendo com as expectativas sociais de masculinidade.

A presença de professores homens nas instituições escolares de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) é baixa, se comparada ao de mulheres (Fonseca; Ferrari, 2021). Na maioria das vezes, sua presença se restringe à função de zelador, na manutenção e organização, sem contato direto com as crianças. Mesmo sabendo disso, muitos homens

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. Licenciado em Ciências Sociais. Professor de Sociologia na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina - Brasil. emersonsimon12@gmail.com

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGe) da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora no Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. marilandes.melo@ifc.edu.br

adentram ao campo da Educação e seguem carreira profissional, como professores, coordenadores, auxiliares, diretores entre outros. Esta ausência/presença se destaca diante da “preocupação existente quando se trata da relação corpo da criança/corpo do homem adulto, presente em momentos de cuidados corporais” e tal fato está relacionado com uma das tentativas de segregação recorrentes, que “é o encaminhamento dos homens professores a turmas com crianças mais velhas” (Monteiro *et al* 2014, p. 735). Diversos autores mostram que a Educação, em nível de Educação Infantil e anos iniciais, ainda é marcada pela presença das mulheres (Ferreira, 2008; Louro, 1997; Pereira, 2023). Dessa forma, quando os homens resolvem entrar nesse campo acabam sendo subjugados por sua condição de gênero. A segregação e preconceito mais ou menos explícitos enfrentados pelos homens que resolveram cursar Licenciatura em Pedagogia e pretendem ser professores ocorre e pode ser uma “amostra” do que os espera profissionalmente.

Esses aspectos podem dificultar o acesso e a permanência nessa profissão. Por ainda ser vista como uma profissão feminina, os homens não são incentivados e até evitam seguir essa carreira. Quando abordamos ideias de segregação e preconceito enfrentados pelos homens na Educação, estamos nos referindo ao fato de que eles são alvos de estigmas em sua profissão. Goffman (1988) argumenta que a ideia de estigma originou-se com os gregos antigos, em que eram utilizadas marcas físicas para identificar indivíduos. Com o tempo, o conceito foi utilizado para representar também alguma fraqueza ou defeito, separando os indivíduos em categorias, criando preconceitos e estereótipos (Goffman, 1988). O estigma surge, de acordo com Freitas e Brêtas (2016, p. 103).

para explicar a inferioridade, os atributos indesejáveis ou o sobrenatural. Dessa forma, as pessoas estigmatizadas tentam corrigir a sua condição com grande esforço pessoal. Elas sofrem, retraem-se e angustiam-se. Assim, veem destruída a sua identidade social, o que pode afastá-las de si mesmas e da sociedade.

Quando os estigmas entram nos espaços escolares estamos diante de um ambiente extremamente perverso, pois o ambiente escolar constitui-se num lugar em que os estudantes deveriam ser acolhidos e a diversidade abraçada; no entanto, podem tornar-se uma barreira para a formação desses homens, quando estigmatizados. O processo formativo seria uma “prévia” do que os aguarda futuramente em seu campo profissional.

Sayão (2005, p. 13) ao abordar relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil demonstra que “o que consideramos masculino ou feminino são construções de gênero relacionadas com nossas formas de conceber o mundo”. E mais: “as relações de gênero como uma construção social pelas quais é possível compreender como o corpo e o poder se moldam, conformam, instalam e atuam” (Sayão, 2005, p. 17-18).

Isto posto, como objetivo geral desta pesquisa nos propusemos a analisar como ocorre a formação inicial docente na percepção de acadêmicos homens do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, tendo em vista as relações de gênero, com ênfase

nas masculinidades. Já em relação aos objetivos específicos destacamos: a) Revisitar o panorama histórico do curso de Pedagogia e da formação docente no Brasil e no Instituto Federal Catarinense; b) Elaborar uma reflexão teórica sobre formação docente e questões de gênero, com ênfase nas masculinidades; c) Caracterizar os homens que cursam Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal Catarinense; d) Compreender a formação inicial docente na percepção de acadêmicos homens do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense tendo em vista as relações de gênero, com ênfase nas masculinidades.

Em relação à metodologia, esta pesquisa tem por característica ser de cunho qualitativo, com fundamentos em Flick (2004); Lüdke e André (2020); Minayo (2012). Para Flick (2004) uma pesquisa que se diz qualitativa vai evitar números, priorizados pelas pesquisas quantitativas e vai lidar com interpretações da realidade social. Possui, igualmente um caráter interpretativo, cujos fundamentos estão em Stake (2011); Sangall e Rinaldi (2018); Rosenthal (2014) e Sanfelice (2018). A elaboração de um levantamento bibliográfico encontra pilares em Lüdke e André (2012); Santos (2023) e está sendo realizado nas reuniões anuais e regionais Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), para compreender o que vem sendo debatido no campo acadêmico sobre o objeto de pesquisa e também a fim de ratificar a contribuição da pesquisa.

Os interlocutores deste estudo são os acadêmicos homens do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense dos cinco campi que ofertam o curso (Abelardo Luz - Ênfase em Educação do Campo, Blumenau, Camboriú, Rio do Sul e Videira), que estejam regularmente matriculados no momento da aplicação dos questionários. Não há idade mínima ou máxima para participação na pesquisa.

Os questionários semiestruturados são os instrumentos utilizados para coletar os dados e serão aplicados por meio da plataforma *on-line Google Forms* e serão enviados através de mídias digitais, como *e-mail* e *Whatsapp*. Os nomes dos interlocutores serão substituídos por nomes fictícios, a fim de preservar a identidade de nossos interlocutores. Após a coleta dos dados, as categorias de análise serão decididas *à posteriori*. Entendemos que categoria trata-se de “um conceito que abrange elementos ou aspectos que se relacionam entre si” (Gomes, 1994, p. 71). Também para Gomes (1994, p. 71), “trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa e condiz a proposta de pesquisa deste projeto.

Ao fazermos o recorte de “homens” para a pesquisa, nos aludimos a indivíduos que tenham uma identidade de gênero cisgênero. Ao abordarmos masculinidades, no plural, entendemos que elas são diversas e as experiências vivenciadas por homens transgêneros são diferentes das vivenciadas por homens cisgêneros, interlocutores da pesquisa. Também os objetivos e o referencial teórico vão ao encontro de uma pesquisa com indivíduos cisgêneros, o que demarca a diferenciação entre os participantes.

Esta pesquisa visa contribuir com debates na área de Educação e de gênero, não buscando omitir os preconceitos e violências sofridos pelas mulheres, seja no ambiente de trabalho ou

fora dele, mas apontar que essas mesmas situações (de violência e preconceito, dentro das suas especificidades) podem ocorrer com homens, também relacionadas ao seu gênero. Abordar esse tema é fundamental para problematizar questões de gênero socialmente construídas e assimiladas, além de tentar romper com preconceitos sobre o trabalho de homens em áreas ainda vistas de forma equivocada como exclusivamente femininas e com a necessidade de estremecer as assertivas impostas aos homens pedagogos, questionados sobre sua capacidade e qualidade profissional.

Dessa forma, pretendemos ainda com essa pesquisa, levantar informações que possam auxiliar, mesmo que em pequena escala, no ingresso de um número mais expressivo de homens na Educação Básica e que estes não sejam descredibilizados por critérios de sexo ou gênero durante seu processo formativo no IFC.

O curso de Licenciatura em Pedagogia

A história do curso de Pedagogia no Brasil se inicia no ano de 1939, com o Decreto Lei n.1990/1939, como uma seção da Faculdade Nacional de Filosofia. Esta Seção de Pedagogia pode ser considerada a origem do curso de Pedagogia, pois, enquanto as outras seções da Faculdade - Filosofia, Ciências e Letras - abrigavam vários cursos, a de Pedagogia, assim como a seção especial de Didática, era composta por apenas um curso, cujo nome era o mesmo da seção (Aguiar, 2006). Matiola (2023) mostrou que o curso de Pedagogia, no seu surgimento, visava a formação de pedagogos ou técnicos em educação. Essa formação baseava-se no esquema composto de três anos, para a habilitação em bacharel, e mais um, totalizando quatro anos, para a licenciatura, com a didática (Brasil, 1939; Matiola, 2023).

Durante todas essas décadas, desde o seu surgimento, em nenhum momento o curso de Pedagogia estabeleceu o critério de “gênero” para ingresso dos seus estudantes. Assim, o homem sempre pôde adentrar a esses espaços. A barreira está nos conflitos e estigmas vivenciados, ao se relacionar o curso com o feminino. É o que aponta Barbosa (2021, p. 22), ao esclarecer que desde o seu surgimento

o curso de pedagogia, apesar dos problemas e dificuldades, em nenhum momento estabeleceu o padrão/gênero dos discentes. Dessa maneira, o ingresso do homem sempre esteve disponível para o curso, a barreira existente refere-se aos confrontos, julgamentos, preconceitos etc., que estes sofrem, pois, sob o viés da sociedade ainda há quem relaciona a profissão/cursos pertencente ao gênero feminino.

Quando o homem ingressa nesse campo é visto como um invasor, um forasteiro, representando perigo à integridade das crianças, além de ser descredibilizado, tendo que provar diariamente sua intenção com as crianças, pois



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



[...] fomentam estratégias envolvendo relações que moldam parte de um pacto que consiste na sua “aceitação” como membros do espaço institucional da creche. Tais estratégias são elaboradas e se desenvolvem pelo enfrentamento das diferenças e concepções de gênero e de Educação Infantil, além de elementos objetivos e subjetivos abrangendo os afetos, as emoções, a sexualidade, a raça/etnia e classe social que compõem a identidade do/a profissional (Sayão, 2005, p. 65).

Além das dificuldades de acesso, os homens precisam enfrentar problemas relacionados a sua permanência na profissão, pois no interior das instituições podem ser vítimas de uma série de preconceitos, tanto por colegas de trabalho, quanto pelas famílias, fazendo com que eles se sintam desmotivados a continuar nessa área (Barbosa, 2021).

Em relação ao curso de Pedagogia no Instituto Federal Catarinense (IFC), ele surge em 2010, a partir da Resolução nº 024, iniciando suas atividades em 2011, como uma forma de suprir a necessidade de cursos públicos de pedagogia na região de Camboriú (Hinterholz, 2021). Ainda para Hinterholz (2021), a criação do curso de Pedagogia na área de abrangência do Campus Camboriú foi motivada pela escassez de cursos de Pedagogia na rede pública. Isso contrasta com a situação na rede privada, onde há uma oferta significativa de cursos de Pedagogia. Para Santos (2023, p. 80) “os cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados no IFC, visam qualificar profissionais da educação, com sólido conhecimento científico, tecnológico, ético e pedagógico”.

763

Abordagens teóricas sobre formação docente e questões de gênero, com ênfase nas masculinidades

Os movimentos feministas e LGBT vêm contribuindo fortemente para o pensamento sobre gênero e as masculinidades (Azevedo; Medrado; Lyra, 2018; Rodrigues, 2020). Trabalhos como os de Adriana Piscitelli (1998), Benedito Medrado e Jorge Lyra (2008) são importantes para se pensar sobre o tema. O movimento de mulheres em busca de uma sociedade mais justa também tem levado a mudanças nas condições de vida não só das mulheres, mas também dos homens (Azevedo; Medrado; Lyra, 2018; Medrado; Lyra, 2008). Inúmeras práticas sociais são incorporadas e naturalizadas por homens e mulheres, demarcando atividades como masculinas e femininas. No campo da Educação essa demarcação não é diferente. Para Teresita Barbieri (1992, p. 114),

[...] los sistemas de género/sexo son los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anátomo-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general al relacionamiento entre las personas.



Em se tratando de gênero, Scott (1995) considera que ele é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder: “é um campo primeiro no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (Scott, 1995, p. 88). Ao abordar sobre homens na Educação é necessário pensar as masculinidades, mas isso não significa versar somente acerca dos homens, assim como as pesquisas sobre feminismo não se restringem somente às mulheres. Autores como Figueroa-Perea (2003); Medrado e Lyra (2008) tem se debruçado sobre os temas de gênero, masculinidades e seus aspectos. Os homens também passam por situações nas quais se sentem obrigados a corresponder ao modelo hegemônico de masculinidade, inclusive profissionalmente, o que pode fazer com que eles evitem entrar no campo da Educação. Sendo assim, Felipe (1995, p. 3) quando debate sobre gênero e sexualidade nas Pedagogias Culturais compreende que

O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicar os comportamentos de homens e mulheres, empreendendo desta forma, uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos. Tal determinismo serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas.

764

Quanto ao modelo hegemônico de masculinidade, Connell (2015, p. 11) mostra que emergiu nos anos 1980 e “cada vez más forman la matriz para la conformación de las masculinidades”. Para o mesmo pesquisador

Una de las cosas que esperaba hacer [...] era mostrar que los estudios de las masculinidades y las prácticas de género de los hombres formaban un campo integral de conocimiento [...]. Traté de mostrar su historia, su contexto, sus dilemas conceptuales y algunas de sus consecuencias prácticas (Connell, 2015, p. 15).

Também Felipe (1999, p.169) sobre este aspecto observa que

Trabalhar na perspectiva das relações de gênero significa rejeitar quaisquer explicações essencialistas, que se pretendam imutáveis e universais. No entanto, é preciso reconhecer a dificuldade de se romper com esta visão, especialmente quando se trata de discutir aspectos ligados à masculinidade.

Historicamente a docência na Educação Básica esteve fortemente vinculada às mulheres e a presença masculina é parca. Uma das causas é decorrente do longo período em que o cuidado com a pequena infância teve um forte caráter assistencialista (Gonçalves; Faria; Reis, 2016), quando mulheres começavam a conquistar espaço no mercado de trabalho, principalmente nas indústrias, e precisavam deixar seus filhos pequenos sob cuidados de outrem com outras

mulheres (Kishimoto, 1988). A noção de assistência nesse período reforçou o papel das mulheres como únicas e exclusivas cuidadoras, mesmo que elas já ocupassem espaço no mercado de trabalho, dentro e fora das fábricas (Kuhlmann Junior, 2000). Sobre a forte presença feminina no magistério, Louro (1997, p. 95) mostra que ao longo da segunda metade do século XIX o

magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polémicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar.

Santos (2015, p. 49) ao analisar a voz masculina nas creches e pré-escolas e o lugar do homem na Educação Infantil na perspectiva dos graduandos do curso de Pedagogia, ensina que importa compreender com olhar prospectivo, a trajetória feminina na docência em suas origens e história para assim, acessar a realidade atual. De acordo com o autor, somente sob tal perspectiva é possível desmistificar “as interações desenvolvidas nas creches e pré-escolas ao longo dos anos até alcançarem o status de relações de trabalho, culminando no reconhecimento desse ofício como primeira etapa da educação básica”.

A Educação nem sempre foi uma tarefa majoritariamente feminina. Por um longo período a tarefa de educar ficou a cargo dos homens no Brasil. De acordo com Ferreira (2008, p.78) “por mais de dois séculos os membros da Companhia de Jesus investiram na Educação das crianças [...]” e complementa: “o magistério era, de fato, uma profissão de homem e para homem”. Esse dado histórico aponta que não há relação entre Educação e um suposto “instinto/dom feminino”.

Para Hirata (1995) há um contraste entre a feminilidade (característica em tese feminina), associada ao trabalho leve, fácil, minucioso, paciente e a virilidade, relacionada ao trabalho pesado, sujo, insalubre e por vezes perigoso. Então, quando homens decidem escolher o curso de Licenciatura em Pedagogia como formação profissional, de certa forma estão rompendo com o padrão hegemônico de masculinidades.

Os homens e o curso de Pedagogia

Os movimentos pela redemocratização brasileira, principalmente durante a década de 1990, trouxeram mudanças no curso de Licenciatura em Pedagogia, que culminaram na aprovação pelo Conselho Nacional da Educação, da Resolução CNE nº 01/2006 – “que definiu e norteou o profissional formado em Pedagogia, estabelecendo sua base como docência na Educação Infantil, anos iniciais e na Educação em ambientes escolares e não escolares” (Silva et al, 2020, p 150). Também de acordo com essa Resolução, o curso de Licenciatura em Pedagogia se destina a formação de professores para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e ações específicas no nível médio (Brasil, 2006). Essa resolução não

faz distinção quanto ao gênero ou sexo dos indivíduos capacitados para ingressarem nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, ao usar a palavra professores, no plural. Assim, homens e mulheres, em tese, podem acessar esses espaços profissionalmente, sem distinção.

De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica publicado em 2019, entre 2008 e 2018 o número de indivíduos do sexo masculino na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental aumentou, porém, ainda é baixo se comparado ao sexo feminino. Em 2008 o número passou de 11.328 para 19.886 homens, enquanto o de mulheres foi de 351.929 para 570.007. Já em 2018, houve um crescimento de 65.090 para 85.798, enquanto o número de mulheres cresceu de 671.749 para 677.086. Esses dados iniciais mostram a discrepância no acesso de homens às instituições de Educação Básica enquanto professores (Todos pela Educação, 2019).

Acessar o curso de Licenciatura de Pedagogia implica uma série de questões relacionadas a gênero e sexualidade. Ao se matricular, os indivíduos do sexo masculino vão experimentar diversas situações em sua formação que podem descredibilizar seu processo formativo, como desaprovações e preconceito dos colegas de sala, visto que ainda há a ideia de cursos de graduação masculinos e femininos (Pereira, 2023).

Como visto, a presença de homens nas instituições de ensino de Educação Básica é pequena. Para que homens ingressem nesses espaços é necessária uma formação superior, ou seja, a baixa procura já inicia na graduação. A atuação de homens nesses espaços, de forma direta na Educação e/ou no cuidado, como professores, é vista com receio, pois “o homem como pedagogo é um profissional no mercado de trabalho – escola, que está no foco dos julgamentos preconceituosos que a todo o momento põe em dúvida sua capacidade, seriedade e até mesmo sua sexualidade” (Silva et al, 2020, p. 158).

Sendo as escolas espaços plurais e diversos, não é concebível que elas reproduzam preconceitos. Para a realização de uma Educação para a diversidade não é necessário um trabalho apenas com os estudantes, mas também, com os profissionais da Educação, inclusive na sua formação inicial. Além da questão do gênero, os baixos salários, falta de prestígio e reconhecimento na profissão são decisivos na escolha da Licenciatura em Pedagogia pelos homens. A presença de homens nos cursos de Licenciatura em Pedagogia pode ser considerada como uma forma de resistência (Medrado; Lyra, 2008); um confronto com os discursos sociais e culturais, atravessados pelas relações de gênero e de poder. Assim,

entender e atender as necessidades de aprendizagem e cuidados das crianças é importante considerar a cultura na qual estão inseridas, suas interações com os sujeitos e suas relações com a sociedade em que vivem, lembrando que as interações e intervenções contemplam uma infância plural, que requer uma escola que valorize as diferenças, e ofereça a criança o contato com a diversidade, inclusive de gêneros (Santos, 2015, p. 49).

A ausência de discussões voltadas à presença de homens no curso de Pedagogia durante seu processo formativo não é um fato isolado. Ela apenas reflete um contexto social maior. É o que corrobora Sacristán (1999, p. 61), ao dizer que o

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Pensar a questão do homem enquanto pedagogo em formação envolve pensar sobre masculinidades e pensando sobre este fenómeno, é impossível se furtar a relacionar as contribuições e trabalhos realizados pelos movimentos feministas e LGBT, importantes fontes para os debates sobre gênero e sexualidade. Dessa forma, o modelo de análise a ser utilizado relaciona essas contribuições e como elas podem ser percebidas na prática nos contextos educacionais.

O sujeito educador pode se valer do seu conhecimento e reflexões realizadas ao longo do seu processo formativo inicial para se inserir e se manter na profissão. Assim, é importante refletir em que medida o curso de Licenciatura em Pedagogia, e efetivamente, os conhecimentos e reflexões durante a graduação ajudam a superar preconceitos relacionados à gênero na Educação. As relações de gênero são importantes e deveriam permear a formação e prática dos sujeitos homens, além da sua inserção profissional em uma área ainda majoritariamente feminina, como a Educação Básica. Souza e Guimarães (2020, p, 115) contribuem para esclarecer que

Pensar a formação de professores é pensar na construção de uma identidade docente que, por sua vez, é diretamente influenciada por fatores como o status social, a remuneração, a área de formação, o contexto histórico de desenvolvimento profissional, as condições de trabalho e o mercado de trabalho, dentre outros.

As discussões em torno da presença de homens nos cursos de Pedagogia são necessárias para que no futuro ela seja vista como um debate necessário, assim como é atualmente a presença feminina na docência da Educação Básica.

Considerações breves

Tendo em vista que a pesquisa ainda encontra-se em andamento, esperamos que ao término da sua realização possamos: a) Conhecer os fundamentos do curso de Pedagogia: no Brasil e no Instituto Federal Catarinense; b) Aprofundar os conhecimentos sobre a formação docente e questões de gênero, com ênfase nas masculinidades; c) Caracterizar o perfil dos homens interlocutores da pesquisa que cursam Licenciatura em Pedagogia no IFC; d) Compreender a formação inicial docente na percepção de acadêmicos homens do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, considerando as relações de gênero, com ênfase nas masculinidades. Pretendemos, ainda, contribuir com informações

que possam auxiliar, mesmo que em pequena escala, na compreensão das escolhas dos homens pela docência, bem como incentivar o ingresso de um número maior de homens na docência e que estes não sejam descredibilizados durante seu processo formativo no ensino superior.

Referências

AGUIAR, L. C. **O curso de pedagogia em Santa Catarina: a história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960.** 2006. Tese (Doutorado em Educação). — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

AZEVEDO, Mariana; MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Homens e o Movimento Feminista no Brasil: rastros em fragmentos de memória. **Cadernos Pagu**, [S.L.], n. 54, p. 1-35, 20 dez. 2018.

BARBIERI, T. de. Sobre la categoria género: una introducción teórico-metodológica. In: RODRÍGUEZ, R. **Fin de siglo: genero y cambio civilizatorio.** Santiago: Isis, 1992. p. 148

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 mai. 2006. Seção 1, p. 11.

CONNELL, Raewyn. **Masculinidades.** Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género. México, 2015.

FELIPE, Jane. **Entre tias e tiazinhas: Pedagogias culturais em circulação.** In: SILVA, Luiz Heron (org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

FELIPE, Jane. Gênero e Sexualidade nas Pedagogias Culturais: Implicações para a Educação Infantil, Silva, p. 195 -110, 1995, Disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf f. acesso em 27 setembro 2020.

FERREIRA, J. L. **Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2008.

FIGUEROA-PEREA, J. G. **La representación social de los varones en estudios sobre masculinidad y reproducción: ‘un muestrario de reflexiones**. In: I Seminário Internacional/II Seminário Norte-Nordeste sobre “Homens, Sexualidade e Reprodução: Tempos, Práticas e Vozes”, 17-20 junho 2003, Recife. Mimeo.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Boockman, 2004.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins; FERRARI, Anderson. Presença de professores homens nos anos iniciais. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 330-345, 30 jun. 2021.

FREITAS, M. J. D. de; BRÊTAS, J. R. da S. Estigma e preconceito na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Gênero**, Niterói, v. 17, n. 1, p. 105-122, jun./dez. 2016.

GOFFMAN, E. Estigma e identidade deteriorada. In: GOFFMAN, E. (Org.). **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-79.

GONÇALVES, J. P.; FARIA, A. H. de; REIS, M. das G. F. de A. dos. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.34, n. 3, p. 988-1014, set./dez. 2016.

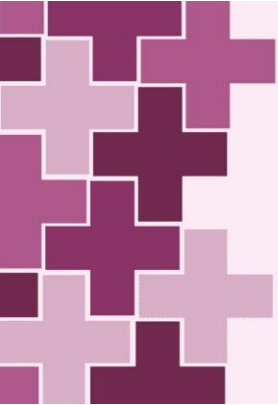
HINTERHOLZ, L. **Processos formativos e socialização profissional de egressos do curso de pedagogia do instituto federal catarinense (IFC)**: campus Camboriú e Videira (2011 – 2016). Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto Federal Catarinense. Camboriú, 174 p. 2021.

HIRATA, H. Divisão - relações sociais de sexo e do trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho. **Em Aberto**, Brasília, p. 38-49, jan./mar. 1995.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



MATIOLA, R. P. **A atuação da supervisão escolar na formação continuada na escola: percepções dos/as professores/as da rede municipal de ensino de Florianópolis.** Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto Federal Catarinense. Camboriú, 189 p. 2023.

MEDRADO, B.; LYRA, J. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 16, n. 3, p. 809-840, dez. 2008.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 720-741, 2014.

PEREIRA, F. G.. **Homens no curso de Pedagogia: "as razões do improvável"**. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2023.

PISCITELLI, A. Gênero em Perspectiva. **Cadernos Pagu**, [s. l.], p. 141-155, 1998.

RODRIGUES, V. C. S. O movimento LGBT vai ao mundo: uma análise histórico-discursiva de sua internacionalização. **O Cosmopolítico**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 114-129, 25 jun. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, D. G. dos. **Formação docente para alfabetizar e letrar na percepção de acadêmicas/os dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense.** 2023. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2023.

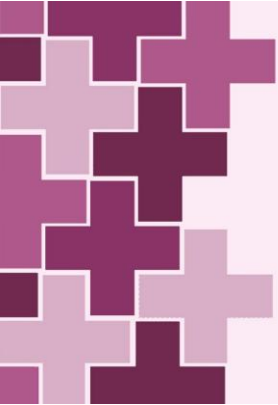
SANTOS, Antônio Carlos dos. A voz masculina nas creches e pré-escolas: o lugar do homem na educação infantil, na perspectiva dos graduandos do curso de pedagogia presencial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN / Antônio Carlos dos Santos. - Natal, RN, 2015.

SAYÃO, Thomé Débora. Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: Um estudo de professores em creches. Tese de (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2005.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

770





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



SILVA, R. M. *et al.* O homem pedagogo e o mercado de trabalho: oportunidades e desafios. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 148-164, jan./jun. 2020.

SOUZA, G. A. P.; GUIMARÃES, O. M. Representações Sociais e a Construção da identidade docente de professores de Ciências da Natureza. In: BRITO, G. da S. (ed.). **Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação**: percursos metodológicos e significativos. Rio de Janeiro: Business Graphics Editora, 2020. p. 259.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica**: 2019. São Paulo: Moderna, 2019.

771



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ANÁLISE DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUNDIAÍ, SP

Caroline de Andrade Silva¹
Jaqueline Ribeiro Pelizer²
Brenda Soares Fagundes³
Aline Côrrea Marins⁴
Giovâni Mórgon⁵
Riza Amaral Lemos⁶

Introdução

A educação de pessoas público-alvo da Educação Especial no Brasil, constitui um grande desafio, tanto do ponto de vista de infraestrutura, quanto conceitual e político. Somente a pouco mais de 30 anos com a promulgação da Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã os direitos sociais passaram a ser assegurados no país, dentre eles o direito à educação, influenciando sobremaneira as políticas educacionais que se delinearão da década de 1990 até a atualidade na educação brasileira.

A Constituição Federal, em seus artigos 205 e 206, assegura a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da

772

¹ Estudante no curso de Pedagogia, na Instituição de Ensino Padre Anchieta em Jundiaí, SP. Email: carolineandsilva@gmail.com

² Estudante no curso de Pedagogia, na Instituição de Ensino Padre Anchieta em Jundiaí, SP. E-mail: jaqueline.marina25@gmail.com

³ Estudante no curso de Pedagogia, na Instituição de Ensino Padre Anchieta em Jundiaí, SP E-mail: brendasoaresfagundess@gmail.com

⁴ Estudante no curso de Pedagogia, na Instituição de Ensino Padre Anchieta em Jundiaí, SP martins.correa.aline@gmail.com

⁵ Graduado em Psicologia pela Faculdade Anhanguera Pitágoras de Jundiaí, SP, graduado em Direito pela Faculdade Anhanguera de Jundiaí, SP, Estudante no curso de Pedagogia, na Instituição de Ensino Padre Anchieta em Jundiaí, SP, Pós-graduando em Gestão Integrada de Segurança Pública pelo Instituto Federal do Mato Grosso. E-mail: gio.morgon@outlook.com

⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, especialista em Educação no Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Juiz de Fora, especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Ouro Preto, mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Diretora Educacional e Produtora Executiva da EducaTV Emissora da Secretaria de Educação de Campinas. Professora da Universidade Padre Anchieta/ Jundiaí e da Cogna Educacional. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos GEPEJA/Unicamp e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Aplicadas às Tecnologias Digitais na Educação de Crianças - GEPPPATEC - NEPP/Unicamp. E-mail: riza.lemos@escolas.anchieta.br

sociedade para garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, sua capacitação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. Além disso, estabelece que o ensino deve ser ministrado com base em princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo, assim, que todos tenham a oportunidade de uma educação inclusiva e de qualidade.

Cabe ressaltar, que o artigo 208 da Constituição determina, dentre outras questões, que o Estado possui o dever de garantir atendimento educacional especializado. Conforme a Carta Magna:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Em consonância com o texto constitucional, em 1996 foi sancionada a lei nº 9.394, a qual estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, conceitualizando em seu artigo 58 a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) traz de maneira expressa em seu artigo 59 que os sistemas de ensino garantirão currículos, métodos e recursos educativos que atendam as especificidades das necessidades dos educandos com deficiência ou superdotação, bem como a disponibilização de professores com especialização adequada para o atendimento especializado.

A presente pesquisa objetiva qualitativamente analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, enfocando as Políticas Públicas da rede municipal de

Jundiaí, SP. Utilizando uma abordagem documental e bibliográfica, foram examinadas as legislações municipais relacionadas à inclusão na última década (2014-2024), este recorte temporal foi adotada em virtude do fato deste compreender o período de vigência do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014). Os dados coletados identificaram as diretrizes e estratégias adotadas pelo município, avaliando a contribuição dessas políticas para a promoção de uma educação especial e inclusiva, assim como os desafios enfrentados na implementação de ações efetivas. Os resultados evidenciam a importância da articulação entre legislações e práticas educacionais, ressaltando a necessidade de um olhar atento às especificidades dos alunos com deficiência e o direcionamento das políticas públicas.

A pesquisa também evidenciou o papel fundamental da comunidade na construção de um ambiente escolar inclusivo, e demonstrou os movimentos da gestão municipal de Jundiaí ao longo do período supracitado para atender as necessidades e singularidades da educação especial.

REFERENCIAL METODOLÓGICO

Este estudo foi realizado utilizando-se a metodologia qualitativa de pesquisa, que de acordo com Yin (1989)

774

(...) é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência (Yin, 1989, p.23).

Nesse sentido, a fim de se obter evidências para análise foram adotados os métodos de pesquisa documental e bibliográfica como instrumentos para a coleta de dados. De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental caracteriza-se por buscas em fontes primárias que ainda não passaram por um tratamento analítico em relação a um tema de pesquisa. Já o método de pesquisa bibliográfica, conforme apontado por Fontana (2018)

Por ser basilar na formação educacional de qualquer indivíduo, a pesquisa bibliográfica deve se rotinizar tanto na vida profissional de professores e de pesquisadores, quanto na de estudantes. Essa rotinização se faz necessária pois esse conjunto amplo de indivíduos possui o interesse de conhecer as mais variadas, plurais e distintas contribuições científicas disponíveis sobre um determinado tema. É a pesquisa bibliográfica que oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final (Fontana, 2018, p. 66).

Partindo do conceito de Gil (1989):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito mais dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda *per capita*; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. (Gil, 1989, p. 71).

Conforme Gil (1989), só existem vantagens em realizar uma pesquisa bibliográfica, onde o respaldo e as bibliografias que podemos encontrar são de suma importância e falam diretamente sobre aquilo que iremos buscar. São os dados que vão nos levar à conclusão e à eficácia da pesquisa.

Para esta pesquisa foram utilizados os dados a partir de documentos Nacionais e Municipais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI), Leis Municipais do Departamento de Educação Inclusiva (DEIN), e documentos da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí (SMEJ), e seus canais oficiais; Sendo construída dentro de um período específico de tempo, entre os anos 2014 e 2024, que são os dez anos do Plano Nacional de Educação (PNE), e foi pautada com base nas Leis Municipais e Nacionais. E intencionou compreender em que medida as Leis e Políticas Nacionais e Municipais são cumpridas no município de Jundiaí, no atendimento à educação inclusiva.

Os dados foram analisados com base nos pressupostos teóricos de Laurence Bardin, no que se refere à Análise de Conteúdo. Segundo Bardin(2016), a análise de conteúdo: “é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos...”, onde todas as buscas partem de um único ponto, que foi minuciosamente estudados para responder ao objetivo desta pesquisa, a qual teve como base teórica as legislações e bibliografias consultadas e em especial política Nacional de Educação (PNE) e na Perspectiva de Inclusão (PNEEPEI).

Referencial teórico

Segundo documento publicado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC)⁷, intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

⁷ A Secretaria de Educação Especial (Seesp) é um órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) responsável por desenvolver programas, projetos e ações direcionadas à implementação da Política Nacional de Educação Especial no Brasil. Seu principal objetivo é garantir a inclusão e o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo a equidade e o acesso a uma educação

Educação Inclusiva, resultado do trabalho do Grupo nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007, o movimento mundial em prol da educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica que defende o direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando sem qualquer discriminação.

A educação inclusiva configura-se como um paradigma educacional baseado nos direitos humanos, associando igualdade e diferença como valores inseparáveis. Ela vai além da simples noção de equidade formal, ao considerar as condições históricas que geram exclusão, tanto dentro quanto fora da escola. Ao reconhecer que os desafios presentes nos sistemas de ensino revelam a urgência de combater práticas discriminatórias e propor alternativas para superá-las, a educação inclusiva torna-se um ponto central nas discussões sobre a sociedade contemporânea e o papel da escola na superação da lógica de exclusão.

Nesse contexto, são de fundamental importância referenciais e regramentos legais que orientem e auxiliem na criação de sistemas educacionais inclusivos que contribuam para a reestruturação das escolas para que as necessidades de todos os alunos sejam atendidas.

De acordo com Gadelha, Crespo e Ribeiro (2011)

A inclusão social é a convivência com o(s) outro(s) sem conceder-lhe rótulos, é ver a pessoa e não a sua deficiência. Quando esta convivência se estabelece, na escola, na família, no ambiente sociocultural, nas brincadeiras, no trabalho, a deficiência é percebida com naturalidade. A independência, a autonomia, o discernimento para a luta por garantir direitos, a solidariedade àqueles que não puderam vivenciar tais contextos familiares e sociais são algumas das consequências positivas de se desenvolver num ambiente não discriminativo. (Gadelha, Crespo e Ribeiro, 2011, p.25)

776

Isso posto, Mantoan (2015) nos aponta que a escola precisa se adaptar para acolher todos os alunos, garantindo-lhes o direito inalienável à educação. Esse direito essencial não deve ser negociado. A pesquisadora afirma que a educação inclusiva não constitui apenas a presença do aluno com deficiência na escola regular, mas também, implica mudanças na forma de pensar a cultura escolar, ressignificando a educação para que ela se torne um espaço onde as diferenças participem de fato do processo de aprendizagem enriquecendo a educação dos demais, a escola deve se reorganizar estabelecendo novas práticas de ensino que contemplem as diferenças na sala de aula.

Entretanto, refletir sobre a inclusão escolar, implica em reconhecer que ainda existem inúmeros obstáculos que dificultam essa prática. Mantoan (2008) destaca que no sistema educacional brasileiro ainda persistem questões complexas para a efetividade da inclusão, ligadas sobretudo a uma estrutura excludente e desatualizada. As iniciativas para que a escola brasileira acolha a todos os alunos têm esbarrado em um sistema essencialmente conservador e segregacionista, afetando tanto a educação básica quanto o ensino superior.

Mantoan (2015) afirma que

(...) conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão — eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos (Mantoan, 2015 p.28 e 29).

E segue afirmando que

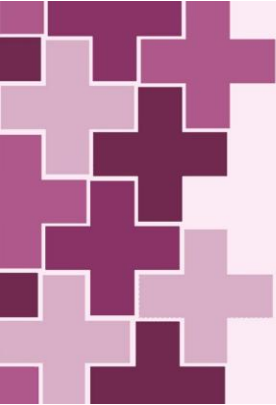
É inegável que, por estarem pautadas para atender um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes. (Mantoan, 2008, p.29)

Nesse sentido, refletir sobre o papel da escola, implica analisar o percurso pelo qual a inclusão vem se delineando nas políticas públicas brasileiras. Para Sassaki (1997), a educação inclusiva é um processo que visa ampliar o acesso e a participação das pessoas com deficiência na educação, promovendo uma reestruturação cultural, prática e política nas escolas. Dessa forma, as instituições devem atender à diversidade dos alunos, reconhecendo-a como um direito universal.

Muito embora o recorte temporal desta pesquisa tenha sua abrangência estabelecida no período compreendido entre 2014 a 2024, a análise da legislação no que concerne à educação inclusiva conflui a partir de dois marcos legais fundamentais: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as quais servem de base para regulamentações posteriores. Com esse marco inicial, outros avanços legais foram conquistados, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), que estabelece a obrigatoriedade de adaptações curriculares, metodologias, e capacitação de professores para acolher alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Nos anos seguintes, várias leis e decretos foram sancionados visando estender o direito à acessibilidade para espaços públicos e produtos de uso cotidiano. A legislação sobre brinquedos adaptados e banheiros acessíveis, é um exemplo, que amplia o acesso a espaços de lazer e convivência, favorecendo a socialização e o desenvolvimento integral das crianças com deficiência. As normas que asseguram informações em braille, por sua vez, visam a garantia da autonomia e comunicação acessível, essenciais para a vida escolar e social.

Mais recentemente, leis como a do cordão de girassóis (2023) e as que definem critérios específicos para a deficiência auditiva visam atender às necessidades de alunos com deficiências não aparentes ou auditivas, ampliando o alcance da educação inclusiva ao possibilitar adaptações específicas. Esses marcos são fundamentais para a adoção de uma abordagem individualizada, que promova o respeito à singularidade dos estudantes e avanço em direção a uma sociedade mais inclusiva. Assim, as políticas públicas constituem elemento



de fundamental importância tanto para a promoção de uma educação inclusiva quanto para uma mudança no paradigma social. Conforme expresso no quadro abaixo:

Quadro 1: Compilado Legislação Nacional no Campo da Inclusão (2014-2024)

Legislação Nacional		
LEGISLAÇÃO	ANO	ASSUNTO
LEI 13.005	2014	Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024. A vigência do PNE foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025 pela Lei 14.934, de 2024.
LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
LEI Nº 13.443, DE 11 DE MAIO DE 2017.	2017	Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para estabelecer a obrigatoriedade da oferta, em espaços de uso público, de brinquedos e equipamentos de lazer adaptados para utilização por pessoas com deficiência, inclusive visual, ou com mobilidade reduzida.
LEI Nº 13.825, DE 13 DE MAIO DE 2019	2019	Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei de Acessibilidade), para estabelecer a obrigatoriedade de disponibilização, em eventos públicos e privados, de banheiros químicos acessíveis a pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
LEI Nº 13.835, DE 4 DE JUNHO DE 2019	2019	Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para assegurar às pessoas com deficiência visual o direito de receber cartões de crédito e de movimentação de contas bancárias com as informações vertidas em caracteres de identificação tátil em braille.
DECRETO Nº 10.177, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2019	2019	Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
DECRETO Nº 10.841, DE 20 DE OUTUBRO DE 2021	2021	Altera o Decreto nº 10.177, de 16 de dezembro de 2019, que dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
DECRETO Nº 11.063, DE 4 DE 2022	2022	Estabelece os critérios e os requisitos para a avaliação de pessoas com deficiência ou pessoas com transtorno do espectro autista para fins de concessão de isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI na aquisição de automóveis.
LEI Nº 14.624, DE 17 DE JULHO DE 2023	2023	Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas.
LEI Nº 14.768, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2023	2023	Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados disponibilizados pelo Governo Federal.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PNEEPEI), criada em 2008, reconhece que deve existir convivência escolar em salas de aula comuns para todos os alunos, respeitando a diversidade como modo de se comunicar, sentir, pensar e se mover. Isso resulta em uma revisão constante do sistema de ensino e sua prática.

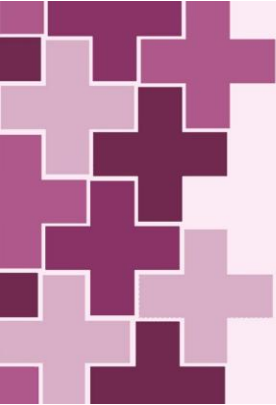
De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), até 2026, pretende-se alcançar diversos avanços, desde a ampliação de matrículas da educação especial em classes comuns (100% das matrículas), na educação infantil, oferta de Salas de Recursos Multifuncionais em 72% das escolas (hoje, a oferta está restrita a 36% das escolas), entrega de 1.500 ônibus escolares acessíveis, criação de 27 observatórios de monitoramento, lançamento de 6 editais para pesquisadores com deficiência, e formação inicial e continuada em educação especial na perspectiva da educação inclusiva para 1.250.000 professores de classes comuns, 48.700 professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 106.622 gestores escolares, 24 mil estudantes de graduação, 240 mil bolsistas do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica, envolvendo 37.500 preceptores, e 21 mil estudantes de mestrado profissional.

Destaca-se ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE) também é fundamental quando se trata de garantir ensino de qualidade para estudantes com necessidades educacionais especiais, pois busca proporcionar acesso e permanência desses alunos, criando estratégias para que isso seja possível, como capacitação de professores, apoio às escolas, uso de tecnologias, Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), parceria com entidades especializadas, monitoramento e avaliação, e apoio às famílias. Essas estratégias estão detalhadas na Meta 4 do PNE, que se trata exclusivamente de educação inclusiva.

Das legislações nacionais, confluem documentos normativos nas redes de ensino, as quais se organizam e estabelecem suas respectivas organizações. O quadro abaixo nos aponta as legislações estabelecidas no município de Jundiaí, foco desta pesquisa, cidade localizada no interior do Estado de São Paulo, que está a 49 km da capital paulista e a 37 km de Campinas via Rodovia Anhanguera. Em 2018, o Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS) classificou Jundiaí como uma cidade com alto nível de riqueza e bons indicadores sociais. Dados de 2010 mostram uma renda per capita de R\$1.121,82, baixa taxa de analfabetismo (3,08%) e uma população jovem com 65,87% de ensino médio completo.

779





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Quadro 1: Compilado Legislação de Jundiaí no Campo da Inclusão (2014-2024)

Legislação Municipal		
LEGISLAÇÃO	ANO	ASSUNTO
Lei nº 8565	2015	Prevê, em estabelecimentos privados de ensino, a disponibilização de cadeiras adaptadas para alunos com deficiência física, mobilidade reduzida e obesos.
Lei nº 8437	2015	Prevê fornecimento de merenda escolar diferenciada para os alunos diabéticos, obesos e celíacos da rede municipal de ensino.
Lei nº 8806	2017	Condiciona instalação de equipamentos esportivos e de lazer, nas escolas, a percentual adaptado para alunos com necessidades especiais.
Lei nº 9257	2019	Prevê diretrizes para o atendimento, na rede municipal de ensino, de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); e institui campanha de conscientização correlata.
Lei nº 8374	2021	Altera a Lei 8.374/2015, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino, para prever prioridade de matrícula em unidade mais próxima da residência nos casos de pessoa com deficiência que especifica; e revoga a Lei 7.812/2011, correlata.
Lei nº 9.698	2021	Instituiu no Sistema Municipal de Ensino a prioridade de matrícula em unidade mais próxima da residência nos casos que especifica de pessoa com deficiência ou doença rara.
Lei nº 9842	2022	Institui o Plano Municipal da Primeira Infância - PMPI e estabelece princípios e diretrizes para sua elaboração e implementação; e dá outras providências.
Lei nº 9941	2023	Institui e inclui no Calendário Municipal de Eventos o "DIA DA TRADUÇÃO" (30 de setembro).
Lei nº 9939	2023	Veda discriminação à criança, ao adolescente e ao adulto com deficiência na rede de ensino.
Lei nº 10216	2024	Institui a Política Municipal Intersectorial de Assistência aos Direitos das Pessoas com Altas Habilidades e Superdotação.

780

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados disponibilizados na Biblioteca Jurídica do Município de Jundiaí/SP.



Jundiaí apresenta um panorama singular na promoção da educação inclusiva. Em 2015, foram promulgadas duas leis: a Lei nº 8565, que determina a disponibilização de cadeiras adaptadas em estabelecimentos privados de ensino para alunos com deficiência física, mobilidade reduzida e obesidade, e a Lei nº 8437, que garante merenda escolar diferenciada para alunos diabéticos, obesos e celíacos. Essas legislações representam um avanço importante na adequação do ambiente escolar às necessidades de diferentes grupos de alunos. No entanto, não houve novas legislações no município nos anos 2014, 2016, 2018 e 2020, o que indica uma falta de continuidade nas iniciativas voltadas para a inclusão. Em 2017, a Lei nº 8806 condicionou a instalação de equipamentos esportivos e de lazer nas escolas a uma porcentagem adaptada para alunos com necessidades especiais, enquanto, em 2019, a Lei nº 9257 estabeleceu diretrizes para o atendimento de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), além de implementar uma campanha de conscientização. Em 2023, a Lei nº 9939 foi aprovada, vedando a discriminação contra crianças, adolescentes e adultos com deficiência na rede de ensino, e, em 2024, a Lei nº 10216 instituiu a Política Municipal Intersetorial de Assistência aos Direitos das Pessoas com Altas Habilidades e Superdotação. Esses avanços, embora positivos, destacam a importância de uma abordagem mais constante em relação à inclusão educacional.

Ressalta-se que no recorte de dez anos utilizado nesta pesquisa, em três não tiveram leis voltadas para a inclusão no município. A cidade apresenta avanços, ao possuir um departamento exclusivo na secretaria da educação voltado para educação inclusiva, o Departamento de Educação Inclusiva (DEIN), responsável por assegurar que todo aluno com deficiência, seja ela física, mental, intelectual ou sensorial, seja igualmente atendido. Além disso, o município oferece um programa de formação continuada, visando ao aprimoramento e capacitação dos professores, tendo como objetivo preparar os docentes para os possíveis desafios encontrados na educação inclusiva, para que possam garantir mais qualidade no processo educacional desses estudantes.

781

Resultados e discussão

Resulta da análise dos dados coletados para esta pesquisa, além dos documentos nacionais e locais consultados, dados disponibilizados pela Unidade de Gestão de Educação (UGE) do município de Jundiaí, que o município conta com o Programa Escola Inovadora, criado em 2018, que constituiu proposta pautada na inovação pedagógica como uma ferramenta capaz de promover a renovação de hábitos, conceitos e processos. A referida política pública adota três eixos: a formação dos educadores, a ambiência escolar e a qualidade do ensino. Tais eixos, encontram-se em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão e foram organizados com base no referido documento.

Outro dado levantado na pesquisa, é a disponibilização, pela Secretaria de Educação do Guia Prático da Educação Inclusiva de Jundiaí⁸ que, de acordo com as palavras da Chefe da Pasta:

O material produzido até 2024 nos permite organizar a escola para uma educação que busca a equidade e os direitos das crianças com muito profissionalismo. Portanto, o Guia prático da Educação Inclusiva de Jundiaí será um balizador do planejamento das unidades escolares considerando cada escola e, ao mesmo tempo, todas elas (JUNDIAÍ, 2024, P. 4).

Segundo o Guia Prático, existem 50 salas de recursos multifuncionais para atendimento aos estudantes. De acordo com a resolução SE 25 de 01/04/2016 e diretriz do Departamento de Educação Inclusiva (DEIN) o atendimento domiciliar é realizado por professor especialista em Educação Especial para os estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino. Firma-se também na resolução 71 de 11/12/2016 o atendimento pedagógico hospitalar para estudantes regularmente matriculados na rede Municipal de Ensino que estiver em tratamento hospitalar contínuo no Hospital Universitário de Jundiaí. A respeito da transição dos estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação entre a Rede Municipal e a Rede Estadual o DEIN promove ações que atendam as necessidades de todos os envolvidos.

Para além dos documentos supracitados, o município implementou diversas políticas públicas, tais como, o livro “Desemparedamento da Escola: a qualidade de ensino nos contextos do Programa Escola Inovadora” (2023), que dentre as premissas encontra-se a inovação e a inclusão educacional visando a criação de espaços de aprendizagem mais dinâmicos e adaptados às necessidades dos alunos.

As discussões destacam a relevância da atuação dentro do escopo da Secretaria de Educação do Departamento de Educação Inclusiva (DEIN) que tem entre as atribuições a promoção de cursos de formação para estagiários de pedagogia, cuidadores, professores e gestores atendendo os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. O Departamento é responsável pela oferta de formação continuada e capacitação dos profissionais da educação dentro da perspectiva da proposta inclusiva.

Cabe ressaltar que, em consulta aos documentos de propostas formativas oferecidas, em sua maioria, as formações são ofertadas em temáticas voltados ao atendimento às crianças, jovens e adultos TEA, o que pode ser atribuído ao fato da rede contar com quantitativo elevado de pessoas com necessidades de atendimento em virtude desta especificidade. Entretanto, cabe ressaltar que esse dado nos indica a necessidade de revisão do escopo dos cursos oferecidos,

⁸ Documento criado pela Secretaria de Educação de Jundiaí com a finalidade de organizar a escola para uma educação que busca a equidade e os direitos das crianças, com elevado profissionalismo. Serve como balizador do planejamento das unidades escolares, considerando cada escola e, ao mesmo tempo, todas elas. Disponível em: <https://sites.google.com/educacao.jundiai.sp.gov.br/dein2024?usp=sharing>. Acesso em: 28 out. 2024.

a fim de serem oferecidas formações que contemplem outras temáticas tão importantes e necessárias quanto, tendo em vista sobretudo a perspectiva inclusiva da educação.

É possível constatar, que muito embora essa necessidade de ampliação das discussões formativas, o município conta com propostas em seus documentos oficiais que se alinham com os objetivos e as metas estabelecidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão e com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), dentre eles, a universalização do o acesso à Educação Inclusiva, por meio de matrículas em escolas regulares. Garantia de formação específica para trabalhar com alunos com necessidades especiais aos professores da Educação Básica, expandir do atendimento educacional especializado para todas as escolas que recebem alunos com deficiência devem contar com salas de recursos multifuncionais ou parcerias que ofereçam o AEE, além de adaptações físicas e pedagógicas, com utilização de tecnologia assistiva disponível, dentre outros.

É possível depreender da análise que o município conta com uma estrutura organizacional que compreende a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no bojo da estrutura da Secretaria de Educação, contando com um Departamento específico para atendimento à demanda e documentos oficiais que constituem política pública efetiva no atendimento às crianças, jovens e adultos atendidos pela Rede Municipal. No entanto, carece de mais propostas formativas para os profissionais que contemplem um amplo espectro de demandas para o segmento. Outra questão importante a ser destacada é a relevância de se assegurar o atendimento multidisciplinar às crianças público-alvo da educação especial, o que requer um trabalho contínuo, articulado aos diversos setores e demais secretarias a fim de efetivamente garantir o direito à educação para todos e todas.

Em que pese a ampliação do número de profissionais para atendimento às crianças, a análise realizada nos aponta para a fundamental importância de para além de estagiários nas escolas, o atendimento ser assegurado por profissionais da área de educação, com formação específica no atendimento às crianças, o que requer investimento público e adoção de políticas públicas direcionadas à promoção de uma educação inclusiva.

Considerações finais

As discussões apresentadas evidenciam que a educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais e conceituais, apesar dos avanços legais e políticos. A promulgação da Constituição Federal de 1988 e o desenvolvimento de políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sinalizam para uma uma mudança significativa no reconhecimento do direito à educação para todos. Contudo, os obstáculos permanecem, especialmente no que diz respeito à infraestrutura das escolas e à formação de professores para atender as especificidades de todos os alunos. As iniciativas desenvolvidas no município de Jundiaí, refletem esses desafios e também apontam progressos, como a existência de um departamento específico dedicado às questões relacionadas à inclusão.

No entanto, para que a inclusão educacional de fato se concretize, necessário se faz um esforço contínuo tanto por parte do poder público, quanto das instituições educacionais e da sociedade. As políticas públicas devem ir além da garantia do acesso, mas sobretudo em direção às condições para que este se efetive, bem como para que todos tenham sua permanência igualmente assegurada. Em Jundiaí, apesar dos avanços, ainda há a necessidade de expandir a formação para contemplar outras temáticas além do Transtorno do Espectro Autista (TEA), garantindo uma abordagem mais ampla e interdisciplinar. A experiência do município pode servir como exemplo para outros, mostrando que políticas públicas bem delineadas e contextualizadas são fundamentais para o avanço da educação inclusiva. Somente com o compromisso de todos os envolvidos será possível transformar a educação em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde a diversidade seja respeitada e valorizada, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa.

Referências

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Ed. 70, 3º reimp. da 1º, 2016. São Paulo.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm . Acesso em: 20.out.2024.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 06 out. 2024.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI): Metas*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/metas>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm . Acesso em: 20.out.2024.

BRASIL. *Lei nº 13.443 de 11 de maio de 2017*. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para estabelecer a obrigatoriedade da oferta, em espaços de uso público, de brinquedos e equipamentos de lazer adaptados para utilização por pessoas com deficiência, inclusive visual, ou com mobilidade reduzida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13443.htm . Acesso em: 20.out.2024.

BRASIL. *Lei nº 13.835 de 4 de junho de 2019*. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para assegurar às pessoas com deficiência visual o direito de receber cartões de crédito e de movimentação de contas bancárias com as informações vertidas em caracteres de identificação tátil em braile. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2019/Lei/L13835.htm#:~:text=L,EI%20N%C2%BA%2013.835%2C%20DE%204%20DE%20JUNHO%20DE%202019&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%2010.098,de%20identifica%C3%A7%C3%A3o%20t%C3%A1til%20em%20braile. Acesso em: 20.out.2024.

BRASIL. *Lei nº 13.825 de 13 de maio de 2019*. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei de Acessibilidade), para estabelecer a obrigatoriedade de disponibilização, em eventos públicos e privados, de banheiros químicos acessíveis a pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13825.htm. Acesso em: 20.out.2024.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 10.177 de 16 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2019/Decreto/D10177.htm#art15 . Acesso em: 20.out.2024.



BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 10.841 de 20 de outubro de 2021*. Altera o Decreto nº 10.177, de 16 de dezembro de 2019, que dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2021/Decreto/D10841.htm#art1. Acesso em: 20.out.2024.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 11.063 de 4 de maio de 2022*. Estabelece os critérios e os requisitos para a avaliação de pessoas com deficiência ou pessoas com transtorno do espectro autista para fins de concessão de isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI na aquisição de automóveis. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D11063.htm. Acesso em: 20.out.2024.

BRASIL. *Lei nº 14.624 de 17 de julho de 2023*. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14624.htm. Acesso em: 20.out.2024.

BRASIL. *Lei nº 14.768 de 22 de dezembro de 2023*. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14768.htm. Acesso em: 20.out.2024.

GADELHA, Crismere.; CRESPO, Ana Maria M.; e RIBEIRO, Suzana L. S. *Memórias da Luta: Protagonistas do AIPD*. In: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Memorial da Inclusão. (Org.). 30 Anos do AIPD. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011, p. 19-85.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2.ed. São Paulo : Atlas, 1987.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. Penápolis, SP: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

JUNDIAÍ. Prefeitura. *Guia prático da educação inclusiva de Jundiaí*. Jundiaí, 2024. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/Guia-pratico-da-Educacao-Inclusiva-de-Jundiai-2024-2.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



JUNDIAÍ. Prefeitura. *Decreto n.º 28.123, de 2019. Regulamenta a lei que dispõe sobre atendimento educacional especializado.* Disponível em: https://sapl.jundiai.sp.leg.br/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=19581. Acesso em: 28 out. 2024.

JUNDIAÍ. Prefeitura. *Departamento de Educação Inclusiva (DEIN).* Jundiaí, 2024. Disponível em: <https://sites.google.com/educacao.jundiai.sp.gov.br/dein2024>. Acesso em: 28 out. 2024.

LYRA, G. J. H. *Necessidades educacionais especiais: um novo olhar no contexto escolar.* Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/necessidades_educacionais_especiais_-_um_novo_olhar_no_contexto_escolar_1_1.pdf. Acesso em: 27 out. 2024.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

PREFEITURA DE JUNDIAÍ. *Guia prático da educação inclusiva de Jundiaí.* Jundiaí, 2024. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/Guia-pratico-da-Educacao-Inclusiva-de-Jundiai-2024-2.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

Yin, R. K. *Case Study Research: design and methods.* Newbury Park. CA: Sage Publications, 1989.

787



VIOLÊNCIA SEXUAL E SEXTING: RESULTADOS DE TESE A RESPEITO DA SÉRIE “SEX EDUCATION”

Ediane da Silva¹

Introdução

Este texto apresenta um recorte dos resultados obtidos em uma tese de doutorado em andamento, cujo objetivo é analisar as contribuições das temáticas abordadas na série "Sex Education" para a Supervisão Escolar na concepção e elaboração de projetos de formação continuada voltadas para docentes e discentes sobre Violência Sexual e "Sexting", dentro da perspectiva da Educação Sexual Emancipatória. Trata-se de uma pesquisa exploratória baseada na análise de conteúdo em Triviños (2012), Bardin (2014) e Moraes (2003). Identificaram-se quarenta e quatro temas indicativos de processos de educação sexual emancipatória, os quais podem ser trabalhados por supervisores/as escolares em conjunto com os docentes da educação básica. A análise abrangeu as quatro temporadas da série, com foco em quatro grandes temáticas: corpo e suas implicações, relação sexual, relação afetiva e a relação família-escola. A escolha desses temas justifica-se pela abordagem de questões polêmicas, como aborto, gravidez, abuso sexual, sexting, métodos contraceptivos, infecções sexualmente transmissíveis, currículo de educação sexual, relações sexuais na adolescência, homofobia e violência doméstica.

Destaca-se um dos resultados obtidos na tese de doutoramento, em que os resultados preliminares indicam que os temas de violência sexual e sexting, envolvidos na série "Sex Education", podem ser efetivamente integrados em projetos e formações continuadas para professores e professoras, promovidos por supervisores e supervisoras escolares. Essa integração potencializa a capacidade desses profissionais de encorajar as vítimas a denunciarem as agressões, além de prevenir situações que expõem a vítima, bem como, prevenir de situações que exponham a intimidade e violam o uso de imagens aos meios eletrônicos de publicação. A série se mostra um recurso pedagógico relevante, contribuindo para a conscientização e a problematização dessas questões. Acredita-se que a formação continuada de docentes possa ser significativamente enriquecida pela análise da série, que aborda de maneira crítica temas considerados polêmicos, urgentes e necessários no contexto educacional. Essa abordagem não apenas facilita o diálogo sobre temas sensíveis, mas também capacita educadores e educadoras a enfrentar essas questões de forma consciente e problematizadora.

Registre-se, portanto, a possibilidade de desenvolver trabalhos voltados para a Educação Sexual Emancipatória, bem como de oferecer contribuições didáticas na formação

¹ Doutoranda em Educação (PPGE – UNISUL). E-mail: 371246@profe.sed.sc.gov.br

continuada de professores. O objetivo é fortalecer a atuação docente, integrando a educação ao cinema e promovendo a reflexão e o diálogo crítico sobre igualdade, respeito, dignidade e a garantia dos direitos sexuais, entendidos como direitos humanos fundamentais e universais.

Acredita-se na possibilidade de que a formação continuada para professores e professoras possa ocorrer por meio da análise de séries, utilizando temas indicadores de forma individual ou agrupada. Neste contexto, apresentamos os resultados de dois temas: violência sexual e sexting. Lançaremos como sugestão anexo a tese de doutoramento, um exemplo formação continuada docente, neste modelo esboçaremos que as formações ocorram por meio de oficinas e encontros presenciais e também pelas plataformas de reunião on line visando a sensibilização e a maior participação de professoras e professores.

Portanto, sugere-se que a formação seja conduzida por supervisores escolares, em colaboração com profissionais das áreas das Ciências Biológicas, Pedagogia, Professores do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. As análises para que esta possibilidade possa ocorrer serão pautadas nas reflexões em Freire (1987, 1996, 2005, 2013), Gadotti (1992); na Educação Sexual nas leituras na Declaração dos Direitos Sexuais (Was, 2014), Figueiró (2006, 2018), Melo (2001, 2004, 2011), Nunes (1996). Os resultados obtidos podem contribuir para a que novas formações continuadas de professores/as sejam realizadas por Supervisores/as Escolares.

Acredita-se que, por meio das problematizações apresentadas na série, é possível fortalecer a atuação docente, integrando a educação com o cinema. Essa abordagem favorece a reflexão e o diálogo crítico sobre igualdade, respeito, dignidade e a garantia dos direitos sexuais, reconhecidos como direitos humanos fundamentais e universais.

Violência Sexual e Sexting na atual conjuntura

Depois do advento da pandemia da Covid-19, que exigiu que a população mundial se mantivesse em casa para diminuir a circulação do vírus, o isolamento social se tornou uma nova realidade. As relações sociais foram reduzidas, e as pessoas precisaram encontrar novas formas de entretenimento para preencher o vazio deixado pela falta de interação presencial. O crescimento dos serviços de streaming nos últimos anos aumentou a visibilidade das séries, consolidando-as como um dos principais formatos de entretenimento audiovisual. Esses serviços oferecem acesso a uma ampla variedade de conteúdos pela internet, sem a necessidade de download. A audiência entre jovens e adolescentes tem crescido, impulsionada pela identificação com os protagonistas e pela demanda por representatividade nas produções.

Além disso, entende-se que uma das responsabilidades dos/as Supervisores/as Escolares é contribuir para a formação continuada dos docentes, especialmente no que se refere ao apoio pedagógico em temáticas relacionadas à sexualidade – um tema essencial para o desenvolvimento integral do ser humano e para a promoção da saúde.

A importância da temática desta pesquisa também se evidencia diante de muitos dados expressivos da Organização Mundial da Saúde (OMS), da Organização das Nações Unidas (ONU), do Disque Direitos Humanos, da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Alguns exemplos: 22% dos adolescentes iniciaram atividade sexual aos 15 anos de idade; no Brasil a taxa de gravidez na adolescência não planejada está acima da média latino-americana, sendo a 2ª maior taxa de gravidez adolescente do mundo; de 2005 a 2016 o nº de adolescentes do sexo masculino infectados pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) triplicou; jovens entre 15 e 24 anos representam 45% de todas as novas infecções pelo HIV; esses dados podem estar associados ao não uso ou uso inadequado de preservativos. Ainda, a violência agravou-se nos últimos anos e na pandemia: as violações aos direitos de crianças ou adolescentes aumentaram em 14% comparação com 2018; dentre os casos de violência sexual, 73% ocorrem na casa da própria vítima, sendo cometidos pelo próprio pai ou padrasto em 40% das denúncias; o Brasil ocupa o ranking de assassinatos à comunidade LGBTQIA+ (Benevides, 2023)².

Desta forma, justifica-se a importância desta pesquisa pelo fato que vivenciamos recentemente no Brasil momentos de retrocessos políticos e perdas de direito. Consideram-se dados alarmantes os de violência sexual, por exemplo, de acordo com estimativas do governo brasileiro, “85% a 90% desses agressores sexuais são pessoas conhecidas: 30% são pais e 60% conhecidos da vítima e de sua família” (Brasil, 2021, p. 7). Além disso, 01 (uma) em cada 03 (três) a 04 (quatro) meninas e 01 (um) em cada 06 (seis) a 10 (dez) meninos serão vítimas de alguma modalidade de abuso sexual até completarem 18 (dezoito) anos (Brasil, 2021, p. 7). E ainda, “a violência sexual contra crianças e adolescentes é a quarta maior causa de denúncia no Disque 100” (Brasil, 2019)³.

Considerando os alarmantes índices de violência relacionados às relações de gênero e sexualidade, especialmente a violência sexual, é imperativo que esse tema seja objeto de reflexão e debate em toda a sociedade. As escolas, como espaços fundamentais na formação de cidadãos e cidadãs, desempenham um papel fundamental nesse processo, promovendo a conscientização e a educação sobre essas questões essenciais.

790

² 2021 deve ser o ano mais mortal para pessoas trans e de gênero diverso desde que começamos a coletar dados, com 375 assassinatos registrados entre 1º de outubro de 2020 e 30 de setembro de 2021. Isso representa um aumento de 7% em relação à atualização de 2020, que já era de 6 % de aumento desde a atualização de 2019. O Brasil continua sendo o país que registrou a maioria dos assassinatos (125), seguido pelo México (65) e pelos Estados Unidos (53). Os dados mostram que um total de 4.042 pessoas trans e de gênero diverso foram assassinadas entre 1º de janeiro de 2008 e 30 de setembro de 2021 (Transrespect x transfobia, 2023).

³ Disque 100 é um serviço de utilidade pública do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, conforme previsto no Decreto nº 10.174, de 13 de dezembro de 2019, destinado a receber demandas relativas a violações de Direitos Humanos, especialmente as que atingem populações em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2019).

As violências de gênero e sexualidade decorrem de concepções que envolvem o exercício de poder sobre o outro, especialmente no que diz respeito ao corpo do outro, sendo ainda mais alarmante quando se trata de crianças que muitas vezes não têm como se defender. Nesse contexto, os profissionais da educação desempenham um papel social fundamental ao informar, preparar e problematizar essas questões por meio de discussões sobre formas de se proteger contra tais violências, além de promover o conhecimento dos direitos e deveres dos indivíduos. Também são alarmantes os dados sobre violência: no ano de 2022, pois uma pessoa pertencente ao grupo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero (LGBTQIA+) foi morta a cada 32 horas no Brasil (Mortes..., 2023). Foram 273 mortes, 228 assassinatos. As maiores vítimas foram as mulheres transexuais, travestis e os homens gays (Gonzaga, 2023). Além do expressivo número de feminicídios, que foi registrado 1706 casos consumados e mais 988 tentados no Brasil, segundo dados do monitor de Feminicídios do Brasil (MFB), mantido pelo Laboratório de Estudos de Feminicídios da UEL⁴ (Universidade Estadual de Londrina).

Destaca-se que o sexting, assim como a exposição do órgão sexual, abordados nas primeiras e quarta temporadas de “*Sex Education*”, revelam os riscos associados à internet e à exposição de crianças e jovens. Essas representações denunciam como esses comportamentos podem ser prejudiciais e refletem a realidade atual no Brasil. Conforme o Instituto Patrícia Galvão (2024), mulheres são as principais vítimas (70,5%) dos casos de “sexting” e exposição de conteúdo íntimo. Em 2017, as mulheres também foram maioria nos atendimentos por “cyberbullying” e ofensas (67,4%) e exposição a conteúdos impróprios e violentos (62,1%) realizados pela “helpline” da SaferNet Brasil (Tinoco, 2023). Em 2017, o assédio foi o 26º assunto mais comentado na internet. Nos últimos três anos, as menções ao termo cresceram 324%, com destaque para um novo tipo de assédio, o virtual, que cresceu mais de 26 mil por cento (Instituto Avon, 2018).

Em consonância com a Declaração dos Direitos Sexuais da WAS (2014), o artigo 6º aborda o direito à privacidade, que se relaciona à sexualidade, à vida sexual e às escolhas inerentes ao próprio corpo. Este direito abrange também as relações e práticas sexuais consensuais, assegurando que as pessoas possam vivenciá-las sem interferências externas, além de ter a liberdade de divulgar informações relacionadas à sua sexualidade ou à de outrem.

Enquanto isso, o Reino Unido, país cenário de gravação da série em estudo, demonstra dados alarmantes quando o assunto é sexting. De acordo com site Globo.com (Estudos..., 2016), um estudo realizado pela organização NASUWT, um dos maiores sindicatos de ensino do Reino Unido, descobriu que a maioria das crianças que troca conteúdo sexual em

⁴ Lesfem Registra 4,7 Feminicídios Por Dia No Brasil Em 2023. Disponível em: [https://sites.uel.br/lesfem/lesfem-registra-47-feminicidios-por-dia-no-brasil-em-2023/#:~:text=todos%20os%20estados%20do%20pa%C3%ADs,%20e%20bahia%20\(128\)](https://sites.uel.br/lesfem/lesfem-registra-47-feminicidios-por-dia-no-brasil-em-2023/#:~:text=todos%20os%20estados%20do%20pa%C3%ADs,%20e%20bahia%20(128)) acesso em: 05 de junho de 24

celulares, tablets ou computadores têm entre 13 e 16 anos, mas também percebeu que uma minoria substancial é formada por alunos de escolas primárias. Mais da metade dos professores entrevistados reconheceu que as trocas de mensagens, fotos ou vídeos de natureza sexual são constantes.

O Reino Unido ainda conta com uma associação entre “sexting” e extorsão o chamado sextorsão, dados da BBC News (2016) apontam que o número de casos de “sextorsão” mais que dobrou em um ano no Reino Unido, passando de 385 para 864 registros entre 2015 e novembro de 2016, segundo a Agência Nacional de Crimes (NCA, na sigla em inglês). E ainda o país lança campanha para alertar pais, jovens e crianças do perigo que enfrentam⁵. Ou seja, não se trata de uma realidade apenas brasileira ou inglesa. Dados do Jornal UOL ressaltam que um estudo global com 130 mil mulheres em 191 países mostra que mais de 60% delas fazem — ou sexo pelo celular —, mesmo vivendo em países mais conservadores e onde a desigualdade entre gêneros é maior (Universa Uol, 2020).

Neste sentido esta pesquisa faz parte de um recorte da temática corpo e suas implicações em uma tese de doutoramento, em que, primeiramente, questiona-se: como as temáticas problematizadas Violência Sexual e Sexting na série “Sex Education” contribuem para que a supervisão escolar elabore projetos de formação continuada de docentes e discentes em educação sexual emancipatória? E, objetiva analisar contribuições das temáticas Violência Sexual e Sexting problematizadas na série “Sex Education” como subsídios para a educação sexual emancipatória.

792

Articulações teórico-metodológicas

Optamos por uma pesquisa como natureza qualitativa de dados e interpretações. Em um primeiro momento, procedemos com uma pela pesquisa bibliográfica, quando buscamos a compreensão da importância, atuação e função da Supervisão Escolar diante da formação docente, como também da Educação Sexual Emancipatória para o entendimento das Temáticas da Série Sex Education. Na sequência, realizamos uma análise fílmica sobre a Série Sex Education, buscando evidenciar suas contribuições para a Educação Sexual Emancipatória na formação de docentes, realizada por Supervisores Escolares.

Dialogar com recursos que possibilitem o acesso ao filme como um instrumento didático-pedagógico contribui para a inovação na formação continuada de professores, promovendo uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva. Essa abordagem permite que a análise fílmica leve a uma formação continuada que difere daquelas a que os docentes estão habituados em seu cotidiano. As investigações sobre essas contribuições podem impulsionar avanços no conhecimento científico, bem como na prática docente em sala de aula.

⁵ Disponível em: <https://youtu.be/d0WLSj6-dyE>. Acesso em: 22 jan. 2024.

Para o tratamento das fontes, optamos pela análise de conteúdo, tal como fundamentado por Trivinos (2012), Bardin (2014) e Rauem (2015). Os temas indicadores e que orientarão a pesquisa encontram-se na Declaração dos Direitos Sexuais (WAS, 2014).

A técnica de análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 2014, p. 45, grifo da autora). Destaco ainda ser “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, (TRIVINOS, 2012, p. 160). Desta forma, alicerçados em Bardin (2014) três etapas da análise de conteúdos que chamamos de: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial.

A busca pelos fundamentares teóricos ocorreu primeiramente, por meio do levantamento nos bancos de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) do Brasil; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Repositório Universitário da Ânima – UNISUL (RUNA); Rede de Revistas Científicas de América Latina no Caribe, Espanha e Portugal (REDALYC), editado pela Universidade do México (UAEMEX).

As buscas foram primeiramente realizadas sem filtros e sem aspas e posteriormente com a união dos descritores: educação sexual + séries de TV, educação sexual + série televisiva, educação sexual + cinema, educação sexual + programa televisivo, educação sexual + supervisores escolares, série de TV + professores licenciados ou bacharéis, série de TV + supervisores escolares, sexualidade + supervisores escolares, sexualidade + professores licenciados ou bacharéis.

Em um segundo momento, a análise de conteúdo do filme, a qual encontrou-se mais de quarenta temas, dos quais destacaram-se quarenta e quatro, que poderiam possibilitar uma formação docente em que fosse possível desenvolver trabalhos de educação sexual emancipatórias das escolas de educação básica.

Os temas indicadores que perfazem esta pesquisa são: 1) gozo/prazer, 2) sexo na meia-idade, 3) masturbação, 4) ejaculação precoce, 5) relação sexual, 6) aula de educação sexual, 7) felação, 8) gravidez, 9) *sexting*, 10) aborto, 11) poluição Noturna, 12) absorventes menstruais, 13) sexo lésbico, 14) virgindade, 15) ereção, 16) transvestir, 17) homofobia, 18) consentimento, 19) suicídio, 20) vaginismo, 21) clamídia/IST, 22) currículo de educação sexual, 23) drogas, 24) abuso/violência sexual, 25) violência doméstica, 26) assexualidade, 27) pílula do dia seguinte, 28) parto/fertilização/vasectomia, 29) violência/automutilação, 30) uso terapêutico de drogas, 31) métodos preventivos/preservativos, 32) expor órgão sexual, 33) relação familiar, 34) testosterona, 35) batismo, 36) câncer, 37) relacionamento abusivo, 38) bissexualidade, 39) impotência sexual, 40) doação de esperma, 41) depressão pós-parto, 42) adoção, 43) acessibilidade, 44) sala de amamentação.

Desta forma, este trabalho se baseia em uma análise sistemática das fontes selecionadas, que foram organizadas a partir de critérios específicos relacionados à relevância e atualidade dos temas abordados. A partir dessa seleção, desenvolvi categorias de análise que permitiram

identificar padrões e relações significativas entre os fenômenos estudados. Durante esse processo, a “violência sexual” e o “sexting” emergiram como dois temas de grande relevância contemporânea, sendo abordados em uma das categorias, a categoria corpo e suas implicações. A escolha de destacá-los deve-se ao seu caráter emergente e à necessidade de aprofundar a discussão sobre seu impacto social, especialmente no contexto das mudanças nas dinâmicas de comunicação e das novas formas de violência na sociedade digital.

A Serie Sex-Education e os temas “Violência Sexual” e “Sexting”

A série inglesa se passa na escola fictícia 'Moordale Secondary School' e aborda duas situações de violência sexual, dedicando aproximadamente 11 minutos e 14 segundos na 2ª temporada, 5 minutos e 18 segundos na 3ª temporada e 7 minutos e 42 segundos na 4ª temporada para essa temática. Uma das situações envolve a personagem Aimee Gibbs, uma garota popular e legal, que vive um relacionamento distante com a família. Aimee, interpretada pela atriz Aimee Lou, mantém uma amizade com Maeve Wiley, uma das protagonistas da série, descrita como descolada, inteligente e mal falada. Maeve enfrenta desafios significativos, incluindo uma mãe viciada que é presa por tráfico de drogas e que, posteriormente, falece devido a uma overdose, papel interpretado pela atriz Emma Mackey.

A série traz algumas cenas marcantes relacionadas à violência sexual, abordando o tema em suas quatro temporadas. Um exemplo é uma cena em que Aimee entra no transporte escolar usando fones de ouvido e segurando um bolo em uma das mãos. Um homem desconhecido se masturba em sua calça jeans, e Aimee, de maneira desesperada e constrangida, alerta os outros passageiros sobre o que ocorreu. No entanto, eles a olham com desdém e não a ajudam. Ela desce do ônibus e continua seu trajeto a pé. Ao chegar na escola, encontra a amiga Maeve, que a convence a levar o caso à polícia. Inicialmente, Aimee acredita que não é necessário e que tudo está bem, mas, com o tempo, começa a enfrentar problemas psicológicos que afetam seus relacionamentos amorosos.

Aimee inicia consultas terapêuticas com a Dra. Jean, mãe de Otis — um dos personagens principais e filho de dois terapeutas sexuais. Através dessas sessões, Aimee adquire conhecimento sobre sexo e psicologia dos relacionamentos, o que a capacita a oferecer conselhos aos colegas. Junto com Maeve, ela estabelece uma clínica de terapia sexual clandestina em Moordale. A Dra. Jean, sua mãe, é uma terapeuta sexual protetora e divorciada que atende seus clientes em casa. No caso de Aimee, a Dra. Jean trabalha questões relacionadas à violência sexual sofrida no ônibus, abordando os aspectos psicológicos dessa experiência.

Outro evento significativo de violência sexual na série envolve Joanna, a irmã mais nova da Dra. Jean, que se muda para morar com ela a fim de ajudar no cuidado do recém-nascido. Joanna é uma sobrevivente de violência sexual, tendo sofrido violências na infância por parte do namorado de sua mãe.

Na última temporada, a série conclui ambos os casos, destacando a superação das personagens diante da violência que sofreram. Aimee se fotografa usando a calça jeans na

qual foi vítima de violência sexual e, posteriormente, a queima como um ato de libertação e denúncia.

Dessa forma, a série transmite a mensagem de que podemos nos tornar mais fortes e encorajadas a denunciar a violência. Joanna, irmã da Dra. Jean, liga para a rádio onde a Dra. Jean apresenta um programa sobre sexualidade e relata a violência sexual que sofreu na infância, perpetrada pelo namorado de sua mãe. A série conclui sua discussão ao afirmar que a melhor maneira de proteger a si mesma e a outras mulheres é denunciando os agressores. Embora denunciar e abordar esses assuntos possa ser doloroso, é fundamental que as vítimas encontrem força e coragem para combater, prevenir e lutar contra a violência sexual. Nesse contexto, a escola emerge como o espaço ideal para tratar esses temas, preparando crianças e jovens para defender o que têm de mais precioso: seu próprio corpo.

Destarte, que no Brasil no período de 2015 a 2021, foram notificados 202.948 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, sendo 83.571 contra crianças e 119.377 contra adolescentes. Em 2021, o número de notificações foi o maior registrado ao longo do período analisado, com 35.196 casos (Brasil, 2023). Em torno de, 6% das mulheres. Ao longo da vida, 37% das mulheres que vivem nos países mais pobres sofreram violência física e/ou sexual por parte do parceiro, com alguns desses países tendo uma prevalência de até uma em cada duas mulheres (OMS..., 2021).

O tema do sexting foi abordado com mais ênfase na primeira temporada da série. Os episódios dois e cinco abordam a temática do sexting, dedicando aproximadamente 5 minutos e 18 segundos para explorar e discutir essa questão. O tema do sexting é apresentado em duas situações distintas. A primeira ocorre em uma cena de vídeo com Eric, o melhor amigo de Otis. Eric é um garoto otimista, conhecido por suas roupas coloridas, e é um dos dois estudantes abertamente gays da escola. Ele enfrenta bullying por parte de Adam, o filho do diretor, com quem mais tarde desenvolve um relacionamento amoroso. Eric, interpretado pelo ator Ncuti Gatwa, é flagrado manipulando uma banana para demonstrar como realizar sexo oral, e sua imagem é compartilhada na internet por meio dos celulares de seus colegas. O segundo momento em que a temática do sexting é abordada ocorre no episódio cinco, quando uma foto do órgão genital feminino de Ruby, uma garota popular que adota um estilo 'patricinha', é compartilhada. Apesar de sua aparência, Ruby vive em uma casa humilde com o pai doente. A imagem do órgão genital de Ruby é disseminada pelos celulares dos estudantes e compartilhada na internet. Além disso, a personagem sofre chantagem de Olivia, outra garota popular e uma das primeiras clientes da clínica de Otis e Maeve, após enfrentar dificuldades em seu relacionamento com o namorado. Olivia é também responsável por disseminar as fotos da vagina de Ruby pela internet. Em seguida, a série apresenta uma cena em que os estudantes são convocados a se reunir no auditório para discutir as investigações sobre o verdadeiro responsável pela disseminação da imagem de Ruby. Há uma comoção entre os estudantes, que se unem e gritam em coro: “É a minha vagina.” A série, dessa forma, aborda a situação de maneira solidária, promovendo a conscientização e denunciando o sexting. Ela destaca a escola como um espaço vulnerável onde jovens podem sofrer esse tipo

de violação, mas também a reconhece como um ambiente essencial para desenvolver iniciativas com foco na emancipação e na educação crítica.

Contudo, o Brasil implementou leis como uma estratégia para combater o sexting e sua disseminação por meio de mídias e tecnologias, que têm contribuído para o aumento da exposição à intimidade nas últimas décadas.

A Lei Carolina Dieckmann, nomeada em homenagem à atriz cujo computador foi invadido e cujas fotos íntimas foram divulgadas nas redes sociais após sua recusa em ceder à extorsão, resultou na inclusão de disposições no Código Penal. A Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012, estabelece a tipificação criminal de delitos informáticos. Outra legislação relevante é a Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018, que tipifica como crime oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, vender ou expor à venda, distribuir, publicar ou divulgar, por qualquer meio — incluindo comunicação de massa ou sistemas de informática e telemática — fotografias, vídeos ou outros registros audiovisuais que contenham cenas de estupro ou de estupro de vulnerável, ou que façam apologia ou induzam à prática desses atos. A lei também abrange a divulgação, sem o consentimento da vítima, de cenas de sexo, nudez ou pornografia.

A lei também estabelece um aumento da pena de reclusão de 1 (um) a 5 (cinco) anos, caso o fato não constitua um crime mais grave. Essa pena pode ser acrescida em 1/3 (um terço) a 2/3 (dois terços) se o crime for cometido por um agente que mantenha ou tenha mantido uma relação íntima de afeto com a vítima, ou se tiver como motivação a vingança ou a humilhação. Além disso, é importante mencionar a Lei nº 13.772, de 19 de dezembro de 2018, que altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para reconhecer que a violação da intimidade da mulher configura violência doméstica e familiar, além de criminalizar o registro não autorizado de conteúdo íntimo. Neste sentido, é fundamental que todos tenham conhecimento de seus direitos e que se desenvolvam projetos de prevenção e conscientização.

A cena em que Aimee sofre violência sexual no ônibus não apenas expõe a vulnerabilidade da vítima, mas também evidencia a apatia dos passageiros ao seu redor, refletindo uma sociedade que, muitas vezes, se mostra indiferente à dor alheia. Essa representação é crucial para fomentar um diálogo sobre o tema, evidenciando a urgência da solidariedade e da ação coletiva frente a situações de violência.

Portanto, é possível concluir que os dados apresentados, tanto do Brasil quanto do Reino Unido, revelam um panorama alarmante da violência sexual. No Brasil, as estatísticas relacionadas a casos de violência sexual contra crianças e adolescentes são devastadoras, com um aumento contínuo nos números a cada ano. A decisão de muitas vítimas de não denunciar seus agressores destaca a necessidade de um ambiente mais acolhedor, aliado a políticas públicas que incentivem a denúncia e a um sistema judicial que ofereça suporte e proteção adequados às vítimas.

A perspectiva global da violência contra as mulheres, como evidenciada pela OMS e UNICEF, mostra que este é um problema endêmico, afetando milhões de mulheres ao redor do mundo. A violência sexual é uma violação grave dos direitos humanos e deve ser tratada

como tal, com políticas que busquem não apenas punir os agressores, mas também educar a sociedade sobre consentimento e respeito mútuo.

Quando o filme aborda a violência sexual de forma direta e sensível, evidenciando desde do momento do fato, da denúncia, do trauma vivido e sua superação, contribui para a conscientização sobre a necessidade de um combate eficaz a esse tipo de crime. Neste sentido, é que precisamos promover discussões abertas sobre violência sexual, consentimento e solidariedade é fundamental para quebrar o ciclo de silêncio, constrangimento e medo, que muitas vítimas enfrentam. A transformação cultural e a educação sexual com uma abordagem emancipatória, nas escolas por meio da formação continuada por Supervisores Escolares e demais equipe pedagógica são essenciais para criar um ambiente onde a violência não seja tolerada e onde todas as pessoas possam se sentir seguras e respeitadas. Pois, segundo Natanael Medeiros, (2023, p 36) “a importância de enfrentar a violência sexual (VS) está assentada também como um direito fundamental na busca da construção permanente de cidadania para todos/as”.

Diante desse cenário, o filme também promove uma discussão relevante sobre sexting e a exposição do corpo. Para que possamos alcançar uma educação sexual emancipatória, é fundamental que essa temática seja abordada de maneira crítica e abrangente, integrando-se efetivamente ao currículo escolar. Essa abordagem deve não apenas informar os jovens sobre os riscos e consequências associados ao sexting, mas também incentivá-los a refletir sobre a autonomia, o consentimento e o respeito nas relações interpessoais.

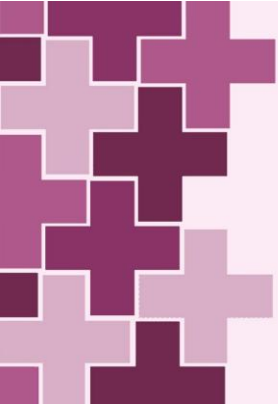
A série “Sex Education” serve como uma importante ferramenta para desmistificar tabus e incentivar o diálogo sobre sexualidade, ajudando jovens a percorrer por questões complexas em um ambiente seguro. No entanto, é fundamental que essa discussão ocorra em conjunto com projetos que abordem a desigualdade de gênero e promovam a proteção dos direitos das mulheres, para combater a violência sexual. Somente assim poderemos criar um espaço onde a sexualidade seja vivida de maneira responsável, respeitosa e consciente, independentemente da origem ou do contexto cultural.

Considerações Finais

A série aborda os temas da violência sexual e do sexting de maneira crítica, destacando as complexidades dessas questões em um contexto contemporâneo, no qual a tecnologia desempenha um papel central. De forma geral, a narrativa é construída para evidenciar os impactos dessas práticas na vida dos personagens, explorando suas consequências emocionais, psicológicas e sociais.

Em relação à perspectiva emancipatória pode promover a reflexão e conscientização, incentivando mudanças nas atitudes e práticas sociais.

No contexto educacional, a série se revela uma ferramenta valiosa para supervisores escolares na elaboração e execução de programas de formação docente em educação sexual.



Além disso, a série oferece uma oportunidade de trabalhar com múltiplas perspectivas e realidades, permitindo que os educadores abordem questões como o respeito ao corpo, a importância do consentimento e os riscos envolvidos no compartilhamento de imagens íntimas. Assim, ao integrar esses conteúdos em programas formativos para docentes, a série contribui para a construção de um currículo que não apenas informa, mas também transforma a percepção dos alunos sobre essas questões, empoderando-os a tomar decisões mais seguras e conscientes em suas relações pessoais e virtuais, capacitando educadores a abordar essas questões de forma empática e eficaz.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, Lda., 2014.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023.

BRASIL. **Assistência social: denunciar violação de direitos humanos (Disque 100)**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/denunciar-violacao-de-direitos-humanos>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional**. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/CartilhaMaioLaranja2021.pdf>. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 22 de setembro de 2024.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 de outubro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornar pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelecer causas de aumento de pena para esses crimes e definir como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo; e revoga dispositivo do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). Brasília, 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13718.htm. Acesso em: 11 jun. 2023.

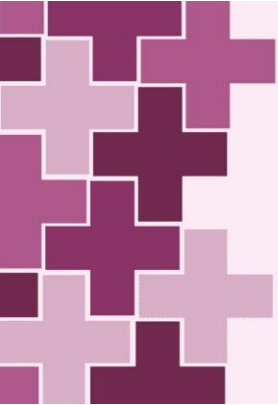
BRASIL, Lei 7.716/89. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor. Acesso em: 13 de outubro de 2024.

BRASIL, a **Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012**, que dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm. Acesso: 11 de agosto de 2024.

BRASIL, **Lei nº 14.540, de 3 de abril de 2023**, institui o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública, direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14540.htm Acesso em: 13 de outubro de 2024.

BRASIL, **Lei nº 13.772, DE 19 de dezembro de 2018**. Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para reconhecer que a violação da intimidade da mulher configura violência doméstica e familiar e para criminalizar o registro não autorizado de conteúdo com cena de nudez ou ato sexual ou libidinoso de caráter íntimo e privado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13772.htm Acesso em: 13 de outubro de 2024.





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: saberes essenciais para quem educa. Curitiba, PR: CRV, 2018.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual:** como ensinar no espaço da escola. In. Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum/ Mary Neide Damico Figueiró (org.). – Londrina : UEL, 2009. 190p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.

GONZAGA, Maria Eduarda. O que é LGBTfobia? Conheça os números do fenômeno no Brasil. **Brasil de Direitos**, 2023. Disponível em: https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/o-que-lgbtfobia-conhea-os-nmeros-do-fenmeno-no-brasil?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=lgbtfobia&gclid=Cj0KCQjwj5mpBhDJARIsAOVjBdoORoVgNfVDftw6ciHnHgjtKqtLf80Y0Y8Kowc_KtF0V1FV67l0f-0aAgQxEALw_wcB. Acesso em: 12 dez. 2023.

MEDEIROS, Natanael de. **Contribuições de uma proposta teatral no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes em um município do extremo sul catarinense**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2023.

MELO, Sonia Maria Martins de. Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras. 2001. 355f. Tese. (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2001.



MELO, Sonia Maria Martins de *et al.* Educação e sexualidade. Design instrucional Carmen Maria Cipriani Pandini. 2.ed. rev. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

MOREL, Yolanda Pereira. Supervisionar e orientar o que e quem? **Revista pedagógica espaço inovação**, nº 16, nov. 2017. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00018997898579f4f548a>. Acesso em: 12 set. 2018.

NUNES, César Aparecido. Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. 319f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

OMS: uma em cada 3 mulheres em todo o mundo sofre violência. **Nações Unidas Brasil**, 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/115652-oms-uma-em-cada-3-mulheres-em-todo-o-mundo-sofre-viol%C3%Aancia#:~:text=Ao%20longo%20da%20vida%2C%20uma,praticamente%20inalterado s%20na%20%C3%BAltima%20d%C3%A9cada>. Acesso em: 22 jan. 2024

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica**: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Ed. Unisul, 2015.

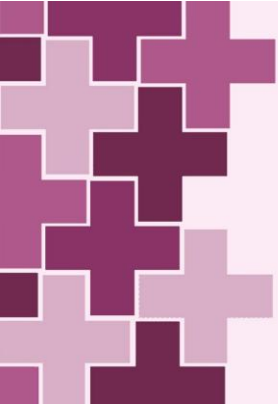
RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. 2. ed. Tubarão: Fábio José Rauen, 2018. v. 1.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

UNIVERSA UOL. **Maioria das mulheres faz 'sexting', inclusive em países mais conservadores**. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/09/14/maioria-das-mulheres-faz-sexting-inclusive-em-paises-mais-conservadores.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 24 jan. 2024.

WAS – Associação Mundial pela Saúde Sexual. Declaração dos direitos sexuais. 2014. Disponível em: <http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portuguese.pdf>



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



AS MENINAS NA TECNOLOGIA: FORMAÇÃO E INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

Rosemeiry de Castro Prado¹
Pedro Gabriel Pito²

Algumas questões ...

Desde 2012, o Brasil faz parte do Grupo Interinstitucional de Peritos em Estatísticas de Gênero (IAEG-GS), coordenado pela Divisão de Estatística das Nações Unidas (UNSD) e é composto por representantes de vários países e organizações internacionais que trabalham em programas de estatísticas de gênero. A Comissão Estatística das Nações Unidas, por meio da Decisão 42/102, aprovada em 2013, elaborou um guia para a produção nacional e compilação internacional de estatísticas de gênero, o Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero (CMIG). O CMIG é um sistema composto atualmente por 51 indicadores quantitativos distribuídos em cinco temas: empoderamento econômico; educação; saúde e serviços relacionados; vida pública e tomada de decisões; e direitos humanos das mulheres e das meninas. Os temas e as suas sistematizações das informações remetem a importantes referenciais internacionais sobre a realização de direitos e empoderamento de mulheres e meninas (como a Plataforma de Ação de Pequim³ e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável) (IBGE, 2024).

Quanto aos indicadores que permeiam as questões voltadas à Educação no Brasil, percebe-se haver um debate sobre os seus resultados, destacando-se a disparidade de gênero no mercado de tecnologia da informação (TI), apesar da promoção de ações afirmativas e incentivos que caminham ao encontro da participação de mulheres no setor e na sociedade brasileira.

Os dados da terceira edição das Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgado em março de 2024, trazem informações para análise das condições de vida das mulheres no país, destacando que, apesar de as mulheres serem as que mais conseguem um diploma de ensino superior no país, cada vez menos concluem uma graduação nas áreas das ciências exatas.

¹ Doutora em Educação para a Ciência e Matemática pela Unesp (Bauru, São Paulo). Professora titular da Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo (Fatec Ourinhos). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT-Brasil/UNIFESP). rose.prado@fatecourinhos.edu.br

² Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Tecnólogo em Ciência de Dados pela Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo (Fatec Ourinhos). gabrielpito92@gmail.com

³ A Plataforma de Ação de Pequim foi a consolidação do resultado da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Fourth World Conference on Women), realizada em Pequim, em 1995, em que foi formalizado um conjunto de objetivos estratégicos nas áreas definidas como prioritárias e ações necessárias para atingir a igualdade de gênero.



A participação delas como concluintes entre os cursos CTEM (relacionados à ciência, tecnologia, engenharia e matemática), que sempre se manteve baixa, teve ligeiro recuo em uma década, passando de 23,2% em 2012, para 22% em 2022.

A menor representatividade das mulheres ocorre entre os concluintes das áreas de Computação e Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC e programas interdisciplinares abrangendo essas áreas, atingindo somente 15,0%, valor também inferior ao de 2012 (17,5%). Em contrapartida, na área de Bem-Estar, que inclui cursos como Serviço Social, a participação feminina entre os concluintes atingiu seu percentual máximo de 91,0% em 2022 (IBGE, 2024).

Contudo, vale ressaltar que, apesar de ainda se defrontarem com tanta desigualdade em relação à participação na tecnologia, as mulheres sempre contribuíram e marcaram história para o desenvolvimento tecnológico poder ser alcançado.

Por volta de 1843, Augusta Ada King (Ada Lovelace, 1815-1852) criou o primeiro programa de computador, sendo a primeira pessoa a programar. Ela acrescentou algoritmos para o funcionamento de uma máquina mecânica. Grace Hopper (1906-1922) foi uma das cientistas da computação que inventou a primeira linguagem de programação. Após o seu ingresso na Marinha dos EUA, durante a Segunda Guerra Mundial, liderou uma equipe que criou o primeiro compilador de linguagem de computador, o COBOL. Hedy Lamarr (1914-2000), conhecida como “a mãe do wi-fi”, além de atriz, foi a inventora das ideias iniciais da ferramenta, desenvolvendo uma técnica para a comunicação de espectro espalhado, que deu origem à tecnologia sem fio. Em 1962, Katherine Johnson (1918-2020) fez parte da equipe que auxiliou os EUA a colocar o primeiro homem na lua, usando o mínimo de computadores e o máximo de cálculo de equações complexas e seguras (DOS SANTOS, 2021).

Logo, nunca foi por falta de exemplos de mulheres talentosas e competentes na tecnologia que as carreiras acadêmicas e profissionais femininas caminharam de encontro da equidade e da igualdade de gênero, de modo a não criar possibilidades de empoderamento e sucesso. Entretanto, apesar de o recorte de gênero em relação às carreiras de TI ainda existir de modo acentuado em nossa sociedade, principalmente durante a trajetória escolar, quando as meninas são desencorajadas a cursar disciplinas em exatas e ciências e a considerar um futuro em tecnologia, pode e deve ser mudado.

A crença sobre as atitudes em relação ao aprendizado de certas disciplinas e carreiras, segundo Brito (1998), ainda tem apontado para as diferenças relacionadas ao gênero, sendo corroborada pelo sistema educacional, as concepções da escola, a família e os meios de comunicação, tendendo a reforçar a ideia de que as disciplinas e as profissões que demandam das ciências exatas são de domínio predominantemente masculino (BRITO, 1998).

Destarte, um projeto apresentado e aceito pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, entidade ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações para incentivo à pesquisa no Brasil (CNPq), teve a intenção de caminhar ao encontro da inclusão das meninas e das mulheres nas áreas de exatas, da tecnologia e da computação,

objetivando a promover a igualdade de gênero e a construção de uma cultura de equidade e de oportunidades de educação, formação e empregabilidade em nossa sociedade. Para atingir seu propósito, fizeram parte do projeto as alunas (de 13 a 17 anos) da rede estadual cidade de Ourinhos (São Paulo), mais precisamente, da escola Horácio e a Fatec Ourinhos, instituição onde se desenvolveu o trabalho.

Entendo os parceiros do projeto ...

Após se pensar num projeto que compartilhasse dos ideais estabelecidos pela ONU Mulheres⁴, como os princípios de empoderamento das mulheres, que têm por objetivo a implementação de práticas e ações que resultem na igualdade de gênero, principalmente no ambiente futuro de trabalho e/ou social, visando estabelecer liderança corporativa sensível à igualdade de gênero, promovendo a educação, a capacitação e o desenvolvimento profissional para as mulheres, contribuindo para a igualdade de gênero por meio de iniciativas voltadas à comunidade e ao ativismo social, traçou-se um caminho ao encontro das questões abordadas e que pudesse firmar uma parceria entre uma instituição de Ensino Superior e uma escola de Ensino Fundamental e Médio, do município de Ourinhos, São Paulo.

O esboço do projeto foi apresentado à orientadora do proponente, a qual atua na instituição de Ensino Superior (Fatec Ourinhos) como professora, coordenadora de curso e pesquisadora, firmando a parceria e possibilidade de execução da pesquisa.

Vale ressaltar que, criada pelo Governo do Estado de São Paulo mediante a publicação do Decreto n.º 42.605, de 9 de dezembro de 1997, com a implantação do Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados, a Fatec Ourinhos é uma das faculdades administrada pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS), cuja história começou no final da década de 1960, com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia no estado de São Paulo.

O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação. Presente em 363 municípios, a instituição administra 228 Escolas Técnicas (Etec), 77 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais e 552 Classes Descentralizadas (unidades que oferecem um ou mais cursos, sob a administração de uma Etec). Atualmente, o CPS tem mais de 316 mil alunos matriculados em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos.

As Fatecs atendem mais de 90 mil alunos matriculados em 91 cursos de graduação tecnológica, em diversas áreas, como Informática e Tecnologia da Informação, entre outras. A instituição foi reconhecida como Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT), uma organização

804

⁴ A ONU Mulheres foi criada, em 2010, para unir, fortalecer e ampliar os esforços mundiais em defesa dos direitos humanos das mulheres. Segue o legado de duas décadas do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) em defesa dos direitos humanos das mulheres. Mais informações em: <https://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/>

sem fins lucrativos de administrações públicas ou privadas, que tem como principal objetivo a criação e o incentivo a pesquisas científicas e tecnológicas e, atualmente, a autarquia do Governo do estado de São Paulo, tornou-se a instituição estadual com maior número de cadastros no Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) para realização de pesquisas em parceria com empresas do setor de Tecnologia da Informação e Comunicações (TICs). Ao todo, 20 Fatecs (dentre elas, a Fatec Ourinhos) estão aptas a firmar esses convênios, que resultarão em benefícios também para as empresas.

A Fatec Ourinhos oferece seis cursos superiores de Tecnologia: Agronegócio, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Jogos Digitais, Ciência de Dados, Gestão Empresarial e Segurança da Informação. Além dos cursos, vários núcleos funcionam para incentivar e fomentar a pesquisa entre estudantes, docentes e comunidade: Centro de Estudos em Games Aplicados (CEGA), Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional em Tecnologias da Informação (NAPTI), Núcleo de Estudos de Gestão em Agronegócio (NEGEA), Núcleo de Estudos e Pesquisas Estatísticas (NEPE), Núcleo de Informática na Educação (NIEDUC) e Núcleo de Desenvolvimento de Sistema de Informação (NUDSI).

Eventos que estimulam a participação dos alunos em atividades científicas acontecem constantemente na instituição, destacando-se, dentre outros, a Semana do Meio Ambiente, a Semana de Tecnologia, a Maratona de Programação e Lógica, a Mostra de Trabalhos e Projetos do curso de Ciência de Dados, o Encontro de Egressos dos cursos de TI e a Mostra de Iniciação Científica dos cursos de Jogos Digitais e Ciência de Dados.

805

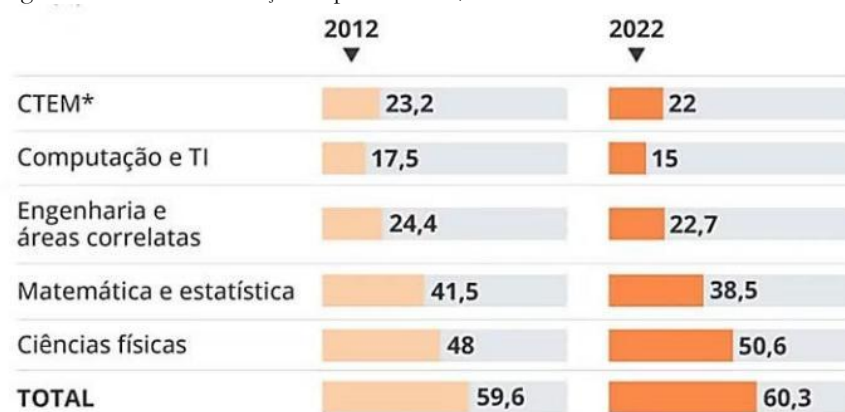
Figura 1: Evento “Dia da Mulher”



Fonte: Autor (2024)

O engajamento da participação, da valorização, do controle da evasão de mulheres nos cursos de graduação da área de TI tem apresentado resultados favoráveis na instituição, respaldados pela pesquisa que aponta que o índice de participação das mulheres das Faculdades de Tecnologia do Estado (Fatec), no ano de 2021, foi de 48% (CPS, 2021) e na Fatec Ourinhos foi de 31, 24% (NEPE, 2023)⁵, contra os 15% da pesquisa realizada pelo IBGE, em 2022.

Figura 2: Censo da Educação Superior: 2012/2022



Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2024)

A Fatec Ourinhos, ao compartilhar do pensamento de que “o lugar de mulher é na tecnologia”, visa incentivar a participação feminina no mercado de trabalho e na pesquisa acadêmica, além de possibilitar eventos específicos e direcionados à questão de gênero, como o “Cine CD” que, realizado no dia 8 de março de 2023, Dia Internacional da Mulher, trouxe uma sessão de cinema com as alunas de todos os semestres do curso de Ciência de Dados (CD). O filme escolhido para o Cine CD foi “Estrelas Além do Tempo”, que aborda, dentre tantas questões sociais, a quebra de barreiras contra o preconceito racial e a participação das mulheres em determinados segmentos da sociedade.

Ao se pensar na parceria com uma escola do município, o Índice de Oportunidade da Educação Brasileira (IOEB) do município de Ourinhos–SP foi levantado: 5,3, numa escala que vai de 0 a 10 pontos. O resultado coloca o município abaixo da média estadual, que atingiu 5,5 pontos.

Por meio do índice, analisa-se a posição dos municípios nos quadrantes, revelando tanto o nível das oportunidades oferecidas em relação à mediana nacional dos municípios, quanto o esforço que vem sendo feito para avançar nessa oferta, calculada estatisticamente entre 2019 e 2023. Ourinhos se encontra, atualmente, no quadrante ATENÇÃO, que engloba

⁵ Na pesquisa realizada pelo NEPE, da Fatec Ourinhos, quanto ao sexo dos estudantes, a identificação “Outro” aparece com 1,10% e “não quero me identificar” apresentou 0,78% das respostas.

municípios que oferecem melhores oportunidades educacionais, expressas por um valor de Ioeb acima da mediana nacional. No entanto, são municípios com poucos avanços ou até mesmo de retrocessos em 2023, quando comparados com 2019. Isso indica a necessidade de atenção e sugere o desenho e implementação de políticas e ações capazes de retomar caminhos que levam a novos avanços (IOEB, 2023).

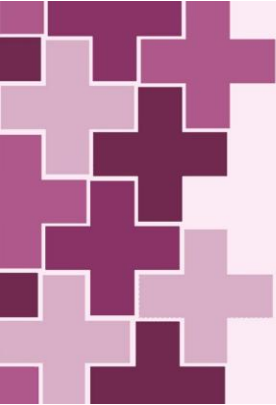
Por se tratar de uma escola com os ensinos Fundamental e Médio, com uma estrutura capaz de atender às necessidades do projeto, além do interesse demonstrado pela equipe gestora, a escola estadual Horácio Soares foi a escolhida para a atuação *in locu*.

Figura 3: A escola estadual Horácio Soares



Fonte: IBGE (2024)

O Instituto Escolar Horácio Soares, IEHS, atual Escola Estadual Horácio Soares, é o instituto de ensino mais antigo da Cidade e está localizado na Rua Euclides da Cunha. O nome do Instituto é em homenagem a Horácio Soares, que se tornou prefeito em 1938. Com aproximadamente 750 alunos, a escola apresentou um índice de aprendizado de 36% em Matemática em relação ao 9º ano do Ensino Fundamental e um percentual de 14%, na mesma disciplina, no 3º ano do Ensino Médio, motivo pelo qual também se justifica a escolha da escola para o desenvolvimento da pesquisa.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024

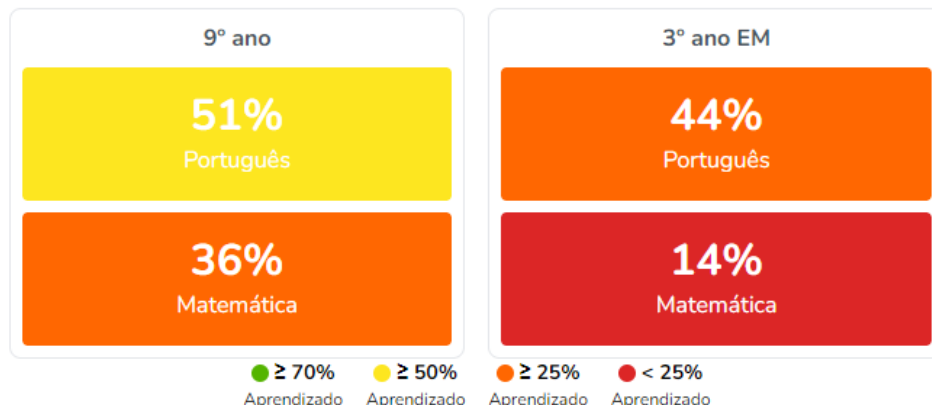


Figura 4: Percentuais de estudantes com aprendizado adequado

Aprendizado adequado

Percentuais de estudantes com aprendizado adequado.

[VER MAIS >](#)



Fonte: SAEB 2019, INEP.

Ao se analisar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado, em 2021 (Anos Finais: 5,3; Ensino Médio: 4,4), com o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) do Estado, do mesmo ano (Anos Finais: 3,13; Ensino Médio: 2,13), percebe-se que a escola Horácio Soares encontra-se próxima da média do estado, mas com valores significativos, quando considerada a escala de 0 a 10 pontos.

808

Figura 5: IDEB e IDESP da escola Horácio Soares



Fontes: INEP; SEDUC (2022)

Em relação ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em 2023, a escola apresentou, em Matemática, um índice abaixo do qualificado como “médio desempenho”:



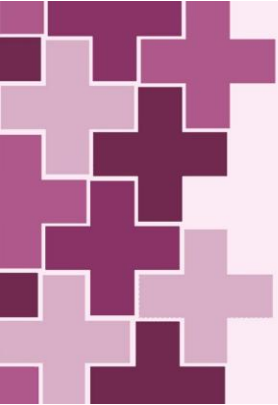


Figura 6: Resultados Horácio Soares nas disciplinas de Português e Matemática

Anos Finais do EF	Nota Global	Participação	LP	MAT
6º ano	4,7	90,0%	5,8	4,0
7º ano	4,0	92,4%	4,9	3,2
8º ano	4,6	97,9%	5,8	3,6
9º ano	4,4	89,1%	5,1	4,0

Ensino Médio	Nota Global	Participação	LP	MAT
1ª série	3,0	86,8%	3,9	2,8
2ª série	3,0	82,3%	3,6	2,5
3ª série	2,9	82,9%	3,3	2,8

Fonte: SARESP (2023)

As notas de desempenho, numa determinada disciplina, conforme o SARESP (2023), são definidas de 0 a 10, sendo que se o índice for menor ou igual a 4, será considerado como baixo desempenho (SARESP, 2023).

809

Sobre o projeto ...

Como dito anteriormente, o objetivo do Projeto foi o de criar um ambiente ou um espaço inclusivo, propício para a motivação e o despertar de interesses de alunas para carreiras que perpassam pelas áreas de exatas e de tecnologia. De outro modo, espera-se contribuir significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação do País, por meio do estímulo ao ingresso, à formação, à permanência e à ascensão de meninas e mulheres nas carreiras que perpassam por conhecimentos das Ciências Exatas, caso da Matemática, das Engenharias e da Computação. Entretanto, para que se pudesse alcançar tal objetivo, outros propósitos foram traçados:

- Inserir o uso de tecnologias diversas no ensino público;
- Envolver a comunidade local, por meio de parceria;
- Fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico na escola e na faculdade;
- Promover aprendizado acerca da tecnologia e do pensamento computacional;
- Possibilitar discussões ao entorno da igualdade de gênero nas áreas de tecnologia;
- Traçar ações que possam combater a evasão de alunas da rede pública;
- Mitigar as desigualdades de gênero e étnico-raciais nas carreiras científicas;
- Aproximar as escolas públicas da Educação Básica das instituições de ensino superior, de pesquisa e de empreendimentos de base tecnológica;

- Promover o acesso à ciência como parte integrante dos direitos humanos, do direito à cultura científica, do usufruto dos benefícios da ciência de modo igualitário, da democracia, do direito à participação e da redução de desigualdades;
- Estimular a formação de profissionais com visão integrada nas áreas de Ciências Exatas, Engenharias e Computação, pensamento inovador e proficiência nas novas tecnologias, agregando habilidades essenciais ao desenvolvimento humano e aos desafios do mercado profissional e do mundo do trabalho;
- Promover a inclusão social e a cidadania para meninas e mulheres em situação de vulnerabilidade e de pobreza, garantindo condições efetivas de acesso às profissões e às carreiras científicas e tecnológicas;
- Estimular a pesquisa colaborativa e a cooperação por meio da formação de redes entre ICT e instituições públicas e a sociedade, tendo em vista a construção conjunta do conhecimento e a troca de experiências.

Sobre a metodologia

Este projeto foi baseado sobre princípios da pesquisa-ação que, no Brasil, na década de 1980, tiveram influência de Paulo Freire (1970) e suas ideias sobre o pensar criticamente para entender melhor a realidade. Sobre a participação, pode-se dizer que ela é participativa: para participar da pesquisa, não basta apenas participar. Trata-se de uma postura proativa no processo. Para se tomar decisões, é importante aprender com outras pessoas: trabalhar em equipe e aprender com as pessoas, melhorando a comunidade (TOLEDO; JACOB, 2013). Os estudos de pesquisa-ação têm sua origem em trabalhos desenvolvidos por Dewey (1929), que ressaltavam a importância de pesquisas sobre a prática escolar e a obtenção de melhores resultados a partir do envolvimento dos sujeitos nesse processo. A pesquisa-ação é um instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, oferecendo subsídios para a interação. Pesquisadores e atores sociais são envolvidos na situação investigada, encontrando respostas e soluções para transformar, mobilizar e resolver problemas (TOLEDO; JACOB, 2013).

Por meio de entrevistas informais, o projeto alavancou dados das discentes de para identificar as demandas, os anseios e as expectativas das participantes e, a partir destas informações, elaboram-se as atividades e as ações que pudessem contribuir com o “empoderamento de meninas” para a introdução na área de tecnologia.

Foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre experiências com a mesma temática em outras instituições, de modo a contribuir para apoiar a formação profissional das alunas e a inserção no mundo da tecnologia.

A pesquisa “o uso da programação para atração de mulheres à computação: relatos de experiência”, de Dos Santos; Pereira e Santos (2018), ao trazer um relato sobre o Curso de Iniciação à Programação de Computadores (CIProg), implantado no Projeto Meninas

Digitais, Regional Bahia, em 2016, ministrado para turmas exclusivas de mulheres (cis e trans), visando possibilitar a inclusão digital para mulheres (cis e trans), abordando conhecimentos em informática básica que, preferencialmente, não tinham contato com a programação de computadores, possibilitou um olhar reflexivo para a metodologia desse projeto.

O trabalho intitulado “Meninas++: uma iniciativa para fomentar a participação feminina na área de Computação”, de Nunes et al. (2015), desenvolvido em uma escola pública do Ensino Médio, de Minas Gerais, no período de fevereiro de 2014 a março de 2015, trouxe resultados que mostraram que a “falta de conhecimento” foi o principal motivo para as alunas evitarem à área de Computação e TI. Dessa forma, foram realizadas diversas atividades na escola, tais como palestras, dinâmicas em grupo, visita técnica e minicursos. Além disso, foram apresentadas as principais dificuldades e desafios vivenciados no projeto durante seu desenvolvimento.

“As Meninas CienTistas” foi outro projeto que possibilitou referências para algumas ações da nossa pesquisa. O projeto de extensão desenvolvido no Instituto Federal de Santa Catarina, visou contribuir para a desconstrução de alguns mitos acerca da vocação e capacidade femininas para as tecnologias da Informação (TI) e Engenharia, propondo intervenções junto a meninas ainda em idade escolar, que poderão ter suas formações redirecionadas para áreas do mercado de trabalho onde existe uma demanda por profissionais muito maior do que as instituições de ensino têm sido capazes de formar (ARGOUD, 2022). Logo, as pesquisas bibliográficas possibilitaram traçar ações para que se pudesse, num primeiro momento, chegar à seleção da escola, parcerias e formação das salas. A seguir, pensaram-se nas ferramentas plausíveis para os minicursos ofertados, na seleção de conteúdos, no cronograma a ser seguido, na avaliação do projeto, nos relatórios e na divulgação científica dos resultados.

811

Sobre o desenvolvimento e os resultados

Após ser firmada a parceria entre pesquisador, faculdade e escola, ocorreu a apresentação do projeto realizada pelo pesquisador e pela orientadora. Um primeiro levantamento acerca das participantes no projeto ocorreu no auditório da escola, estabelecendo-se uma data futura para a reunião com os seus responsáveis. Um convite para uma reunião foi enviado pela escola aos pais e responsáveis das discentes interessadas.

Figura 7: apresentação do projeto



Para a criação da identidade visual do projeto, foram selecionados elementos que representam tanto a área de exatas quanto o gênero feminino, para transmitir força, coragem e nobreza. A águia, escolhida como mascote, simboliza essas qualidades e reforça a mensagem de empoderamento feminino. O *design* também inclui o símbolo do sexo feminino e os nomes das entidades parceiras, a Faculdade de Tecnologia de Ourinhos (Fatec) e a Escola Estadual Horácio Soares.

812

Figura 8: O logotipo do Projeto



Fonte: Autor (2024)

Em seguida, foram produzidos primeiro materiais para uso em sala de aula, para a comunicação e organização do projeto, incluindo uma apresentação destinada aos pais e responsáveis.

A apresentação elaborada para divulgar o projeto aos pais e responsáveis das alunas destacou informações essenciais, incluindo os objetivos, as justificativas e algumas atividades a serem desenvolvidas.

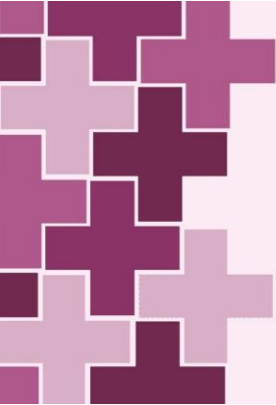
Figura 9 : Apresentação do projeto aos responsáveis das alunas



Fonte: Autor (2024)

Posteriormente, os responsáveis pelas estudantes participaram de um encontro e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Figura 10).

813



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Figura 10: Termo de Consentimento dos responsáveis

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____ e CPF nº _____, responsável legal por _____, matriculada na Escola Estadual Horácio Soares da cidade de Ourinhos-SP, no ano escolar _____, declaro estar ciente e concordo com a participação da minha filha no projeto "Mulheres na Tecnologia", realizado pela Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC) - Ourinhos, financiado pelo PIBITI da CNPQ.

Ao assinar este termo, autorizo a participação da minha filha nas atividades propostas pelo projeto, que incluem aulas, palestras, workshops e demais atividades relacionadas à área de tecnologia, ministradas dentro das dependências da escola.

Entendo que o projeto tem como objetivo promover o interesse e o conhecimento das alunas na área de tecnologia, visando a inclusão e o empoderamento feminino neste campo.

Além disso, estou ciente de que poderão ser realizadas fotografias durante as atividades, as quais poderão ser utilizadas para registro e divulgação do projeto em materiais impressos, digitais, redes sociais e demais meios de comunicação, respeitando sempre a privacidade e dignidade das participantes.

Declaro ainda que estou disponível para esclarecer quaisquer dúvidas relacionadas ao projeto e à participação da minha filha, e concordo em manter-me informado sobre o andamento das atividades.

Este termo é válido durante todo o período de participação da minha filha no projeto "Mulheres na Tecnologia", podendo ser revogado mediante minha manifestação por escrito.

Local e data: _____

Assinatura do Pai/Responsável: _____

814

Fonte: Autor (2024)

A lista de chamada (Figura 11) foi elaborada para monitorar a presença e a participação das alunas, que foram divididas em dois horários (duas turmas): manhã (segunda-feira) e tarde (quinta-feira).



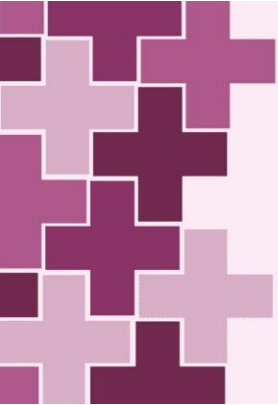


Figura 11: Lista de presença das alunas

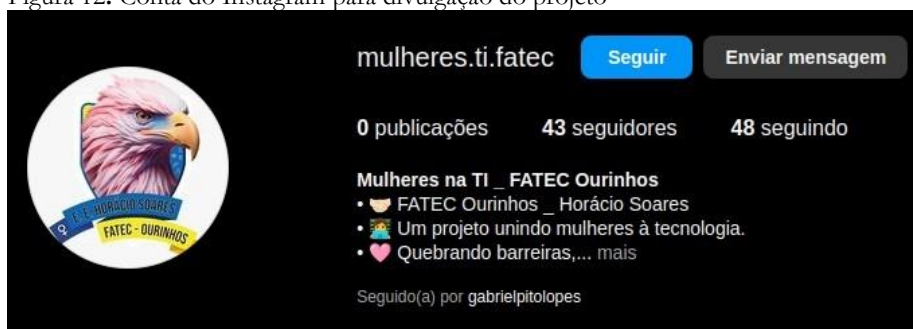


Fonte: Autor (2024)

815

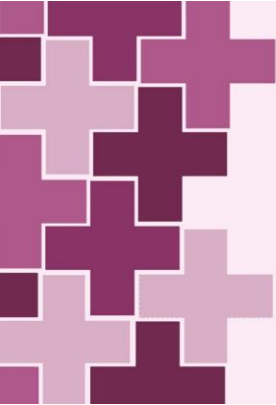
Por meio de conteúdos propostos no projeto, uma conta no Instagram para divulgação online do curso foi criada pelas próprias alunas. A ferramenta também possibilitará o contato das alunas egressas com as matérias, curiosidades, atualizações e oportunidades da área de TI.

Figura 12. Conta do Instagram para divulgação do projeto



Fonte: Autor (2024)

O projeto foi estruturado para ser realizado até o final de agosto de 2024, com a possibilidade de renovação a para continuidade e as atividades foram distribuídas ao longo do período com



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



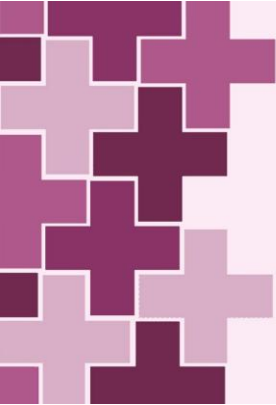
um cronograma detalhado e planos de aula para cada minicurso, além de um cronograma específico para as palestras.

Quadro 1. Relação das aulas ministradas ao decorrer do programa, minicurso de edição de imagens, palestras, filmes e mesas de discussão.

Relação das aulas aplicadas ao decorrer do Projeto
Filme: Objetivo: Mostrar, por meio do filme, a desigualdade de gênero no mercado de trabalho. Conteúdo: Filme Além das Estrelas. Atividade: Anotar pontos que chamaram a atenção e as alunas acham relevantes para discutir na próxima aula.
Mesa redonda sobre o tema do filme assistido na aula anterior Objetivo: Discutir sobre a desigualdade de gênero e racismo no mercado de trabalho da tecnologia e exatas. Conteúdo: Filme assistido na aula anterior (pontos importantes foram anotados individualmente). Atividade: Discutir sobre o tema proposto.
Introdução ao Adobe Fireworks 8 (apresentação geral da ferramenta) Objetivo: Apresentar a interface e as principais funcionalidades do Adobe Fireworks. Conteúdo: Visão geral do software, ferramentas básicas e layout da área de trabalho. Atividade: Navegar pelo software e explorar as ferramentas principais.
Unidade de medida pixel, Zoom (+/-) e Redimensionar imagens Objetivo: Compreender as unidades de medida e como redimensionar imagens. Conteúdo: O conceito de pixel, ajuste do zoom e redimensionamento de imagens. Atividade: Prática de zoom e redimensionamento de uma imagem de exemplo.
Criar e formatar formas Objetivo: Ensinar a criar e formatar formas básicas. Conteúdo: Ferramentas para desenhar formas, ajustar cores e bordas. Atividade: Criar e formatar diferentes formas (retângulos, círculos, etc.).
Interseção, União, Junção e Recorte de formas Objetivo: Aplicar técnicas de manipulação de formas. Conteúdo: Uso das ferramentas de interseção, união, junção e recorte. Atividade: Aplicar essas técnicas em um projeto prático.
Atividade 1: Formas (parte 1) Objetivo: Praticar a criação e formatação de formas. Conteúdo: Aplicação das habilidades aprendidas na aulas 3 e 4. um design simples.
Atividade 1: Formas (parte 2) Objetivo: Continuar a prática com formas. Conteúdo: Refinamento e combinação de formas. Atividade: Completar e aprimorar o design iniciado na Aula 5.
Como inserir imagens no Adobe Fireworks e (ctrl + c, ctrl + v, ctrl + x) Objetivo: Ensinar a inserir e manipular imagens. Conteúdo: Métodos de inserção e manipulação de imagens no software. Atividade: Inserir e ajustar imagens em um projeto.
Atividade 2: Varinha Mágica (parte 1) Objetivo: Aplicar a ferramenta varinha mágica em um projeto. Conteúdo: Uso avançado da ferramenta. Atividade: Remover fundo de imagens fornecidas.
Atividade 2: Varinha Mágica (parte 2) Objetivo: Refinar a técnica de remoção de fundo. Conteúdo: Ajustes finos e técnicas adicionais. Atividade: Aperfeiçoar a remoção de fundo e salvar o projeto.

816





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



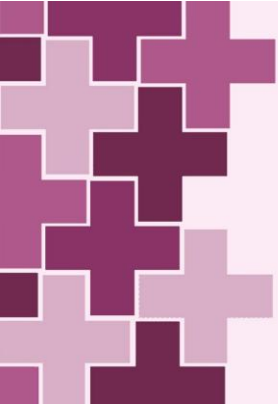
Como inserir textos no Adobe Fireworks Objetivo: Ensinar a adicionar e formatar textos. Conteúdo: Ferramentas de texto, estilos e formatação. Atividade: Inserir e formatar textos em um design.
Atividade 3: Textos (parte 1) Objetivo: Praticar a inserção e formatação de textos. Conteúdo: Aplicação das técnicas de texto aprendidas na Aula 11. Atividade: Criar um design com textos estilizados.
Atividade 4: Unir conhecimentos (Criar arte de divulgação 1) Objetivo: Integrar conhecimentos adquiridos para criar arte para Instagram. Conteúdo: Aplicação prática das ferramentas e técnicas aprendidas. Atividade: Criar o primeiro design para Instagram.
Atividade 4: Unir conhecimentos (Criar arte de divulgação 2) Objetivo: Continuar a criação de arte para Instagram. Conteúdo: Refinar o design criado na Aula 13. Atividade: Criar e ajustar o segundo design para Instagram.
Atividade 4: Unir conhecimentos (Criar arte de divulgação 3) Objetivo: Desenvolver mais habilidades em design para Instagram. Conteúdo: Aplicar técnicas avançadas. Atividade: Criar o terceiro design para Instagram.
Atividade 4: Unir conhecimentos (Criar arte de divulgação 4) Objetivo: Finalizar a série de designs para Instagram. Conteúdo: Finalização e revisão dos designs criados. Atividade: Criar o quarto design e revisar os trabalhos anteriores.
Filtros: Tipos de Sombra e Brilho Objetivo: Aplicar filtros para melhorar o design. Conteúdo: Tipos de sombra e brilho, como aplicá-los e ajustá-los. Atividade: Aplicar e ajustar filtros em um projeto de design.
Minicurso: Como divulgar produtos e serviços nas redes sociais. Objetivo: Apresentar técnicas e ferramentas importantes de redes sociais como Facebook e Instagram. Conteúdo: Aula expositiva (slides) com dicas sobre como divulgar um produto ou serviço na internet com exercícios práticos propostos. Atividade: Desenvolvimento de texto e estratégias de postagem para as artes desenvolvidas anteriormente durante as aulas de edição de imagens.
Revisão Objetivo: Relembrar conteúdo. Conteúdo: Tudo o que foi visto nas aulas anteriores. Atividade: Criar uma imagem de divulgação com todas as ferramentas aprendidas ao decorrer do minicurso.
Minicurso: Introdução à linguagem Python Objetivo: Introduzir a programação de computadores com a linguagem Python.
Minicurso: Introdução à criação de Jogos Digitais Objetivo: Introduzir a programação e algumas ferramentas para a construção de jogos digitais.

Fonte: Autor (2024)

817

Os minicursos foram oferecidos em áreas práticas, incluindo edição de imagens com Adobe Fireworks, criação de apresentações no Microsoft PowerPoint, e introdução ao HTML e CSS. Em relação ao minicurso sobre a ferramenta Scratch, um plano de aula mais detalhado foi elaborado, subdividindo-o em vários encontros:





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Figura 13: Plano de Aula – Minicurso Scratch

Scratch

O Scratch é uma plataforma de programação visual desenvolvida pelo MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts) que permite às pessoas criar jogos, animações e histórias interativas de forma intuitiva e divertida. Ele é especialmente projetado para crianças e jovens, embora seja utilizado por pessoas de todas as idades para aprender conceitos básicos de programação. Com o Scratch, os usuários podem arrastar e soltar blocos de código para criar scripts, sem a necessidade de escrever código tradicionalmente. Isso torna a programação mais acessível e menos intimidadora para iniciantes.

Aula 1: Introdução ao Scratch

Objetivo: Familiarizar as alunas com a interface do Scratch e introduzir os conceitos básicos de programação.

Introdução ao Scratch: explicação sobre o que é o Scratch e suas principais características.

Visão geral da interface do Scratch: explorar as diferentes áreas do ambiente de programação.

Criando um projeto simples: guiar as alunas na criação de um projeto básico, como um personagem que se move quando uma tecla é pressionada.

Discussão: revisão do que foi aprendido e brainstorming de possíveis projetos futuros.

Aula 2: Blocos de Comando e Movimento

Objetivo: Ensinar às alunas como usar blocos de comando para controlar o movimento dos sprites (personagens) no Scratch.

Revisão da aula anterior: recapitulação dos conceitos aprendidos na primeira aula.

Blocos de movimento: explicação dos blocos de comando relacionados ao movimento, como "mover", "virar" e "girar".

Atividade prática: criar um projeto simples que envolve movimentar um sprite pelo cenário usando os blocos de movimento.

Discussão: refletir sobre os desafios encontrados e como superá-los.

Aula 3: Eventos e Controles

Objetivo: Introduzir eventos e controles no Scratch para criar interatividade nos projetos.

Revisão da aula anterior: recapitulação dos conceitos de movimento e blocos de comando.

Blocos de eventos: explicação dos blocos de comando relacionados a eventos, como "quando a bandeira verde for clicada" e "quando a tecla for pressionada".

Atividade prática: criar um projeto que responda a eventos do usuário, como o clique de uma bandeira verde.

Discussão: discutir diferentes maneiras de usar eventos para tornar os projetos mais interativos.

Aula 4: Figuras e Sons

Objetivo: Explorar como adicionar figuras (sprites) e sons aos projetos do Scratch.

Revisão das aulas anteriores: recapitulação dos conceitos aprendidos até agora.

Adicionando figuras: demonstração de como importar figuras ou desenhar sprites diretamente no Scratch.

Adicionando sons: explicação de como adicionar e reproduzir sons nos projetos.

818

Fonte: Autor (2024)



As atividades do projeto foram divididas entre palestras e minicursos realizados no laboratório de informática da escola. As palestras abordaram temas como os direitos das mulheres, a importância da educação e a participação feminina em ciências e na tecnologia.

Figura 14: Palestra sobre a participação da mulher na área de TI



Fonte: Autor (2024)

819

As alunas tiveram a liberdade de sugerir temas de interesse, fato que possibilitou o início dos módulos com o minicurso de edição de imagens.

No final do primeiro curso de edição de imagens as alunas já eram capazes de criar artes de divulgação sobre diferentes assuntos (Figura 15).

Figura 15: Arte produzida pelas alunas



Fonte: Autor (2024)

Para as atividades do projeto, também foram utilizados o sistema operacional Windows 10, o editor de imagens Adobe Fireworks portátil e o navegador Google Chrome. O material didático e as informações sobre as aulas foram enviados antecipadamente pelo grupo de WhatsApp criado para a turma. O acesso aos recursos, como computadores e internet, foi fornecido pela Escola Estadual Horácio Soares.

Figura 16: atividades práticas em laboratório



Fonte: Autor (2024)

820

O projeto proporcionou palestras com convidadas especiais, como professoras universitárias, psicóloga, advogada e empreendedoras, enriquecendo o conteúdo e oferecendo diferentes perspectivas e abordagens sobre diversos temas.

Para enriquecer o conteúdo e promover a interação, foi realizada a atividade "Aula Cinema" (Figura 17), que envolveu a exibição de um filme relevante para discussão e roda de conversa no contexto do projeto.

Figura 17: Aula Cinema



Fonte: Autor (2024)

Com relação à “Aula Cinema”, as alunas foram encorajadas a fazerem anotações sobre cenas ou diálogos que abordassem questões relacionadas à representação das mulheres nas áreas de exatas e tecnologia. Após a exibição do filme, uma roda de conversa foi proposta, contemplando reflexões, como:

Figura 18: Atividade sobre o filme “Estrelas Além do Tempo”



Discussão em Grupo (15 minutos):

Atividade em dupla:

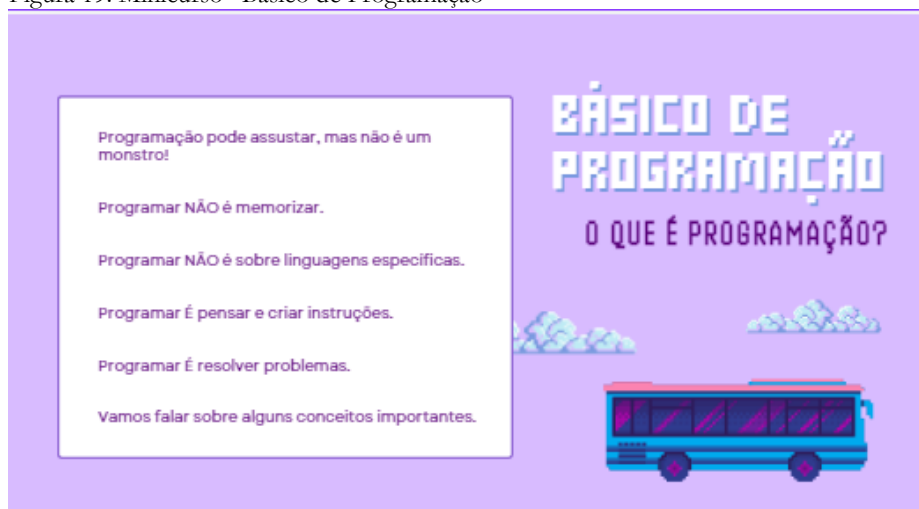
1. Como as mulheres são representadas no filme em relação às áreas de exatas e tecnologia?
2. Quais são os desafios enfrentados pelas personagens femininas ao ingressar ou trabalhar nessas áreas?
3. Que oportunidades são apresentadas para as mulheres nas áreas de exatas e tecnologia ao longo do filme?
4. Como as experiências das personagens femininas no filme refletem a realidade das mulheres nas áreas de exatas e tecnologia hoje em dia?

Fonte: Autor (2024)

Alunas de outros cursos e professoras da Fatec Ourinhos colaboraram com o minicurso “Básico em Programação”, introduzindo conceitos como variáveis e expressões condicionais.

821

Figura 19: Minicurso “Básico de Programação”



Fonte: Autor (2024)

Outro minicurso que chamou a atenção das alunas, despertando muito interesse e participação, foi o de construção de um jogo. O minicurso foi ministrado por alunos do curso de Jogos Digitais, da Fatec Ourinhos.

822

Figura 20: Minicurso de Jogos Digitais



Fonte: Autor (2024)

As meninas também tiveram um minicurso de programação com python, abordando aspectos históricos e noções do uso da linguagem.

Figura 21: O minicurso “Phyton”



Fonte: Autor (2024)

823

Foram apresentados alguns comandos do Python, os ambientes colaborativos da ferramenta, os operadores básicos e algumas funções da linguagem de programação até que se chegasse à resolução de problemas.

Figura 22: Problemas apresentados em Python

Resolvendo alguns problemas em Python.

- ▶ 1- Mostrar um frase na tela.
- ▶ 2- Declare o valor de três variáveis e mostre a soma entre elas.
- ▶ 3- Calcular a divisão entre dois números inteiros.
- ▶ 4- Calcule a média aritmética entre os números 7, 3, 4, 6.
- ▶ 5- Monte um programa que peça dois números inteiros ao usuário e mostre a soma entre eles.
- ▶ 6- Monte um programa que peça dois números inteiros ao usuário e mostre a multiplicação entre eles.

Fonte: Autor (2024)

A avaliação do projeto foi qualitativa, com a aplicação de questionários no início e ao final para identificar aspectos positivos, críticas construtivas e possíveis novos aprendizados agregados aos ensinamentos do currículo da escola. Inicialmente, foram 22 meninas que participaram do primeiro questionário, tratando-se do número inicial de alunas ingressantes. Ao final, as egressas representaram aproximadamente 80% em relação à participação inicial. Por meio de uma busca ativa das alunas desistentes, houve o relato de que os motivos que a levaram à desistência do curso eram de cunho particular, familiar e financeiro.

Figura 23: Questionário Inicial



1. Em sua infância, você teve acesso a brinquedos eletrônicos ou que têm aspecto tecnológicos?
2. Você foi incentivada a usar a tecnologia ao longo da sua vida?
3. Qual o tipo de contato com a tecnologia que você teve até o momento?
4. Que tipo de interesse possui pela tecnologia?
5. Você acha mais importante consumir tecnologia ou aprender a usar a tecnologia? Por quê?
6. Você possui algum conhecimento sobre a área de computação, como programação, robótica, hardware ou outro?
7. Você alguma vez pensou na possibilidade de fazer um curso superior na área de computação ou que envolvesse a tecnologia?
8. Quais os benefícios que você acredita que o uso da tecnologia pode promover na vida de jovens da sua faixa etária?
9. Percebemos a falta de mulheres na computação, por que você acha que isso ocorre?
10. Quais suas sugestões para melhorar o número de mulheres nos cursos de computação?
11. O que te impulsionou a participar do projeto?
12. Você tem alguma sugestão de conteúdos/atividades da área de Computação ou Tecnologias e que gostaria de aprender? Se sim, quais?
13. Em que você acha que a sua participação no projeto irá ajudar no futuro?

Fonte: Autor (2023)

Em relação à divulgação do projeto, para além das mídias digitais utilizadas (Instagram, Whatsapp, Facebook, etc.), dois artigos foram produzidos e, um deles, já avaliado, foi aprovado para apresentação oral.

Figura 23: Carta de aceite do artigo no SEDU

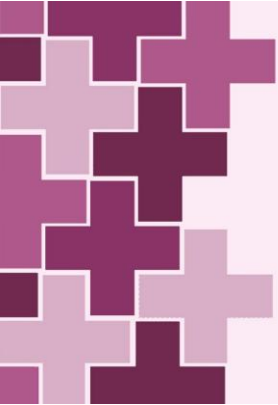


Fonte: Autor (2024)

O texto sobre as “Meninas na Tecnologia: formação e inserção no mundo do trabalho” será apresentado na XX Semana da Educação, III Congresso Internacional de Educação, IV Encontro de Egressos e 30 Anos do Programa de Pós-Graduação e Educação- Formação e Trabalho Docente: a educação no próximo decênio, realizados na cidade de Londrina, no Paraná, no período de 23 a 27 de setembro de 2024. A pesquisa também foi aceita para a publicação em Anais do evento.

Algumas considerações

Os minicursos elaborados para a formação das alunas que participaram do projeto tiveram o objetivo de introduzir conceitos básicos de edição de imagens, de programação, de criação de jogos digitais, de pontos da manipulação de arquivos na informática, vinculando a teoria à prática e com a possibilidade de “saber fazer” e entender o “porque” e o “para que” dos aprendizados e ensinamentos propostos. As atividades foram desenvolvidas com netbooks da escola parceira e aconteceram nas segundas-feiras, no período da manhã (Ensino Fundamental), e durante as quintas-feiras, no período da tarde (Ensino Médio). Foram usados os recursos da escola, como os notebooks e tablets do laboratório de informática, a rede de internet, o auditório para as palestras de profissionais convidados pelo pesquisador.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



As atividades desenvolvidas ao longo do projeto foram realizadas em grupo e/ou de modo individual. Nesse sentido, é importante destacar que as atividades possibilitaram orientar o processo de ensino e aprendizagem onde o professor/pesquisador pode recalculer seus caminhos e estratégias didáticas; diagnosticar o resultado do processo, integrando-o como de modo a possibilidade e oportunidade de as alunas desenvolverem habilidades; redefinir critérios claros e objetivos, corrigindo inconsistências e dificuldades; incentivar o desenvolvimento competências das estudantes; possibilitar debates críticos e troca de experiências e dar voz aos conhecimentos espontâneos das alunas e aos interesses individuais.

O acompanhamento das egressas começará a ser realizado por meio dos veículos de comunicação estabelecidos, como o Instagram, o *Whatsapp* do grupo, os e-mails das alunas e por encontros que possibilitarão debates e relatos acerca das experiências vivenciadas, das mudanças, apropriações e transformações possíveis e resultantes da formação oferecida pelo projeto.

Referências

ARGOUD, F. I. M. **Projeto Meninas Cientistas**. Projeto de Extensão. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – Campus Itajaí. 2022. Disponível em <https://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/7/77/ProjetoMeninasCientistas2022.pdf>. Acesso em 16 de set. 2024.

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

BRITO, M. R. F. Adaptação e Validação de uma Escala de Atitudes em Relação à Matemática. **Zetetiké**, 6, 9, 109-166, 1998.

DADOS ESTATÍSTICOS BRASILEIROS. Mulheres na TI. **Mindtek**, 2021. Disponível em: <https://www.mindtek.com.br/2022/03/mulheres-na-tecnologia-dadosestatisticos-brasil>. Acesso em: 20 de abr. de 2022.

DOS SANTOS, Fernanda Pinto et al. MENINAS NA TI: UM NOVO DESPERTAR. In: **12º CONGRESSO DE INOVAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IFSP**. 2021.

DOS SANTOS, Juliana M. Oliveira; PEREIRA, Karen A. dos S.; SANTOS, Débora Abdalla. O uso da programação para atração de mulheres à computação: relatos de experiência. In: **WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY (WIT)**, 12. 2018, Natal. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. ISSN 2763-8626. DOI: <https://doi.org/10.5753/wit.2018.3386>.





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Evento online debate a presença das mulheres na TI. **CPS**. 2021. Disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/evento-online-debate-a-participacao-das-mulheres-no-mercado-ti/>. Acesso em: 14 de abr. de 2022.

IBGE. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. 3ª Edição. Rio de Janeiro. IBGE. 2024.

INEP. **Censo da Educação Superior 2012/2022: microdados**. Brasília-DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: abr. 2024.

IOEB. **Índice de Oportunidades da Educação Brasileira**. Disponível em: <https://ioeb.org.br/municipio/ourinhos-sp/> Acesso em: 22 de abr. de 2024.

KPMG. CIO SURVEY 2020. **RESULTADOS DA AMÉRICA DO SUL**. Disponível em <https://assets.kpmg/content/dam/kpmg/br/pdf/2021/01/cio-survey-2020.pdf>. Acesso em 21. abr.2022.

Núcleo de Estudos e Pesquisas Estatísticas. NEPE. **Lealdade dos estudantes da Faculdade de Tecnologia de Ourinhos**. Ourinhos. NEPE. 2023.

NUNES, MN; RODRIGUES, LF; MARTINHAGO, AZ; SOARES, LS; REIS, RCD Meninas++: uma iniciativa para fomentar a participação feminina na área de Computação. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, vol. 3, n. 1,

Participação de mulheres na TI avança, mas liderança feminina ainda é gargalo. **Itforum**. 2023. Disponível em <https://itforum.com.br/noticias/participacao-de-mulheres-na-ti-avanca-mas-lideranca-feminina-ainda-e-gargalo/>. Acesso em 10 de abr. de 2022.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. **Pesquisa-ação e educação**: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educação e Sociedade*, v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013.

827



EXPERIÊNCIAS COM FAMÍLIAS VENEZUELANAS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO ACOLHIMENTO PARA A SAÚDE

Francine Carlete Groth Eichler¹

Leonei Braun²

Adilson Cristiano Habowski³

Considerações iniciais

A intensificação dos fluxos migratórios no Brasil, sobretudo com a chegada de famílias venezuelanas em decorrência da crise no país vizinho, tem colocado desafios ao sistema educacional. As escolas enfrentam a necessidade de adotar novas práticas de acolhimento e integração, levando em consideração as experiências, culturas e necessidades específicas desses alunos e suas famílias, majoritariamente em situação de vulnerabilidade. Nesse contexto, compreendemos que emerge a importância de práticas decoloniais como uma estratégia para superar barreiras culturais e linguísticas, promovendo uma convivência que valorize e respeite as diferenças culturais.

Nessa perspectiva, este texto se propõe a discutir as pedagogias decoloniais como práticas de resistência, transformação e liberdade, alinhadas a uma crítica das estruturas de dominação que se perpetua nas sociedades contemporâneas. As pedagogias decoloniais desafiam as normas hegemônicas do saber, visando a descolonização do conhecimento, a construção de novas formas de existência, aprendizagem e convivência, em que as vozes subalternizadas, historicamente marginalizadas, possam ser ouvidas e respeitadas.

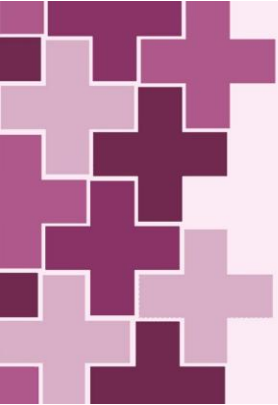
Dentro desse contexto, o texto busca entender como esses conceitos de pedagogias decoloniais interagem com os processos de migração. Parte-se da ideia de que a escola, nesse cenário, emerge como um espaço para acolher essas pessoas e promover uma integração que respeite suas particularidades e favoreça o diálogo intercultural. O espaço escolar, portanto, como um espaço na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos, independentemente de sua origem, etnia ou status migratório. Nesse sentido, a escola como resistência às lógicas excludentes e racistas, que muitas vezes marcam a trajetória de

828

¹ Mestranda no PPGEdU da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Formação em Pedagogia e Letras-Inglês. Pós-graduação em Psicopedagogia. Professora de Educação Infantil no município de Itapiranga (SC). E-mail: eichlerfrancine36@gmail.com

² Mestrando em Educação no PPGEdU da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Professor na rede estadual de Santa Catarina. E-mail: kesslerbraun10@gmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Pós-doutorando no PPGEdU da Universidade La Salle, com bolsa do CNPq (Pós-Doutorado Júnior) – PDJ. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



migrantes e refugiados, e como um espaço de construção de liberdade, onde a troca cultural e a valorização das diferenças possam contribuir para a formação de cidadãos globais críticos e conscientes.

A problematização proposta, portanto, busca pensar a escola como um lugar não só de acolhimento, mas de integração efetiva, que desafia as estruturas de poder e busca promover uma educação que seja, ao mesmo tempo, transformadora e libertadora, alinhada às necessidades de um mundo plural e em constante mudança.

Pedagogias decoloniais: resistência, transformação e liberdade no pensamento latino-americano

Antes de adentrarmos nas discussões sobre a teoria decolonial e sua relação com os fatores migratórios, é necessário compreender alguns conceitos fundamentais. Um deles é a noção de colonialidade, explicada por Quijano (1992), que destaca o termo como uma referência ao término das administrações coloniais, enquanto as relações de domínio continuam presentes de forma subjetiva. Para o autor, o empreendimento colonial permanece vivo nos dias atuais, destacando-se nas formas de colonialidade do poder, do saber e do ser. Esta colonialidade também está fundada em três alicerces, que são a racialização, o eurocentrismo e a hegemonia do Estado-nação.

Ao olharmos para os avanços que a sociedade alcançou - desde a abolição da escravatura e a conquista do direito de voto pelas mulheres até os mais recentes discursos de diversidade e equidade, fundamentados na premissa de que todos somos sujeitos com opiniões e valores distintos -, somos levados a acreditar que a humanidade está no “caminho certo”. Essa afirmação tem sua validade, e as transformações e conquistas, principalmente no âmbito social, foram decisivas para a compreensão de que raça, religião, etnia, condição social e outros fatores não devem determinar ou limitar a vida de uma pessoa, sua inserção na sociedade, seu reconhecimento enquanto indivíduo e seu progresso.

Mas aí entra um fator determinante que constitui a base desta seção de estudo, que é a colonialidade configurada e imposta como instrumento de dominação racial, restringindo os processos de construção do Estado-nação, conforme destacado por Quijano (2005). Na América Latina, observa-se a adoção de uma perspectiva eurocêntrica, na qual os grupos dominantes impõem o modelo europeu para estabelecer estruturas de poder fundamentadas em relações coloniais.

A partir desse contexto, emerge o termo decolonial, como um movimento teórico-político que se contrapõe às questões inerentes à colonialidade. É fundamental destacar que colonialidade e colonialismo não são conceitos equivalentes. Quijano (1992) faz essa distinção ao enfatizar que o colonialismo refere-se à relação de dominação direta exercida pelos povos europeus sobre os povos conquistados, caracterizando-se pela ocupação territorial e a formação de colônias. Em contraste, o autor argumenta que, embora o

829



colonialismo seja um fenômeno histórico do passado, a colonialidade permanece como um desafio contemporâneo que continua a influenciar as estruturas de poder e conhecimento. Com base nos conceitos apresentados, é possível fazer uma primeira relação entre a decolonialidade, a imigração e a educação. Os ideais desta teoria permitem pensar através da transculturação, uma capacidade de pensamento que vai além de raças ou etnias, uma possibilidade de integração de indivíduos em um mesmo espaço, sem a imposição de um sujeito dominante e outro relegado à condição de estrangeiro e/ou conquistado. Aqui, a decolonialidade traz, de forma contundente, princípios que se opõem aos mecanismos de exclusão enfrentados por imigrantes e refugiados, especialmente em sociedades que, ainda hoje, manifestam tendências culturalmente xenofóbicas.

Da mesma perspectiva, Walsh (2013) destaca um conjunto de experiências e teorias articuladas por diversos autores que respondem à necessidade de construir pedagogias decoloniais para a América Latina. Surge, então, a questão: o que são essas pedagogias decoloniais? Walsh (2013) aborda essa indagação ao longo de seu livro, apresentando-as como práticas formadas pelos movimentos de educadores e educadoras, bem como por pesquisadores comprometidos com uma pedagogia libertadora que supera a colonização cultural. Esta colonização, conforme argumenta Walsh (2013), atua como um obstáculo à vontade das pessoas de transformar o mundo.

É importante destacar que Walsh (2013) não restringe o uso das pedagogias decoloniais ao contexto educacional ou aos espaços escolares. A autora faz referência a Paulo Freire, que enfatiza essa pedagogia nas lutas sociais, políticas e epistêmicas pela libertação da sociedade. Walsh (2013) ressalta que, na realidade sul-americana contemporânea, é fundamental retomar a pedagogia em sua dimensão prática e analisar seu papel como um instrumento para promover pensamentos, posturas e compreensões críticas decoloniais.

Assim como Catherine Walsh, a teórica e pedagoga bell hooks⁴ também foi influenciada pelos ideais de Paulo Freire, referenciando-o em suas obras, especialmente ao abordar práticas pedagógicas orientadas para a formação libertadora. Em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, hooks (2013) fala sobre suas experiências como aluna em uma sociedade machista e racista, bem como sobre suas vivências como professora em busca de uma educação crítica que se diferencia daquela que vivenciou. A autora destaca a importância de uma pedagogia engajada, que envolve professores capazes de possibilitar aos alunos a transgressão de barreiras raciais, sexuais e de classe, promovendo, assim, o alcance da liberdade.

hooks (2013) enfatiza que a introdução da noção de diversidade cultural nas universidades desencadeou um movimento de transformação no ambiente educacional, promovendo a

⁴ bell hooks é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. A autora foi uma pedagoga, teórica feminista e antirracista estadunidense. O seu nome, grafado em letras minúsculas, é um posicionamento político de recusa egóica intelectual, pois hooks queria que prestássemos atenção em suas obras e não em sua pessoa.

desconstrução das epistemologias tradicionais, que estavam fundamentadas na supremacia branca, no imperialismo, no sexismo e no racismo. Esse processo de diversificação contribuiu para a criação de espaços pedagógicos mais inclusivos e críticos, desafiando as estruturas de poder e conhecimento que perpetuavam formas de opressão e exclusão.

A partir de suas experiências como aluna, hooks (2013) percebeu a necessidade de reconfigurar o sentido da educação, que estava fundamentada em uma lógica dominante e em uma cultura hegemônica. Motivada por essa reflexão, ela passou a clamar por uma educação voltada para a prática da liberdade, utilizando sua profissão como uma ferramenta para expandir as mentes de seus alunos. Esse compromisso com a transformação educacional fala do seu desejo de desafiar normas estabelecidas e promover um ambiente de aprendizagem que favoreça a crítica e a emancipação: “Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Precisava ter certeza de que os professores não têm de ser tiranos em sala de aula” (hooks, 2013, p. 31).

Entre a migração e o refúgio: o caso dos venezuelanos no Brasil

A distinção entre migrantes e refugiados baseia-se em fundamentos legais e documentos orientadores nacionais e internacionais, que serão detalhados na seção a seguir. De forma preliminar, a Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2009) define como migrante toda pessoa em situação de deslocamento, seja dentro de seu país ou em direção à outra nação. Esse movimento, em geral, resulta de uma escolha pessoal motivada pela busca por melhores oportunidades de estudo, trabalho e qualidade de vida. O refugiado, por sua vez, é aquele que, sem alternativas, foi forçado a deixar sua terra natal, geralmente para escapar de ameaças graves, como perseguições políticas, étnicas ou sociais, ou ainda de situações de violação de direitos humanos.

Assim, emerge a questão: embora todo refugiado seja migrante, nem todo migrante pode ser classificado como refugiado. No caso dos venezuelanos, onde se enquadrariam? A possível resposta encontra-se na profunda crise econômica, política e social que tomou conta da Venezuela, motivando expressivas migrações. A severa escassez de alimentos, medicamentos e combustíveis, combinada com o aumento da violência, obrigou muitos a deixar o país em busca de refúgio e de condições de vida mais seguras e dignas em outras nações.

De acordo com informações da UNICEF (2024), a maior parte dos venezuelanos que chegam ao Brasil entra pela fronteira norte, especialmente no estado de Roraima, onde se concentram nos municípios de Pacaraima e Boa Vista. A agência destaca que, entre 2015 e junho de 2024, cerca de 568 mil venezuelanos cruzaram a fronteira brasileira. Conforme aponta o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2024), o número de venezuelanos forçados a abandonar seus lares continua a crescer, com uma parcela significativa deles em busca de proteção internacional. A agência destaca dados alarmantes,

revelando que 5,4 milhões de venezuelanos já deixaram seu país, estabelecendo este fluxo migratório como a maior crise de deslocamento da atualidade.

O ACNUR também ressalta o aumento considerável no número de venezuelanos em busca do reconhecimento da condição de refugiado. Contudo, muitos que se enquadram nessa categoria optam por não se registrar formalmente, visando uma inserção mais rápida no mercado de trabalho, na educação e em serviços sociais. Esses indivíduos frequentemente recorrem a alternativas legais que asseguram sua permanência, ainda que temporária, em outros países. O trabalho do ACNUR no Brasil consiste em proteger os refugiados e promover soluções para os desafios que enfrentam. Os refugiados têm o direito de trabalhar, estudar e obter a documentação necessária para residir legalmente no país.

Esta organização foi estabelecida em 1950 e iniciou suas atividades em 1951, por meio de uma resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, com o objetivo inicial de realocar refugiados europeus desabrigados após a Segunda Guerra Mundial. A organização baseia-se na Convenção das Nações Unidas, um tratado global que define o conceito de refugiados, bem como seus direitos e deveres, assim como os dos países que os acolhem (ACNUR, 2024).

Em 1995, a Assembleia Geral designou o ACNUR como responsável pela proteção e assistência a todos os refugiados no mundo. Desde então, a organização tem desempenhado um papel importante na ajuda a milhões de pessoas para recomeçarem suas vidas por meio de seu trabalho humanitário. Atualmente, o ACNUR está presente em 130 países, com mais de 460 escritórios operacionais, e sua atuação é sustentada por contribuições voluntárias dos países, além de doações do setor privado e da sociedade de maneira geral.

No Brasil, o ACNUR mantém escritórios nas cidades do Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP), Manaus (AM), Boa Vista (RR), Brasília (DF), Belém (PA) e Pacaraima (RR). É importante ressaltar que a abertura dos escritórios em Boa Vista e Pacaraima se deve, em grande parte, à condição de Roraima como estado fronteiro com a Venezuela, o que torna essencial a oferta de ajuda humanitária diante do crescente fluxo migratório na região.

Vale ressaltar que o ACNUR é respaldado pela legislação brasileira. A Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (Brasil, 1997), estabelece e assegura o reconhecimento da condição de refugiado para aqueles que, temendo perseguição em razão de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontram fora de seu país de origem e não podem ou não desejam ser protegidos por ele, nem mesmo retornar. Além disso, essa lei é particularmente significativa ao reconhecer como refugiados aqueles que abandonam seu país de nacionalidade em busca de proteção em outra nação devido a graves e generalizadas violações de direitos humanos.

A Lei nº 9.474 também instituiu o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão encarregado de analisar e julgar os pedidos de refúgio, além de coordenar iniciativas de proteção, assistência e apoio jurídico aos refugiados no Brasil (Brasil, 1997). O CONARE é composto por representantes dos ministérios da Justiça e Segurança Pública, Relações Exteriores, Trabalho e Emprego, Saúde e Educação, além de incluir membros da Polícia

Federal, da sociedade civil e do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Importante destacar que a legislação confere ao ACNUR o direito à voz nas deliberações do Comitê, embora sem direito a voto. Em colaboração com o CONARE, o ACNUR atua junto aos diversos setores do governo brasileiro, contribuindo para a formulação de políticas sobre refúgio e para o desenvolvimento da legislação nacional relacionada ao tema.

Outra conquista importante da legislação brasileira para refugiados e imigrantes foi a concessão do direito à reunião familiar, estabelecida pela Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (Brasil, 2017), que permite ao refugiado trazer ao Brasil seu cônjuge e filhos mediante a concessão de vistos temporários e autorizações de residência. Essa lei regulamenta as migrações, estabelece os direitos e deveres dos migrantes e dispõe sobre as condições de entrada e permanência no país. Define ainda o imigrante como a pessoa, ou apátrida, que se estabelece no Brasil para residir ou trabalhar de forma temporária ou permanente.

No campo das migrações, destaca-se também a atuação da Organização Internacional para as Migrações (OIM), fundada em 1951, tal como o ACNUR. A OIM é uma organização intergovernamental dedicada a promover migrações ordenadas e benéficas para todos. Trabalhando em parceria com governos e diversos parceiros, a OIM foca em proteger pessoas em movimento, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade. A organização busca solucionar problemas relacionados às migrações, oferecendo assistência humanitária tanto a refugiados quanto a outras pessoas em deslocamento. Além disso, a OIM atua na gestão de todas as formas de mobilidade e de seus impactos, respondendo também às situações emergenciais mais complexas ao redor do mundo (OIM, 2024).

No Brasil, a OIM tem sede em Brasília e atua em diversas outras cidades, como Belém, Boa Vista, Belo Horizonte, Curitiba, Florianópolis, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio Branco, Pacaraima, São Paulo e Rio de Janeiro. Suas atividades são organizadas em seis eixos principais: proteção e assistência ao migrante; imigração e gestão de fronteiras; mobilidade laboral e desenvolvimento humano; migração e saúde; pesquisa e política migratória; e operações e emergências.

A escola como espaço de acolhimento às famílias migrantes

O contexto migratório atual tem transformado a educação brasileira nos últimos anos, tornando diversas escolas multilíngues e enriquecendo ainda mais sua diversidade cultural. Com a presença de alunos migrantes, as abordagens de ensino e aprendizagem mudam consideravelmente, destacando diversos elementos positivos, como o diálogo entre culturas e a troca de vivências e valores. No entanto, também surgem desafios, principalmente relacionados às dificuldades comunicativas e às desigualdades sociais, que acabam se refletindo na dinâmica da sala de aula.

Poucas produções acadêmicas brasileiras tratam da relação entre as instituições escolares e as famílias migrantes. A maioria das discussões concentra-se nos alunos migrantes, no

acolhimento por parte das escolas e nas adaptações das práticas pedagógicas dos professores. Assim, para maior contextualização desta temática, foram consultados também trabalhos de autores espanhóis, cujas reflexões, baseadas nas experiências migratórias em seus países, oferecem ideias e estratégias significativas para aprofundar a compreensão sobre o vínculo entre famílias migrantes e a escola.

A relação de proximidade entre a escola e a família é essencial, pois permite a troca de experiências, o enfrentamento conjunto de desafios e o reconhecimento das diferentes realidades que as atravessam. Ambas as instituições devem trabalhar em parceria com o mesmo objetivo: proporcionar uma formação integral ao indivíduo, de modo que ele se constitua como cidadão, dotado dos conhecimentos necessários para uma vida digna.

Terrén e Carrasco (2007) enfatizam que a participação dos pais na vida escolar dos filhos é fundamental para aprimorar o funcionamento da escola e a qualidade do ensino. Essa relação se torna ainda mais relevante em contextos envolvendo famílias migrantes, pois as informações compartilhadas por essas famílias permitem que a instituição escolar e suas práticas educativas se ajustem melhor à realidade e às necessidades dos migrantes.

Além de considerarmos a escola como um espaço de ensino, aprendizagem e socialização para os alunos migrantes, é fundamental reconhecê-la como uma instituição social que necessita ir além das fronteiras da sala de aula, acolhendo também as famílias desses alunos. Isso pois a escola pode ser um elo entre as famílias migrantes e outras instituições da sociedade civil, oferecendo acesso a informações, recursos e redes de apoio. Dessa forma, contribui para a construção de um espaço de convivência e interação, onde todos possam ser pertencentes, reduzindo divisões artificiais e promovendo uma integração mais genuína. Família e escola precisam se apoiar mutuamente, como destaca Caamaño (2008), e reconhecer os desafios da educação contemporânea. As famílias devem entender que educar se tornou uma tarefa cada vez mais complexa, enquanto a escola e os professores precisam compreender que as famílias do século XXI enfrentam inúmeras situações para as quais muitas vezes não estão preparadas. Há a “necessidade de reduzir as distâncias entre duas instituições que, em vez de colaborar num projeto comum acabam por frequentemente monitorar seus respectivos ‘espaços’” (Garreta, 2008, p. 153, tradução nossa).

Caamaño (2008) também ressalta a importância de construir uma cultura educacional fundamentada na cidadania e comprometida com a coexistência pacífica e democrática. Em uma sociedade multicultural, é essencial reconhecer os múltiplos pertencimentos, desenvolvendo habilidades de diálogo e comunicação. Além disso, na contemporaneidade, a educação "com" e "para" a diversidade vai além do respeito às diferenças; trata-se de valorizá-las e integrá-las como um fator potencializador tanto no contexto escolar quanto na sociedade em geral. “Trata-se de aprender a conviver conhecendo melhor os outros, suas histórias, suas tradições e sua espiritualidade, e a partir daí criar um espírito novo que promova a realização de projetos comuns ou a solução inteligente e fuga pacífica de conflitos inevitáveis” (Delors, 1996, p. 92, tradução nossa).

Caamaño (2008) ressalta que o período histórico contemporâneo está marcado pelo rompimento de fronteiras, tanto físicas quanto humanas, o que nos aproxima de realidades e fenômenos sociais e culturais que antes pareciam distantes. A imigração, em particular, é um dos fatores que, nos últimos anos, tem reduzido a distância entre grupos culturalmente diversos e historicamente separados.

A autora também destaca um ponto importante ao afirmar que a escola não pode se manter alheia às novas demandas educacionais que emergem da imigração, nem às questões ligadas às novas configurações familiares que surgem desse fenômeno. A escola, diante dos atuais contextos migratórios, transforma-se em um espaço intercultural, onde os processos educativos passam por constantes transformações. Nela, valores e saberes são continuamente construídos e desconstruídos, por meio da troca entre os indivíduos que ali convivem.

Caamaño (2008) afirma que a estreita relação entre a escola e as famílias migrantes permite pensar em torno das ações educativas voltadas para a aceitação e valorização das diferenças, combatendo manifestações racistas e xenofóbicas que dificultam a integração e a convivência harmoniosa entre as pessoas.

Além disso, o espaço escolar tem papel fundamental na construção de comunidades educativas plurais, orientadas para a educação para a cidadania plena e responsável. Nesse contexto, a gestão democrática é essencial tanto nas escolas quanto em outras instituições sociais, para atender às expectativas dos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar. Caamaño (2008) destaca algumas ações que favorecem o contato entre as culturas da escola e as famílias, como a ampliação de horários para diálogo e a promoção de atividades extracurriculares.

Garreta (2008) oferece uma abordagem relevante ao destacar que o relacionamento entre escola e família não se fundamenta apenas em aspectos positivos, mas também inclui elementos negativos. Esses últimos frequentemente emergem de situações mal interpretadas, como a incompreensão de certas mensagens e os conflitos entre familiares, professores e diretores, que podem resultar em um distanciamento social. No entanto, o autor enfatiza que esses aspectos negativos podem ser superados por meio de uma espiral de experiências positivas.

Observa-se que a relação entre famílias migrantes e a escola, se não for abordada de maneira sensível e cuidadosa, levando em conta os interesses específicos de ambas as partes, pode resultar em desentendimentos e conflitos que impactam significativamente a interação social e os processos educativos.

Garreta (2008) também aponta quatro aspectos que constituem as principais dificuldades de comunicação entre escolas e famílias migrantes. O primeiro aspecto refere-se às barreiras linguísticas, caracterizadas pelo conhecimento insuficiente ou até mesmo nulo da língua utilizada nas escolas. Nesses casos, a comunicação frequentemente se restringe à mera transmissão de informações, regulamentos e questões relacionadas ao comportamento dos alunos.

O segundo aspecto diz respeito às condições de vida precárias, que restringem a participação e a interação das famílias com o ambiente escolar. Esse cenário é agravado pelo baixo nível de escolarização dos pais, o que dificulta a sua capacidade de auxiliar os filhos nas tarefas educacionais. Através desta junção de fatores, muitos familiares acabam por se sentir desmotivados e desinteressados em participar da vida escolar dos filhos, o que compromete a valorização desse espaço. Além do que o autor aborda, podemos também considerar outras questões relacionadas à indisponibilidade dos pais em participar das atividades escolares, como a alta carga horária de trabalho, resultante justamente da busca constante pela melhora da qualidade de vida.

O terceiro aspecto refere-se às barreiras culturais, que envolvem principalmente as diferenças entre os sistemas escolares e os valores familiares da sociedade de destino em relação à sociedade de origem das famílias migrantes. Além disso, as diversas estruturas familiares e os papéis atribuídos aos membros da família também exercem influência sobre essas barreiras. Por fim, Garreta (2008) menciona as barreiras institucionais, que se manifestam nas dificuldades que as famílias enfrentam para reconhecer os professores como agentes educadores competentes, ao mesmo tempo em que precisam entender que têm o direito e o dever de participar da vida escolar de seus filhos. Além disso, a escola muitas vezes não consegue transcender o aspecto educacional devido às atitudes não colaborativas tanto de pais quanto de professores.

Em seu texto, Garreta (2008) analisa a relação entre famílias e escolas na Espanha, ressaltando a importância da formação de associações de pais e mães de alunos. Com o aumento das migrações e o surgimento de novas demandas educacionais, a integração das famílias migrantes nessas associações tornou-se necessária. No entanto, esse processo tem sido lento, devido a algumas dificuldades, principalmente relacionadas às condições socioeconômicas dessas famílias e às diferentes percepções sobre como deve se dar a relação entre escolas e familiares. O autor observa que, em alguns centros educativos, as associações não mobilizam estratégias ou não fazem esforços significativos para integrar os familiares de alunos migrantes.

Garreta (2008) também aborda os desafios que emergiram nos espaços escolares em decorrência do aumento significativo no número de alunos devido às migrações. Ele destaca que, em algumas instituições, surgiram problemas relacionados à falta de recursos, o que comprometeu a qualidade do ensino. Além disso, alguns pais de origem espanhola, movidos por preconceitos e em busca de melhores condições de ensino, iniciaram movimentos para retirar seus filhos de escolas com alta concentração de alunos imigrantes. Isso ocorre especialmente em escolas públicas, onde a diversidade cultural é muitas vezes vista de forma negativa. Assim, alguns pais optam pelo distanciamento social, em vez de enfrentar as dificuldades e buscar soluções efetivas.

Sabe-se que é difícil a adaptação para aqueles que estão habituados à rotina e à familiaridade em relação à sociedade e aos processos educacionais. Por essa razão, pode ser penoso e árduo para algumas pessoas aceitar e respeitar as diferenças. O preconceito citado acima está, de

certo modo, ligado à dificuldade de algumas pessoas em aceitar as mudanças, relacionadas também às novas formas de educação que surgem com as migrações. Contudo, a demanda da contemporaneidade é por um pensar que se constrói e se desconstrói continuamente, levando em conta a formação de uma educação que seja benéfica para todos.

As considerações de Garreta (2008) são imprescindíveis para ampliar nossa compreensão sobre as relações entre famílias migrantes e escolas. Elas revelam a realidade prática, que vai muito além dos aspectos positivos frequentemente destacados. A discussão sobre a diversidade e a integração das famílias migrantes é válida e enriquecedora. No entanto, a teoria pode perder parte de sua confiabilidade ou ser limitada pela presença de 'muros' difíceis de transpor ou quebrar, muros esses que se erguem a partir de atitudes preconceituosas, frequentemente fundamentadas no medo do novo e nas constantes mudanças na educação e na sociedade.

É fundamental reconhecer que as famílias se tornam migrantes ao se deslocarem de um território em busca de melhores condições de vida em outro. A partir desse movimento, elas iniciam uma trajetória desafiadora, marcada por múltiplos deslocamentos em busca de um novo lar, emprego e, conseqüentemente, uma nova escola para seus filhos. Esses deslocamentos não se restringem apenas à mudança de espaços ou territórios, mas também envolvem a troca de ideais e perspectivas, além dos ajustes necessários para a adaptação a um local com identidade cultural e organização social, política e econômica distintas daquelas de origem.

Estamos analisando as possibilidades de acolhimento e diálogo das escolas em relação às famílias migrantes, visando promover uma educação integral, humana e intercultural. Contudo, como estão se sentindo as crianças e os jovens, que são os principais sujeitos dessa intrínseca relação? Como percebem os deslocamentos que seus pais realizam em busca de um futuro melhor? Terrén e Carrasco (2007) oferecem uma reflexão importante sobre essas questões, ressaltando que os filhos, especialmente os mais novos, muitas vezes não compreendem plenamente o que envolve a migração, possuindo apenas uma vaga ideia dos motivos e das escolhas feitas pelos pais. Isso se deve, em grande parte, ao seu nível de compreensão. No entanto, na visão dos pais, a possibilidade de acesso a uma educação de qualidade é um dos fatores que os leva a considerar sua migração como bem-sucedida.

É importante considerar que, para muitas famílias, a migração é a única escolha viável, mesmo que repleta de desafios e dificuldades, especialmente para aqueles em situação de refúgio. A responsabilidade que recai sobre os pais é imensa, e a escola pode desempenhar um importante papel ao aliviar essas tensões, oferecendo apoio, acolhimento e fortalecendo os vínculos com outras organizações da sociedade.

Atenção à saúde de migrantes e refugiados: vulnerabilidade, acesso e políticas no Brasil

Para encerrar, os deslocamentos de migrantes e refugiados trazem consigo uma série de questões e desafios no campo da saúde. Muitas famílias, ao migrarem de um território para outro, passam a viver em condições precárias, o que intensifica sua vulnerabilidade, afetando tanto a saúde física quanto a mental. Como ressalta Ramos (2008, p. 46), a migração

“constitui um processo complexo, com repercussões na saúde física e psíquica, bem como no estresse psicológico e social”.

Neste sentido, diante do aumento da chegada de migrantes venezuelanos ao Brasil, surge a demanda por um acolhimento adequado, que garanta acesso digno à educação, assistência social, saúde e a outros programas oferecidos pela sociedade civil. Ramos (2008) destaca que, além das adaptações necessárias para a inserção em um novo território com hábitos, culturas e organizações diversas, é fundamental que esses migrantes também se adaptem à cultura local no que se refere às práticas de saúde.

É importante destacar que os migrantes também possuem amparo legal pela Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Em seu art. 4º, inciso VIII, a lei garante o direito ao “acesso a serviços públicos de saúde, assistência social e previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2017).

Neste contexto de assistência à saúde para migrantes, destaca-se o trabalho humanitário da organização Médicos Sem Fronteiras (MSF). A MSF, segundo informações da própria organização, atua junto a deslocados internos e refugiados – populações em movimento forçado com necessidades de atenção básica e alta vulnerabilidade em saúde. A organização oferece uma ampla gama de serviços, que incluem tratamento de doenças, campanhas de vacinação, cirurgias, atendimentos a traumas, consultas ambulatoriais, saúde materna e obstetrícia, além de apoio em saúde mental. Adicionalmente, a MSF fornece abrigo, água potável e instalações sanitárias (MSF, 2022).

A atuação da MSF no Brasil foi motivada pelo cenário migratório recente. Em 2011, a organização iniciou seus trabalhos em resposta a uma crise humanitária envolvendo imigrantes haitianos no estado do Amazonas. Em 2018, lançou outro projeto, ainda em andamento, para reforçar o sistema de saúde de Boa Vista, capital de Roraima, em razão da chegada massiva de migrantes e solicitantes de asilo vindos da Venezuela (MSF, 2022).

Ramos (2008) afirma que grupos migrantes enfrentam inúmeros problemas psicossociais e sanitários. Ademais, os órgãos sociais, jurídicos e educativos frequentemente deixam de oferecer suporte adequado, ou, quando o fazem, este ocorre de forma desorganizada e insuficiente, geralmente sem considerar as adaptações necessárias para atender às suas necessidades, direitos e diversidades.

A autora ressalta ainda que a saúde dos migrantes está intrinsecamente ligada a diversos fatores, como os motivos da migração (se voluntária ou forçada), a adaptação cultural ao novo território, a estrutura familiar, a possibilidade de sofrerem preconceitos e xenofobia, e se as políticas do país de acolhimento facilitam ou dificultam sua integração.

A partir dessas considerações, observa-se a peculiaridade da situação dos migrantes e refugiados, marcada por diversos fatores que frequentemente limitam e dificultam sua inserção no novo território e o acesso adequado aos cuidados de saúde. Aspectos como medos, preconceitos, dificuldades de adaptação e vulnerabilidade econômica afetam significativamente sua integridade física e mental.

Ramos (2008) destaca que as mulheres migrantes estão mais expostas ao estresse, pois, além de enfrentarem questões relacionadas à gravidez e à maternidade, lidam com as transformações e desafios adaptativos do processo migratório, que podem gerar ansiedade, inquietação e até desconhecimento das práticas de cuidado e saúde no país de acolhida. A saúde dos migrantes e os desafios relacionados à atenção e prevenção envolvem não apenas aspectos pessoais, socioeconômicos, políticos e culturais, mas também o nível de integração, a presença de redes de apoio e suporte, e as políticas da sociedade acolhedora.

Rosa (2022), por sua vez, ressalta a necessidade de pesquisas voltadas ao entendimento dos contextos familiares de pessoas em situação de refúgio, visando auxiliar profissionais da saúde no planejamento de ações e na disseminação de resultados entre equipes de diversos setores das comunidades. A autora também destaca a importância da coleta de dados para a elaboração de políticas públicas que atendam adequadamente às demandas dessas famílias.

Nesta perspectiva, finalizamos este texto apontando que o acolhimento e a integração de migrantes e refugiados no Brasil, neste caso no contexto escolar, envolve uma série de questões que requerem uma resposta abrangente e colaborativa tanto das instituições governamentais quanto da sociedade civil. No ambiente escolar, essa inclusão pode se concretizar por meio de ações interculturais. Para isso, é fundamental o fortalecimento da relação entre escola e família, confirmando-se as barreiras linguísticas, culturais e econômicas que dificultam esse processo, mas também ressaltando as possibilidades de diálogo intercultural que a presença de migrantes traz ao contexto escolar. A construção de uma educação intercultural, que valoriza o diálogo e a troca de experiências, emerge como um modo para o exercício da cidadania democrática, promovendo a compreensão mútua, o respeito à diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

839

Referências

ACNUR (ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS). ACNUR no Brasil. UNHCR ACNUR/Brasil, 2024.

ACNUR (ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS). Histórico. UNHCR ACNUR/Brasil, 2024.

ACNUR (ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS). Venezuela. UNHCR ACNUR/Brasil, 2024.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 99, p. 1-44, 25 maio 2017.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 139, p. 22-24, 23 jul. 1997.

CAAMAÑO, Diana Priegue. **Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica**. 2008. 606f. Tesis (Doctoral) - Faculdade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2008.

DELORS, Jacques et al. **La educación encierra un tesoro**. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: UNESCO, 1996.

GARRETA, Jordi. Escuela, familia de origen inmigrante y participación. **Revista de Educación**, España, n. 345, p. 133-155, enero-abril 2008.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MSF (MÉDICOS SEM FRONTEIRAS). MSF no Brasil. Medecins sans frontieres/Médicos sem fronteiras, 2022.

MSF (MÉDICOS SEM FRONTEIRAS). Refugiados, deslocados internos e pessoas em movimento. Medecins sans frontieres/Médicos sem fronteiras, 2022.

OIM (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES). **Direito Internacional da Migração Nº 22**: Glossário sobre Migração. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2009.

OIM (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES). Quem somos. OIM Brasil, c2024.

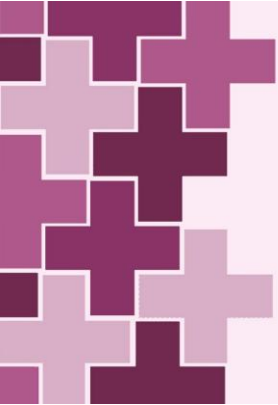
OIM (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES). Nosso trabalho. OIM Brasil, c2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (coord.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.117-142.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad y Modernidad-racionalidad". In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, p. 437-449.

840





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



RAMOS, Natália. **Saúde, migração e interculturalidade**. João Pessoa: EDUEPB, 2008.

ROSA, Marcela Possato Correa da. **Rotinas de promoção da saúde de famílias venezuelanas que participaram da Estratégia de Interiorização da Grande Florianópolis**. 2022. 123f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

TERRÉN, Eduardo; CARRASCO, Concepción. Familia, escuela e inmigración. **Migraciones**, Salamanca, n. 22, p. 9-46, 2007.

UNICEF (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA). Fluxo migratório venezuelano no Brasil. Unicef Brasil, 2024.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

841



USO DE TEXTOS BREVES E ILUSTRAÇÃO CIENTÍFICA COMO MATERIAL DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE DE FOTOSÍNTESIS CON ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Erika Susana Loyo Espíndola¹

Introducción

La enseñanza es uno de los quehaceres primarios de los docentes, por tanto, es una de las actividades que tienen como propósito de alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en los programas de estudios, y que están relacionados con los contenidos conceptuales, habilidades, actitudes y valores que el estudiantado deben lograr. La enseñanza es un proceso intencional que requiere de ser planeado y debe promover situaciones de aprendizaje y no solo la transmisión de conocimientos, de tal forma que las y los docentes tenemos un reto importante en cuanto a la calidad de dichos procesos; y en consecuencia de la utilidad y pertinencia de los materiales que se ponen a disposición del estudiantado buscando que tengan un impacto tal que les permita descubrir, reflexionar y propicie en ellos la consolidación de los aprendizajes.

Leer es considerada una actividad compleja que involucra la percepción, el pensamiento, el reconocimiento (lenguaje) y la comprensión (sentido y contexto) de las palabras. Para la comprensión, generalmente se utilizan, y son necesarios, los conocimientos previos, el vocabulario, la experiencia y la gramática (Pang et al., 2003).

En el contexto docente, la lectura es una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, en muchas ocasiones es un reto que el estudiantado realice las lecturas que se proponen y asignan antes, durante y después de clase provocando una disminución en la interacción y por supuesto en el aprendizaje.

Por lo anterior es de vital importancia que los docentes elaboren materiales didácticos de diversos tipos que sean pertinentes, trascendentes y relevantes para promover aprendizajes significativos a través de la creación de situaciones propicias para el aprendizaje y en concordancia con los programas de estudio.

Objetivos

Implementar un texto didáctico breve, producto de un curso de formación docente, como parte de los materiales de revisión para el contenido de fotosíntesis con estudiantes de bachillerato para promover aprendizajes significativos sobre el tema.

¹ Bióloga y Maestra en Ciencias Biológicas. Profesora del Colegio de Biología de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, erika.loyo@enp.unam.mx.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Metodología

El texto breve titulado “Y...¿qué pasa con la fotosíntesis?” fue desarrollado como producto de un curso dirigido a profesores titulado “Aprende a elaborar textos didácticos breves”, cuyo objetivo principal era transformar un texto en una experiencia de aprendizaje.

Como parte de las actividades del curso se nos proporcionó a los docentes las herramientas teóricas para poder elaborar un texto didáctico breve, a partir de poder identificar el por qué y para qué desarrollar un tema a través de un texto didáctico puede ser fundamental en la búsqueda de la optimización del tiempo para la búsqueda, selección y transformación de la información para su elaboración.

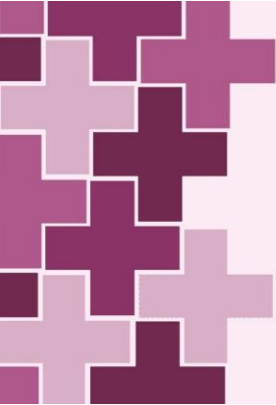
Fue importante seleccionar el tema, determinar la población a la que estaría dirigido y la intención comunicativa, es decir, para qué servirá ¿para aclarar, relatar, definir, introducir, exponer, reforzar, como inicio, desarrollo o cierre de una secuencia didáctica?

Una vez que se tuvo seleccionado y delimitado el tema, así como los elementos mencionados anteriormente, se consultaron fuentes de información confiable, principalmente libros para recuperar la información que formaría parte del texto.

La elaboración del texto didáctico breve requirió de una planeación que permitiera considerar la determinación de los siguientes elementos: tema, título (al menos dos opciones), la intención comunicativa, ideas a desarrollar durante el inicio, desarrollo y cierre del texto (Figura 1).

843





Aprende a elaborar textos didácticos breves

Planeación de mi texto didáctico

Entidad académica	Escuela Nacional Preparatoria no. 2
Plan de estudios	Bachillerato Plan de 1996
Asignatura	Biología II
Unidad	Unidad 1.
	Fotosíntesis como proceso captador de carbono
Grado y nivel académico	Bachillerato
Criterio	Desarrollo
Tema	Fotosíntesis
Título tentativo	Y... ¿qué pasa durante la fotosíntesis ?
Tipo textual	Descriptivo
Intención comunicativa	Describir el tema, como inicio de la temática
Inicio (Esbozo de cada idea a desarrollar acorde al tipo de texto seleccionado)	¿Qué es la fotosíntesis? Se indicará en una definición breve el significado de fotosíntesis. ¿Cuál es su importancia? Se resaltarán su importancia como un tipo de nutrición (autotrofia) y como parte de los ciclos biogeoquímicos particularmente el carbono
Desarrollo (Esbozo de cada idea a desarrollar acorde al tipo de texto seleccionado)	¿Quiénes la llevan a cabo? Se puntualiza los tipos de seres vivos que la llevan a cabo (plantas, algas y cianobacterias) y utilizando un organizador gráfico de jerarquía se mostrará la diferencia estructural entre estos tipos de autótrofos. ¿En dónde se lleva a cabo? Se indicará qué estructuras dentro de las células participan en este proceso metabólico, resaltando la importancia de los cloroplastos en el caso de los eucariotas. Se utilizará una imagen para indicar en dónde se encuentran los cloroplastos y cuál es su estructura básica, así como la comparativa con la estructura de las células procariontes. - Reacciones fotosintéticas. Se describirán los principales acontecimientos químicos que ocurren durante el

	proceso y se reforzarán con un esquema que permita visualizar cada uno de los eventos o momentos principales dentro del proceso.
Cierre (Esbozo de cada idea a desarrollar acorde al tipo de texto seleccionado)	¿Cuál es su relación con problemas globales como el cambio climático? A partir de lo descrito previamente, se <u>resaltarán</u> la importancia de este proceso no solo para los seres vivos que lo llevan a cabo sino como un mecanismo de mitigación ante una problemática global como el cambio climático, al ser un proceso captador de carbono.
Referencias bibliográficas	- Cano-Santana, Z. y Valverde, V. T. (2015). El Pulso Del Planeta Biodiversidad,ecosistemas y ciclos biogeoquímicos. Colección: Nuestra huella en el planeta (Tomo II). México: UNAM/Siglo XXI. - Curtis, H. y Barnes, S. (2008). Biología. (7ª ed). México: Editorial Médica. Panamericana. - Solomon, E., Berg, L. y Martin, D. (2011). Biología. México: Cengage Learning. - Starr, C., y Taggart, T. (2013). Biología la unidad y la diversidad de la vida. México: CENGAGE Learning.
Documentos adicionales para contextualizar, profundizar o reforzar alguna información.	

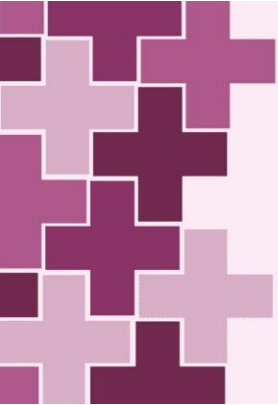
844

Figura 1. Planeación del texto didáctico breve. Formato con los rubros a considerar dentro de la planeación para la elaboración del texto didáctico breve (Campero y García, s/f.)

Posterior a la planeación para la elaboración del texto didáctico breve, se comenzó a elaborar, al tener un primer borrador se realizó una evaluación utilizando una lista de cotejo proporcionada como parte de los materiales del curso. Con base en la autoevaluación y la realimentación proporcionada por las ponentes del curso se realizaron las correcciones pertinentes y se obtuvo el producto final (Figura 2.).

Las imágenes que se incluyeron en el texto fueron creación de creación propia utilizando el software especializado Biorender, especializado en ilustración científica.

El texto didáctico breve fue puesto a disposición de estudiantes de bachillerato de 5o grado (segundo año) para abordar el tema de la fotosíntesis. El texto se compartió en formato PDF a través de la plataforma de Classroom y se revisó de manera individual asíncrona por el



estudiantado y posteriormente se revisó de manera colectiva considerando preguntas guía para la discusión de la información.

Criterio	Sí	No
Desarrollo correctamente los elementos de la estructura del tipo textual _____.		
El tema que desarrollo es relevante.		
Utilizo un lenguaje respetuoso e incluyente.		
Cumplo la intención comunicativa.		
Considero los conocimientos previos del alumnado.		
Mi esquema/punteo plasma la estructura global (tema, apartados, párrafos, imágenes, esquemas).		
El título es atractivo, invita a la lectura y condensa la idea general e intención central de mi texto.		
Al redactar, consideré mi esquema de planeación.		
Cada uno de mis párrafos plasma una idea.		
Los reforzadores visuales que integro (esquema, organizador, imagen) contribuyen a lograr que mi texto sea legible.		
Incluyo alguna sección que contribuye a la claridad, refuerza los conceptos o amplía la información presentada.		
Mi texto presenta un tono adecuado.		
La exposición de las ideas plasma un orden lógico (coherencia).		
El texto presenta cohesión (utilizo conectores que ayudan a ordenar la exposición y a integrar las ideas).		
Coloco las referencias bibliográficas, de acuerdo con el sistema de citación elegido (si es el caso, en su versión más actualizada).		

Figura 2. Lista de cotejo utilizada para realizar la evaluación del borrador (Campero y García, s/f)

Posteriormente a su revisión se solicitó al estudiantado que realizará la evaluación del material didáctico, para ello se diseñó un instrumento de evaluación utilizando Google Forms y se consideraron tres aspectos principales para ser evaluados: contenido, calidad de la información y estructura.

Resultados y análisis de resultados

A continuación, se describen los siguientes resultados:

Texto didáctico breve.

Se elaboró un texto didáctico breve descriptivo para ser utilizado al inicio o de manera previa a la revisión del contenido; la extensión final es de 4 páginas en el que se incluyen 3 figuras relacionadas con la información, dichas imágenes fueron elaboradas en Biorender y son de autoría propia. Los aspectos que toca la lectura es el concepto de fotosíntesis, su importancia, organismos fotosintéticos, lugar dentro de las células en donde se lleva a cabo, principales reacciones fotosintéticas y su importancia en el contexto de cambio climático y al final se incluyen las fuentes de información utilizadas para su elaboración (texto completo en https://drive.google.com/file/d/10123m3BRxNS5Z_aESaDz1CCj4gQ7LoLo/view?usp=sharing)

Aplicación

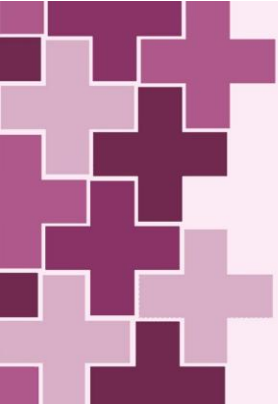
El texto didáctico breve se puso a disposición de 135 estudiantes de 3 grupos distintos que cursan la asignatura de Biología IV como parte del bachillerato que imparte la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se indicó al estudiantado que realizará la revisión previa bajo la estrategia de aula invertida para posteriormente de manera presencial y grupal se realizará su revisión y discusión, así como las actividades pertinentes para la evaluación del contenido.

846

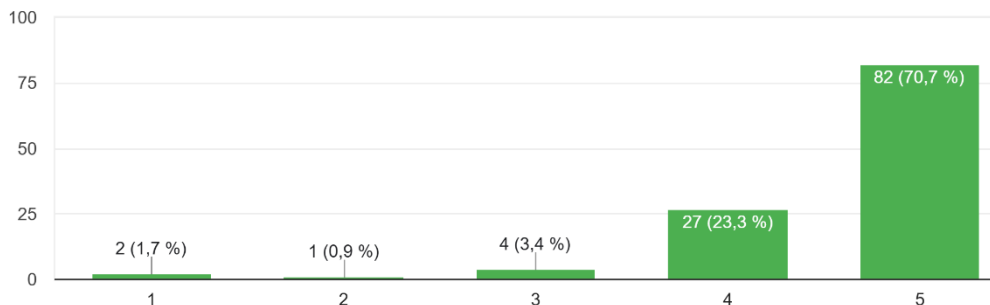
Evaluación del texto didáctico

Después de haber revisado y realizado las actividades planeadas para la revisión del tema de fotosíntesis, se puso a disposición del estudiantado un formulario diseñado en Formularios de Google con el propósito de evaluar el texto académico breve sobre el tema de fotosíntesis revisado previamente y que estuvo dirigido a estudiantes de bachillerato. Para la evaluación se considera su contenido, claridad de la información y formato. EL formato del cuestionario se basó en una escala de valoración. Se solicitó a los y las estudiantes que seleccionaran la opción que más se ajustará a su consideración con respecto al texto revisado sobre fotosíntesis, considerando que el número 5 indica que estás totalmente de acuerdo y el 1 totalmente en desacuerdo con el aspecto que se planteaba en cada solicitud.

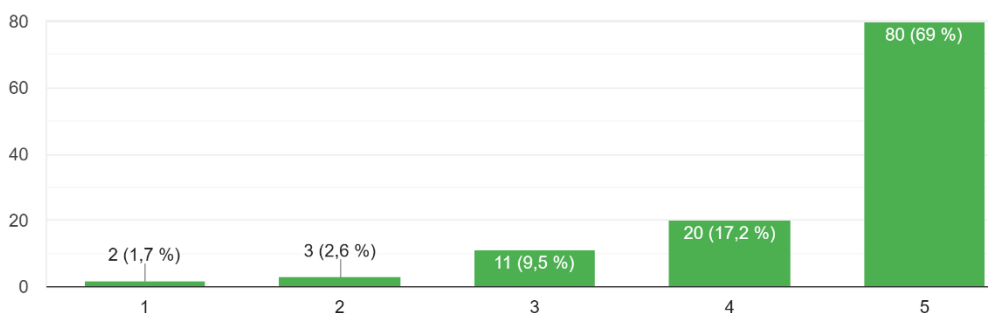
De los 135 estudiantes que estuvieron en contacto con el material didáctico, solamente 116 atendieron a la solicitud y realizaron la evaluación de este a través del formulario de Google. En cuanto a la evaluación solicitada acerca del contenido del texto, 82 estudiantes (70%) indicaron que el texto aborda los principales procesos de la fotosíntesis (Gráfica 1.), el 69% de los estudiantes indicaron que se discute la relevancia de la fotosíntesis en el contexto del cambio climático y su importancia en el ecosistema (Gráfica 2) y más del 80% del estudiantado indicó que las imágenes se relacionan de manera directa con la información abordada (Gráfica 3).



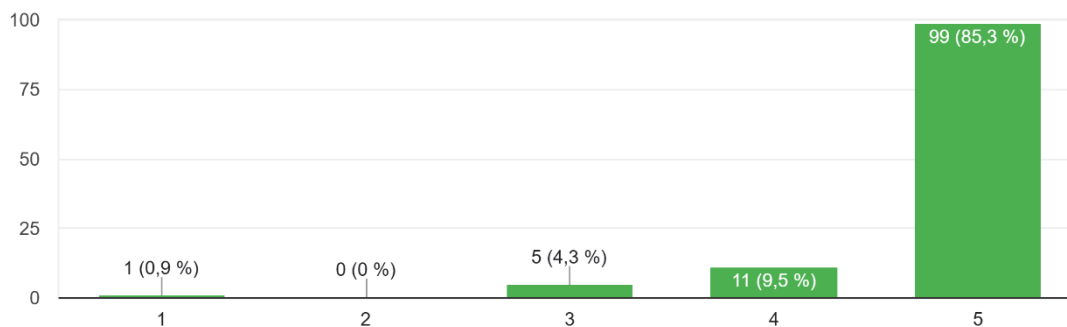
Grafica 1. Principales procesos de la fotosíntesis.



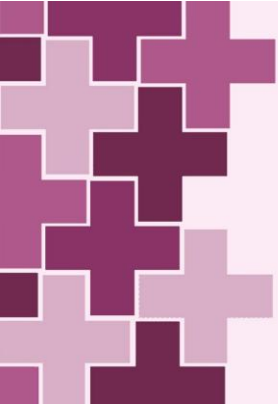
Gráfica 2. Relevancia de la fotosíntesis en el contexto del cambio climático y su importancia en el ecosistema.



Gráfica 3. Relación entre las imágenes y la información presentada en el texto.

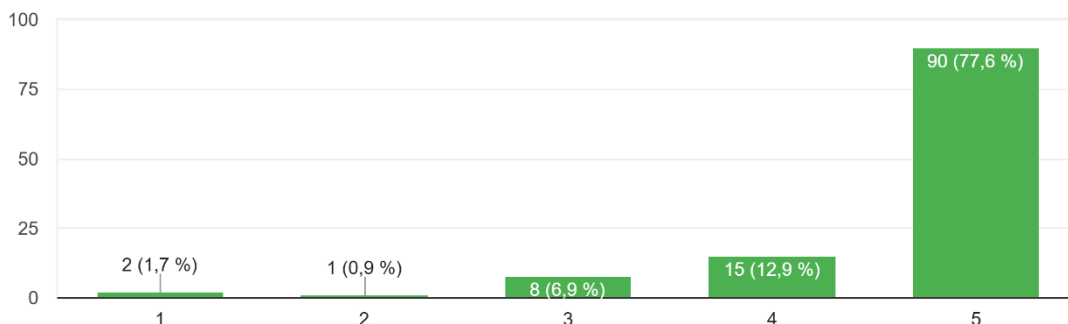


En cuanto al contenido, se identifica la necesidad de revisar los conceptos tratados y la manera en la que se han abordado en este primer texto didáctico, será importante revisar en conjunto la información y las imágenes de tal manera que se relacionen directamente y no queden dudas o se generen confusiones en cuanto a la pertinencia y relación de las imágenes creadas en Biorender. Una ventaja al utilizar esta aplicación es la posibilidad de modificar las veces que sean necesarias para adecuar el contenido a las apreciaciones del estudiantado.

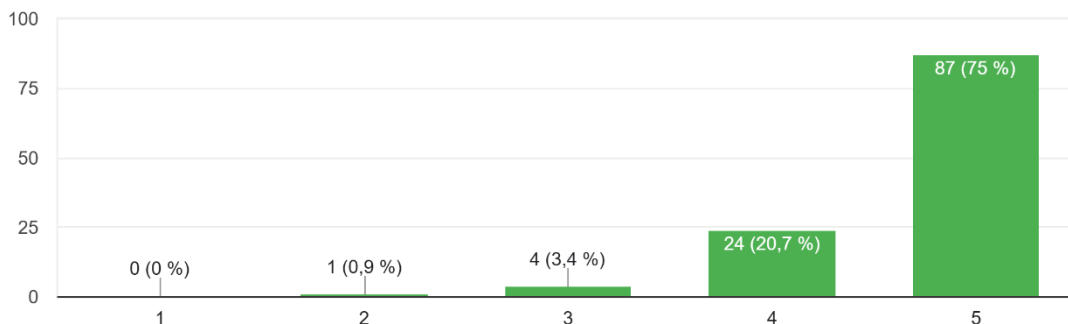


Al respecto de la claridad de la información, 90 estudiantes indicaron que las ideas dentro del texto se presentan de manera lógica y coherente a lo largo del texto (Gráfica 4).

Gráfica 4. Ideas organizadas de manera lógica y coherente a lo largo del texto.



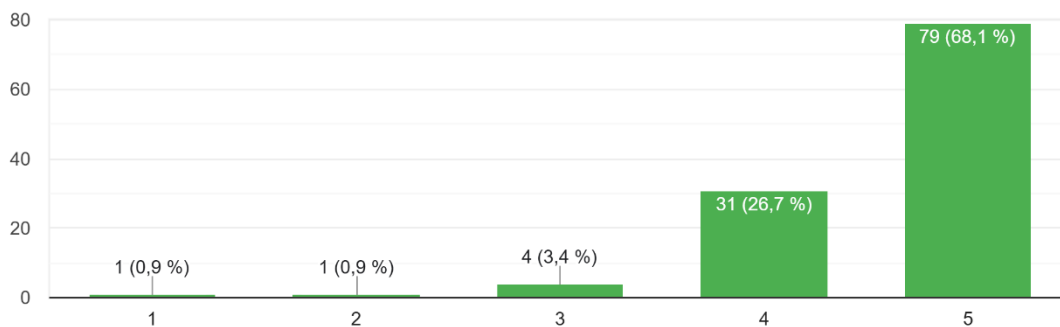
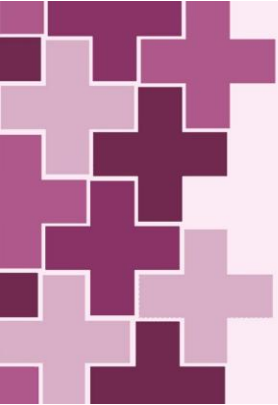
Gráfica 5. El lenguaje utilizado es adecuado para el nivel de bachillerato, evitando tecnicismos innecesarios.



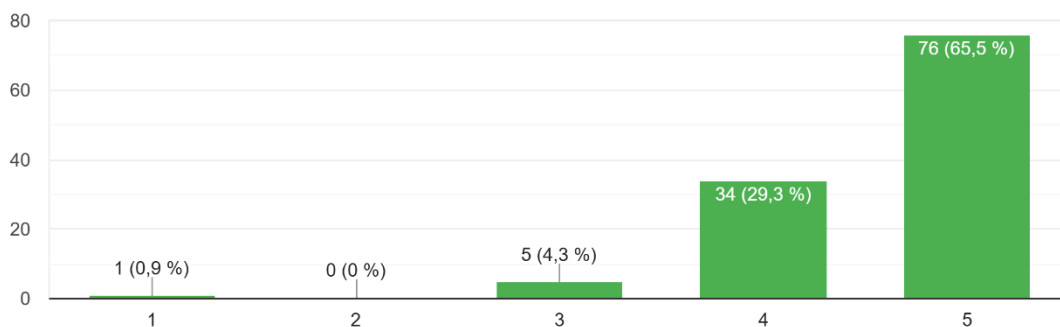
848

En cuanto al lenguaje utilizado los estudiantes considera, al menos el 75%, que es adecuado para el nivel en el que se encuentran y se evitan los tecnicismos, sin embargo a este respecto es importante mencionar que el tema de fotosíntesis es un tema con un alto grado de abstracción al implicar una gran cantidad de reacciones químicas que se llevan a cabo a nivel celular, es decir, no son procesos que a simple vista puedan observarse, dificultando su comprensión, pero además es importante no perder de vista que en ocasiones en el lenguaje científico hay palabras que difícilmente pueden sustituirse, pero sí explicarse, en este caso se considera un área de oportunidad el hecho de poder profundizar un poco más sobre el tema o bien clarificar de manera puntual las palabras que se consideren como tecnicismos dentro de la disciplina (Gráfica 5); por otro lado, en la gráfica 6 se indica que el 68% del estudiantado indica que la presentación de los conceptos y palabras clave se presentan de manera clara y comprensible, mientras que el 31% indica que esta de acuerdo, por lo tanto no identifica del todo la claridad de los conceptos que se presentan a lo largo del texto.

Gráfica 6. Presentación de definiciones y conceptos clave de manera clara y comprensible

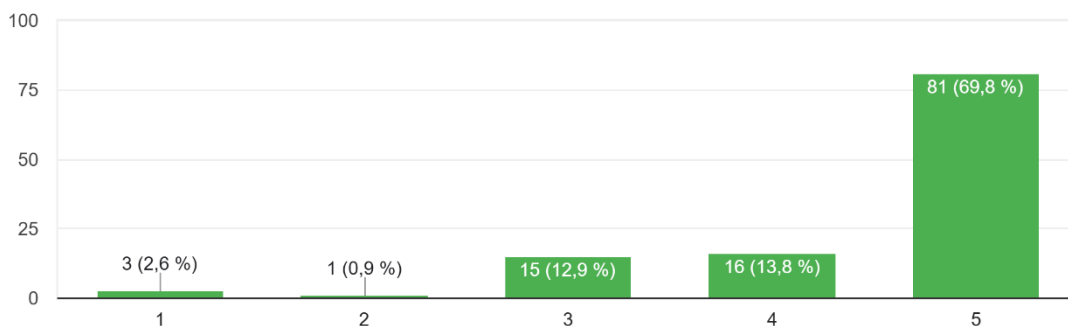


Gráfica 7. El texto sigue una estructura académica adecuada (de lo general a lo particular).



Considerando el formato, en cuanto a la secuencia lógica que presenta el texto (Gráfica 7), será importante realizar una revisión exhaustiva debido a que el 65% del estudiantado indicó que no es evidente la organización de lo general a lo particular, aunque dentro de la disciplina la información esta organizada de esta manera, será importante considerar el buscar alternativas para una posible reestructuración que facilite la lectura a los y las estudiantes.

Gráfica 8. Uso de subtítulos o secciones para organizar el contenido de manera efectiva.



En la gráfica 8 se muestra que el 69% de los estudiantes considera muy adecuado el uso de subtítulos para organizar el contenido de manera efectiva. Es importante destacar que los subtítulos dentro de la lectura son preguntas particulares sobre el tema de fotosíntesis, se diseñó de esta manera con el fin de que fuera amable y se pudiera identificar más rápida y fácilmente la información, sin embargo, la percepción del estudiantado no es tal. Valdrá la pena evaluar la posibilidad de modificar los subtítulos de manera que se facilite la lectura. Finalmente, y considerando la percepción de los estudiantes, se logró identificar diversas áreas de oportunidad para mejorar el texto didáctico breve. Entre los aspectos que valdrá la pena realizar una revisión y las modificaciones pertinentes se encuentran la organización de la información, el formato de los subtítulos, diseñar nuevas imágenes y agregarlas al texto como apoyo visual que permita complementar la información presentada, nivel de complejidad del lenguaje y actualización de la información, de tal manera que pueda mejorarse y trabajarse de nuevo con el estudiantado para realizar una nueva evaluación para validar el grado de mejora. Por otro lado, surge la inquietud de proponer nuevas planeaciones para la elaboración de textos didácticos breves que aborden otros temas de la disciplina que apoyen las planeaciones didácticas y promueva situaciones de aprendizaje significativas.

850

Conclusión

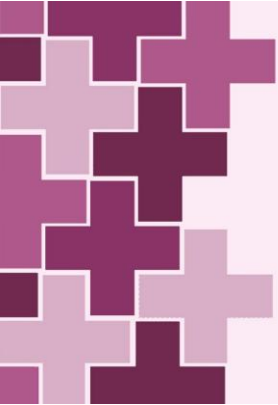
El desarrollo de materiales didácticos de cualquier tipo es una tarea primaria de la práctica docente, su planeación debe responder a los propósitos y objetivos de los programas de estudio de las distintas asignaturas y su implementación debe estar enmarcada dentro de una planeación o secuencia didáctica para poder tener criterios pertinentes para su evaluación y reestructuración de ser el caso, buscando siempre crear situaciones de aprendizaje reales que sumen a la formación integral del estudiantado.

Referencias

Campero, E. y García, M. (2023). Delimitación del tema e intención comunicativa. En Classroom Curso para profesores Aprender a elaborar textos didácticos breves.

Gutiérrez, Ariel. (2005). La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México *Anales de Documentación*, núm. 8, pp. 91-99 Universidad de Murcia, España. <https://www.redalyc.org/pdf/635/63500806.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Módulo sobre Lectura (MOLEC)*. <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/>



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Pang, E., Muaka, A., Bernhardt, E. y Kamil, M. (2006). La enseñanza de la lectura.
UNESDOC Biblioteca Digital.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131370_spa

851



Actas Completas e Resumos da 12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Atores e Instituições

Thiago S. Reis & Maria Ferreira (orgs.)

Editora Cravo | Porto | Portugal | 2025 | ISBN 978-989-9037-86-1

RELAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS E BIOSOFIA COMO PROMOÇÃO DA VIDA COM SABEDORIA

Gabrieli Schäffer¹
Claudionei Vicente Cassol²

Introdução

Acreditamos ser relevante pensar que a educação desenvolvida através dos conhecimentos produzidos historicamente e direcionados unicamente à aplicação das avaliações nacionais e internacionais da educação não consegue atender as demandas dos/as estudantes. As preocupações trazidas ao ambiente escolar, especialmente, na escola básica, advindos dos contextos sócio-históricos e econômicos, culturais e emocionais, mostram necessidades mais urgentes e indicam a luta pela sobrevivência, pela dignidade, por espaços, pelo reconhecimento. Mesmo assim, por inúmeras vezes, os indivíduos que chegam à escola são rotulados como violentos, desobedientes, desinteressados, com problemas de aprendizagem. Nesses julgamentos não são considerados os conteúdos e as metodologias utilizadas, tampouco entram nas análises, as vivências, as situações e contextualidades individuais. Com as situações de existência fragilizadas, os indivíduos não demonstram interesse em aprender, pois, não conseguem ver razões nos conteúdos e métodos descolados de suas vivências, condições e possibilidades. Aqui se situa a educação para a vida e a educação para todos e todas. A vida, a existência, já é de esforços para além dos muros da escola, de modo que a sala de aula acaba sendo um refúgio, um espaço mais de aconchego, de procura por identidade, por ser alguém, do que pela intelectualidade, pela formação científica, para grande número de indivíduos que acessam a escola. Desse modo, os/as estudantes, por compreenderem que o estudo é algo abstrato, distante, estranho, podem associá-lo a uma continuidade da opressão, da violência, do descaso com que são tratado/as na sociedade; não encontram sentidos e não empreendem esforços em realizar movimento mais acadêmicos, científicos e teóricos.

A busca por modificações no campo da educação, desde os conhecimentos considerados cientificamente importantes até as formas de avaliar a qualidade educacional, na dimensão nacional e internacional, as políticas públicas, a educação de formação integral, as instâncias sócio-políticas e a cidadania, parecem garantir movimentos de pensar e reflexões sobre os

¹ Doutoranda em Educação URI-FW (Bolsista CAPES). Mestra em Educação URI-FW (Bolsista CAPES). Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva e Docência no Ensino Superior UNIASSELVI. Licenciatura em Pedagogia URI-FW. Professora da Educação Infantil da rede municipal de Três Passos-RS. E-mail: gabrielischaffer2020@gmail.com.

²

caminhos da educação, uma certa qualidade humanista e científica no ensino e na aprendizagem e conduzir os/as estudantes a uma condição de sujeitos. Desse modo, instigar os/as estudantes a refletir sobre as suas vivências em busca de situações que possam conduzir a resultados positivos diante dos problemas vivenciados e que se encontram para resolução, é interessante tanto para a educação quanto para a *biosofia*. Mas, acima de tudo, é preciso, em educação para todos e para todas, com metodologia e objetivos omnilaterais, de integralidade, preocupada com pensar a vida em sentido ampliado, considerar a condição humana e visualizar o horizonte da dignidade humana, não sem a consciência da condição humana.

Destacamos ser fundamental, desde o início da formação para todos e todas, a validade do aprender a pensar e a conviver com as possibilidades de erros e acertos, entender as causas e consequências das escolhas e da educação para emancipar, no sentido de conseguir contornar as dificuldades. Estudantes chegam à escola trazendo conceitos, valores e ideais formados com base nas experiências sociais, familiares e culturais às quais estão expostos/as, de acordo com a sua realidade social. A escola e a docência apresentam possibilidades de serem portos com mais segurança para atender as demandas, compreender os contextos, a vida da comunidade e de seus indivíduos, de modo a assegurar os direitos de desenvolvimento, aprendizagem, construção do conhecimento como emancipação de todos e todas e qualificação das existências, da dignidade humana, e produzir, a vida toda, elementos que possam desenvolver vidas com sabedoria.

Ao propor a análise, investigação e compreensão do papel exercido pela instituição escolar na formação humana de estudantes, a presente pesquisa desenvolve-se com metodologia básica com objetivo de discorrer sobre a dimensão pedagógica e cotidiana da educação para todos e todas como possibilidades político-pedagógica de promoção de vida com sabedoria.

Biosofia: uma filosofia que pensa a vida com cuidado

Nosso esforço para encontrar um sentido ao termo *biosofia*, não quer fragmentar a filosofia enquanto conhecimento, reflexão, modo de vida, atitude de compreensão do mundo e de mundo, sabedoria a serviço do ser humano, como compreenderam os mais antigos e outros/as que ainda podem compreender hoje. Também, não queremos retirar da filosofia seus sentidos de uso da sabedoria em benefício do ser humano. Propormos o debate no sentido de teorizar, pesquisar e compreender a *biosofia* como uma sabedoria de/para a vida. Uma sabedoria de vida, ainda que não considere o mundo acadêmico, a ciência, como sua base única, que se desenvolva independente da ciência formal, das erudições, não exclui a escola, a academia. A sabedoria é habilidade racional humana, virtude, o modo como desfrutamos da vida, por isso, se constitui como constante reflexão, compreensão e atitude de manutenção e defesa da vida humana e dos demais elementos do cosmos em relação de interdependência.

A *biosofia* pode ser uma filosofia despertada pela reflexão cotidiana que, talvez, como tem ocorrido entre os gregos antigos, faça perguntas mais amplas, mais imediatas, mas enquanto sabedoria que começa a se desenvolver a partir das existências individuais, dos contextos, das situações e preocupações dos indivíduos, reconhece, desde o mundo cotidiano, a necessidade de aprofundar, de conhecer mais e de cuidar. Esse cuidar que transporta uma preocupação com a existência, com a vida, com o cosmos mais próximo, primeiro, depois segue para compreender os movimentos, as complexidades, as ambivalências do pensar, da necessidade de mais reflexão e de mais compromisso com os elementos todos que implicam as existências.

De acordo com Claudionei Vicente Cassol, “Biosofia é compromisso com a vida [...]” (2022, p.79). Considerar a *biosofia* como um neologismo, de sentidos relacionados com a práxis, sem intenção de ser simplificado ou estruturado em dogmas, propõe colocar-se na conjectura teórica de reflexões para um pensar ampliado que agrupe, envolva, a complexidade de elementos que representam e signifiquem a vida, envolvem e envolverão a vida considerada um acontecimento único no cosmos. O autor teoriza a sabedoria de vida como algo potente para a compreensão ampliada do sentido de vida, considerada, aqui, em toda a complexidade do cosmos, sua potencialidade, com a possibilidade de atender as necessidades e diversidades da vida humana. A sabedoria, segundo o autor “precisa estar envolvida ininterruptamente na práxis diária; não é permitido deixar para depois à medida que essa possibilidade, quando se trata de *biosofia*, de sabedoria de vida, implica diretamente o cuidado com o/a outro/a, com a vida”, com o mundo (2022, p. 79). O cuidado com a vida, tanto pessoal quanto coletiva, em meio a uma sociedade que prioriza o individualismo, que incentiva a competição, a sabedoria de vida apresenta-se como “a vida que se percebe sendo consumida e, com ela, a possibilidade da justiça, do cuidado, do ético, da igualdade e da equidade, das oportunidades, espaços e tempos para a diferença de ser, de entendimentos, de compreensões, modos e vias”. (CASSOL, 2022, p. 79).

Nessa perspectiva o autor compreende a *biosofia* como a proposição de avançar na composição de acordos inaliáveis e inadiáveis em todas as conexões entre sabedoria e vida, assim,

[...] compreender biosofia como uma palavra a ser pensada amplamente enquanto totalidade/complexidade do eu, do outro/da outra a partir das relações pessoais, sociais, sistêmicas, biocosmológicas e institucionais e abrange outras complexidades num imbricamento relacional de movimento permanente em aprofundamento e amplitude, de modo que viver a vida implica pensa-la e aí, sugere-se, reside a sabedoria. (CASSOL, 2022, p. 81).

Pensar o eu e o outro/a outra, parece ser uma das fundamentações principais da *biosofia*; considerar essas relações dentro do cosmos, compreendido como a totalidade da realidade, não é uma conceituação estática, determinada, é constante, pensa e considera o ser humano na sua relação com a realidade onde ele está e as exigências que impõem para desenvolver o

senso crítico, a ação reflexiva em busca do bem comum a todos e todas, assim, de acordo com Paulo Freire (2018, p.55), pensador, pesquisador e importante referência na educação, “[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”. De tal modo, “não é mais possível fugir do diálogo, dos tensionamentos, dos conflitos, mas eles se constituem em uma elaboração teórica que atinge as práticas e repercute nas ações, no cotidiano, na realidade e reelabora as concepções, as compreensões” (CASSOL, 2022, p. 83). Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, a *biosofia* se apresenta como uma construção, um diálogo permanente com induções das práticas, relacionadas ao conjunto *biocosmológico*. O autor compreende a sabedoria como a ciência, a consciência, da limitação, da contingência, e, também, a busca contínua de expandir o saber, considerando-a como imperfeita, aberta, “[...] na condição de superar os dualismos, as fragmentações e, talvez, se situe num primeiro momento, como práxis não somente superação no discurso, mas no concreto do envolvimento, da ação cotidiana”. (CASSOL, 2022. p.84).

Essa ação reflexiva permanente, busca suas compreensões nas realidades dos indivíduos, em suas filosofias, mitos, ciências, religiões, argumentos e considerações para constituir-se como sabedoria para uma vida melhor. Paulo Freire (2018, p.55-6), nesse sentido, afirma que o indivíduo “no jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor respostas. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia”. Portanto, entende-se que “na biosofia, o esforço segue no sentido de unir, de juntar, de criar pontes” e assim “a biosofia qualifica a vida com sabedoria, para além do aqui e agora, transcende, abre horizontes, possibilidades vitais, positivas [...]” (CASSOL, 2022, p. 84-5). Compreende-se que viver sem *biosofia*, é viver sem dialogar, de maneira isolada e com superficialidade, portanto, Cassol propõe que ativar o modo aprender parece ser uma condicionalidade da *biosofia*, um convite a ser, pensar e fazer, de maneira constante, pois a vida acontece diariamente. O diálogo parece se aproximar das conceituações feitas por Zuchi (2022, p. 93), ao considerar que “a vida humana precisa ser pensada, vivenciada e cuidada com dignidade, princípio de excelência do ser humano”.

Esta sabedoria – conhecimento adquirido nas vivências e experiências do cotidiano – envolve a educação formal e informal, compreende que a escola é necessária e os conhecimentos informais também são importantes e podem ser bases da reflexão. Vislumbramos essa importância ao observarmos, por exemplo, as gerações que nos precederam. Muitos de seus membros não puderam estudar, mas sabiam que a escola era importante e enviavam seus filhos e suas filhas para estudar. O reconhecimento da importância do ambiente escolar, da missão da escola, da ciência, sugere o suporte adquirido da *biosofia* enquanto sabedoria de vida que tem na reflexão sobre os elementos que implicam a existência, compromisso de cuidado: manutenção e defesa da vida.

As aprendizagens que acontecem fora do ambiente escolar, podem ser consideradas ensinamentos de como viver que encontram possibilidade de estudos, de compreensões e de ressignificações na escola. Os indivíduos aprendem valores, comportamentos, culturas,

ciência, atitudes, entre outros aspectos. São esses aprendizados que os auxiliam nas situações que experienciam no cotidiano e expressam como serão as suas reações e atitudes. O que é aprendido nos primeiros anos de vida, constitui a base da personalidade de cada indivíduo, determina grande parte das atitudes em diferentes situações às quais estará sujeito. Se essa formação inicial influencia diretamente o desenvolvimento do indivíduo, entende-se que ao chegar à escola traz conteúdos, modos de viver, compreensões, que quando ignorados, dificultam o processo de construção do conhecimento.

O ensino ofertado e programado nos currículos educacionais mais formais, está preocupado com avaliações externas e isso inclui um intuito de melhorar os índices de aprovação e diminuir as evasões e as precariedades nos aprendizados e significados do conhecimento, da sabedoria, da racionalidade na vida pessoal e profissional. Esse movimento, em intencionalidade propagandeada acerca das políticas públicas para a educação, busca preparar os alunos/as alunas para ingressar em níveis superiores de ensino, para a sua formação profissional e, especialmente, para que possam viver com dignidade. No meio social em que vivemos, as influências direcionam os indivíduos a estudar para alcançar profissões que possibilitem uma remuneração maior, para adquirirem padrões de vida mais elevados, com conquistas de bens materiais e ampliar possibilidades de consumo, no sentido da profundidade e amplitude com que Bauman debate o tema. Nesse processo, são deixadas de lado questões imprescindíveis na formação humana e olhares pedagógico que estejam voltados à preparação para a vida, sua manutenção e defesa e com um compromisso mais universal de todos e todas com a centralidade da vida. Aprender a viver exige conhecimentos além dos científicos, da análise do cotidiano e do meio social, das relações interpessoais e essas análises fornecem subsídios valiosos para a construção da aprendizagem no ambiente escolar. Considerar esses aspectos relacionados ao seu cotidiano e à vida fora da escola, proporciona ao aluno/à aluna sentir-se mais próximo das reflexões realizadas, pois serão abordadas situações conhecidas que lhes possibilitam participar ativamente dos processos de construção do conhecimento.

Pensar, propor e estruturar uma educação que vá além dos conhecimentos científicos, herméticos, coloca os alunos e as alunas como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem. Ressignificar a educação preparatória para avaliações formais afim de torná-la uma educação para a vida, não direcionada somente a formação técnica e profissional, compreende a necessidade de preparar os alunos e as alunas para as adversidades da vida, da existência e o reconhecimento da interdependência entre os seres e suas formas e manifestações de vida. Ensinar a apreciar as coisas simples do cotidiano onde cada momento é único, especial, pode criar laços de desenvolvimento e compreensão da necessidade pesquisas, de estudos, de conhecimento. Por isso é interessante estar disponível a aprender constantemente em todas as situações vivenciadas. Buscar a felicidade, não é apenas conquistar uma boa profissão, um salário maior e aquisição de bens materiais. Para nos desenvolvermos, ver a vida de outra maneira, de modo mais sábio, parece ser necessário e já decorre do aprendizado de uma vida com sabedoria, pois “[...] nossa participação na

felicidade e na plenitude da vida é determinada por nossa percepção pessoal da realidade. [...] Você alcança aquilo que vê!?”. (POWELL, 1989, p. 09). Ao educarmos desde cedo para uma visão mais ampla, de reconhecimento e compreensão sobre o que é viver e buscar a felicidade, o processo se antecipa no ver a realidade de outra maneira, inicia antes e começa a contribuir com o cotidiano dos indivíduos.

Educação para todos e para todas: dimensão pedagógico-científica

Compreendemos que a educação contribui para um mundo mais seguro, saudável, próspero e ambientalmente mais sustentável, ao mesmo tempo que promove progresso social, econômico e cultural, bem como a tolerância e a cooperação local, regional e internacional. Também, é fundamental para a elevação espiritual, individual intelectual e atitudinal das pessoas. Por outro lado, parece que, em geral, a educação oferecida pelas escolas públicas está gravemente deficiente de compreensão mais ampliada de mundo e formação integral. Enfrenta uma crise que exige diálogo, debate, reflexão e um trabalho que convoque a educação para o centro, a torne mais central, reconheça a sua relevância e opere na melhora de sua qualidade científica e humanística enquanto práxis: formação, reflexão, ação.

A *Declaração Mundial de Educação para Todos*, ao considerar a educação como contributiva para alcançar um mundo mais seguro, com prosperidade e, sustentabilidade, de modo que favoreça o avanço cultural, social e econômico, sempre, em cooperação internacional, considera o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural como possibilidades de promover o desenvolvimento. Não é ação de uma única via ou de ação exclusiva das instituições escolares. A escola ou a educação formal, oficial, cumpre com mais propriedade o seu papel educador à medida que há um movimento social de compromisso, de maior amplitude, com a formação. Esse ponto, em nossa compreensão, faz um diálogo com o que estamos compreendendo por *biosofia*.

Desse modo, a diálogo entre *biosofia*, como sabedoria de vida, não apenas a humana, mas todas as suas formas e expressões, na perspectiva da sustentabilidade de onde todas as existências são indispensáveis para alguma harmonia planetária, do/no cosmos, e a formação para todos e todas – na proposta da Declaração Mundial, aceita considerar que o que é ofertado no campo educacional exhibe a existência de necessidades emergentes de atualização, de aprofundamento, de reorientação. A educação, o conhecimento, a ciência, os sentimentos que envolvem as vivências e existências – isto que estamos considerando *biosofia* – é preciso que seja para todos e para todas, que seja relevante, de qualidade humana e disponível dentro do contexto de universalidade. Ao garantir uma educação básica de qualidade há possibilidade de serem fortalecidas também outras etapas da educação: nível superior, formação científica e tecnológica. (UNESCO, 1990). Mas não somente pelas vias formais, escolares, oficiais de ensino. Um conjunto de instituições em ação coletiva com o objetivo de ampliar os espaços educativos, espaços de formação integral, com investimentos em

teatros, museus, convivência, experiências, lazer, habitação, trabalho e salário, alimentação e saúde.

Pensar e consolidar uma educação básica de qualidade, indica o documento Educação para Todos, implica “respeitar e desenvolver a herança cultural, lingüística e espiritual, promover a educação da coletividade, defender a causa da justiça social, proteger o ambiente e ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus” (UNESCO, 1990, p. 02-03). Porém, compreender, que os poderes que organizam o mundo e definem as suas direções, são hoje controlados por ideais distantes do humano e afastados das diversas formas e manifestações de vida, de existência. Sabedoria, em nossa compreensão, é ter condições de compreender essa ciranda de interferências e posicionar-se de modo a perceber a necessidade da continuidade da existência com dignidade, com qualidade de vida, com possibilidade de crescimento e de desenvolvimento para todos e todas.

Os pré-requisitos para o desenvolvimento da qualidade, da equidade e da eficácia do aprendizado que a educação pode proporcionar, estabelecidos na primeira infância, precisam ser definidos por políticas públicas, pelo ideário democrático republicano e, desse modo, com a participação de cidadãos e cidadãs. A atenção básica ao desenvolvimento da educação em todas as suas etapas e as atividades educativas é necessária para alcançar os objetivos da educação para todos e todas e, também, da potência de uma vida com sabedoria – *biosofia* – que esteja de posse de cada indivíduo. Essa perspectiva é conhecida no mundo da educação e tem se tornado objeto de retórica em amplos meios sociais. É fundamental que corresponda às necessidades, interesses e problemas de cada um e cada uma que integra o processo de aprendizagem, da construção do conhecimento e das instâncias de definição das políticas públicas. O currículo pode ser aprimorado pela vinculação de alfabetização, habilidades matemáticas, das linguagens e dos conceitos das ciências, aos interesses dos/das estudantes e suas experiências. Embora muitas necessidades variem amplamente entre e dentro de cada nação e, também, no interior do Brasil, com suas diversidades, de modo que grande parte do currículo deve ser sensível às condições locais, também existem plurais necessidades gerais e interesses comuns a serem considerados no planejamento educacional e na práxis do ensino. Acreditamos que a superação das discriminações e distinções, tanto no campo educacional quanto social, requer pensar compromissos do humano consigo mesmo e com o cosmos, com os elementos que implicam a vida como um acontecimento que diz respeito à plurais manifestações, existências e condições, desde “os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação” (UNESCO, 1990, p. 3-4). Cientes da limitação das questões de gênero e dos conceitos que a Unesco apresenta em 1990, os indivíduos lembrados na Declaração compõem maiorias, envolvem homens, mulheres e outros gêneros. Outra limitação da Unesco (1990), em nossa compreensão, é o uso da terminologia “pobres” porque não expressa com suficiência a historicidade sócio-econômica e cultura que implica e desencadeia realidades de grandes

amplitudes e impactos. Em nossa compreensão, mais adequadamente, seria o uso de *empobrecidos/as* porque aí estão contempladas as circunstâncias amplas dos contextos. É interessante ressaltar os modos como os sentidos, as formas e os conteúdos das linguagens são utilizados. Também educam (CASSOL, 2023). Seja por não receber o justo pelo trabalho ou diante da forçada redução do tempo devido a atividades comunitárias, familiares e de trabalho, ou por algumas razões inerentes à cultura, as mulheres têm sido persuadidas a desistir das vantagens da educação.mo

Educação de qualidade humanista, científica, intelectual, integral, portanto, de acordo com a *Declaração Mundial*, convida ao aprendizado, a conhecimentos que beneficiem o raciocínio, competências e valores, conhecimento e sabedoria enquanto consciência de compromisso com a vida amplamente. Ao olharmos, nessa chave de análise a educação básica, percebe-se carência na eficácia em resultados de aprendizagem, conformismo ao centrar-se exclusivamente no número de matrículas na frequência e no preenchimento de requisitos para adquirir certificação final nos cursos. A formação que pode despertar para compreensões mais amplas da existência em relação com o cosmos – neste texto compreendido como o conjunto de elementos indispensáveis à manutenção da vida e da possibilidade de equilíbrio, de sustentabilidade – não tem sido privilegiada. Acreditamos que é neste sentido que a *biosofia* – uma sabedoria de vida – precisa acontecer.

A aprendizagem inicia desde a mais tenra idade ou, ainda antes do nascimento, como manifestam estudiosos da neurociência. Isto implica pensar o desenvolvimento dos processos educativos compilando estratégias que possam envolver as escolas, as famílias, as comunidades e os indivíduos, de acordo com as possibilidades e realidades de cada local, como ponto de partida para avançar e transformar realidades. Para além do círculo familiar, a escola tem se mostrado a principal ferramenta de promoção do conhecimento formal, sistematizado. Portanto, “a educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade” (UNESCO, 1990, p. 4). Ao considerar a cultura, as necessidades e as possibilidades, compreendemos que outras dimensões educadoras também são convocadas pela Unesco para construir conhecimento, para constituir saberes em todos os espaços, de alguma forma, possíveis de produzir aprendizagens. Assim o conhecimento se constitui em sabedoria que se desenvolve, se constitui, nos diversos campos da existência, da vida.

Atender, cuidar, das necessidades de aprendizagem de adultos, jovens e crianças, desse a grande diversidade que constitui essa realidade, representa a importância dos sistemas formais como síntese da dinâmica da existência. Pensar os programas de alfabetização e de letramento – indispensáveis no movimento de ler e escrever e desenvolver habilidades e emancipação – possibilita desenvolver e fortalecer, assim como reconhecer, a herança cultural e as identidades e potencialidades.

Parece que não há como desenvolver educação para todos e todas se a sociedade não contribuir, se deixar de investir tempo, recursos e energia à educação básica. O setor público

atrai recursos de diferentes fontes e responsabilidade ética em atenção específica à educação básica que passa por situações ainda inadequadas na estrutura, na concepção e oferta ampla. Satisfazer as necessidades de aprendizagem se institui como compromisso universal e comum a todo e qualquer povo, encaminha a solidariedade internacional, as relações éticas e economicamente equitativas, afim de amenizar as distinções. Aumentar gradativamente os recursos direcionados à educação para atendimento com mais qualidade humanista e científica e a disponibilidade de recursos e pensar, também, os orçamentos é importante para atender as necessidades básicas de aprendizagem

Refletir essas colocações e ponderar as análises desenvolvidas por Barcelos e Moll (2021), repercute a relevância do pensar, do criar e do dispor de políticas públicas que avalizem direitos sociais e, designadamente, o direito à educação estabelecidos a partir da participação popular e vivenciadas nas escolas públicas. São indispensáveis e, já tardiamente urgentes, medidas amplas de debate e enfrentamento dos problemas da educação, especialmente aqueles levantados pelos pioneiros da educação e da Declaração Universal de Educação para todos e todas, ainda no limiar do século XX e verificáveis até a atualidade, sem grandes alterações, como a democratização do acesso, a efetivação da permanência e a realidade do aprendizado. São horizontes potentes para compor o cenário do próximo período democrático que não pode ser aguardado, mas construído. Aí reside a cidadania, porque é práxis, e a ciência, porque é conhecimento contextualizado que atua na direção da qualificação social e na formação das identidades, subjetividades e, desde esse lugar, pode possibilitar aprendizados, reflexões e o desenvolvimento de condições para organizar a existência, compreender a vida e assumir as responsabilidades que o existir exige. Então, no conceito de *biosofia*, percebemos uma sabedoria de vida que incorpora aprendizados constantes do cotidiano e da escola, da vida e da academia, informais e formais.

As compreensão de Barcelos e Moll (2021, p. 895) abordam o espaço escolar como ambiente no qual é desenvolvido e consolidado o processo de ensino e aprendizagem formais, “a partir tanto das áreas de conhecimento consagradas pela ciência, quanto de experiências significativas no campo da cultura, das artes, dos esportes, das tecnologias, da ecologia, da saúde, entre outras”. A formação estudantil parece basear-se na consciência do que é ser humano e da compreensão de que o indivíduo faz parte da sociedade e, enquanto integrante da espécie humana, tem compromissos, identificações e implicações com esse coletivo. De acordo com Morin (2015), verificamos a importância de pensar e considerar uma formação continuada para as pessoas adultas, investindo em uma educação que continua a vida toda, com condições de construir, cada vez mais, a criticidade e a capacidade de reflexão acerca da vida, sobre a realidade pessoal e social e em busca de progressos significativos capazes de benefícios amplos para todos e todas.

O aprendizado cotidiano, este que a vida ensina e a pessoa aprende porque desenvolveu condições complexas de pensar, de compreensões, de crítica e de elaborações – *biosofia* –, pode proporcionar a ampliação dos objetivos pessoais, profissionais dos/as alunos/alunas e transcender a comum busca por uma profissão melhor, das condições financeiras que,

embora necessárias, não são o suficiente, e direcionar à uma formação integral que prepare para as adversidades da vida real, para encontrar soluções para as situações que se apresentam. Pensamos que deste modo, caracterizamos a *biosofia* e estabelecemos uma relação com a educação. Assim como a educação deve ser para todos e todas, a vida com sabedoria precisa ser possibilidade construída nos diversos ambientes educativos e pedagógicos para os coletivos humanos.

Nessa perspectiva, Eduardo Giannetti (2002, p. 23), propõe reflexões sobre a mútua relação entre o indivíduo e o ambiente em que ele vive. À medida que o mundo progride, também os homens e as mulheres ampliarão a sua competência como produtores e produtoras de bens materiais e a sua capacidade de moldar a conduta de acordo com os princípios da razão. Giannetti também pontua que o futuro é consequência do passado, onde cada ação poderá produzir resultados imprevistos ou que não tenham sido planejados, projetados, do modo como se manifestarão. A isso, o sociólogo Zygmunt Bauman (2013) denomina *danos colaterais*, ao compreender que todas as ações têm repercussões, todas as escolhas desencadeiam consequências nem sempre possíveis de serem previstas.

Na lógica dessas compreensões, tanto de Giannetti, da imprevisibilidade dos resultados de tudo o que ser humano faz, quanto dos efeitos daquilo que é realizado, de Bauman, a escola se projeta como perspectiva de ascensão social, de educação formal com potencial para a mudança dos indivíduos e da sociedade, mas não de modo isolado. A escola está inserida em uma contextualidade e, enquanto, célula social, instituição da sociedade, é auxiliar no processo de contribuição às pessoas que compõem os coletivos e central na sistematização dos conhecimentos, da construção da ciência, das compreensões e na abertura para as possibilidades. Por vezes, esse apoio ao funcionamento e qualificação da escola, significa a crítica ao mesmo sistema que, de alguma forma, a sustenta ou mantém. Parece, ainda assim, que é por meio da escola que se visualiza um caminho possível para garantir uma vida melhor, mais significativa em todas as suas dimensões e que caracterizam a existência, a vivência integral, a possibilidade de sabedoria. Esta dimensão conecta a escola para todos e para todas com a *biosofia*, com uma vida que não se limita a um espaço de aprendizado, mas promove o aprender, o conhecer, o pensar, o tempo todo. A *biosofia* compreende a vida de modo dinâmico, contínuo, por isso “implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. [...]. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (FREIRE, 2018, p. 82-83).

Ignorar as vivências que os alunos/alunas trazem consigo para o ambiente escolar, é reafirmar que somente os conhecimentos científicos são válidos e importantes. Com essa visão, reafirma a estrutura social em que vivemos, admitindo como corretos aqueles conhecimentos construídos pelas classes sociais hegemônicas, deixando à margem aqueles conhecimento e conteúdos que fazem parte dos contextos mais populares, pois são vistos como incapazes de ensinar algo que seja útil e faça a diferença. A validade dos aprendizados obtidos no cotidiano é vista quando pensamos que desde o início de nossas vidas precisamos de alguém para nos ensinar a viver, de pessoas que atendam nossas necessidades e nos

ajudem a desenvolver nossa autonomia. Se a vida quotidiana não fosse importante, não seria necessário receber instruções, auxílios, orientações, desde muito cedo. Também seria dispensável compreender a organização social, conhecer entender como o mundo funciona. Essas aprendizagens ocorrem também no contato com os/as outros/as e com o meio.

Conclusão

O respeito com as diferentes formas de vidas e modos de viver, compreende a ética e, ao respeitar as diferenças, nos direcionamos, enquanto humanos e racionais, para a emancipação pessoal e coletiva de todos e todas, que pode possibilitar o desenvolvimento de uma cidadania coletiva. As relações estabelecidas entre os indivíduos, possibilitam a troca de diferentes saberes, além de desenvolver a pluralidade, a diversidade e a identidade. O viver em sociedade é imprescindível ao ser humano, visto que se constitui nas relações que estabelece com seus semelhantes e desenvolve as características necessárias para definir sua existência. A convivência entre diferentes indivíduos, suscita desenvolver a solidariedade, afim de que seja possível pensar e buscar o bem comum. Essas compreensões que, em nossa análise, compõem a *biosofia*, contribuem para aquilatar as relações que os seres humanos estabelecem entre semelhantes, com os demais seres e formas de vida. Desenvolver essas características humanas, pode permitir o aprimorar da sensibilidade humana no cuidado e respeito com o outro/a outra. Esse cuidado relaciona-se com o que pensamos e conceituamos sobre uma vida com sabedoria, com condições de despertar o amor, o respeito, a compaixão, o cuidado, a solidariedade como atitude que pode ser aprendida e trabalhada no âmbito da formação integral, no campo da educação, de modo amplo.

Desenvolver as ações de cuidado com o eu e com o outro/a outra, é atitude pedagógica de formação, portanto de educação, tanto escolar quanto não forma/informal. A compreensão *biosófica* considera os sentidos e conceitos da vida, das experiências, das vivências, com sabedoria, racionalidade e afetividade, aliando os aprendizados escolares e sociais, ao compreender a importância de ambos na formação integral. As duas possibilidades de educação, cotidiana e escolar, ocorrem mutuamente, estão interligadas, assim não é possível separá-las. Escola e sociedade parecem assumir uma condição intrínseca de modo que o âmbito social verifica a necessidade de conhecimentos, de aprendizados e a escola, instituição dessa sociedade, opera na direção de construir compreensões para instrumentalizar os indivíduos nas suas vivências e experiências individuais, com seus semelhantes, com a natureza em sentido ampliado e dimensões espirituais. Desse modo a cultura também é produzida. É nesse sentido de formação integral e operação da racionalidade que acreditamos se justificativa a relevância da *biosofia*: preparar os sujeitos, o mais próximo de uma formação integral com vistas à cidadania, a ética, a crítica e autocrítica, a emancipação e a capacidade de compreender a complexidade do mundo, da vida, as influências e impactos das escolhas, a importância e o valor no mundo, articulando saberes científicos e do meio social.

862

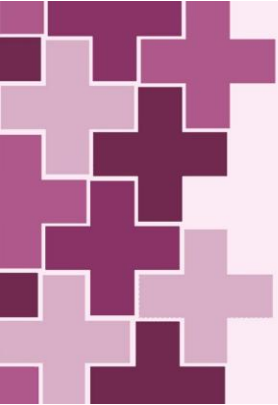
A educação que oferta os conhecimentos científicos, não pode deixar de considerar conhecimentos, aprendizados, vivências, que os alunos/as alunas trazem consigo do seu meio social. São aprendizados adquiridos antes e durante a trajetória escolar, que impactam diretamente o seu processo de ensino e aprendizagem. Os conhecimentos científicos são importantes, mas não são únicos, têm o seu valor e quando considerados juntamente com a temática da realidade dos/das estudantes, possibilitam tornar a convivência neste ambiente em algo mais agradável, estimulante e aconchegante. Parece que a palavra ressignificar abrange a complexidade das necessidades encontradas, dá novos sentidos ao que se considera como aprendizados importantes/essenciais.

Trazer para as vivências escolares os valores de cuidado com o outro/a outra, a empatia, a solidariedade e aprimorar na escola, aprofundar e ampliar ou aprender essas relações intersubjetivas na escola e cultivá-las no cotidiano, parece ser o que compeendemos por *biosofia*. Conceitos simples, mas plenos de significados, pois tem sido nas ações que se desenvolvem no cotidiano da escola que as crianças, adolescentes e jovens podem ser instigadas a ultrapassar as fronteiras da reprodução e assumir proposições, mudanças no meio social. Os/As estudantes estão imersos em suas realidades e podem vir a observar e contribuir com melhorias a partir das possibilidades que lhes são ofertadas. Preparar os/as estudantes para a vida, é mostrar-lhes a diversidade de caminhos que estão a sua disposição. Com inúmeras possibilidades, ao considerar os pontos positivos e negativos de cada escolha, podem compreender a relação entre a ação e a consequência. Mostrar também, que essas escolhas acontecem durante toda a nossa vida é ação formativa. Estamos em permanente movimento e podemos mudar a nossa trajetória com as escolhas que fazemos durante a nossa caminhada. Uma educação preocupada com a vida, para além do ambiente escolar, valoriza os conhecimentos prévios dos/das estudantes e, também, aqueles adquiridos no âmbito escolar. O cuidado com as diferentes manifestações de vida, a sensibilidade, a preocupação com um futuro além de uma escolha profissional, aproxima-se do que consideramos como *biosofia*.

Talvez sejam algumas possibilidades de aproximar a dimensão científica do ensino com a realidade dos/das estudantes, de trazê-los à possibilidade de refletir sobre a influência que exercem ou podem fazê-lo no meio onde estão, o que podem aprender, o que podem valorizar

Referências

BARCELOS, Renatha Gerhardt de; MOLL, Jaqueline. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 887-911, set./dez. 2021. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



BAUMAN, Zygmunt. **Danos colaterais**: desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASSOL, Claudionei Vicente. Biosofia: viver com sabedoria – movimento pela continuidade, defesa e qualificação da vida. In: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane. **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: URI, 2022. p. 77-92.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIANNETTI, Eduardo. **Felicidade**: diálogos sobre o bem-estar da civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

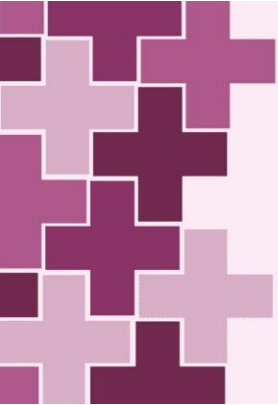
POWELL, John. **Para viver em plenitude: Uma Nova Vida Através de uma Nova Visão**. Belo Horizonte: Crescer, 1989.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

ZUCHI, Claudir Miguel. A ética como sabedoria: diálogo contemporâneo na perspectiva da Biosofia. In: CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; MAZZONETTO, Clenio Viane. **Biosofia**: movimento em defesa de uma vida com sabedoria. Frederico Westphalen: URI, 2022. p. 93-100.

864





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores
e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



UM BREVE ESTUDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ALINHAMENTO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Maurício Pereira Barros¹
Weniskley Barbosa Cavalcante²

Introdução

É consenso na literatura da área de formação docente a concepção de que a formação do professor se desenvolve como continuum. Em outras palavras, entende-se que a constituição de um profissional docente não começa e tampouco termina na primeira graduação, mas extrapola-a e é forjada por questões: (1) contextuais mais imediatas de seu ambiente de trabalho; (2) mais amplas da esfera política, econômica, cultural e social; (3) das relações que imbricam a história de vida dos sujeitos e seu percurso profissional; entre outros aspectos (Alvarado-Prado; Freitas; Freitas, 2010; Cunha, 2013; Nóvoa, 2022).

A formação continuada, nesse sentido, acontece durante todo o tempo de ofício dos professores e deveria ser mobilizada para compreensão mais ampla do próprio lugar (a instituição de ensino) em que se produz enquanto profissão (Cunha, 2013). Ao longo dos anos, várias concepções e práticas de formação continuada têm sido criadas e recriadas; contudo, ainda são bastante comuns as características identificadas há anos pela literatura:

[...] de suprir as lacunas existentes na formação 'inicial' docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (Alvarado-Prado; Freitas; Freitas, 2010, p. 371).

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Servidor Público Municipal na Secretaria Municipal de Educação de Petrolina-PE. E-mail: profmauriciobarros2020@gmail.com

² Mestre em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Servidor Técnico administrativo da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: agendawenis@gmail.com



Areladas aos fins da formação, figuram também as críticas em relação às recentes políticas de formação docente, emergentes no âmbito da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017b), como a ausência de diálogo com a comunidade escolar e acadêmica na constituição dessas diretrizes (Freitas, 2020), a intenção expressa de afastar as universidades das ações de formação continuada de professores (Pucci; Antunes-Souza, 2021) e o avanço das relações público-privadas na educação, que ocorre também através do fomento às iniciativas de formação continuada por instituições/ associações/órgãos privados, com o estreitamento das relações de empresas e grandes conglomerados do campo da educação em parcerias com estados e municípios (Costa; Faria; Souza, 2019).

Tendo em vista essas críticas que abordam a formação docente, em especial a formação continuada, considera-se oportuno e premente reunir as peculiaridades dessa formação visando ao seu entendimento e angariando argumentos para a discussão dessa questão na área da formação de professores no atual cenário.

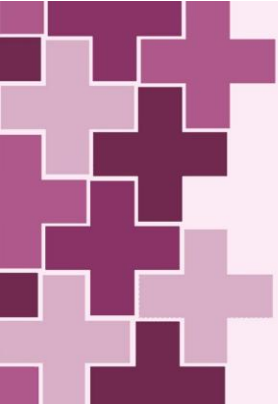
Nesse sentido, este artigo, de natureza teórica, tem por objetivo investigar quais são as características da formação continuada, no âmbito da implementação da BNCC, manifestadas nos documentos oficiais neste caso, às resoluções do Conselho Nacional de Educação concernentes à BNCC e à formação de professores no contexto de sua implementação. Compõem, ainda, o conjunto de textos em análise nesta pesquisa, artigos acadêmico-científicos e manifestos de associações nacionais da área de formação de professores referentes ao tema.

Nesses termos, o referencial crítico que subjaz as discussões deste estudo é baseado em escritos de autores que se debruçaram sobre a temática das recentes mudanças e reformas curriculares brasileiras, como Diniz-Pereira (2021), Hypolito (2021) e Dourado e Siqueira (2019). Esses estudiosos apresentam as concepções e a racionalidade que compõem as políticas educacionais de formação de professores na atualidade e ampliam a perspectiva quanto à formação e atuação docente, para além do que os documentos deixam aparentar.

Procedimentos Metodológicos

Para construir o caminho da pesquisa e alcançar o objetivo proposto, foi desenvolvido: (1) o levantamento de documentos oficiais relativos à formação continuada a partir da implementação da BNCC; (2) o levantamento da literatura (artigos e manifestos publicados) sobre a formação continuada nesse contexto; (3) a análise dos documentos oficiais encontrados em um diálogo com a literatura levantada, a partir de estudos críticos da área.

O levantamento bibliográfico como etapa de mapeamento da temática (Vosgerau; Romanowski, 2014) considerou os documentos oficiais relativos à formação continuada, publicados a partir de 2017 (implementação da BNCC) no site do Ministério da Educação



(MEC) e em outros sites de consultas referentes à Legislação da Educação. No Quadro 1 estão elencados os documentos considerados neste estudo

Quadro 1 — Documentos oficiais selecionados

Ano	Nome	Descrição
2017	Resolução nº1, de 9 de agosto de 2017.	Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2017	Resolução nº2, de 22 de dezembro de 2017.	Resolução CNE/CP nº2 de 22 de dezembro de 2017, que define a educação como direito de todos, estabelece o dever do estado garantindo a educação, e uma comunicação entre estado, distrito federal e municípios para que possa existir uma base comum curricular em todo o Brasil.
2018	Resolução nº3, de 3 de outubro de 2018.	Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2018	Resolução nº4, de 17 de dezembro de 2018.	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da educação básica, nos termos do art. 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº15/2017.
2019	Resolução nº1, de 2 de junho de 2019.	Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2019	Resolução nº2, de 20 de dezembro de 2019.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação).
2020	Resolução nº1, de 27 de outubro de 2020.	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada).

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

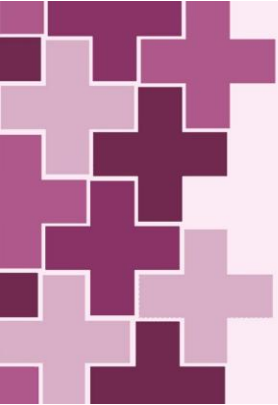
A busca de artigos sobre a formação continuada na BNCC foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Google Acadêmico, em março de 2023, com os descritores “formação continuada” and

BNCC, com o período delimitado a partir de 2017. A partir dos critérios de inclusão de textos — ou seja, aqueles que traziam os descritores BNCC e “formação continuada” no título, resumo ou palavras-chave e que tratassem do tema do estudo.

Chegou-se a treze (13) investigações. Foram excluídos textos que traziam outros assuntos no âmbito da BNCC e aqueles que não estavam disponíveis na íntegra ou não puderam ser localizados. Entre os textos excluídos estão aqueles que abordavam temas como o ensino de disciplinas específicas (geografia, matemática, língua portuguesa etc.) e BNCC, educação especial, educação infantil, entre outros estudos que não se encaixavam na proposta. Dessa seleção, foram obtidos os textos apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Artigos selecionados.

Título	Autor(es)	Meio e ano de publicação
Análise de um Programa de Formação Continuada com Ênfase na BNCC: Avaliação e Participação Docente.	Vanessa de Cassia Pistóia Mariani; Lenira Maria Nunes Sepel.	Revista Temas em Educação, 2019.
A Formação Continuada de Professores e a Elevação da Qualidade da Educação Básica.	Regina Magna Bonifácio de Araujo; Maria Manuela Franco Esteves.	EccoS: Revista Científica, 2019.
O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica.	Isabel Maria Sabino de Farias.	Retratos da Escola, 2019.
Dialogando sobre a BNCC, o Currículo e a sua Interferência para a Formação de Professores.	Sawana Araújo Lopes de Souza; Maraiane Pinto de Sousa; Wilson Honorato Aragão.	Revista on line de Política Gestão Educacional, 2020.
A Resolução CNE/CP nº2/2019 e os retrocessos na formação de professores.	Suzane da Rocha Vieira Gonçalves; Maria Renata Alonso Mota; Simone Barreto Anadon	Formação em Movimento, 2020.
BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo.	Manuella de Aragão Pires; Lívia de Rezende Cardoso.	Série-Estudos, 2020.
A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências.	Cristina d'Ávila.	Revista Cocar, edição especial, 2020.
BNC-Formação e a Formação Continuada de Professores.	Adrinelly Lemes Nogueira; Maria Célia Borges.	Revista on line de Política Gestão Educacional, 2021.
Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente.	Eliane Miranda Costa; Cleide Carvalho de Mattos; Vivianne Nunes da Silva Caetano.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2021.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Política curricular de formação de professores/as da educação infantil e do ensino fundamental: uma análise crítica da BNC das Licenciaturas.	Adriana Regina de Jesus Santos; Angélica Lyra de Araújo; João Fernando de Araújo.	Cadernos Cajuína, 2021.
Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência.	Larissa Zancan Rodrigues; Beatriz Pereira, Adriana Mohr.	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2021.
Base Nacional Comum para formação de professores da educação básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente.	Débora Raquel Alves Barreiros; Rosalva de Cássia Rita Drummond.	Currículo sem Fronteiras, 2021.
Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada.	Eliane Miranda Costa; Cleide Carvalho de Matos; Vivianne Nunes da Silva Caetano.	Currículo sem Fronteiras, 2021.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Também foi realizado um levantamento de manifestos que abordam a formação continuada através de consulta às páginas oficiais de associações nacionais como Anfope, Anpae, ANPED3, entre outras, e os seguintes documentos referiam-se à temática e foram selecionados: 1. Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica ANPED; e 2. Publicação no site da Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia: “BNC da Formação Continuada é elaborada a portas fechadas”⁴. Os manifestos e notas de associações nacionais da área da Educação são relevantes, pois apontam para as discussões de um coletivo mediante as ações tomadas em instâncias oficiais que afetam a todos os envolvidos no trabalho docente.

A aproximação e análise dos dados foram baseadas na análise de conteúdo temática, de acordo com Gomes (2016). A trajetória sugerida pelo autor compreende, inicialmente, a leitura compreensiva do material selecionado, visando:

- a) ter uma visão de conjunto; b) apreender as particularidades do conjunto do material a ser analisado; c) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e interpretação do material; d) escolher formas de classificação inicial; e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise (Gomes, 2016, p. 83).

³Anfope: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁴ Disponíveis em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. e <https://exnepe.org/2020/10/21/bnc-da-formacao-continuada-e-elaborada-a-portas-fechadas/>. Acesso em 20 mar. 2023.



Neste caso, o conjunto do material a ser analisado, constituído pelos documentos oficiais, manifestos e artigos levantados da literatura, foi lido e estudado a partir de um olhar crítico para as políticas educacionais contemporâneas, de cunho neoliberal, e, em uma classificação inicial, buscou-se entender como os textos dos documentos oficiais poderiam ser lidos a partir das lentes desse referencial crítico (Diniz-Pereira, 2021; Hypolito, 2021; Dourado; Siqueira, 2019) e dos textos levantados.

Em seguida, trechos e fragmentos dos textos selecionados na classificação inicial foram recuperados e outra leitura compreensiva do material foi realizada, estabelecendo um diálogo entre o conjunto do material, os trechos selecionados e a perspectiva crítica, e elaboraram, assim, os núcleos de sentidos ou eixos de sistematização da análise. As discussões foram distribuídas nos seguintes eixos: I. documentos oficiais – BNCC e BNC Formação, através do qual se buscou conhecer esses documentos e dialogar com eles; e II. Delimitando as características da formação continuada na BNCC, no qual as principais convergências sobre os traços constitutivos da política de formação continuada alinhada à BNCC foram organizadas.

Resultados e discussão

870

Os documentos oficiais: BNCC e BNC Formação

As recomendações para a formação continuada encontradas no âmbito da BNCC são, primordialmente, o aperfeiçoamento do docente e novas experiências e práticas que ainda precisam ser dominadas, sendo o docente já formado ou não. No ano de 2017, na primeira regulamentação destacada, tem-se o art. 1º, que altera o previsto no art. 22 da Resolução CNE/CP n 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação: “Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação” (Brasil, 2017a).

Quanto à formação continuada, o documento pontua, no art.17, parágrafo 1º, que “a adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC”(Brasil, 2017b, p. 11). No art. 2º há a indicação de que a formação deve ser propiciada através do desenvolvimento de ferramentas tecnológicas elaboradas em colaboração com os sistemas de ensino. Há, conforme visto, além da tentativa de padronização da formação continuada, também a de controle por parte dos sistemas de ensino, retirando de cada escola, de cada coletivo, a prerrogativa da formação de seus professores. Sobre a BNCC e os documentos que dela derivam,

Na Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018, fica revogada a Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, e um novo prazo é estipulado para a adequação dos cursos de

formação de professores. O art.1º determina: “Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação” (Brasil, 2018a, online).

Ao ressaltarem a valorização dos saberes docentes e a relevância das práticas colaborativas, Mariani e Sepel (2019) evidenciam a importância das singularidades de um coletivo na formação continuada docente, em contradição às formações gerais e homogêneas. Ao discorrer sobre a padronização curricular e a da formação docente, Hypolito (2021, p. 7) pontua que a BNCC e a BNC-Formação são políticas articuladas e que se apoiam “[...] no discurso de que é necessário padronizar o currículo da escola básica e padronizar a formação docente”.

Outros textos levantados também partem da premissa de que as políticas atuais de formação de professores estão fundadas em um contexto neoliberal: Gonçalves, Mota e Anadon (2020); Costa, Matos e Caetano (2021a); Pires e Cardoso (2020); D’ávila (2020). Na educação, o neoliberalismo associa-se a um modelo de gestão da educação pública que atrai o setor privado com benefícios e privilégios e, aos filhos da classe trabalhadora, impõe uma educação que atenda ao perfil do mercado, com habilidades e competências que os tornem servidores capazes (Antunes, 2018).

Costa, Matos e Caetano (2021a) situam a reflexão da Resolução CNE/CP nº 1/2020 sobre a formação continuada de professores em um:

[...] contexto de reestruturação produtiva pela qual o sistema capitalista neoliberal tem produzido novos arranjos no mercado de trabalho, os quais afetam diretamente a educação, os professores e sua formação inicial e continuada para adequar o trabalhador aos ditames do capital (Costa; Matos; Caetano, 2021a, p. 1190).

A análise de Nogueira e Borges (2021, p. 188) sobre as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), evidencia que a formação continuada de professores da educação básica “[...] tem sido negativamente impactada pela nova resolução, representando retrocessos para a formação nos aspectos teóricos-científicos e práticos e, ainda, com ganhos para os pressupostos do mercado educacional”. Outros autores também advogam nessa direção (Hypolito, 2021; Pucci; Antunes- Souza, 2021

Conforme depreendido dos textos lidos e discutidos, há um consenso de que é necessário se debruçar sobre as políticas atuais de formação docente e compreender o que elas carregam consigo que fere a amplitude da formação de professores e que contribui para uma formação tecnicista que pouco incide na melhoria da aprendizagem dos alunos, em uma perspectiva

autônoma e crítica, além de acentuar a responsabilidade docente sem mencionar quaisquer garantias de condições de trabalho.

Delimitando as características da formação continuada na BNCC

Para tecer as características da formação continuada na BNCC, seguiu-se em diálogo com os documentos oficiais e a literatura levantada sobre o tema. Os documentos analisados e discutidos são, prioritariamente, a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. As características mais evidentes observadas são descritas a seguir:

Primeira característica: padronização da formação docente

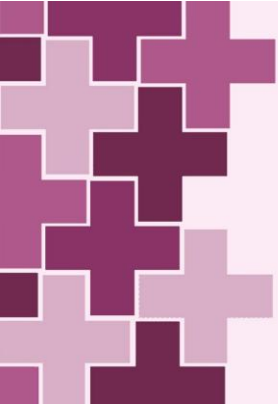
Ao estipular documentos minuciosos, amparados nas competências e habilidades indicadas na BNCC, é imposta a padronização da formação docente. No art. 3º da Resolução CNE/CP nº 02/2019:

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (Brasil, 2019b).

Costa, Matos e Caetano (2021a, p. 1197) explanam que as referidas resoluções têm a intenção de “[...] padronizar a formação à revelia de competências previamente determinadas”, o que faz do professor um cumpridor de tarefas e metas.

Nessa direção, Gonçalves, Mota e Anadon (2020) destacam que, estabelecendo a forma como a carga horária deve ser distribuída, não apenas em termos de horas, mas também em conteúdos e anos do currículo, a Resolução CNE/CP nº02/2019 não só padroniza como também engessa os cursos de formação de professores. “A organização descrita em detalhes limita a autonomia das universidades na organização curricular dos cursos” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 368).

É importante salientar que a literatura aponta para a verticalidade da elaboração e imposição dessas políticas de formação; ou seja, de cima para baixo e sem a participação ampla de entidades e profissionais da educação. De acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 32), ocorre “[...] uma tentativa de apagamento, por parte dos reformadores empresariais, daquilo que estava sendo paulatinamente construído pela área de pesquisa em Formação de



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Professores (mediante atuação de associações profissionais e científicas)” em prol da padronização curricular que se inicia na educação básica, com a BNCC, e se estende até a pós-graduação, através da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada.

Segunda característica: formação alinhada às políticas neoliberais

Conforme já constatado neste texto, as pesquisas nas quais a discussão sobre as políticas de formação se ampara, em especial a formação continuada no âmbito da BNCC, afirmam que essas são de cunho neoliberal e, a partir dessa constatação, há uma abertura para a entrada do setor privado na educação brasileira. Compreendendo esse contexto, Michetti (2020) explica que:

Atualmente, um dos agentes que tomam parte nessas disputas são organizações sem fins lucrativos ligadas ao universo corporativo. Elas atuam de diversas maneiras, como em parcerias com secretarias municipais e estaduais de educação, na formação de ‘líderes’, em premiações de ‘boas práticas’, no financiamento de pesquisas na área de educação e na formação de ‘coalizões’ para a consecução de políticas educacionais de amplo escopo, como a criação da chamada ‘Base Nacional Comum Curricular’ (BNCC) (Michetti, 2020, p. 1).

873

Essas organizações privadas que influenciam na educação, em última instância, são grupos empresariais que atuam no mercado; assim, o produto desse empreendimento é uma forma de lucro e qual seria esse produto com o qual essas iniciativas poderiam lucrar? Segundo Campos e Durlí (2020, p. 253), uma justificativa para a participação protagonista dessas instituições em uma Base Comum Curricular seria “[...] a formação de um novo tipo de trabalhador mais adequado às demandas atuais do capital”.

Para Costa, Matos e Caetano (2021a), a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada):

[...] integra o pacote de dispositivos aprovados com o intuito de materializar a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) referente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Resolução CNE/CP nº 2/2017) e o Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 04/2018). A BNCC é o eixo e a principal escala estruturante de um projeto societal, que ancorada no capital neoliberal e suas faces meritocrática, excludente e neofacista, tem por perspectiva a padronização, homogeneização e elitização da educação pública brasileira (Costa; Matos; Caetano, 2021a, p. 1189).



Na visão das autoras, a própria reformulação da política para a formação de professores vem referendar a reestruturação produtiva que o sistema capitalista exige, com ‘novos’ arranjos de trabalho que requerem que a educação forme esses ‘novos’ trabalhadores; por isso, ‘novos’ paradigmas e ‘novos’ modelos formativos para os professores realizarem essa tarefa ganham destaque (Costa; Matos; Caetano, 2021a).

A avaliação é uma característica das políticas de cunho neoliberal, como as aqui abordadas, que visam ao controle dos processos. Dito isso, devem-se destacar que a Resolução nº2/2019 tem um capítulo para tratar de processo avaliativo interno e externo. Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 369) pontuam que há uma “[...] tendência assumida nas atuais Diretrizes de padronizar o currículo para ter parâmetros para avaliar, assim o que está a luz da nova proposta curricular não é a qualificação da formação docente, mas a avaliação”.

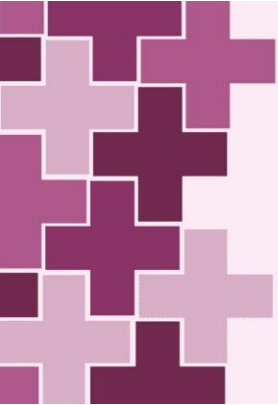
Terceira característica: responsabilização docente

A responsabilização docente pelo próprio desempenho e estudo, ou sua autorresponsabilização, sem menção às condições de trabalho que ele precisa ter para que isso ocorra, pode ser evidenciada na perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, constante nas resoluções e que responsabiliza o sujeito por sua formação e o adequa ao trabalho desejado.

A autorresponsabilização docente é trazida na Resolução CNE/CP nº2/2019, compondo uma das dimensões centrais da prática docente, o “engajamento profissional”. Nesse documento também são encontradas competências que são esperadas do docente, como “capacidade de abertura ao novo”, “amabilidade”, “autogestão”, “engajamento com os outros” e “resiliência emocional”. Segundo Pires e Cardoso (2020, p. 84-85), essas “competências compreendem também estratégias de governo, mais especificamente, trata-se da tecnologia de autogoverno, ou seja, do governo de si”, assim, conforme o documento, é de responsabilidade dos docentes desenvolvê-las para realizar seu trabalho. Sobre essas competências, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, pontua:

[...] o desenvolvimento delas promove avanços no aprendizado dos estudantes e impactam suas vidas no momento atual e no futuro, estas deixam de ser ocasionalmente promovidas por docentes bem-intencionados e passam a configurar como prática pedagógica altamente relevante, intencional e, no bojo da BNCC, obrigatórias (Brasil, 2019b, p. 16).

Importa destacar que as chamadas competências socioemocionais, que aparecem nas competências elencadas na BNCC, não apresentam respaldo teórico ou conceitual nos documentos alinhados à Base. Lemos e Macedo (2019, p. 60), nesse interim, pontuam que



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



“[...] o debate acerca de competências socioemocionais se encontra na encruzilhada de muitos outros debates no contexto das relações entre educação e economia”. Nesse esteio, uma conjectura possível é que essas competências e habilidades visam à formação de sujeitos adaptáveis às demandas do capitalismo, às exigências do mercado.

Na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, art. 5º, também os professores são responsabilizados pelo êxito ou insucesso dos alunos. Consta no documento: “[...] reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional” (Brasil, 2020, p. 3).

Barreiros e Drummond (2021) enfatizam que é explícita a ação política pautada na autorregulação e na performance, que é voltada à formação de professores e de currículo. “Objetivos de controle que se enunciam nos textos das políticas curriculares para a formação docente buscam a autorregulação desses profissionais no cumprimento de metas de resultados em relação ao desempenho dos estudantes, da escola e dos professores [...]” (Dias; Ponce, 2015, p. 612).

875

Quarta característica: formação de caráter pragmático

Costa, Matos e Caetano (2021a, p. 1198) inferem que a formação continuada proposta nas resoluções desconsidera a dialética entre teoria e prática, o “[...] que reduz os processos formativos a transmissão de conteúdos relacionados ao desenvolvimento de competências e habilidades pautadas no saber fazer”.

No art. 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2020, tem-se a evidência da diretriz para um professor que saiba “acompanhar” as aprendizagens essenciais, como segue:

II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino – com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes – como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir – e a aquisição de competências sociais e emocionais - para fruí-lo plenamente (Brasil, 2020, p. 3).

Para Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 370), a Resolução nº 2/2019, com a ideia de que a formação do docente é voltada ao desenvolvimento de determinados saberes em seus alunos, deixa claro que o trabalho docente se resume em “[...] traduzir e ter os atributos



necessários para colocar em prática o que já está definido na BNCC. Ademais, ao analisar as competências indicadas na BNC-Formação estas estão centradas no saber fazer”.

Pires e Cardoso (2020, p. 85), que analisaram desde a proposta inicial da BNC-Formação, afirmam que os documentos indicam uma tendência que “[...] restringe a aprender habilidades e competências numa preocupação no ‘saber-fazer’, o que transforma o docente em um técnico e reprodutor de pacotes pedagógicos e de práticas estabelecidas em contextos específicos” e, nesse sentido, minimizam a relevância da formação teórico-reflexiva na concepção de docência.

Em uma perspectiva de controle e regulação, como a das resoluções discutidas, Costa, Matos e Caetano (2021b) enfatizam que há, ainda, uma violação da autonomia docente, pois existe uma limitação das possibilidades do trabalho docente em uma perspectiva reflexiva e crítica. “O trabalho docente é, na verdade, secundarizado e pautado em resultados que deverão ser demonstrados pelos alunos nas avaliações padronizadas”.

Considerações Finais

Com o objetivo de compreender as características da formação continuada a partir da implementação da BNCC, foi realizado o um levantamento dos documentos oficiais e da literatura (artigos e manifestos publicados) sobre o assunto, e bem como uma análise dos documentos oficiais no em diálogo com a literatura da área.

As análises apontaram para a relevância das Resoluções CNE/CP nº2/2019 e CNE/CP nº1/2020 que, de fato, direcionam a formação continuada em âmbito nacional na atualidade, as quais permitiram que os autores caracterizassem a formação continuada no âmbito da BNCC como: padronizadora, em alinhamento com as políticas neoliberais e que tende a valorizar a responsabilização e a instrumentação do docente. Conclui-se, referenciando estudiosos da área, que as políticas atuais de formação continuada são limitadoras da prática e da autonomia docente e têm, na perspectiva do professor como um cumpridor de tarefas e metas, um aporte para consumir um projeto padronizado, reducionista e neoliberal de educação.

Desse modo, é notório um movimento de retrocesso e desconsideração das propostas de formação continuada há anos apresentadas pela literatura educacional, que se distanciam do isolamento e da responsabilização do professor e vão em direção às práticas coletivas para o desenvolvimento profissional e a ressignificação de compreensões acerca do seu objeto (o ensino) e seu lugar de trabalho (a escola).

Nesse sentido, refletiu-se juntamente com os autores aqui estudados que, diante da imposição de políticas de formação tecnicistas, que remetem a um tempo que se pretendia ultrapassado na educação e na formação docente, é imprescindível a manutenção dos debates sobre as políticas de formação impostas com o propósito de questioná-las, desvendá-las e, oxalá, superá-las.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Referências

Alvarado-Prado, L. E.; Freitas, T. C.; Freitas, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

Antunes, R. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

Araujo, R. M. B.; Esteves, M. M. F. A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica. EccoS: Revista Científica, n. 51, p. 15127, 2019.

Barreiros, D. R. A.; Drummond, R. C. R. Base nacional comum para formação de professores da educação básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente. Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 3, p. 1313-1326, 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

Brasil. Resolução MEC/CNE N° 2, de 01/07/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília-DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 22 abr. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017. Diário Oficial da União, 2017a, Seção 1, p. 26. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19229118/do1-2017-08-10-resolucao-n-1-de-9-de-agosto-de-2017-19229030. Acesso em 20 nov. 2021.

Brasil. Resolução CNE/CP 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, 2017b, Seção 1, p. 41- 44. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE-CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em 20 nov. 2021.



Brasil. Resolução CNE/CP nº 3/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 2018a, Seção 1, p. 21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em 20 nov. 2021.

Brasil. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Diário Oficial da União, 2018b, Seção 1, p. 120. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em 20 nov. 2021.

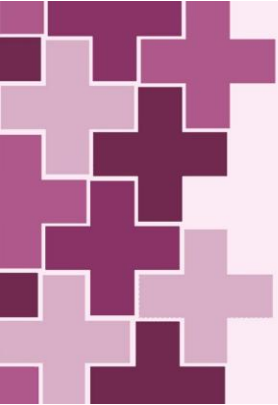
Brasil. Resolução CNE/CP 1/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 2019a, Seção 1, p. 35. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 nov. 2021.

Brasil. Resolução CNE/CP 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020. Seção 1, p. 46-49. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 20 nov. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, 2020, Seção 1, p. 103. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em 20 nov. 2021.

Campos, R. F.; Durlí, Z. BNCC para a educação infantil: é ou não é currículo? Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 251-267, 2020. Costa, E. M.; Mattos, C. C.; Caetano, V. N. S. Formação de trabalho docente: internacionalidade, da BNC-formação continuada. Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, 2021a.

Costa, E. M.; Mattos, C. C.; Caetano, V. N. S. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. 1, p. 896-909, 2021b.



12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Costa, M. C. S.; Faria, M. C. D.; Souza, M. B. A base nacional comum curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. *Movimento: Revista de Educação*, ano 6, n. 10, p. 91-120, 2019.

Cunha, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação & Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013.

D'Ávila, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da educação básica: impasses, desafios e resistências. *Revista Cocar*, n. 8, p. 86-101, 2020.

Dias, R. E.; Ponce, B. J. Formação docente frente às políticas no cenário de centralização curricular. *Revista e-Curriculum*, v. 13, n. 4, p. 612-615, 2015.

Diniz-Pereira, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. *Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021.

Dourado, L. F.; Siqueira, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019.

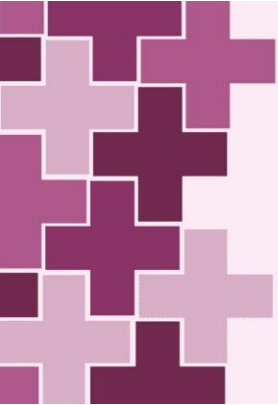
Freitas, H. C. L. BNC da Formação Continuada de Professores é apresentada pelo CNE sem consulta à área. *Formação de Professores – Blog da Helena*, 2020. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2020/05/20/base-nacional-comum-da-formacao-continuada-de-professores-e-apresentada-pelo-cne/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

Gonçalves, S. R. V.; Mota, M. R. A.; Anadon, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na Formação de Professores. *Formação em Movimento*, v. 2, i. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

Gomes, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 72-95.

Hypolito, Á. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. *Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915>. Acesso em: 3 fev. 2022.





12ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Porto | Portugal

Educação, Atores e Instituições

Dias 10, 11 e 12 de Dezembro de 2024



Lemos, G. A. R.; Macedo, E. A incalibrável competência socioemocional. Linhas Críticas, v. 25, p. 57-73, 2019.

Mariani, V. C. P.; Sepel, L. M. N. Análise de um programa de formação continuada com ênfase na BNCC: avaliação e participação docente. Revista Temas em Educação, v. 28, n. 3, p. 24-44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/47587>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Michetti, M. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 35, n. 102, e3510221, 2020.

Nogueira, A. L.; Borges, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 25, n. 1, p. 188-204, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 15 mar. 2022.

Nóvoa, A. Escola e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

Pires, M. A.; Cardoso, L. R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. Série-Estudos, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020.

Pucci, R. H. P.; Antunes-Souza, T. Formação continuada de professores da educação básica no contexto de implementação da BNCC. In: Amestoy, M. B.; Folmer, I.; Machado, G. E. (org.) BNCC em cenários atuais: currículo, ensino e a formação docente. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2021. v. 1, p. 14-28.

Rodrigues, A. C. I. S.; Albino, Â. C. A.; Honorato, R. S. F. Disputas curriculares em torno da formação inicial e continuada no Brasil: anúncios políticas das entidades científicas. Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 3, p. 1486-1505, 2021.

Rodrigues, L. Z.; Pereira, B.; Mohr, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e padronização da docência. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 21, e35617, p. 1-39, 2021.

Vosgerau, D. S. A. R.; Romanowski, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Revista Diálogo Educacional, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

880

