UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS AQUIDAUANA

REVISTA DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

GEPFIP

REVISTA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES - GEPFIP

v.3 n. 15 (2024)

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP
© 2024 *by* Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – Curso de Pedagogia/UFMS/Campus de Aquidauana.

PRODUÇÃO EDITORIAL

Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa
Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)
Lucas Martins de Paula (UFMS, Brasil)

Colaboração
Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Periodicidade
Anual

Divulgação
Eletrônica

Contato Principal
Dra. Vera Lucia Gomes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana
E-mail: vera.lucia@ufms.br

Endereço para correspondência
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ
R. Oscár Trindade de Barros, 740, Bairro da Serraria, Aquidauana/MS – CEP: 79200-000
E-mail: gepfip@gmail.com Site: **http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint**

Contato para Suporte Técnico
Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil) E-mail: rita.fatima@ufms.br

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2024.

v. 3, n. 15, p. 1-455, dez. 2024.
Anual
ISSN 2359-5051 (Publicação online)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. CDD 370.5
CDU 37 (05)

Esta obra está licenciada com uma
Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.
As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.

Revista Diálogos Interdisciplinares - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) - Curso de Pedagogia. UFMS/CPAQ

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra.Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dirigentes da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP (UFMS/CPAQ)

Camila Ítavo
Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Graziele Lourenço Toledo
Diretora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

EQUIPE EDITORIAL

Conselho Científico
Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)
Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)
Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP, Brasil)
Dra. Mariana Aranha de Souza (UNITAU/SP, Brasil)
Dr. Warley Carlos de Souza (UFMT/MT, Brasil)
Dr. Pedro José Arrifano Tadeu (Instituto Politécnico da Guarda/Portugal)
Dra. Milagros Elena Rodríguez (Universidad de Oriente, Cumaná Estado Sucre/Venezuela)

Conselho Executivo
Dra. Ana Graziele Lourenço Toledo (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)
Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Conselho Editorial
Dra. Ana Lucia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)
Dra. Eva Teixeira dos Santos (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dr. João Fábio Sanches Silva (UEMS/Campo Grande, Brasil)
Dra. Souzana Mizan (USP/São Paulo, Brasil)
Dra. Neila Andrade Tostes López dos Santos (SEMED/Campo Grande/MS, Brasil)
Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Silvia Cristiane Alfonso Viédes (UEMS/Aquidauana/Brasil)
Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dr. Felipe de Andrade Constancio (SEMED/RJ, Brasil)
Dra. Janaína Nogueira Maia Carvalho (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Luci Carlos de Andrade (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Elisangela Castedo Maria do Nascimento (SED/MS, Brasil)
Dra. Josiane Fujisawa Filus de Freitas (UFGD/MS, Brasil)
Dr. Roberval Angelo Furtado (UCB/Brasília/DF, Brasil)
Dra. Sandra Maria Rebello de Lima Francellino (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Ana Paula Salvador Werri (UFMS/CPAQ, Brasil)

ARTIGOS

SIETE SABERES MORÍNIANOS RE-VISITADOS EN PLENA VIGENCIA A UN CUARTO DE SIGLO DE HISTÓRIA.....7-30
José Gregorio Lemus Maestre; Milagros Elena Rodriguez

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS INVESTIGATIVAS ELABORADAS PARA AULAS NO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS.....31-49
Neila Andrade Tostes López dos Santos; Vera de Matos Machado

A MOVIMENTAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA INTERIORIZAÇÃO E EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO.....50-66
Patrícia Deisymar Silva Martins; Ana Paula Furtado Soares Pontes; Bernardina Santos Araújo de Sousa

ESCOLA E FAMÍLIA EM COLABORAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL..... 67-82
Maria Lúcia De Souza Lacerda; Laísa Veroneze Bisol

MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA..... 83-103
Ana Caroline Zampirolli; Lilian Akemi Kato

REFLEXÕES HISTÓRICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO COM A ESCOLA MODERNA.....104-117
Aryadne Maluf Ribeiro Arnez de Lima; Caroline Monte verde Bernardes

CARDÁPIO CULTURAL – MEDIAÇÃO CULTURAL PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MEMORIAL DA CULTURA E DA CIDADANIA APOLÔNIO DE CARVALHO.....118-134
Elisangela Castedo Maria do Nascimento; Douglas Alves da Silva; Karina Medeiros de Lima

PRÁTICAS COLABORATIVAS ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA PARA TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO INFANTIL.....135 - 151
Maria Aparecida Lopes Faustino; Arnaldo Nogaro

A ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DE FÁBULAS: UMA ANÁLISE SISTEMÁTICA DAS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS PRODUZIDAS ENTRE 2002 E 2022.....152-169
Bruno Marcelo de Souza Costa; Elivaldo Serrão Custódio; Josilene dos Anjos Pereira

O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....170-188
Rudinei Domingues da Cruz; César Costa Machado

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE O EMPODERAMENTO DA CRIANÇA NEGRA.....189-204
Camila Freire Silva; Francisca Maria Gomes Cabral

TRAZENDO O CORPO PARA A CENA: UMA ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR ENVOLVENDO QUÍMICA E DANÇA.....205-225
Júlia Razzolini Ramires; Tania Denise Miskinis Salgado

O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA INTEGRALIZAÇÃO DO CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR.....226-244
Vera Lucia Gomes; Francieli dos Santos Aramburu; Mariana Karine Souza dos Santos

A ÉTICA NA PESQUISA COM SERES HUMANOS: ATENDENDO AS EXIGÊNCIAS LEGAIS E O COMITÊ DE ÉTICA.....245- 260
Antonio Sales; Cibele de Moura Sales; Luciana Paes de Andrade; Rosemeire da Silva Rio de Oliveira; Vania Claudia Olivon

O NOVO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA.....261-278
Alice Tepedino; Ecleide Furlanetto

POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DA DIALÉTICA SIGNIFICADO↔SENTIDO EM PESQUISA EDUCACIONAL DE TEOR ONTOLÓGICO: REFLEXÕES PRELIMINARES.....279-292
Ágata N. Gomes de Souza; Izabella Mendes Sant'A

A OBRA DO PEQUENO PRÍNCIPE: POSSIBILIDADES DO IMAGINÁRIO INFANTIL COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....293-311
Laisa Adriana Silva Gomes; Mariana Garcia de Pinho Campos; Janaina Nogueira Maia Carvalho

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA.....312-330
Diogo Moraes Simão; Nataly Aparecida Oliveira da Silva; Franchys Marizethe Nascimento Santana

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) APLICADA EM ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA AMPARADA POR PAULO FREIRE.....331-347
Ronan Sanabria Pires; Bruno Roberto Nantes Araújo

ABORDAGEM CONTRASTIVA PORTUGUÊS/LIBRAS PARA O ENSINO DE SURDOS: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO MEC/2021.....348-365
Elton John de Almeida Silva; Andréa dos Guimarães de Carvalho

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, CURRÍCULO E TECNOLOGIA: PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA A INCLUSÃO.....366-380
Luciane Jesus Velasquez; Flavinês Rebolo

O PROCESSO DA MEDICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA E OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.....381-400
Judith Rolim Hainzenreder; Paola Rodegheri Galeli

O ENSINO COLABORATIVO COMO POSSIBILIDADE DE CONTRIBUIR PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....401-419
Andrea Dias da Silva; Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

DAS PAREDES DAS SALAS DE AULA ÀS REDES DIGITAIS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS RECONFIGURAÇÕES PROPORCIONADAS COM A EDUCAÇÃO VIA YOUTUBE.....420-439
Angela Dillmann Nunes Bicca
Ana Paula Quevedo Peil

RELATO DE EXPERIÊNCIA

PRÁTICA E TEORIA: SABERES CONECTADOS NO PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO (UFLA).....440-455
Murilo Ferreira Andrade; Franciane Sousa Ladeira Aires; Apolliane Xavier Moreira dos Santos

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

SIETE SABERES MORÍNIANOS RE-VISITADOS EN PLENA VIGENCIA A UN CUARTO DE SIGLO DE HISTORIA[1]

SETE CONHECIMENTOS MORINIANOS REVISITADOS COM FORÇA TOTAL APÓS UM QUARTO DE SÉCULO DE HISTÓRIA

José Gregorio Lemus Maestre[2]
Milagros Elena Rodríguez[3]

RESUMEN

Con las transmetodologías y el transmétodo decolonial planetario complejo la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica, como objetivo re-visitamos los siete saberes necesarios para la educación del futuro, a veinticinco (25) años de su publicación. Vamos consultando obras de renombrada trayectorias Moríniana, Panikkariana, Heracliana, Pascaliana; y de los autores de la indagación, cuyo legado ha sido nutrido de las obras de dichos complejos de la humanidad. Pasamos por los momentos analíticos - empíricos, y propositivos. En el momento propositivo ejemplificamos como con visionarias concepciones el complejo de la humanidad avizora las necesidades de la educación hoy en la colonialidad global; que adolecen de: humanidad; decolonialidad; complejidad; eticidad; entre otros males que la inteligencia artificial posiciona. La complejidad del ser: naturaleza-cuerpo-mente-alma-Dios hace escena en el entramado rizomático.
Palabras clave: Siete Saberes. Educación. Edgar Morín. Hermeneusis. Ecosofía.

RESUMO

Tendo como objetivo as transmetodologias e o complexo transmétodo decolonial planetário, a hermenêutica abrangente, ecosófica e diatópica, revisitamos os sete saberes necessários à educação do futuro, vinte e cinco (25) anos após a sua publicação. Estamos consultando obras de renomadas trajetórias morinianas, panikkarianas, heraclianas e pascalianas; e os autores da investigação, cujo legado foi nutrido pelas obras dos referidos complexos da humanidade. Passamos pelos momentos

[1] Investigación ubicada en las líneas de indagación tituladas: *Educación Decolonial Planetaria - transepistemologías complejas; Transmetodologías complejas y los transmétodos decoloniales planetarios-complejos*, de la autora de esta pesquisa y la línea del autor: *integración comunitaria, Pedagogía y Evaluación en la formación de profesionales*.

[2] Postdoctor en Educación Matemática, Pensamiento y Religaje en la Transmodernidad. Doctor en Ciencias de la Educación. Docente Investigador de la Universidad de Oriente, Venezuela. E-mail joglem@gmail.com

[3] Postdoctora en las nuevas tendencias y corrientes integradoras de pensamiento y sus concreciones. Doctora en Ciencias de la Educación. Doctora en Patrimonio Cultural. Docente Investigadora de la Universidad de Oriente, Venezuela. E-mail melenamate@hotmail.com

analítico-empírico e proposicional. No momento propositivo exemplificamos como, com concepções visionárias, o complexo da humanidade vislumbra as necessidades da educação hoje na colonialidade global; que sofrem de: humanidade; decolonialidade; complexidade; ética; entre outros males que a inteligência artificial posiciona. A complexidade do ser: natureza-corpo-mente-alma-Deus entra em cena no quadro rizomático.
Palavras-chave: Sete Conhecimentos. Educação. Edgar Morin. Hermeneuse. Ecosofia.

1. EPÍGRAFES MORINIANOS. LOS SIETE SABERES PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO SE PRESENTAN A SÍ MISMOS

> Si pudiera haber un progreso básico en el siglo XXI sería que, ni los hombres ni las mujeres siguieran siendo juguetes inconscientes de sus ideas y de sus propias mentiras. Es un deber importante de la educación armar a cada uno en el combate vital para la lucidez. (Morín, 2000, p. 37).
>
> ¿No debería el nuevo siglo superar el control de la racionalidad mutilada y mutilante con el fin de que la mente humana pudiera controlarla? Se trata de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que religa. No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el Conocimiento de las totalidades, ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos. (Morín, 2000, p. 50).
>
> La educación debería mostrar e ilustrar el Destino con las múltiples facetas del humano: el destino de la especie humana, el destino individual, el destino social, el destino histórico, todos los destinos entrelazados e inseparables. Así, una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana. Ella conduciría a la toma de conocimiento, esto es, de conciencia, de la condición común a todos los humanos, y de la muy rica y necesaria diversidad de los individuos, de los pueblos, de las culturas, sobre nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. (Morín, 2000, p. 65).
>
> La conciencia de nuestra humanidad en esta era planetaria nos debería conducir a una solidaridad y a una conmiseración recíproca del uno para el otro, de todos para todos. La educación del futuro deberá aprender una ética de la comprensión planetaria. (Morín, 2000, p. 83).
>
> La estrategia, como el conocimiento, sigue siendo la navegación en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas. (Morín, 2000, p. 98).
>
> Dada la importancia de la educación en la comprensión a todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma planetaria de las mentalidades; esa debe ser la labor de la educación del futuro. (Morín, 2000, p. 111).
>
> Así, individuo ↔ sociedad ↔ especie son no solamente inseparables sino coproductores el uno del otro. Cada uno de estos términos es a la vez medio y fin de los otros. No se puede absolutizar a ninguno y hacer de uno solo el fin supremo de la tríada; ésta es en sí misma, de manera rotativa, su propio fin. (Morín, 2000, p. 113).

2. EXORDIO. CRISIS EN LA EDUCACIÓN HOY: URGEN EN LA PRAXIS LOS SIETE SABERES, VEINTICINCO (25) AÑOS DESPUÉS

Vamos en la vanguardia de las necesidades de estos tiempos, que en la educación se acentúan, se evidencian y deben ser motivos de la reforma del pensamiento, de la que tantas veces Edgar Morín ha promovido. En las innumerables obras del complejo de la humanidad resaltamos: en 1977, el Método I. La naturaleza de la naturaleza; 1980, el Método II. La vida de la vida; 1986, el Método

III. El conocimiento del conocimiento; 1991, el Método IV. Las ideas, el Método V. La humanidad de la humanidad, en 2004, el Método VI. La Ética. Ocurre un hecho resaltante antes de publicar sus dos últimos métodos fue escribir la obra: *los siete saberes necesarios a la educación del futuro*.

Es que como sabemos Edgar Morín es invitado por la UNESCO a escribir la obra*: los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, en 1999 publica la primera edición; estamos así en la celebración del cuarto de siglo de dicha ejemplar obra; que está cargada de muchas de sus propuestas anteriores de las obras mencionadas; así como de la *introducción al pensamiento complejo*, publicada en 1990; entre tantas obras que ya había publicado, vamos a re-visitar dichos fundamentos a la luz de la crisis de la educación hoy.

Quisimos como emergencia *re-visitar los siete (7) saberes Morinianos en plena vigencia un cuarto de siglo de historia. Es el objetivo de la indagación* que vamos a presentar en siete (7) epígrafes que se van presentando en cada uno de los saberes. En el *epígrafe 1*, en el primer saber titulado: *Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión*, Edgar Morín nos habla de la urgente necesidad de que los seres humanos revisen sus propios preceptos y concepciones que creen acabadas y definitivas, afirmando que "es un deber importante de la educación armar a cada uno en el combate vital para la lucidez" (Morín, 2000, p. 37). Esa lucidez sin duda lleva en si la reforma del pensamiento que es tan urgente hoy, sigue estando la reforma de la educación anidada en la reforma del pensamiento.

En el *epígrafe 2*, en el segundo saber titulado: *los principios de un conocimiento pertinente*, Edgar Morín nos incita a responder si ¿no convendría el nuevo siglo ir más allá del control de la de la racionalidad clásica, de la reducción del pensar, de la que nos han controlado? Por ello, nos incita al pensar complejo, unir lo separado, lo que esta reducido. Es decir des-ligar y re-ligar a favor del pensar la interacción de los desmitificado, de lo obviado. Pero no se trata de dar un barrido, "no se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el Conocimiento de las totalidades, ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos" (Morín, 2000, p. 50). Nosotros sabemos que es una necesidad hoy a la luz de las parcelas de las disciplinas, del egoísmo y los ejercicios de poder; ayer como hoy sigue siendo una necesidad.

En *el epígrafe 3*, en el tercer saber titulado: *Enseñar la condición humana*, para Edgar Morín significa para comenzar enseñar lo que significa el destino, en lo que la educación debería manifestar que el destino de la especie humana lo es del: individuo, la sociedad, la historia de la humanidad; y que ellos son sólo uno. Por eso debemos enseñar que es eso de la complejidad humana, en la que el ser humano forma parte; pero que la naturaleza, el planeta, Dios y toda su creación forma parte.

Con ello, educar para la toma de conciencia es sabernos ciudadanos de la tierra inmersos en una cultura que emerge en la diversidad; así unidad y diversidad no se separan (Morín, 2000). Es

que realmente cultura y complejidad tienen una unión irrevocable; para mayor revisión recomendamos la obra titulada: *complexidade e Cultura em Edgar Morin* (Porto; Fortunato, 2024). "Las parcelas se consumen en la complejidad del universo mientras Edgar Morín a los 103 años nos sigue interpelando los escasos archipiélagos de certeza (…) Edgar Morín, francés universal que nos incita a vivir intensamente tejiendo las culturas de nuestras regiones que nunca debimos separar" (Porto; Fortunato, 2024, p.7).

En el *epígrafe 4*, en el cuarto saber titulado: *Enseñar la identidad terrenal*, nos enseña basados en enseñar al condición humana, Edgar Morín nos incita ahora a pensar en la conciencia de nuestra humanidad, y ella desde el eros, la compasión, la comprensión debe llevar a que nuestro comportamiento debe ser a la salvaguarda de lo que somos, así "la educación del futuro deberá aprender una ética de la comprensión planetaria" (Morín, 2000, p. 83). Sabemos que luego de los siete saberes Edgar Morín publica su método de la ética donde nos invita a enseñar y desarrollar la eticidad compleja.

En el *epígrafe 5*, en el quinto saber titulado: *Enfrentar las incertidumbres*, el complejo con mente visionaria Edgar Morín sabe que debemos aprender a vivir en las incertidumbres, por ello nos inmersiona en las estrategias que son complejas y que van a conocer archipiélagos de certeza en el mar de incertidumbre, y hoy por hoy debemos reflexionar sin en la educación esos archipiélagos de certeza no se disuelven en la incertidumbre de las inteligencias artificiales, en los problemas de las guerras, en el desamor; hoy por hoy "la estrategia, como el conocimiento, sigue siendo la navegación en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas" (Morín, 2000, p. 98). ¿Cuáles son nuestros archipiélagos en la educación hacia los que llevamos al discente?

En el *epígrafe 6*, en el sexto saber titulado: *Enseñar la comprensión*, Edgar Morín, dada la importancia de la educación en la comprensión el complejo de la humanidad nos sitúa en un saber pertinente dependiendo de los niveles educativos, "el desarrollo de la comprensión necesita una reforma planetaria de las mentalidades; esa debe ser la labor de la educación del futuro" (Morín, 2000, p. 111). Al pensar en la enseñanza de la comprensión y formar docentes en las universidades para lograrlo nos interpelamos: *Subversión del docente universitario: ¿Necesidad o vanidad?* (Lemus, 2020). Tenemos hoy adultos pensando en los problemas de los niños, no superados en la educación en ese nivel por donde pasaron, y tenemos niños encargados de superar los problemas de los adultos, dejando de vivir sus propias emergencias. Y las redes sociales los inmersionan en una crisis indecible.

En el *epígrafe 7*, en el séptimo saber titulado: *La ética del género humano*, Edgar Morín nos incita a pensarnos que la inseparable tríada que se retroalimenta: individuo ↔ sociedad ↔ especie, coproductores el uno del otro; siendo medio y producción del individuo de su especie, esta perece al

declinar el individuo y no hay sociedad sin estos. Nos alerta que “no se puede absolutizar a ninguno y hacer de uno solo el fin supremo de la tríada; ésta es en sí misma, de manera rotativa, su propio fin” (Morín, 2000, p. 113).

En dichos saberes Edgar Morín hereda esencias Heracliana, Panikkariana, Pascaliana; entre otros que él mismo ha reconocido. En especial, los estudios universitarios de Raimon Panikkar fueron en Ciencias, Filosofía y Teología, un triple doctorado, siendo el primero en 1958 en ciencias en la Universidad de Madrid; y lleva un legado del que Edgar Morín ha revisitado a la luz de su formación compleja, ecosófica y diatópica.

En la celebración de los veinticinco (25) años de los siete saberes necesarios a la educación del futuro, en la Universidad Multidiversidad Mundo Real Edgar Morín, de México, hacíamos las siguientes interrogantes: 1) Enfrentar la incertidumbre es un acto de coraje. Pero también de sabiduría de no navegar en archipiélagos de certezas que se desvanecen. ¿Creen que la IA provoca archipiélagos sólidos o los desvanece? 2) Individuo-sociedad-y especie es una triada inseparable. Ese guion - significa una dependencia total, al igual que el símbolo ↔ si y sólo si del algebra booleana, donde uno implica al otro y viceversa. ¿Interesa a la educación de la impuesta colonial global superar la barbarie o involucionar la especie? Estaremos analizando algunas respuestas en nuestra re-visitada a los siete saberes Morinianos. Retomamos prontamente en ello.

Cumplimos el objetivo con las transmetodologías decoloniales planetarias y complejas que tienen herencias Dulseniana-Moríniana. Ese *trans*, que significa más allá como prefijo, no se queda en más allá con abuso por ejemplo a la naturaleza de la vida. Sino que la significancia del prefijo *trans* va a concepciones de la transmodernidad dada en diversas obras de Enrique Dussel como: *1492 el encubrimiento del Otro: hacia el origen de mito de la Modernidad* (Dussel, 1994) y *Sistema Mundo y “Transmodernidad”* (Dussel, 2004). Es que “ese más allá (*trans*) indica el punto de arranque desde la exterioridad de la modernidad, desde lo que la modernidad excluyó, negó, ignoró como insignificante, sinsentido, bárbaro, no cultural, alteridad opaca por desconocida” (Dussel, 2004, p. 222).

Así las transmetodologías con esa apodíctica condición de la decolonialidad para investigar, pensar y complejizar complejamente; van a lo encubierto de las metodologías modernas-postmodernas-coloniales, a rescatar al sujeto investigador, a concordar saberes-conocimientos, va lo desmitificado de las civilizaciones encubiertas; a develar la colonialidad de los métodos; entre otros rescates. Seguimos explicitando dichas transmetodologías y el transparadigma en lo que sigue.

3. TRANSMETODOLOGÍA Y TRANSPARADIGMA. LA HERMENÉUTICA COMPRENSIVA, ECOSÓFICA Y DIATÓPICA EL TRANSMÉTODO, LA COMPLEJIDAD EL TRANSPARADIGMA

La modernidad cómo proyecto soslayador es la "justificación de una praxis irracional de violencia" (Dussel, 2000, p. 48); y que una vez vivenciado los males de la colonización, la colonialidad y la colonialidad global "creemos que estamos viviendo por primera vez en la historia del cosmos, de la Humanidad, los signos del agotamiento de la Modernidad como última etapa del Antropoceno, y que permite vislumbrar una nueva Edad de Mundo, la Transmodernidad" (Dussel, 2020, p.4). En la que nos unimos con la decolonialidad planetaria, planetariedad heredada de Edgar Morín, "*decolonialidad planetaria pensamiento complejo en el des-ligaje de la colonialidad de la filosofía* (Rodríguez, 2024a); y de los epistemes devinientes de la modernidad-postmodernidad.

Así explicitado, "la construcción en la decolonialidad planetaria de entramados complejos y transdisciplinares que llevan consigo excelencias Morinianas que trastocan el decolonizar y complejizar la filosofía a la luz del sentipensar" (Rodríguez, 2024a, p.12). Y seguimos permeándonos de las aguas Morinianas bajo mentes decolonizadas para entramar adecuadamente, deconstruir, e incluir lo desmitificado del reduccionismo.

Por tanto vamos construyendo estructuras complejas que son fractales particulares, no nos olvidemos que las matemáticas fractálicas son bases de la teoría de la complejidad; se trata de los rizomas, que son esencias del postcolonialismo; pero que acá las levamos decolonialmente, partiendo de los encubiertos de la modernidad-postmodernidad. ¿Por qué las estructuras rizomáticas (Deleuze; Guattari, 1980) en investigaciones decoloniales-planetaria? En el caso transmetodológico, más allá de las metodológicas, tomamos en cuenta que "el rizoma como un caso de sistema complejo" (Ingala Gómez, 2008, p.258). Somos investigadores con formación no religiosa, Cristianos que averiguamos en esencias des-ligantes y re-ligantes de la vida, de la desmitificación del ser humano y pensamos en "la complejidad hecha ecosofía en la reforma del pensamiento Moriniano" (Rodríguez, 2023a, p.81).

Investigamos con transmétodos decoloniales planetario-complejos, hijos de dichas transmetodologías, que nacen en la tesis doctoral de Rodríguez (2017), los transmétodos ayudan a la salvaguarda del sentipensar, des-elitizar, re-ligar, des-ligar con las disciplinas, conjuncionándolas, indisciplinando las disciplinas; desgarrando sus fronteras fuera del pensamiento abismal que las aísla (Rodríguez, 2022a).

En particular acá vamos a usar la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica (Rodríguez, 2017, 2020, 2024b). Ya Rodríguez y Lemus (2020) han devenido resultados Morinianos con dicho transmétodo, que conjunciona la hermenéutica ecosófica y diatópica ambas con fuerte influencia en Raimón Panikkar, quien tendrá gran influencia en Edgar Morín, José Martin, Rigoberto Pupo, Boaventura de Sousa; entre otros. Ecosofía la sabiduría de la tierra (Panikkar, 2001)

procuramos adquirir con Dios y la esencia de la sabiduría para habitar en el planeta.

De la misma manera, en el transmétodo la hermenéutica comprensiva la diatopía, unitiva de los *topoi* expone lograr un efectivo diálogo dialógico-dialéctico que tenga en cuenta las diferentes culturas y sus aportes a la educación, a su re-significación desde las rupturas a-significantes a realizar en los rizomas. Se trata según Raimón Panikkar de arte de llegar a una comprensión a través de esos lugares diferentes, *los diatopos* (Rodríguez, 2023b). En la re-significación de la educación debemos concordar esos contrarios impuestos, al estilo del filósofo denominado el Oscuro de la filosofía antigua, debemos saber que: educación-humanidad; educación-salvaguarda de la vida; educación-ciudadanía planetaria; sujeto-objeto; subjetividad-objetividad; educación-decolonialidad; entre otros no se separan. Y aquí vamos concordarlos en el rescate Moriniano de los contrarios Heracliano, que este concuerda y declara inseparables años antes de la Era de nuestro Señor Jesucristo.

Así, en la hermenéutica comprensiva pasamos por los momentos analíticos – empíricos y propositivos (Santos, 2003); en el primero consultamos obras de reconocidas trayectorias y contraponemos sus ideas con la experiencia y sentipensar de los autores, para luego en los momentos propositivos desprendernos de los autores y cumplir con un piso investigativo inicial del objeto complejo de la indagación: *Los siete saberes Moriniano en plena vigencia veinticinco años de historia.* Para mayor información del legado de dichos transmétodos se recomienda la revisión de: *Transmétodos decoloniales planetario-complejos como formalidad en investigación universitaria: experiencias en re-ligaje* (Rodríguez, 2024c). Sigamos evidenciando la crisis de la educación hoy a la luz de la urgente practicidad de comprender y adoptar los siete saberes Morinianos a la luz de la ecosofía-diatopía.

4. MOMENTO ANALÍTICO - EMPÍRICO. LA EDUCACIÓN HOY SIGUE ADOLECIENDO DE *LOS SIETE SABERES PARA LA EDUCACIÓN*

No podemos cegarnos a la crisis educativa hoy, veinticinco años luego de que Edgar Morín emitiera esas sentencias que son necesidades hoy, y la emergencia hoy lo declara como imperativos de ejecutarse. *Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión*, ese *imprinting*, un término que Konrad Lorentz, en el caso del *imprinting cultural* "marca los humanos desde su nacimiento, primero con el sello de la cultura familiar, luego con el del escolar, y después con la universidad o en el desempeño profesional" (Morín, 2000, p.32); pero esa marca no es un destino final, no es una determinación de derrota, de pobreza, y debemos empoderar desde sus bonanzas al ser humano en la educación para evitar que muera de desolación en medio de los males de la colonialidad global. Esto es compensar las acometidas de incompatibilidad intercultural que suceden planetariamente, que son injustas ante la humanidad del ser, tales como intolerancias, falta de solidaridad,

incompatibilidad, increencias, individualismos, incompatibilidades; entre otros (Panikkar, 2006)

Edgar Morín nos advierte la diferencia entre racionalidad y racionalismo, de cómo la racionalidad empodera en un dialogo con la irracionalidad, pues ella, la racionalidad, es dialogante, abierta, compleja, "es el fruto del debate argumentado de las ideas y no la propiedad de un sistema de ideas" (Morín, 2000, p.26). Cuando la racionalidad imprime e impone y no comprende el dolor del otro, sus limitaciones, su opresión se vuelve irracional; y esto pasa en muchos casos en nuestra educación hoy. "Un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad y la vida es irracional" (Morín, 2000, p.26), se ha impuesto en una vida de vacíos, carencias y dolor, ¿de qué racionalidad hablamos entonces?

Nos incita nuestro Edgar Morín que "la racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor, del arrepentimiento. La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, (…) se reconoce la verdadera racionalidad por la capacidad de reconocer sus insuficiencias" (Morín, 2000, p.26). Y en ello debe ayudar a superar todo tipo de racionalismo y logocentrismo, que se sigue llevando en la colonialidad global, donde el racionalismo mata la racionalidad. Ya Raimon Panikkar lo venía advirtiendo, que hay que descubrir los límites mismos del intelecto, de lo que hemos desarrollado en la educación, para que inspeccionándose a sí mismo podamos transcender nuestras contradicciones. Aprender de ello, fuera del irracionalismo, incrementa nuestra responsabilidad circundando nuestros actos en el cerco del conjunto de la realidad (Panikkar, 1997).

Nos habla de *los errores de la razón* (Morín, 2000), en su obra titulada: *Introducción al pensamiento complejo*, nos dice que "la patología de la razón es la racionalización, que encierra a lo real en un sistema de ideas coherente, pero parcial y unilateral, y que no sabe que una parte de lo real es irracionalizable, ni que la racionalidad tiene por misión dialogar con lo irracionalizable" (Morín, 1998a, p.34). Por ello, enseñar del cuidado con los errores mentales, entre ellos: intelectuales, de la razón, las cegueras paradigmáticas (Morín, 2000) nos alerta que "la racionalización es cerrada, la racionalidad es abierta" (Morín, 2000, p.27). Y de ello adolecemos hoy en la educación.

En los principios de un conocimiento pertinente ya sabemos de Blaise Pascal que "todas las cosas siendo causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas y todas sostenidas por una unión natural e insensible que liga las más alejadas y las más diferentes, creo imposible conocer las partes sin conocer el todo y tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes" (Pascal, 1976). Rescata Edgar Morín tales esencias para penar la complejidad donde "lo global (las relaciones entre todo y partes)" (Morín, 2000, p.41), van interactuado para ir formando archipiélagos de certeza en el mar de incertidumbre.

De ese mar de incertidumbre, con cada vez menos archipiélagos de certeza nos habla Edgar Morín en el año 1999, si nos incita a pensar en las inteligencias artificiales (IA), en su manera relacional de escribir, nos afirma que "Dan Simmons supone en su tetralogía de ciencia-ficción (…) que un tecno-centro proveniente de la emancipación de las técnicas y dominado por las I.A. (Inteligencias Artificiales), se esfuerza por controlar a los humanos" (Morín, 2000, p.47); nos estaba ya diciendo Edgar Morín de los fines de la colonialidad global con las IA. Nos estaba ya pidiendo educar para concebirlas, a las IA, como técnicas pero no de someterse a ellas. No dice que estamos en vía de una subordinación a las IA, que se perfilaban como tal para ser "instaladas profundamente en las mentes en forma de pensamiento tecnocrático; este pensamiento, pertinente para todo lo relacionado con máquinas artificiales, es impertinente para comprender lo vivo y lo humano, creyéndose además el único racional" (Morín, 2000, p.47).

Hoy por hoy sabemos que la confusión entre información y conocimiento-saberes es parte del desarrollo de sistemas lógicos-matemáticos con lo que la IA se desarrolla, sin poder discernir, pues no es un ser humano que piensa y puede decidir; así lo afirma Barreto (2024) en su obra titulada: *Desafíos de los sistemas y aplicaciones de la IA para la educación y la formación de ciudadanía*, explica la autora que tal limitación se debe a los límites de nuestra capacidad de modelar la realidad fundamentar simplemente en funciones lógico-matemáticas, "de modo que el papel que ha de rescatar una universidad que goce de suficiente financiamiento y apoyo para la investigación es ineludible para comprender y regular todos los sistemas de inteligencia artificial" (Barreto, 2024, p.213).

Como la IA sólo imita símbolos y algoritmos no discierne jamás, por eso la relacionalidad que realiza puede ser falsa, y compacta varias informaciones, no conocimientos que lo lleva a afirmar un falso conocer que el discente repite son pensar, pues la flojera que le ha dotado el no razones, el no ejercitar el pensamiento, lo lleva a la monotonía, y la IA seguirá repitiendo lo emito por este.

Por otro lado, sin duda los siete saberes necesarios a la educación del futuro, lleva en si la influencia del denominado el Oscuro de la filosofía, Heráclito de Éfeso, con "un pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona. Heráclito advierte la complejidad de la naturaleza por medio de un pensamiento que no esquiva la relación paradójica entre lo uno y lo múltiple" (Fernández, 2010, p.147). Y estas realidades están en todas las obras Morinianas, que nos llevan a pensar lo complejo como interacción y la concordancia de las paradojas como lo uno y lo múltiple. Además de pensar en la concordancia de los supuestamente opuestos Heraclianas que se han venido uniendo en las obras Morinianas.

Sabemos que la educación hoy sigue adoleciendo de la concordancia, se ha seguido con el pensamiento abismal que dicta mucho de poder pensar complejo, en la obra titulada: *concordancia*

de los contrarios mythos y logos, re-visitados en diatopías (Rodríguez, 2023a). Sabemos que "el logos está íntimamente unido a esa sustancia que poseía una especie de primacía en el mundo de Heráclito, es decir, el fuego, o «lo caliente y seco»" (Guthrie, 2004, p.19). Y que muchas veces el *mythos* ha sido desmitificado por estar lleno de saberes menores, en el pensamiento de Occidente y el Norte. Pero en la antigüedad ya "Heráclito funda el dominio de la sabiduría cósmica, superior a la inteligencia ordinaria de los hombres, en su original doctrina de los contrarios y de la unidad del todo" (Jaeger, 2013, p.180), y para Heráclito *mythos – logos, no se separan, están concordados*.

Para la relacionalidad de Edgar Morín con Heráclito recomendamos la obra: *Morín y Heráclito, conexiones entre sus ideas* (Solana, 2017). En dicha obra se retoma la importancia dada por Edgar Morín a Heráclito, cuando se separó de su primera esposa, le dejo todos sus bienes salvo una decena de libros, entre ellos "mi Heráclito" (Morín, 2013, p. 34). En el libro*: Heráclite et la philosophie: la prémiere saisie de l'être endevenir de la totalité* (Axelos, 1968) se consigue un estudio especial con la Heracliana clarividencia del conocer, de la que Edgar Morín ha consultado en su especialísima relacionalidad con el legado de Heráclito.

El saber enseñar la condición humana, esta tan ignorado por la plena era de la incivilización, de la que Edgar Morín da cuenta que tenemos esperanza para el futuro, pues vivimos en la época de la prehistoria del espíritu humano, sabemos que "Morín, en correspondencia con Panikkar, postula aperturar una verdadera democracia cognitiva para toda la sociedad humana. Para él, la democracia implica convertir al ser humano en verdadero ciudadano planetario; no en cliente, consumidor o contribuyente" (Uribe, 2017, p.136); es esa ciudadanía planetaria que anhela en todas sus obras Edgar Morín, de la que damos cuenta como legado en nuestras indagaciones.

Ya Edgar Morín había publicado el texto*: El Método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana* (Morín, 2003), antes de *los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morín, 2000), usamos una versión traducida de este libro que fue editada en nuestra Universidad Central en Venezuela, UNESCO Caracas en el año 2000. Es de hacer notar que para Raimón Panikkar "la plenitud y la libre expresión cultural de los individuos-sujetos, constituye todo un intento ético y político" (Panikkar, 2000, p.14). Esto, que constituyen la triada cerebro/mente/cultura en enseñar la condición humana como saber (Morín, 2000); es la urgencia heredada en Edgar Morín, de la que "*la humana conditio* se lleva a efecto en la libre respuesta a la proposición ético-metafísica" (Trías, 2000, p.92).

Para comprender en la educación la condición humana debemos conocer de la diversidad cultural, de la manera que "diversidad cultural y pluralidad de individuos" (Morín, 2000, p.60) lleva en la condición humana. Para Raimón Panikkar el pluralismo no es "la aceptación y mucho menos la armonía entre diversas visiones; pluralismo es encontrar, y aquí es donde teoría y praxis se tocan,

un ámbito de conllevancia entre distintas visiones irreductibles y praxis incompatibles del mundo y de la realidad" (Panikkar, 1979, pp. 197-203).

Allí, Edgar Morín habla de *la condición cósmica* (Morín, 2000), no niega cierto orden, pero si la totalidad ordenada del universo tal como lo hace Heráclito; "es mediante la organización y no por la materia como la vida se diferencia del mundo físico-químico" (Morín, 1998b, p. 16). Por eso, en medio de la complejidad del universo "lo Humano permanece cruelmente dividido, fragmentado en pedazos de un rompecabezas que perdió su figura" (Morín, 2000, p.51). Y de esa manera se ha empeñado la educación hoy, en tanto con mentes colonizadas es imposible el pensar complejo, el entramar, conectar; el salvaguardar lo encubierto de la modernidad-postmodernidad.

En la obra: *Pensar lo humano desde transepistemes en la decolonialidad planetaria-complejidad* (Rodríguez, 2024d) rescatamos nuestra complejidad lo unitivo con Dios nuestro creador; fuera de las religiones opresivas que tanto han separado al ser humano: "entonces el Señor Dios formó al hombre del polvo de la tierra, y sopló en su nariz el aliento de vida; y fue el hombre un ser viviente" (Génesis 2: 7). En ello sabemos que "al soplar del aliento, esto es el Espíritu Santo desde luego de Dios, le da vida y conforma lo humano como un ser viviente. Así, las diadas: naturaleza-ser humano-Dios son uno, y es uno de los transepistemes para pensar lo humano" (Rodríguez, 2024d, p.13). Así la condición humana es un concepto del entramado naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios.

En el saber enseñar la identidad terrenal, Edgar Morín nos incita a concientizarnos como seres vivos, pues "dependemos vitalmente de la biósfera terrestre; debemos reconocer nuestra muy física y muy biológica identidad terrenal" (Morín, 2000, p.54); es nuestra naturaleza acomoda por Dios para hacer habitable por humanos la tierra. Es imperativo saber que "ha llegado el momento de comenzar a recorrer un nuevo camino; un trayecto de conciencia que nos haga redescubrir la empatía y solidaridad que nos debemos como miembros de una misma especie" (Panikkar, 2006, pp. 134-142).

Entonces, en tal sentido, en la sociedad, los gobiernos deben atender las necesidades del planeta con un sistema complejo creado desde las Sagradas Escrituras: la democracia, esta "constituye por consiguiente un sistema político complejo en cuanto vive de pluralidades, competencias y antagonismos permaneciendo como una comunidad" (Morín, 2000, p.116). Sabemos que por sistemas totalitarios herencias del comunismo como el socialismo se consigue una falsa decolonialidad que conlleva a la sequía de los países, y la huida, el éxodo como un grito de auxilio ante el oprobio. Donde la educación ideológica camina a pasos agigantados en ciudadanos sumisos. De ello, da cuenta Walter Mignolo y seguimos estudiando en su devenir.

En el saber enfrentar las incertidumbres, nos habla el complejo sintetizador de la teoría de

la complejidad que, ayer como hoy, "el conocimiento comporta relaciones de incertidumbre, y en su ejercicio, un riesgo de error. Es cierto que puede adquirir certezas innumerables, pero jamás podrá eliminar el problema de las incertidumbres" (Morín, 1994, p.24). Y debemos educar enseñando del error como eminente en el conocer, que jamás es definitivo "y vemos como las certezas en Heráclito se pasean entre las contradicciones, el conjunto y su complemento, la disciplina y sus fronteras, y otros contrarios regidos por su supuesta incomunicabilidad" (Rodríguez, 2022b, p.90). Por ello, la concordancia de los opuestos es una de las finalidades de la educación del futuro que es hoy.

En el saber enseñar la comprensión, se acude a la comprensión, ética y culturas planetaria (Morín, 2000); en ello concuerda también con el filósofo, teólogo Raimón Panikkar pensando que "la naturaleza humana es cultural. La cultura no es un aditamento artificial del hombre, como un cierto evolucionismo minúsculamente presupone. El hombre es un animal cultural, la cultura le es natural y las culturas son distintas, aunque no incomunicables" (Panikkar, 2000, p. 14); se rescata la concordancias entre los seres humanos con diferentes culturas en medio de su diversidad siempre es posible conseguir la unidad. "La comprensión entre sociedades supone sociedades democráticas abiertas, lo que quiere decir que el camino de la Comprensión entre culturas, pueblos y naciones pasa por la generalización de las sociedades democráticas abiertas" (Morín, 2000, p.111).

Es de urgencia saber hoy, que no hemos logrado aún una *metanoia* de mentalidad y conciencia, superar todo tipo de racionalismo y logocentrismo (Panikkar, 1997); lo repetimos con ánimos de que sea la toma de conciencia, donde el dialogo como urgencia es la meta; entre tantas a donde arribar a puerto seguro en la educación. Sophie Boukhari entrevista a Edgar Morín, le pregunta cómo se daría el dialogo, y el complejo responde: "con la palabra, la inteligencia y la conciencia" (Morín, 2004, p.11), sabias palabras que retomamos. Sigue explicando el complejo que "sabemos cuáles son los principios que se deben respetar: comprender al Otro y reconocer sus derechos. En épocas como la nuestra hay muy poco margen para dialogar. Creo que nos adentramos en un periodo aciago para el diálogo" (Morín, 2004, p.11). Y es una de las carencias a enseñar, el dialogo como *metanoia* que nos lleve al respeto y solidaridad en medio del disenso por el otro.

Ya sabemos que, Edgar Morín deconstruye la globalización como procesos injusto y excluyente y nos dice que *la planetarización a cambio de la globalización* (Hessel; Morín, 2012) urge en una toma de conciencia; así "la era planetaria necesita situar todo en el contexto y en la complejidad planetaria" (Morín; Roger; Motta, 2003. p.14).

En el saber la ética del género humano, nuestro complejo nos dice que; "regreso sin cesar a las contradicciones-madre de Heráclito: la unión de la unión y la desunión, del acuerdo y la discordia, vivir de muerte, morir de vida" (Morín, 1995, p. 71). Donde urge la dialógica democrática, esto es aquella que piensen en "las características importantes de la democracia tienen un carácter dialógico

que une de manera complementaria términos antagónicos" (Morín, 2000, p.117). En ello hemos devenido en: *Heráclito De Éfeso en la complejidad Moríniana: una filosofía que despertó sentires* (Rodríguez, 2022b), en la que seguimos evidenciando la filosofía Heracliana en la Moríniana.

En la dialógica democrática es urgente entonces una política del ser humano, pero también "una política de civilización, una reforma de pensamiento, la antropoética, el verdadero humanismo, la conciencia de Tierra-Patria reducirían la ignominia en el mundo" (Morín, 2000, p.123); cuando habla de un verdadero humanismo es que ya ha deconstruyendo las carencias del humanismo modernista que hoy ya con el transhumanismo lleva a la muerte del ser humano.

En tal sentido, Raimón Panikkar habla *philosophia pacis* y dice que "cuando nuestra alma está debidamente cultivada, y nuestro espíritu armoniosamente formado, lo que surge entonces espontáneamente es una *philosophia pacis*" (Panikkar, 1993, p.30); anhelamos dicha *philosophia pacis*. Una filosofía que es algo más que una filosofía pacifica; esto es "se trata de promover una política de civilización que militara contra la atomización y compartimentación de los individuos, *restaurara (sic)* responsabilidades y solidaridades, redujera la hegemonía del cálculo y de lo cuantitativo en provecho de la calidad de vida" (Morín, 2006, p.189). En tal sentido, "la finalidad global de la política de civilización seria civilizar la Tierra y se conjugaría necesariamente con la política de la humanidad" (Morín, 2006, p.189).

En el saber la ética del género humano Edgar Morín rescata el concepto de las interacciones y afirma que son "el conjunto de las relaciones, acciones y retroacciones que se efectúan y tejen en un sistema" (Morín, 1982, p. 205), y vemos como el autor lo retoma en la tríada individuo-sociedad-especie, en la que "las interacciones individuos producen la sociedad y ésta, que certifica el surgimiento de la cultura, tiene efecto retroactivo sobre los individuos por la misma cultura" (Morín, 2000, p.58). En ello es necesario, urge una metamorfosis de la humanidad.

En la obra: *Mesetas Morinianas en la re-civilización de la humanidad* afirmamos que "necesario es renacer, emerger como águilas en medio de la metamorfosis" (Rodríguez; Lemus, 2020, p.1); por ello hay que procurar alcanzar un conocimiento de los problemas clave del mundo (Morín, 2000); y enseñar en la educación las posibles soluciones y de cómo debemos vivir de acuerdo con ello, al escasa ecosofías de la que las Sagradas Escrituras nos proveen con el Espíritu Santo y la sabiduría. En tal sentido, desde esa reforma del pensamiento sabia, unitiva; ecosófica y diatópica, "la unidad humana engendra la diversidad humana y la diversidad humana mantiene la unidad humana" (Morín, 2011, p.12).

Es así que debemos estar concientizados que "no hay reforma vital ni ética sin reforma de las condiciones económicas y sociales, y no hay reforma social y económica sin reforma vital y ética" (Morín, 2011, p.39); y no hay reforma bajo mentes colonizadas, por ello *la decolonialidad planetaria*

de la identidad: de la colonial a la liberación del ser (Rodríguez; Lemus, 2023) es de imperiosa necesidad para comprender la complejidad. En el homenaje realizado a Edgar Morín, en la obra titulada: *Edgar Morín. Luciérnaga planetaria enclave compleja,* se rescata "el eros por el ciudadano planetario" (Rodríguez, 2023c, p.56); si la urgencia de este en plena crisis de la humanidad.

Vamos ahora a desprendernos de los autores y en el momento propositivo esgrimimos desde nuestro devenir como autores, con alto ejemplo Cristiano, Heracliano, Moriniano, Freiriano, Dulseniano, en *los siete saberes Moriniano en plena vigencia veinticinco años de historia*.

5. MOMENTO PROPOSITIVO. LOS SIETE SABERES MORINIANOS EN PLENA VIGENCIA VEINTICINCO AÑOS DE HISTORIA

Hemos paseado por la conjunción de los *siete saberes necesarios a la educación del futuro*, y ayer como hoy es el futuro. Sin duda Edgar Morín un visionario, montado en hombros de gigantes como: Blaise Pascal, Heráclito de Éfeso, Raimón Panikkar; entre otros; de las bases conyúgante a la teoría de la complejidad. *Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión*, es un estadio inmenso de necesidades de espacio donde se desenvuelve en la educación este saber que debemos enseñar a la luz de la apodíctica decolonialidad para ser pensador complejo. *Debemos estar a la mira de las sátiras discursivas que pululan en el mejunje, si esta mezcolanza como patología de plagio*.

Ese error e ilusión que ciega el conocer en las inconsistencias paradigmáticas, si mejunje como plagio prevenimos a los que se inician en la investigación, *¡a los estudiantes y profesionales impetuosos de éxitos sin dedicación, cuidado!* Respetados profesionales que comienzan un postgrado en cualquier parte de la tierra, les decimos: hagan lo propio. El mejunje se devela en sí mismo, las inconsistencias paradigmáticas saltan a la vista. Picotear de varios autores sin precisar de qué fuente ellos se nutren, si esa agua es oscura o clara, exhortamos no comentan esos errores.

Retomamos una de las preguntas planteadas en el evento referido en la prestigiosa Universidad Multidiversidad Mundo Real Edgar Morín, examinamos con el siguiente enunciado: *Enfrentar la incertidumbre es un acto de coraje. Pero también de sabiduría de no navegar en archipiélagos de certezas que se desvanecen. ¿Creen que la IA provoca archipiélagos sólidos o los desvanece?* La alerta ante el devenir de la IA es de urgencia en las instituciones educativas, con ello los pregrados y postgrados. De la misma manera las editoriales. Publicar por publicar no es maniobrar a favor de la humanidad. Lo que dice que en el uso de la IA en la formación docente apenas emprendemos a discernir como se hará en todas las investigaciones, la regulación constante, la vigilancia epistemológica del conocer, de los conocimientos que devienen de la IA, que no siempre lo son.

Es evidente la ineludible vigilancia epistemológica por parte de los actores del proceso educativo con la IA, ella por si misma jamás podrá regularse ni discernir si lo que está engendrando es confiable. Pensemos, ¿en la anhelada reforma de la educación la IA contribuye a la ineludible reforma del pensamiento? se trata de la tan anhelada reforma de la educación que lleva a la reforma del pensamiento, atendiendo a Michel de Montaigne en que *más vale una cabeza bien puesta que repleta*, herencias que ha retomado Edgar Morín, él mismo especifica que se ha montado en hombros de gigantes; que hace sus citados y que provoca el estudio en esos autores. Con Edgar Morín conocimos las obras de Raimón Panikkar, Heráclito de Éfeso, Michel de Montaigne y otros. *Gracias a la eticidad profunda de Edgar Morín*.

Encomendamos que la IA debe tratarse como un material de retroalimentación y comprobación de los resultados, como un instrumento; la IA no como evaluadora, ni como centro del transcurso educativo e investigativo, sino como ayuda; y sólo eso. No debe ser la rectora o sustituta nunca del hacer docente o del estudiante; jamás los algoritmos pueden representar la inteligencia de la creación de Dios, que puede estar crecida de sabiduría y con ello sensatez que jamás un instrumento por muy evolucionado puede hacer.

La educación como matriz humana, de desarrollo de la humanidad debe reconsiderarse desde su función vital. Está, debe ofrecer a los sujetos sociales, herramientas y posibilidades para encontrar-se en el mundo de vida en todas sus dimensiones. El accionar educativo debe estar hoy más que nunca, inclinada hacia los individuos, al acercamiento que debe establecer entre ellos y el juego-mundo de las *supuestas verdades*; dónde la crítica, el análisis, investigación, encuentro, repensares, se entrecruzan en posibilidades otras, muy diferentes a las acciones occidentales que nos han acostumbrado.

En el saber titulado: *los principios de un conocimiento pertinente*, vean que Edgar Morín es claro en su enunciado, cuando habla de pertinente, refiere a lo urgente en la problemática mundial, que en su análisis hace 25 años se ha acentuado hoy y que la educación debe atender. Rupturamos en el rizoma inicial y retomamos una de las preguntas esbozadas en el programa concerniente en la prestigiosa Universidad Multidiversidad Mundo Real Edgar Morín, consultamos con el siguiente manifestado: Individuo-sociedad-y especie es una triada inseparable. Ese guion (-) significa una dependencia total. Pero, reflexionemos: ¿Interesa a la educación de la impuesta colonial global superar la barbarie o involucionar la especie? Estamos analizando algunas respuestas en nuestra re-visitada a los siete saberes Morinianos, y vamos a dar a la interrogante algunas respuestas. En este caso sabemos que la mencionada tríada no sólo no se separa, sino que es coproductora entre sí. Pero entonces: ¿Cómo evidenciarla en el conocimiento pertinente hoy?

Sin duda, la educación de la impuesta colonialidad global, del globalismo que incita a la

destrucción del ser humano y la naturaleza de la creación no le interesa superar la barbarie. En ello, involucionar la especie, la reducción poblacional, la destrucción de la familia; entre otros males es lo que interesa al sistema opresivo y en ello es lo que impone a la educación. Hoy más que nunca enseñar a pensar metacognitivamente profundo es de urgencia, la reforma del pensamiento, hace 25 años como lo es hoy es la reforma de la educación. Y esta incitación la llevan de la mano grandes investigadores decoloniales de la educación que saben que pensar liberadoramente incita al pensar complejo. Estos resultados deben llevarse como conocimiento pertinente a la educación.

El problema capital, develado y conocido por todos y todas, es el eurocentrismo, ahora impuesta en la colonialidad global, el globalismo como agente inhumana. De allí, que la meta principal de esta época, es la decolonización, no solo de los que se forman en los centros educativos en todos sus niveles, sino de los que intentan generar esa formación. *Un formador que debe auto-descubrirse como entidad colonizada y desde allí, emprende el desafío de subvertir la formación recibida y de la cual ha sido objeto durante su vida infantil y adulta*.

Será importante también, reconocer que las disciplinas son importantes en sus propios escenarios, es necesario entenderlo para que cada uno encuentre los puntos de conexión o enlace entre las ciencias humanas, sociales, políticas, económicas; y de allí romper ese pensamiento abismal que las separa, esos ejercicios de autoritarismo de poder irrisorio que causa mucha reducción al conocer. En este acontecer, entender que el conocimiento se desarrolla como *complexus*, para posibilidades mentales amplias, profundas y complejas.

No sé puede seguir insistiendo en el aislamiento del saber en sectores descontextualizados y sin sentidos, atomizados, para *presentar al saber cómo cúmulo de cajas de seguridad dónde no hay posibilidad de pensarlo de otra forma que no sea como lo establece el facilitador*. Lo que genera sin duda, el desgano por leer e investigar. Hay que emprender mecanismos divergentes, incentivadores de la lectura, crítica, el debate, el cuestionamiento; lo que conlleve a analizar, descomponer y re-configurar los saberes.

En esto, la investigación se convierte en esencia fundamental para quienes inspiran a otros y otras para la creación de nuevos epistemes y/o fundamentos ontológicos. Pero, insistimos, es una investigación que no rechaza ni limita, sino más bien, ofrece al sujeto la posibilidad de realizar conexiones y nuevas lógicas, para mayores acercamientos de los diferentes acontecimientos que se suscitan en la vida.

Por ello, *el análisis complexus* producto de la investigación acerca al sujeto a mayores comprensiones, nuevas lógicas, encuentro de bucles epistemológicos y la conjugación de saberes que nunca han estado separados. Se trata de un saber, en y para la vida, dónde el que forma ubica a su acompañante a su comprensión, como profesional complejo-múltiple y cuyo compromiso es

consigo mismo, su familia, sus ancestros y demás congéneres.

Urge enseñar la condición humana, en ello atención en plena ejecución del transhumanismo, vemos como este ha despersonalizándolo al ser humano de su condición humana, y ello es propagado en la educación hoy; la inteligencia artificial es uno de los medios, a los que los docente asisten sordos y mudos, bajando la cabeza y obedeciendo; donde no usan las tecnologías sino que estas usan a los actores del procesos educativo. Queremos adentrarnos y volver a insistir: *bajo mentes colonialidad, en los devotos de la colonialidad global, en las mentes opresoras no hay posibilidad del pensar complejo, así los siete saberes son una moda para nombrarla en el aniversario Moriniano*.

Reflexionar sobre la sensibilidad humano - espiritual, es fundamental hoy. Se necesita un fuerte movimiento sensible que rescate los principios humanos de su propia inhumanidad. Pensar sobre los sentimientos humanos, morales y éticos de convivencia social que se deterioran cada vez más en actos y comportamientos banales. Es la época para el rescate de la persona desde su identidad terrenal y de género, en contra del movimiento del destrozó social que causa la modernidad; dónde la familia y el sujeto en sí, es desintegrado, anulado en un cúmulo de anti - valores que no lo enaltecen sino que lo minimizan cada vez más.

Es momento de afrontar la crisis de la modernidad-postmodernidad-colonialidad con nuevas acciones humanas que lleven a proteger y salvaguardar al ser social, su lenguaje, su vida, su historia. Para ellos, nuevas posibilidades educativas con principios integrales que refuercen a la familia como escenario base de la sociedad, en *búsqueda incesante de transformación cónsona de actitudes y actitudes en pro del auténtico encuentro del yo individuo y el nosotros sociedad*. La entidad humana, como esencia compleja, porosa y dinámica, pasa a representar un aspecto fundamental para nuevos epistemes, nuevos abordajes investigativos e idearios de comprensión socio históricos.

Enseñar la identidad terrenal es de urgencia, las Sagradas Escrituras nos cuentan en el Génesis, como Dios acomoda la tierra para vivir dignamente, felizmente; esa identidad es al mismo tiempo una identidad de nuestro *Arche* perfecto Jesucristo. Y en la cuestión del espíritu Edgar Morín emite la gran necesidad de educar en nuestra complejidad. Así, debemos volver a nuestro Creador, a nuestra Raíz identitaria. A la casa común que claudicando esta, por eso volver sobre la recivilización de la humanidad. Es ello en la educación ambiental se ha fracasado desprendiendo al ser humano y enseñándole a cuidar un ambiente fuera de nuestra identidad. Por ello, la educación ecosófica como el arte de habitar en el planeta, al mismo tiempo la unitividad de la vida, la concordia de los *topoi* separados en la educación, que debemos concordar.

Volver la mirada a nuestras culturas ancestrales, se presenta como fenómeno vital, para la comprensión de los aspectos culturales, económicos, sociales políticos, educativos y otros hacerse

de nuestros territorios. Es necesario conocer nuestras lenguas maternas y las formas de vida comunal que están desarrollaban, así como los mecanismos de enlaces que estás hacían con los otros territorios para desarrollar sus vidas productivas, para generar en nosotros acercamientos epistémicos que permitan suscitar otros avances.

El reconocimiento del territorio, su geografía, topografía, flora, fauna, puede permitir no solo el reconocimiento de la biodiversidad presente en la zona, sino, el respeto y cuidado que se deben adoptar para una convivencia en sustentabilidad, lo que permitirá el uso de los recursos naturales y su protección para las generaciones futuras. El resguardo a la naturaleza y la convivencia sana, en respeto a la *Pacha Mamá*, es y se acentúa como prioridad en estos momentos. Otro asunto olvidado y desechado, más bien estigmatizado como aberrante y de baja calidad o valor es el lenguaje materno, el idioma originario que ha sido expulsado del sistema formativo, por otros extranjeros, considerados superiores sus idiomas. No sé trata de que un sistema comunicacional es superior a otro, sino de una manipulación mediática contra el otro, para mínorizarlo y, esto debe acabar, con mecanismos de cooperación e intercambio que permitan intercambiar los idiomas de cada región y pueblos.

En el saber *enfrentar las incertidumbres*, Edgar Morín es directo en su discurso, como siempre este es uno de sus archipiélagos de certeza; nos dice enfrentar, no minimizar la incertidumbre; y tal cual debemos enseñar a navegar en lo indecible, en la no verdad, en lo impuesto; en la incertidumbre de la ciencia, reconociendo que lo determinista siempre perteneció a un intervalo cerrado y condiciones precisas que al violarse ya la verdad es siempre no verdad. La necesidad de un sujeto hábil, ético y políticamente estable, nos hace pensar en lo inesperado como posibilidad posible de acontecer. El movimiento vital del mundo de hoy nos obliga a estar preparados para afrontar todo aquello de lo cual no se nos habló, no se nos preparó y para lo que no tenemos respuesta.

Afrontar lo inesperado, la incertidumbre, debe ser una posibilidad en la formación que recibe el ser. De allí, que las estrategias y mecanismos no habituales, permitan el desencadenamiento de un pensamiento complejo, amplio, versátil, capaz de analizar y afrontar todas las vicisitudes en la vida misma. Comprenderse en y para la vida, en un movimiento dinámico donde nada es estable. Por eso, al sujeto debe involucrarse en situaciones y/o experiencias formativas, cuyas realidades superen la realidad y, piense sobre escenarios inciertos, donde la sorpresa, incertidumbre y caos aparezcan como ingredientes curriculares que interconectan el carácter humano.

Un ser capaz de controlar el temperamento, palabra-verbo, pensamiento y sobre todo su accionar. Se trata de personas hábiles ante las circunstancias y prudentes antes las necesidades adversas; hacia el control de su estado emotivo-espiritual, biológico y salud en general. Esto también supone re-pensar en los centros educativos, como espacios cerrados y aislados, ahora como centros

abiertos-dinámicos, interconectados con las diferentes instituciones locales; cuyos campos de acción son múltiples y variados.

Urge enseñar la comprensión. Uno de los mayores debates educativos se centra en el acto de comunicarse y comprenderse. De allí que el auto comprensión del verbo, de la acción y palabra escrita se debe convertir en un mecanismo de auto reflexión del accionar cotidiano, de: cómo nos miramos frente al otro, cómo percibimos al otro y cómo nos construimos socialmente junto al otro.

Establecer una introspección permanente debe ser una lección que toda área del pensamiento debe desarrollar en la búsqueda constante del acercamiento a las verdades. El pensar sobre el pensar, es habilidad necesaria para nuevos escenarios de discernimiento, autoreflexión y toma de decisiones.

Es urgente y perentorio, enseñar el bien pensar, que ubique al sujeto sobre el texto escrito, su contenido, elocuencia, mensaje y sobre todo la convocatoria que asiste en él, bien sea para liberarlo o re-encadenarlo. Su posibilidad de ver lo invisible-visible, es una de las opciones pensadas por los autores que podría ayudar al sujeto a encontrar-se y liberar su pensar.

La ética del género humano, saber capital de urgencia ya que seguimos en una ética caducada, individualista, egoísta y debe ser deconstruida en la educación, para pensar en la autoética, socioética y antropoética. Entenderse como unidad compleja correlacional, quizás colonial, nos acerca a la dimensión en la triada individuo-especie-sociedad, como entidades correlativas en movimientos únicos, e integrados e inseparables. Entidades unidad en movimientos sociales en acción cuyo propósito es la coexistencia social.

Lo social se presenta como escenario de acercamientos, diálogos, producciones, pero lo más importante, el desarrollo de la vida. Para la comprensión de ese fenómeno (vida) se desencadenan varios momentos que sumergen al ser en el desarrollo de capacidades que debe afrontar. Por ello, el necesario pensamiento complejo, para entender al otro y convivir con él. Así, la mirada ética que nos convoca hoy, nos lleva a repensarnos en el conocer, como camino, como posibilidad de elevación del pensamiento, espíritu y alma humana, es decir, como Seres de humanidad. En esto, la dinámica que se crea para la creación de esa humanidad desde su movilidad social y existencial.

6. MOMENTO PROPOSITIVO CONCLUSIVO. SEGUIMOS EN LA PRAXIS MORÍNIANA

Con las transmetodologías y el transmétodo decolonial planetario complejo la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica, como objetivo re-visitamos los siete saberes necesarios para la educación del futuro, a veinticinco (25) años de su publicación. Hemos pensando, entramado y consultado dichos saberes a la necesidad de la educación hoy, y la re-visita ha sido constante en: las

cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; los principios de un conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; enseñar la comprensión y la ética del género humano.

Creemos inestimable los siete saberes hoy, en tanto visionarios Edgar Morín, seguimos en sus necesidades urgentes. Invitamos a documentarse de tan magna obra, 25 años después está al rojo vivo las necesidades en la educación. Planetaria es su apellido, urgencia es la necesidad; patética la manera como la colonialidad global con su globalidad impone la destrucción del ser humano. Pero sin duda, continuamos en resistencia. Vale la pena evidenciar obras que devienen y desembocan los siete saberes; de los que Edgar Morín ha venido dando testimonio en su compleja obra legado de la humanidad.

Mesetas Morinianas en la re-civilización de la humanidad; *Edgar Morín. Luciérnaga planetaria enclave compleja*; *Complexidade e Cultura em Edgar Morin*; son tantas obras que nos trastocan y legamos en los excelentísimos oficios de Edgar Morín que tanto ha dado de su humanidad al planeta. *Viva Edgar Morín, luciérnaga compleja en pleno ejercicio de complejidad*, queremos despedirnos con las palabras Morinianas:

> ¡Sacrilegio! ¡Cuántas fronteras cruzadas sin pasaporte! ¡Cuántos santuarios profanados! ¡Cuántos odios ineptos por una aventura de buena voluntad! ¡Qué imposibilidad de comprender que la pertinencia se adquiere al superar la especialización y no encerrándose en ella! Mi esfuerzo se dirige a vincular lo empírico y lo teórico, lo concreto y lo abstracto, la parte y el todo, el fenómeno y el contexto (Morín, 1995, p.275).

Exvotos. *La autora emite su ofrecimiento*: gracias mi Dios amado, mi todo, Padre bueno, Salvador, mi *Arché*, gracias por labrar caminos de amor para mí, que se haga tu voluntad "estén siempre alegres, oren sin cesar, den gracias a Dios en toda situación, porque esta es su voluntad para ustedes en Cristo Jesús" (1 Tesalonicenses 5:16-18). Y Él dijo: "¡Pero gracias a Dios, que nos da la victoria por medio de nuestro Señor Jesucristo!" (1 Corintios 15:57). Maravilloso Dios gracias por el sacrificio de tu amor. *El autor emite* que toda palabra escrita que el lector encuentre en nuestra escritura, devinientes de la inspiración de Dios, sirva para obrar en su misericordia y Poder, pues no hay que olvidar que "toda ayuda viene de Dios, creador del cielo y la tierra" (Salmos 121:2). Más encuentren en este texto científico, palabra de vida, de esperanza y paz para una buena obra de ustedes y, de sus descendientes "porque la palabra de Dios es viva y eficaz y más cortante que espada de dos filos y penetra hasta partir el alma, las coyunturas y los tuétanos y discierne los pensamientos y las intenciones del corazón" (Hebreos 4:12). *La paz esté con ustedes.*

7. REFERENCIAS

AXELOS, Kostas. **Heráclite et la philosophie**: la prémiere saisie de l'être endevenir de la totalité. París: Les Éditions de Minuit, 1968.

BARRETO, Luz. Desafíos de los sistemas y aplicaciones de la IA para la educación y la formación de ciudadanía. **Areté**. Revista Digital del Doctorado en Educación, n.10, p.213 – 226. https://doi.org/10.55560/arete.2024.ee.10.14. Consultado el 3 de noviembre 2024.

DELEUZE, Guilles; GUATTARI, Félix. **Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia**. Valencia: Pre-textos, 1980.

DUSSEL, Enrique. **1492 el encubrimiento del Otro**: hacia el origen de mito de la Modernidad. La Paz: Plural, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidad y eurocentrismo**. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

DUSSEL, Enrique. Sistema-mundo y "transmodernidad". In: DUBE, S.; DUBE, I.; MIGNOLO, W. (ed.). **Modernidades coloniales**: Otros pasados, historias presentes. México: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África, 2004.

DUSSEL, Enrique. **Cuando la naturaleza jaquea a la orgullosa modernidad**, 2020. Disponible en: https://acortar.link/pp6SsS. Consultado el 3 de noviembre 2024.

FERNÁNDEZ, Gustavo. Heráclito a la luz de Edgar Morín. De la complejidad de la naturaleza a la naturaleza de la complejidad. **Azafea Revista de filosofía**, n. 9, p.147-177, 2007. https://doi.org/10.14201/647. Consultado el 3 de noviembre 2024.

GUTHRIE, William. **Historia de la filosofía griega I**. Los primeros presocráticos y los pitagóricos. Madrid: Editorial Gredos, 2004.

HESSEL, Stéphane; MORÍN, Edgar. **El camino de la esperanza**. Una llamada a la movilización cívica. Barcelona, España: PAIDÓS, 2012.

INGALA, Emma. La complejidad y el pensamiento de Gilles Deleuze. **Δα΄ιμων**. Daimon Revista Internacional de Filosofía, v.3, p.255–261, 2008. Disponible en: https://revistas.um.es/daimon/article/view/120581. Consultado el 3 de noviembre 2024.

JAEGER, Werner. **La teología de los primeros filósofos.** México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2013.

LEMUS, José. Subversión del docente universitario: ¿Necesidad o vanidad? **TELOS**: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, v.22, n.1, p. 31-44, 2020. https://doi.org/10.36390/telos221.03. Consultado el 3 de noviembre 2024.

MORÍN, Edgar. **Mis demonios**. Barcelona: Kairós, 1995.

MORÍN, Edgar. **El método III**: el conocimiento del conocimiento, Madrid: Cátedra, 1994.

MORÍN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1998a

MORÍN, Edgar. **Articuler les savoirs**. L'Enseignement de la poésie (Textes choisis), Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998b.

MORÍN, Edgar. **Los sietes saberes necesarios a la educación del futuro**. Caracas: Ediciones FACES/UCV, 2000.

MORÍN, Edgar. **El Método 5**. La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003.

MORÍN, Edgar. Sin igualdad no hay diálogo. Entrevista realizada por Sophie Boukhari. **El nuevo Correo UNESCO**, número especial enero, p.8-11, 2003. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133185_spa. Consultado el 3 de noviembre 2024.

MORÍN, Edgar. **El método 6**. Ética. Madrid, Ediciones Cátedra, 2006.

MORÍN, Edgar. **La vía para el futuro de la humanidad**. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad, 2011.

MORÍN, Edgar. **Mes philosophes**. París: Librairie Arthème Fayard/Pluriel, 2013.

MORÍN, Edgar.; ROGER, Emilio; MOTTA, Roger. **Educar en la era planetaria**. Barcelona: Gedisa, 2003.

PANIKKAR, Raimón. The Myth of Pluralism: The Tower of Babel - A Meditation on Non-Violence. **Cross-Currents**, v.XXIX, n.2, p.197-230, 1979. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/40981209. Consultado el 3 de noviembre 2024.

PANIKKAR, Raimón. **Paz y desarme cultural**. Bilbao: Editorial Sal Terrae, 1993.

PANIKKAR, Raimón. **La intuición cosmoteándrica**. Madrid: Trotta, 1997

PANIKKAR, Raimón. **La experiencia filosófica de la India**. Madrid: Editorial Trotta, 2000.

PANIKKAR, Raimón. **Paz e interculturalidad**. Una reflexión filosófica. Barcelona: Herder, 2006

PASCAL, Bleise. **Pensamientos**. Texto producido por León Brunschwicg. Paris: Ediciones Gamier-Flammarion, 1976.

PORTO, María; FORTUNATO, Ivan. **Complexidade e Cultura em Edgar Morín**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. **Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía**: hacia una Educación Patrimonial Transcompleja en la ciudad. Tesis de Doctorado. Caracas: Universidad Latinoamericana y el Caribe, 2017.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica: un transmétodo rizomático en la transmodernidad. **Revista Perspectivas Metodológicas**, v.19, p.1-15, 2020.

https://doi.org/10.18294/pm.2020.2829. Consultada el 1 de noviembre 2024.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Transepistemologías de los conocimientos-saberes emergentes con los transmétodos de indagación. **Diálogos Sobre Educación**, n. 25, p. 1-14, 2022a. https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1136. Consultada el 1 de octubre 2024.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Heráclito De Éfeso en la complejidad Moríniana: una filosofía que despertó sentires. **Problemata** Revista Internacional de Filosofía, v. 13. n. 3, p. 85-96, 2022b. https://doi.org/10.7443/problemata.v13i3.64006. Consultada el 1 de noviembre 2024.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Concordancia de los contrarios mythos y logos, re-visitados en diatopías. **Problemata** Revista Internacional de Filosofía, v. 14. n. 5, p. 39-54, 2023a. https://doi.org/10.7443/problemata.v14i5.68350. Consultada el 1 de noviembre 2024.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Propiedades de los rizomas como esencia de las investigaciones decoloniales planetaria complejas. **AUFKLÄRUNG**, v.10, n.2, p.97-108, 2023b. https://doi.org/10.18012/arf.v10i2.63739. Consultada el 11 de octubre 2024.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. **Edgar Morín**. Luciérnaga planetaria enclave compleja. Itapetininga: Edições Hipótese, 2023c.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Decolonialidad planetaria pensamiento complejo en el des -ligaje de la colonialidad de la filosofía. **ISAGOGE**, v. 4, n.1, p.1-21, 2024a. https://doi.org/10.59079/isagoge.v4i1.149. Consultada el 1 de noviembre 2024.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. **La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica**. Un transmétodo decolonial – complejo. Durango: Instituto Universitario Anglo Español, 2024b.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Transmétodos decoloniales planetario-complejos como formalidad en investigación universitaria: experiencias en re-ligaje. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, n. 105, p.1-16, 2024c. https://doi.org/10.5281/zenodo.10864486. Consultada el 1 de noviembre 2024.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Pensar lo humano desde transepistemes en la decolonialidad planetaria-complejidad. **TRANS/FORM/AÇÃO** Revista de filosofia da UNESP, v. 47, n. 2, e02400235, p.1-19, 2024d. https://doi.org/10.1590/0101-3173.2024.v47.n2.e02400235. Consultada el 1 de noviembre 2024.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena; LEMUS, José. Mesetas Morinianas en la re-civilización de la humanidad. **Visión Educativa IUNAES,** v. 14, n. 31, p.1-16, 2020. Disponible en: https://acortar.link/W8YZ6s. Consultado el 2 de octubre 2024.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena; LEMUS, José. Decolonialidad planetaria de la identidad: de la colonial a la liberación del ser. **ISAGOGE**, v. 3, n.1, p.1-23, 2023. https://doi.org/10.59079/isagoge.v3i1.181. Consultada el 1 de noviembre 2024.

SANTOS, Boaventura. **Crítica de la razón indolente**. Contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.

SOCIEDADES BÍBLICAS UNIDAS. **Santa Biblia**. Caracas: Versión Reina-Valera, 1960.

SOLANA, José. Morín y Heráclito, conexiones entre sus ideas. **Gazeta de Antropología**, v.33, n.2,

artículo 03, p.1-34, 2017. Disponible en: http://hdl.handle.net/10481/54676. Consultado el 4 de noviembre 2024.

TRÍAS, Eugenio. **Ética y condición humana**. Barcelona: Ediciones Península, 2000.

URIBE, José. **El diálogo intercultural de Raimon Panikkar desde el pensamiento complejo de Edgar Morín**. Tesis que para obtener el grado de doctor en humanidades: ética. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS INVESTIGATIVAS ELABORADAS PARA AULAS NO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS

INVESTIGATIVE EXPERIMENTAL ACTIVITIES PREPARED FOR CLASSES IN THE SCIENCE LABORATORY

Neila Andrade Tostes López dos Santos[1]
Vera de Matos Machado[2]

RESUMO

A presente pesquisa buscou revelar as condições em que a prática docente ocorre nos laboratórios de Ciências (LC) utilizando os planejamentos das Atividades Experimentais Investigativas (AEI) de três escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Isso significa compreender os elementos que compõem os planejamentos desses professores e apontar os saberes construídos na formação inicial e ao longo da carreira. A pesquisa apresenta uma metodologia de abordagem qualitativa, com delineamento exploratório. Os dados foram coletados por meio dos planejamentos de aulas de AEI, analisados, utilizando a ferramenta Diagnóstico de Elementos do Ensino de Ciências por Investigação. Os resultados mostraram que P1, P3 e P5 conseguiram trazer vários aspectos da AEI, os outros planejamentos sugeriram uma aula prática sem os passos do ensino investigativo. Concluímos que a análise dos planejamentos dos participantes, trazem as concepções dos professores sobre as AEI, entretanto, constatamos que alguns não se aproximam de elementos investigativos importantes ou não são descritos, como o problema a ser resolvido, levantamento de hipóteses e as discussões.

Palavras-chave: Palavras-chave: Planejamentos. Atividades Experimentais Investigativas. laboratório de Ciências.

ABSTRACT

This research sought to reveal the conditions under which teaching practice occurs in Science laboratories (LC) using the plans for Investigative Experimental Activities (AEI) of three schools in the Municipal Education Network of Campo Grande-MS. This means understanding the elements that

[1] Formada em Biologia pela Universidade Barão de Mauá em Ribeirão Preto/SP, Mestrado e Doutorado no Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. UFMS, neilandradetostes@gmail.com
2 Possui Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Santa Úrsula (USU-RJ) (1984), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), é docente efetiva da UFMS, nos na Licenciatura em Ciências Biológicas, Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências - Instituto de Física/UFMS, UFMS, vera.machado@ufms.br

make up these teachers' plans and pointing out the knowledge built in initial training and throughout their career. The research presents a qualitative approach methodology, with an exploratory design. Data were collected through AEI lesson plans, analyzed using the Diagnosis of Elements of Science Teaching by Investigation tool. The results showed that P1, P3 and P5 managed to bring several aspects of AEI, the other plans suggested a practical class without the investigative teaching steps. We conclude that the analysis of the participants' plans brings the teachers' conceptions about AEI, however, we found that some do not approach important investigative elements or are not described, such as the problem to be solved, raising hypotheses and discussions.

Keywords: Planning. Investigative Experimental Activities. Science laboratory.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino por Investigação (EI) nas aulas de Ciências, pode ser um instrumento de aproximação entre a Ciência e o ensino e aprendizagem dos alunos; assim, a Formação Continuada (FC) de professores pode fomentar essa estratégia no âmbito escolar.

Pensando no ensino e na aprendizagem dos alunos, e na forte influência da Ciência na sociedade, podemos destacar a Formação Continuada de professores para o uso das Atividades Experimentais[3] (AE) em suas aulas, como uma alternativa para contribuir com o cenário atual que a humanidade vive, marcado por uma confluência de desafios e avanços significativos.

A formação de professores, tanto em nível inicial quanto em formação continuada, aponta para uma crescente necessidade de preparar professores que não apenas dominem os conteúdos, mas também sejam capazes de facilitar o ensino e aprendizagem de forma mais ativa, onde as atividades experimentais desempenham um papel central. As atividades experimentais são abordagens didáticas que envolvem os alunos em processos de investigação, experimentação e descoberta, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda dos conceitos estudados.

As atividades experimentais incentivam os professores a adotar uma postura mais interativa e menos expositiva, promovendo a aprendizagem ativa dos alunos. Esta abordagem permite que os estudantes se tornem agentes do seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia e habilidades para resolver problemas. Ao envolver-se em atividades experimentais na formação continuada, os professores são provocados a incentivar a criatividade dos alunos, ao explorar diferentes maneiras de abordar e propor a resolução de problemas.

Pensando nesse contexto, buscamos na literatura por temáticas sobre as FC de professores e o uso de AE. A bibliografia revela que as FC e os trabalhos realizados na maioria das nossas escolas ainda apresentam um certo distanciamento, seja por problemas econômicos das escolas ou por deficiência na própria formação do professor de Ciências, o que indica a necessidade de realizar

[3] Será utilizada no texto a expressão Atividades Experimentais (AE) como sinônimo de experimento, experimentação, experiência prática, atividades experimentais, atividades práticas, entre outras expressões empregadas pela literatura.

novos estudos, melhorando as articulações e propiciando um aprofundamento das discussões sobre essa temática nos ambientes escolares.

Frente aos fatos apresentados, reportamo-nos a Marandino, Selles e Ferreira (2009, p. 108), ainda são os principais motivos para a não realização de aulas práticas no ensino de Ciências: "[...] o tempo curricular, a insegurança em ministrar essas aulas e a falta de controle sobre um número grande de estudantes dentro de um espaço desafiador como o laboratório". Outros trabalhos apontam como são desenvolvidas as AE e as concepções dos professores a esse respeito mais recentemente.

O trabalho de Pinto (2018), traz a abordagem demonstrativa e verificacionista aplicada à AE como a mais empregada em suas rotinas educativas, não sendo a mais recomendada, e de acordo com alguns autores a abordagem investigativa seria a mais adequada às aulas.

Diante dessas pesquisas, percebemos que as Atividades Experimentais Investigativas (AEI) seriam mais adequadas por contribuírem com interações entre professores e alunos, desenvolvendo habilidades nos educandos, motivando a resolução de problemas, levantamento de hipóteses, discussões e argumentação durante essas atividades.

Nesse contexto, a literatura nos reporta às formações continuadas sobre as AEI, iniciando por Niezer (2017), que ao analisar as contribuições de uma atividade com esse viés, observou que as AEI no enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) podem trazer importantes subsídios para a ação docente, levando em consideração a realidade e o contexto de sala de aula. As pesquisas de Motta, Medeiros e Motokane (2018) expõe que nas AEI são construídas interações discursivas entre alunos e professor, priorizam a investigação, a elaboração de hipóteses, a comparação de dados prévios e novos, bem como introduzem conceitos para embasar suas explicações.

Trazemos a pesquisa de Souza e Broietti (2018), que apontam as aulas experimentais sob uma perspectiva investigativa, as quais possibilitam relações com o saber presentes no currículo, favorecendo o conhecimento dos futuros docentes sobre processos de ensino e de aprendizagem que envolvem a AE.

No trabalho de Silva e Laburú (2019), eles relataram a utilização de uma proposta diferenciada de montagem de experimento com custo relativamente baixo; tal proposta é conveniente para exposição em ambientes de educação não formal.

Por seu turno, Franco e Munford (2020) asseveram que há controvérsias diante da variedade de formas de compreender e desenvolver o Ensino Investigativo (EI) em sala de aula. Diante do cenário, eles apresentam análises de um caso: uma docente e sua turma que, ao darem seus primeiros passos no uso da abordagem investigativa, construíam um currículo no qual diferentes domínios da Ciência foram articulados. Essas articulações foram significativas para a introdução dos estudantes em uma lógica investigativa, que deu suporte para o "fazer aula de ciências" com a turma.

Foi estudada por Sasseron (2021) uma situação de ensino em atividade com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Em seu artigo, ela discutiu o ensino de Ciências como prática que possibilite relação com as dimensões conceitual, social, material e epistêmica do conhecimento. A partir disso, identificamos elementos constituintes da investigação e como eles se relacionam aos objetos epistêmicos e às condições experimentais. Os resultados apresentados podem contribuir para a pesquisa em educação em Ciências, por expor um modo de análise de contextos de investigação em que práticas epistêmicas são realizadas pelos estudantes.

Em sua dissertação Oliveira Filho (2022), apontou a importância do uso do experimento numa perspectiva investigativa e problematizadora, como ferramenta na formação de cidadãos cientificamente alfabetizados. Tais atividades, dentre outras, podem assumir diferentes papéis em situações de ensino, possibilitando, além da aprendizagem significativa, o protagonismo do estudante, a tomada de decisão, a análise reflexiva e a construção de conclusões.

Na tese de Nascimento (2023), intitulado "Atividades práticas experimentais e a motivação em aprender: implicações para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental", essas atividades são consideradas uma estratégia complementar ao ensino de Ciências que integra teoria e prática desde a educação infantil. Estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como observação, argumentação e manuseio de instrumentos de laboratório, bem como habilidades cognitivo-linguísticas, como classificação e registro de atividades experimentais. No entanto, a falta de suporte e infraestrutura, como espaço e materiais específicos de laboratórios, prejudica a implementação da APE.

Finalizamos com o artigo de Meneses Moura et al. (2024), onde ressaltam que a colaboração entre pesquisadores e professores se mostrou decisiva nesse processo de planejamento e construção de Sequência de Ensino Investigativa, reforçando a importância da integração entre teoria e prática no campo da educação em Ciências. Os desafios identificados, no Ensino de Ciências por Investigação – EnCI surgem como estratégia pedagógica no desenvolvimento integral dos estudantes e a melhoria da qualidade do ensino de Ciências, fortalecendo ainda mais a aprendizagem.

Posto isso, acreditamos que mesmo diante das dificuldades e problemas levantados para realizar AE, percebemos na literatura mais recente, há propostas de atividades experimentais investigativas que apresentam a inserção de conceitos, levantamento de hipóteses, interação entre professor e alunos, sistematização dos saberes possibilitando seu desenvolvimento nos Laboratórios de Ciências (LC); ainda é um caminho bem promissor.

E como último elemento para uma reflexão inicial, Carvalho e Gil Pérez (2011), alertam que a formação de professores de Ciências deve estimular o questionamento sobre o senso comum, a visão simplista da Ciência e do trabalho científico e a maneira repetitiva e acrítica com que é abordada na escola.

Portanto, é necessário que a FC aponte para a possibilidade de os professores reforçarem o papel do conhecimento científico e os métodos pelos quais os avanços e as inovações acontecem, porém de forma problematizada e crítica, para uma Ciência contrária ao senso comum e ao negacionismo. Para isso, eles precisam estar cientes das abordagens, metodologias e teorias que embasam o trabalho docente.

Nesse conjunto de circunstâncias mencionadas, sinalizamos que as aulas de Ciências em algumas escolas municipais de Campo Grande-MS, ocorrem nos laboratórios, os quais tem sido um espaço importante para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Nesse caso é fundamental que os docentes estejam preparados para elaborar as AE para o ensino dessa disciplina; sendo assim, as FC podem contribuir com a prática pedagógica, além de mobilizar saberes importantes na elaboração dessas atividades.

Além disso, entendemos que uma proposta de FC, com o foco nas AE voltada à investigação, por meio de problemas, pode possibilitar maior envolvimento dos alunos, bem como o desenvolvimento de habilidades que são próprias do ensino de Ciências e também, propiciar a formação de discentes mais ativos e participativos em sala de aula. Mas para isso, é preciso que os professores participem efetivamente de formações que tragam embasamento teórico sobre as AEI de forma que atendam suas necessidades para o contexto escolar.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar os planejamentos dos professores de Ciências que estão lotados nos LC de três escolas municipais de Campo Grande – MS.

2 METODOLOGIA

Este estudo é classificado como qualitativo do tipo exploratório. Segundo Gil (1993, p. 41), pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, incluindo levantamento bibliográfico e entrevistas. Nesse sentido, buscamos estudar e compreender as FC de professores de Ciências, enfatizando as práticas experimentais investigativas no ambiente escolar.

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 163), as "[...] pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados a fim de alcançar seus objetivos". A metodologia qualitativa fundamenta-se, de acordo com D'Ambrósio (2006, p. 10), em uma abordagem "[...] também chamada pesquisa naturalística, que tem como foco entender e interpretar dados, mesmo quando envolve grupos de participantes".

Dado o caráter de nossas buscas e com base nos pressupostos da pesquisa exploratória,

consideramos necessário sistematizar como ocorreu a produção dos dados, objetivo desta investigação: analisar os planejamentos dos participantes sobre como deve ser uma AEI e seu desenvolvimento nos LC de três escolas da REME de Campo Grande-MS. Dessa forma, justificamos a análise dos planejamentos de aula dos docentes, por avaliarmos ser indispensável a triangulação de informações constituídas e detalhadas a seguir.

2.1 ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DAS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS INVESTIGATIVAS

Na análise dos planejamentos utilizamos a ferramenta de DEEnCI, e isso se deve ao fato do Ensino de Ciências por Investigação (EnCI) propiciar o uso de questionamento, investigação e resolução de problemas, a discussão de conceitos, noções e modelos científicos com os estudantes, com a finalidade de levar à compreensão sobre como funcionam as Ciências (DEBOER, 2006; SASSERON, 2015).

Algumas pesquisas indicam que o EnCI tem sido desenvolvido em sala de aula de maneira simplificada, focando na coleta e análise de dados, em detrimento de elementos como as questões investigativas, ao trabalho com os conhecimentos conceituais e a justificação e discussão de ideias (ASAY; ORGILL, 2010; KRÄMER; NESSLER; SCHLÜTER, 2015; WINDSHILT, 2004). Assim, os participantes podem apresentar dificuldades em compreender aspectos que estão relacionados ao EnCI e, por isso, desenvolvê-lo de maneira inadequada em sala de aula (LAKIN; WALLACE, 2015; SEUNG; PARK; JUNG, 2014).

Na análise usaremos a ferramenta DEEnCI, elaborada por Borda Carulla (2012), para verificar como os professores elaboraram o seu planejamento de AEI e como as FC podem auxiliar na implementação do EnCI. Complementando o uso dessa ferramenta, esclarecemos que esse instrumento foi desenvolvido com o objetivo de oferecer subsídios para que formadores pudessem avaliar a implementação do EnCI em contextos de FC de professores.

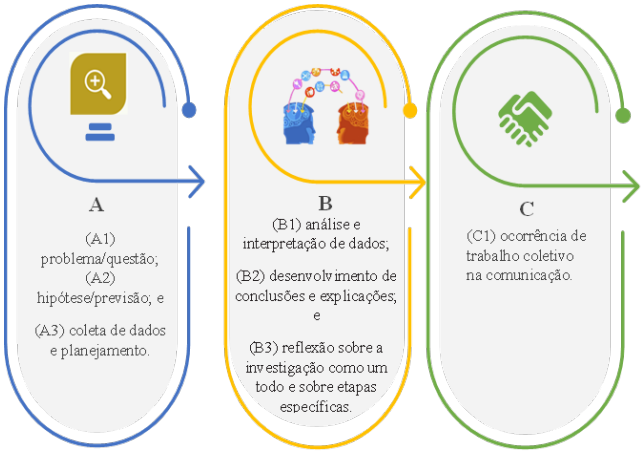
Além disso, a ferramenta foi adaptada para analisar o planejamento dos docentes de LC; sendo assim demonstramos as adaptações dos elementos de análise da ferramenta de DEEnCI: (A) apoio às investigações dos alunos: (A1) problema/questão; (A2) hipótese/previsão; e (A3) coleta de dados e planejamento; (B) guia as análises e conclusões: (B1) análise e interpretação de dados; (B2) desenvolvimento de conclusões e explicações; e (B3) reflexão sobre a investigação como um todo e sobre etapas específicas; e (C) incentivo à comunicação e ao trabalho em grupo: (C1) ocorrência de trabalho coletivo na comunicação.

Examinamos o planejamento baseados nos elementos e quais apresentavam características de

cunho experimental e investigativo, levando em consideração o que foi descrito pelo/pelas professor/professoras de Ciências.

Para a adaptação desse instrumento de análise, consideramos todos esses fatores e dividimos o processo em três etapas (A, B e C):

Figura 1 – O dispositivo adaptado desenvolvido por Borda Carulla (2012)



Fonte: elaborada pela autora.

A imagem A elenca os principais pontos da análise dos planejamentos, pois são elementos essenciais à AEI, e consideramos que a questão-problema (A1), como ressalta Carvalho (2018), oportuniza aos alunos resolvê-lo e cria condições para que eles possam raciocinar e construir o seu conhecimento. Assim como previsto nesses planejamentos, é preciso um experimento para que ocorra a passagem da ação manipulativa para a construção intelectual do conteúdo, podendo levar o estudante, por meio de pequenas questões, a tomar consciência (tomada de consciência) de como resolveu o problema e porque ele deu certo.

Outra etapa importante é o levantamento de hipóteses (A2), como explica Carvalho (2015), pois a partir do problema e dos conhecimentos prévios juntos devem dar condições para que os alunos construam suas hipóteses e possam testá-las, procurando solucionar o problema.

E finalizamos pela coleta de dados (A3): "[...] assim as questões do professor devem fazê-los buscar evidências nos seus dados, justificativas para suas respostas, fazê-los sistematizar raciocínios como 'se' 'então'/'portanto' ou o raciocínio proporcional" (CARVALHO, 2015, p. 5).

Passamos para a imagem B, que apresenta em (B1) a análise e interpretação de dados, considerando a etapa da passagem da ação manipulativa à ação intelectual, e os alunos vão mostrando, por meio de relato, as hipóteses que deram certo e como elas são testadas. Por meio dessas ações intelectuais se inicia o desenvolvimento de atitudes científicas, como o levantamento de dados e a construção de evidências (CARVALHO, 2015). Em (B2), o professor deve esclarecer no planejamento

como irá propor essas informações, podendo as conclusões serem realizadas por meio da escrita ou desenhos, e são fundamentais nas aulas de Ciências.

Nesse momento, ocorre o diálogo preconizando o compartilhamento de ideias entre os discentes, e a escrita se apresenta como instrumento de aprendizagem que realça a construção pessoal do conhecimento (OLIVEIRA; CARVALHO, 2005). E, por fim, na fase de (B3), o docente deve apresentar no planejamento como será feita a descrição de todas as etapas.

Finalizamos a ferramenta com adaptações no elemento (C) e trazemos (C1): no qual o EI é desenvolvido partindo da interação entre os alunos, no trabalho em grupo (trabalho coletivo). Segundo Carvalho (2015, p. 10), "esse momento da atividade precisa ser feito em grupos pequenos de alunos, pois, a atividade intelectual de se propor uma classificação requer discussão onde se levanta hipóteses e as testa".

Sendo assim, essa ferramenta de análise pode apontar no planejamento dos participantes de LC elementos investigativos que podem refletir na prática pedagógica quando vai propor uma AEI.

Neste tópico abordaremos aspectos do planejamento dos professores participantes da pesquisa, pontuando ações investigativas e características próprias das AEI, e elencaremos pontos essenciais à investigação que não estão presentes nas aulas desenvolvidas nos LC.

Para análise dos dados dos planejamentos faremos uma adaptação da ferramenta DEEnCI, elaborada a partir da tradução e adaptação de um instrumento de análise desenvolvido por Borda Carulla (2012). Fizemos as adaptações a seguir: – (A) apoio às investigações dos alunos: (A1) problema/questão; (A2) hipótese/previsão; e (A3) coleta de dados e planejamento. Além disso, buscamos Elementos Investigativos, os quais podem refletir ou não a prática docente quando vai propor uma AEI.

É importante ressaltar que A1 é um dos principais pontos da investigação, pois, iniciamos as AEI por meio de um problema que deve despertar o interesse dos alunos e a busca pela resolução. Outro elemento que constitui o processo de investigação é levantar hipóteses, em que os alunos, por meio da manipulação do experimento, podem testá-lo e finalizamos com a coleta de dados pelos discentes, ou seja, se é prevista ou não a coleta de dados. – (B) guia as análises e conclusões: (B1) análise e interpretação de dados; (B2) desenvolvimento de conclusões e explicações; e (B3) reflexão sobre a investigação como um todo e sobre etapas específicas. Nesse tópico (B1), iremos verificar no planejamento se o professor propôs que os alunos realizassem a análise e interpretação dos dados. Outro elemento citado é se há uma proposta no planejamento que indique que os estudantes explicarão como foram desenvolvidas suas conclusões. E finalizamos, observando se foi proposta no planejamento uma reflexão e explicação de todas as etapas percorridas na AEI. – (C) incentivo à comunicação e ao trabalho em grupo: (C1) ocorrência de trabalho coletivo na comunicação. Esse elemento da investigação busca levantar no planejamento se ocorrerá um trabalho em grupo e como será a comunicação. Além disso, serão inseridos na análise os **elementos P – presente, A – ausente, NA – não aplicável.**

Todos os participantes encaminharam um planejamento de uma AEI para análise, iniciaremos por P1.

Planejamento de P1: realizado com alunos do 5º ano do EF

Quadro 1 – Planejamento de P1: solo.

Planejamento/tema: solo		**Elementos (A), (B) e (C) da DEEnCI**
		Análise P/A/NA
Objetivos da atividade:	Entender por meio do experimento a importância das plantas na diminuição da erosão do solo e assoreamento de corpos d'água.	
Turma: 5º ano	Duração da atividade: 2 horas/aula	
Conteúdo:	Manutenção da cobertura vegetal para a preservação do solo.	
Descrição da atividade:	Nessa atividade, os alunos realizarão um experimento para verificar a influência das plantas na diminuição do processo erosivo do solo. Assim, eles realizarão plantio de sementes de alpiste em um copo com terra e, após o crescimento das plantas, irão comparar a erosão em copos com e sem plantas despejando água em ambos.	
Etapas desenvolvidas na atividade Aula 1	1- A atividade será planejada em dois encontros: no primeiro, os saberes culturais sobre erosão e assoreamento serão retomados por meio de um vídeo sobre o assoreamento do Parque das Nações Indígenas. Link: http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/mstv-2edicao/videos/t/integra/v/assoreamento-esta-matando-o-lago-do-parque-das-nacoes-indigenas/7423792/.	
	2- Depois disso, os alunos serão organizados em **pequenos grupos** de, no máximo, quatro componentes. Após a organização, será proposta a seguinte situação problema: **como as plantas ajudam a diminuir a erosão do solo?**	(A1) problema/questão (C1) ocorrência de trabalho coletivo na comunicação. Análise P
	3- Os alunos serão estimulados a levantar suas **hipóteses** sobre a questão. Serão distribuídos a cada grupo os seguintes materiais: dois copos, terra adubada e sementes de alpiste. Os grupos serão orientados a colocar a terra nos dois copos para escorrer a água, a plantar as sementes de alpiste em apenas um deles e, ao final, regar com água.	(A2) hipótese/previsão Análise **P**
Etapas desenvolvidas na atividade Aula 2	Após o crescimento das plantas (uma semana depois), os estudantes deverão preencher os dois copos com água, tanto o com plantas como o sem plantas. E, sob orientação da professora, despejarão a água em excesso em novos copos a fim de verificar o seu aspecto. Após a manipulação do experimento, os grupos irão responder as questões: Em qual copo houve maior perda de solo? Em qual copo houve menor perda de solo? Por que em um copo a água sai limpa e outro está suja? Por que é importante para o meio ambiente manter o solo coberto? Com base na experiência, os grupos serão estimulados a verificar se suas hipóteses iniciais estavam corretas ou não e a dar respostas ao problema proposto.	(C1) ocorrência de trabalho coletivo na comunicação. Análise **P** (B1) análise e interpretação de dados. (B2) desenvolvimento de conclusões e explicações. Análise **P** (A3) coleta de dados e planejamento. Análise **A**

	Haverá uma discussão onde todos os grupos compartilharão suas respostas ao problema.	(B3) reflexão sobre a investigação como um todo e sobre etapas específicas. Análise **A**

Fonte: adaptado de Borda Carulla (2012).

Analisando o planejamento de P1, observamos que na primeira aula surgem os elementos do EI (A1, A2, B1, B2 e C1), como: separação dos grupos, a situação-problema é introduzida pela professora e, após essa etapa, os alunos receberam os materiais para manipulação e levantamento de suas hipóteses. Os elementos A3 e B3 foram analisados como ausentes.

Na segunda aula, após uma semana, os estudantes receberam seus materiais e responderam a algumas questões, sendo verificado se as hipóteses estavam corretas ou não. Podemos notar que, posteriormente, ocorreu a discussão com o grupo sobre a solução do problema proposto, mas não foi realizada uma reflexão sobre a investigação e sobre as etapas específicas.

Conforme as análises realizadas na entrevista e no questionário *on-line,* foi possível identificar que, no planejamento de P1, ela demonstrou que realiza AEI, cumprindo suas fases fundamentais à investigação, promovendo a interação com os discentes por meio da situação-problema, o levantamento das hipóteses e, por fim, finalizando com a discussão coletiva entre professora e os alunos sobre a resolução do problema.

Esses elementos investigativos do planejamento de P1 revelam toda a dinâmica que será realizada na prática docente, e nos leva a acreditar que essa atividade é de cunho investigativo, desde a proposta do problema e perpassando pelas etapas necessárias à construção do conhecimento dos alunos.
Percebemos dois elementos que não foram descritos: a coleta de dados e a descrição das etapas percorridas pelos alunos, uma forma de conscientização dos passos de EI, sendo a etapa na qual os educandos podem descrever, por meio da escrita, ou desenhar todo o processo, fase da sistematização individual do conhecimento.

Cabe ressaltar que Carvalho (2015) esclarece que é na resolução do problema que os alunos tiveram aprendizagem social, pois discutem com seus pares e depois com a classe toda sob a supervisão do professor. Desse modo, o diálogo e a escrita são atividades complementares, mas fundamentais nas aulas de Ciências, pois, enquanto o diálogo é importante para gerar, clarificar, compartilhar e distribuir ideias entre os alunos, reiterando a importância do uso da escrita que se apresenta como um instrumento de aprendizagem para a construção pessoal do conhecimento (OLIVEIRA E CARVALHO 2005).

Assim, percebemos essa ausência no planejamento de P1, etapa tão importante de construção de conhecimentos pelos alunos. Agora passamos a analisar o planejamento de P2.
Planejamento de P2: realizado com alunos do 7º ano do EF

Quadro 2 – Planejamento de P2: fungos

Planejamento/tema: fungos (Reino *Fungi*)		**Elementos (A), (B) e (C) da DEEnCI**
		Análise P/A/NA
Objetivos da atividade:	Descobrir a importância da observação do meio ambiente; reconhecer os fungos como organismos heterotróficos; compreender a importância dos fungos para o equilíbrio ambiental.	
Turma: 7º ano B	Duração da atividade: 50 minutos para cada turma.	
Conteúdo:	Fungos.	
Etapas desenvolvidas na atividade Aula 1	1- Nesta aula, os alunos serão divididos em duplas. O professor acompanhará a turma e dará orientações para que os alunos observem com bastante atenção todos os locais da escola para verificar a possível existência de fungos.	(C1) ocorrência de trabalho coletivo na comunicação. Análise **P**
	2- Cada dupla receberá orientações para realizar a coleta de fungos no local escolhido dentro da unidade escolar. As duplas receberão um copo plástico descartável para armazenar o material coletado. As duplas serão orientadas, ainda, a levar lápis e um bloco para anotações dos dados da coleta.	(A3) coleta de dados e planejamento. Análise **P**
	3- Caso localizem esses seres vivos, deverão coletar uma pequena quantidade do material, colocando-o no copo descartável, lembrando que as características do local onde foi realizada a coleta devem ser registadas/anotadas.	(A1) problema/questão. (A2) hipótese/previsão. Análise A
	4- Em sala de aula, os alunos utilizarão o microscópio para observação do material coletado e deverão desenhar em seus cadernos o que conseguiram ver.	(B1) análise e interpretação de dados. (B2) desenvolvimento de conclusões e explicações. (B3) reflexão sobre a investigação como um todo e sobre etapas específicas. Análise A
Avaliação	Participação, entrega dos registros da coleta e desenho após observação no microscópio.	

Fonte: adaptado de Borda Carulla (2012).

No planejamento de P2, os elementos da DEEnCI, como A1, A2, B1, B2 e B3 estão ausentes, no entanto, A3 e C1 estão presentes. Detectamos muitas deficiências nesse planejamento, pois ele não contempla vários elementos da AEI. Percebemos a divisão da turma em grupos, a coleta do material e,

posteriormente, armazená-los para observação no microscópio, mas não houve a introdução de um problema ou levantamento de hipóteses e nem interações entre os alunos e a professora. Ao final, ocorre a fase de desenhar no caderno, levando a sistematização individual. Acreditamos que AE nem se aproximou da investigação, pois muitas etapas não foram contempladas em seu planejamento como uma AEI. Podemos afirmar que não é uma atividade investigativa.

Acreditamos que a inclusão da resolução de problemas no ensino de Ciências pode auxiliar os estudantes não só em problemas escolares, como também cotidianos, adquirindo o hábito de recorrer às estratégias e técnicas em situações abertas, afastadas do olhar do professor (POZO; CRESPO, 1998).

Nesse sentido, a AE da professora se aproxima de uma atividade de observação, não sendo proposto um problema, não se levantou hipóteses, nem ocorreram discussões nos grupos. Assim, concluímos serem necessárias leituras sobre as AEI e/ou uma FC que tenha como objetivo essas atividades, e ressaltamos que P2 apontou na entrevista que teve a AEI na graduação. Sendo assim, podemos inferir que foi insuficiente o estudo sobre esse tipo de AE para ser desenvolvida na prática docente. Iniciamos a análise dos planejamentos de P3 do 6º ano sobre as estações do ano.

Planejamento de P3: realizado com alunos do 6º ano do EF.

Quadro 3 – Planejamento de P3: estações do ano

Planejamento/tema: estações do ano		**Elementos (A), (B) e (C) da DEEnCI**
		Análise P/A/NA
Objetivos da atividade:	Promover uma discussão sobre as estações do ano para que os alunos atualizem seus saberes.	
Turma: 6º ano C	Duração da atividade: 2 horas/aula.	
Conteúdo:	Estações do ano.	
Etapas desenvolvidas na atividade Aula 1	1ª ação: Leitura da história Problema da atividade: Título: Viagem de férias André, um adolescente que mora no Brasil situado no Hemisfério Sul, na cidade de Santos e durante as férias de janeiro que é verão, sempre vai à praia, nessa época a temperatura local varia 40º C e chove bastante. Mas em janeiro de 2018, André visitou um primo que mora em Quebec, no Canadá. A cidade é localizada no Hemisfério Norte e a temperatura varia de -7ºC a 15º C, pois é inverno e, portanto, é muito frio e neva. **Porque no Hemisfério Norte é inverno e no Hemisfério Sul é verão? Diante disso, quais os fatores que determinam a existência das estações do ano?**	(A1) problema/questão. **Análise P**
	2ª ação:	(A2) hipótese/previsão.

	1- Discutir no grupo sobre o que cada um entendeu da história. 2- Para ajudar no levantamento das hipóteses, a professora irá entregar um mapa das Américas com as marcações das duas cidades. 3- Na folha da história terá linhas para escreverem as hipóteses que respondem ao questionamento da história. 4- Depois, os alunos irão manipular o experimento tentando responder à questão. A professora irá passar em cada grupo para participar das discussões.	(C1) ocorrência de trabalho coletivo na comunicação. **Análise P** (A3) coleta de dados e planejamento. **Análise A**
	3ª ação: Discussão geral e o fechamento com a professora. 1- Cada grupo irá comentar primeiro quais foram as suas hipóteses. 2- Cada grupo irá comentar como resolveram o problema. 3- A professora fará o fechamento voltando em alguns pontos que talvez não tenham ficado claros sobre a resolução dos problemas.	(B1) análise e interpretação de dados. (B2) desenvolvimento de conclusões e explicações. **Análise P** (B3) reflexão sobre a investigação como um todo e sobre etapas específicas. **Análise A**

Fonte: adaptado de Borda Carulla (2012).

A partir do planejamento de P3, podemos verificar aspectos de uma AEI, pois os elementos estão presentes, como A1, A2, B1, B2 e C1. Porém, os elementos A3, B3 e C1 estão ausentes. Dessa forma, ressaltamos que não houve coleta de dados e nem reflexão dos estudantes, mas outros elementos importantes são constatados: o problema, hipóteses, análise e discussões dos alunos foram propostos no planejamento.

Pode-se afirmar que não percebemos a sistematização do conhecimento nem descrito ou desenhado, mas contempla os demais itens da investigação. Observamos que mesmo demonstrando dificuldades na elaboração do problema, como foi citado por P3, seu planejamento trouxe etapas importantes das AEI: uma história problematizadora, houve discussões, levantamento das hipóteses, manipulação do experimento e resolução do problema.

Acreditamos que seu planejamento atendeu à proposta de uma AEI, seus elementos estão delineados e o papel do professor nas interações está bem claro e definido. Nesse planejamento os elementos essenciais foram idealizados, nos levando a uma AEI. O próximo item abordará o planejamento de P4, com o tema célula. Planejamento de P4: realizado com alunos do 8º ano do E.F.

Quadro 4 – Planejamento de P4: célula

Planejamento/tema: célula	**Elementos (A), (B) e (C) da DEEnCI**
	Análise P/A/NA

Objetivos da atividade:	Reconhecer como é constituída uma célula.	
Turma: 8° A	Duração da atividade: 1 aula.	
Conteúdo:	Células.	
Etapas desenvolvidas na atividade Aula 1	Será realizada a apresentação da célula, seus componentes e a função. Em um segundo momento será efetuada a confecção de maquetes para demonstrar todas as estruturas celulares e sua localização. Materiais utilizados: bola de isopor oca, massinha de modelar, tinta guache, pincéis e cola.	(A1, A2 e A3) (B1, B2 e B3) (C1) Análise **A**
Avaliação	Os alunos serão avaliados quanto à participação, realização dos relatórios e confecção das maquetes sobre as células.	

Fonte: adaptado de Borda Carulla (2012).

Ao analisarmos o planejamento de P4, os elementos da DEEnCI, A1, A2 e A3 e B1, B2 e B3 estão ausentes, e C1 está ausente. Portanto, não visualizamos elementos investigativos da AEI, nem o problema e hipóteses ou discussões. Esses são elementos essenciais à investigação. Nesse planejamento visualizou-se que o entendimento das etapas por P4 é inexistente, a atividade não tem cunho investigativo.

Há a manipulação dos materiais e podemos perceber que envolve a observação, mas não ocorre a investigação sobre o porquê dos fatos. Acreditamos que a AEI do planejamento está mais próxima da atividade de demonstração. Para Gil Pérez e Valdés Castro (1996), uma AEI deve possuir algumas características como: apresentar situações problemáticas com nível de dificuldade adequado; potencializar análises qualitativas, que ajudem a elaborar hipóteses sobre o problema; considerar a análise dos resultados à luz dos conhecimentos, das hipóteses e resultados dos alunos. Seguindo o raciocínio dos autores, foi possível detectar que as características citadas não estão presentes no planejamento de P4, necessitando rever pontos fundamentais que propiciam a construção do conhecimento do educando por meio da AEI.

No planejamento de P4 verificamos a elaboração de uma maquete que, segundo Marandino, Selles e Ferreira (2009), para a AE existem especificidades que a diferem substancialmente de outras atividades práticas, como jogos, construção de maquetes, aulas de campo e outras atividades interativas. Essas especificidades estão relacionadas à própria natureza e à origem da experimentação que está no processo de produção de conhecimento das Ciências Naturais. Já as demais atividades práticas são também utilizadas como recurso didático em outras disciplinas escolares.

Entendemos a visão de Marandino, Selles e Ferreira (2009) quando esclarece que essa atividade é prática, mas não experimental. Portanto, há indícios de que P4 não conheça a AEI e suas etapas; o seu planejamento não demonstra elementos investigativos que possibilitem aos alunos desenvolver e manipular o experimento para resolver um problema, nem nenhuma hipótese. Dessa forma, as FC deveriam esclarecer e contribuir para que P4 entendesse os elementos investigativos que são fundamentais ao desenvolvimento da AEI. Finalizamos com os planejamentos de P5, para os alunos de 6º ano, sobre terra e universo.

Planejamento de P5: realizado com alunos de 6º ano do EF

Quadro 5 – Planejamento de P5: terra e universo

Planejamento/tema: terra e universo		**Elementos (A), (B) e (C) da DEEnCI**
		Análise P/A/NA
Objetivos da atividade:	Identificar os diferentes tipos de solo, reconhecer os processos de formação e degradação do mesmo. Reconhecer os diferentes tipos de solos e as suas respectivas permeabilidades.	
Turma: 6º ano C	Duração da atividade: 2 horas/aula.	
Conteúdo:	Tipos de solo e permeabilidade; degradação do solo.	
Materiais utilizados	3 papéis filtro; 3 funis; 5 copos de 300 ml; papel toalha; palito de churrasco ou colher pequena de plástico; aproximadamente 300g de três diferentes tipos de solo seco (arenoso, argiloso, humoso, por exemplo); copo graduado de 250 ml; 2l de água; cronômetro ou relógio; lupa de mão; caneta marcadora de vidro; tabela.	
Etapas desenvolvidas na atividade	1ª ação: - O aluno deverá enumerar os copos do experimento de 1 a 5, colocar um papel filtro em cada funil e os posicionar sobre os copos 1, 2 e 3; - com a colherzinha, coloque a primeira amostra de solo no copo limpo e seco de número 4, de forma que a amostra ocupe todo o volume do recipiente; - despeje a mesma quantidade de solo no primeiro funil; - repita os passos para as outras duas amostras de solo despejando-as em funis diferentes; - com o auxílio do copo graduado, meça 250 ml de água e transfira para o copo 5; - identifique os copos 1, 2 e 3 com o nome das amostras de solo. Escreva o nome das amostras na tabela que você recebeu anteriormente; - despeje a água do copo 5 no funil do copo 1 e meça o tempo de escoamento até que cesse o gotejamento; - registre o tempo na tabela, repita os passos para as outras amostras de solo. Meça o volume de água coletada no copo. Registre o resultado na tabela; - separe três folhas de papel toalha e coloque uma pequena quantidade das amostras de solo em cada uma delas. Com o auxílio da lupa, observe o tamanho relativo das partículas, registrando esses dados na tabela. - após o preenchimento da tabela discuta os resultados com o seu grupo.	(A3) coleta de dados e planejamento. **Análise P** (B1) análise e interpretação de dados. **Análise P** (B2) desenvolvimento de conclusões e explicações. **Análise A**

	2ª ação: perguntas para serem realizadas aos grupos na discussão coletiva. 1- Todas as amostras permitiram que a água escoasse ao mesmo tempo? Qual foi a mais rápida? 2- Como podemos relacionar o tamanho das partículas e o tempo de escoamento. 3- Como podemos relacionar o tempo de escoamento e a quantidade de água retida no solo? 4- Qual seria uma possível aplicação da análise da permeabilidade do solo para a agricultura?	(A1) problema/questão. **Análise P** (A2) hipótese/previsão. **Análise A** (C1) ocorrência de trabalho coletivo na comunicação. **Análise P**
Avaliação	Os alunos serão avaliados durante toda a execução da atividade levando em consideração a participação e o trabalho coletivo.	(B3) reflexão sobre a investigação como um todo e sobre etapas específicas. **Análise A**

Fonte: adaptado de Borda Carulla (2012).

A partir do planejamento de P5, podemos verificar aspectos de uma AEI, pois os elementos estão presentes, como A1, A3, B1e C1, porém A2, A3, B2, B3 estão ausentes. É possível notar que o planejamento cumpriu metade do seu objetivo, mas mesmo assim tem características de uma AI, pois leva o aluno a refletir e buscar o resultado, no entanto, não leva à elaboração de hipóteses e nem à descrição das etapas da AEI.

Diante disso, Gil Pérez e Váldes Castro (1996) afirmam que uma das características que uma AEI deve apresentar é considerar a elaboração de hipóteses como aspecto central da investigação científica, orientar o tratamento das situações e levantar as concepções prévias dos estudantes. Nesse sentido, não percebemos esse elemento no planejamento de P5, sendo um aspecto bastante relevante no desenvolvimento da AEI.

Também identificamos um roteiro com os passos que o aluno deve seguir e manipular os materiais, retirando de certa forma a autonomia deles de realizarem seus testes e resolver o problema proposto. Ademais, não fica claro o problema a ser resolvido, levando-nos a crer que são questões que contribuiriam para responder a última pergunta, ou poderia ser classificada como ampla demais para que os alunos chegassem a uma solução. Não há no planejamento a descrição de uma reflexão por parte dos discentes sobre etapas específicas da AEI.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos planejamentos dos participantes, observamos que as concepções deles sobre as AEI se enquadram dentro do que se espera de uma atividade investigativa. Entretanto,

constatamos que alguns não se aproximam da AEI, e alguns elementos investigativos importantes não são descritos ou eles não são apontados nos planejamentos das aulas, como o problema a ser resolvido, levantamento de hipóteses e discussões, como nos casos de P2 e P4. Esse fato nos indica que P2 e P4 não possuem clareza das etapas das AEI e, ao avaliar os planejamentos, percebemos que as atividades práticas realizadas por eles não são investigativas, apesar de na entrevista e no questionário terem relatado que desenvolvem as AEI nos LC.

Enfim, há uma dificuldade em relação às AEI e suas etapas, mas também em como são desenvolvidas essas atividades pelos professores. Acreditamos que seriam necessárias FC que embasassem as AEI e como realizá-las em LC.

A análise dos planejamentos demonstrou que aqueles com mais elementos da DEEnCI foram de P1, P3 e de P5, pois notamos que trouxeram elementos investigativos e que contribuíram para uma prática docente com AEI. Apesar de ter sido feitas várias perguntas, não houve um problema claro para que, ao manipularem os experimentos, os alunos pudessem chegar a uma solução, ficando deficitária a AEI nesse sentido.

Dessa forma, os planejamentos de P2 e P4 apresentaram poucos elementos da DEEnCI, sendo que existem indícios de uma atividade de investigação no plano de P2, mas o de P4 podemos afirmar que o planejamento trata apenas de uma atividade prática.

Em síntese, é necessário que as formações esclareçam os tipos de AE para possibilitar aos professores maior compreensão sobre as AEI, os elementos que a constituem e suas abordagens.

4. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
BORDA CARULLA, S. **Tools for enhancing inquiry in Science Education**. Montrouge: Fibonacci Project, 2012.

CARVALHO, A. M. P. Fundamentos teóricos e metodológicos do Ensino por Investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 18, n. 3, p. 765-794, 2018.

CARVALHO, A. M. P.; GIL PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências**: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: _____. (org.). **Ensino de Ciências por investigação – condições para implementação em sala de aula.** 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

CHAGAS, S. M. A.; MARTINS, I. O laboratório didático nos discursos de professores de Física: heterogeneidade e intertextualidade. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 26, n. 3, p. 625-649, dez. 2009.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. O Ensino de Ciências por Investigação em construção: possibilidades de articulações entre os domínios conceitual, epistêmico e social do conhecimento científico em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. 687-719, 2020.

GIL PÉREZ, D.; VALDÉS CASTRO, P. La orientación de las prácticas de laboratorio como investigación: un ejemplo ilustrativo. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 14, n. 2, p. 155-63, 1996.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.
MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

MENESES MOURA, A. R.; SANTOS DE JESUS, D. S. de J.; DOS SANTOS SANTANA, U.; TORRES DE DEUS FRANCO, J.; SEDANO , L. Trilhando caminhos colaborativos: construção de sequências de ensino investigativo em Ciências. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 17, n. 31, p. 103–126, 2023. DOI: 10.48075/rtm.v17i29.31996. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/31996. Acesso em: 12 set. 2024.

MOTTA, A. E. M.; MEDEIROS, M. D. F.; MOTOKANE, M. T. Práticas e movimentos epistêmicos na análise dos resultados de uma atividade prática experimental investigativa. **Alexandria**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 337-359, nov. 2018.

NASCIMENTO, Fellipe Albano Melo do. **Atividades práticas experimentais e a motivação em aprender: implicações para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. Orientadora: Dra. Magnólia Fernandes Florêncio de Araújo. 2023. 164f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

NIEZER, T. M. **Formação continuada por meio de atividades experimentais investigativas no ensino de química com enfoque CTS**. 2017. 268 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

OLIVEIRA & CARVALHO. Escrevendo em Aulas de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 3, p. 347-366, 2005.

OLIVEIRA FILHO, João Pessoa de. **Sequência didática investigativa baseada nos três momentos pedagógicos de Delizoicov para a determinação experimental da velocidade do som no ar**. 2022. 77 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (MNPEF) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

PINTO, L. V. **Concepções de professores de Química sobre proposições de atividades experimentais na direção da alfabetização científica. 2018**. 99 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. A solução de problemas em ciências da natureza. In: POZO, J. I. **A solução de problemas**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-102.

SASSERON, L. H. **Ensino por investigação**: pressupostos e práticas. São Paulo: USP, 2014. Licenciatura em Ciências USP/Univesp. p. 116-124. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0704/impressos/plc0704_12.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

SILVA, O. H. M.; LABURÚ, C. E. Uma montagem de câmara de nuvens por difusão para museu de ciências e laboratórios didáticos. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 36, n. 2, p. 514-528, ago. 2019.

SOUZA, A. C.; BROIETTI, F. C. D. Planejamento de aulas experimentais de química: um estudo na formação inicial. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 187-210, 2018.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A MOVIMENTAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA INTERIORIZAÇÃO E EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO

TEACHING MOVEMENT IN THE CONTEXT OF THE INTERIORIZATION AND EXPANSION OF THE FEDERAL INSTITUTE OF SERTÃO PERNAMBUCANO

Patrícia Deisymar Silva Martins[1]
Ana Paula Furtado Soares Pontes[2]
Bernardina Santos Araújo de Sousa[3]

RESUMO

A expansão e interiorização dos Institutos Federais (IFs) desencadeou a entrada de novos docentes e servidores técnico-administrativos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essa reconfiguração geográfica e política da Rede também deu origem a uma crescente demanda por remoções. No Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), observamos um aumento expressivo nas solicitações de remoção, causando uma rotatividade marcante de professores na instituição. Este artigo apresenta os resultados da pesquisa concluída no âmbito de um mestrado profissional em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que teve como objetivo compreender como as remoções de professores no IFSertãoPE se constituem e se inserem no contexto da expansão e interiorização dos IFs, identificando os motivos por trás dessa movimentação docente. O estudo, de natureza exploratória e qualitativa, envolveu análise de documentos, estudo bibliográfico, legislação pertinente e aplicação de questionários semiestruturados aos docentes do IFSertãoPE que solicitaram remoção entre 2017 e 2020. Os resultados destacam que questões familiares e a falta de estrutura no campus de lotação são os principais motivadores para as solicitações de remoção pelos docentes. Fica evidente a necessidade de o IFSertãoPE incentivar os servidores a permanecerem em seus campi originais. O desafio futuro é desenvolver uma política de gestão que estimule os servidores a contribuir efetivamente com a instituição, equilibrando as necessidades do campus e as demandas dos docentes por remoção.

Palavras-chave: Remoção de docentes. Movimentação de pessoal. Interiorização e expansão

[1] Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, membro do Grupo de Trabalho, Formação e Educação Superior, Instituto Federal do Sertão Pernambucano, patricia.martins@ifsertao-pe.edu.br
[2] Doutora em Educação, Universidade Federal da Paraíba, líder do Grupo de Trabalho, Formação e Educação Superior, anaufpb@gmail.com.
[3] Doutora em Educação, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernmabuco, membro do Grupo de Trabalho, Formação e Educação Superior, bernardina.araujo@belojardim.ifpe.edu.br

dos Institutos Federais.

ABSTRACT

The expansion and inland expansion of Federal Institutes (IFs) have led to the influx of new teachers and technical-administrative staff in the Federal Network of Professional and Technological Education. This geographical and political reconfiguration of the network has also given rise to a growing demand for relocations. At the Federal Institute of Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), there has been a significant increase in relocation requests, causing a noticeable turnover of teachers in the institution. This article presents the results of research completed within the scope of a professional master's degree in Education at the Federal University of Paraíba (UFPB), which hadaimed to understand how teacher relocations at IFSertãoPE are constituted and fit into the context of IFs' expansion and inland expansion, identifying the reasons behind this teacher movement. The exploratory and qualitative study involved document analysis, literature review, examination of relevant legislation, and the administration of semi-structured questionnaires to teachers at IFSertãoPE who requested relocation between 2017 and 2020. The results highlight that family issues and the lack of infrastructure at the assigned campus are the main motivators for teachers' relocation requests. It is evident that IFSertãoPE needs to encourage its employees to stay in their original campuses. The future challenge lies in developing a management policy that motivates employees to contribute effectively to the institution, balancing campus needs with teachers' relocation demands.
Keywords: teacher movement; inland expansion; Federal Institute

1 INTRODUÇÃO

Com a publicação da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ocorre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, voltados para o ensino básico, técnico e tecnológico, com uma proposta inovadora de oferecer educação profissional e tecnológica (EPT) para todo o país.

A partir das políticas públicas de criação, expansão e interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), entre elas os Institutos Federais (IFs), houve um aumento significativo de vagas para servidores efetivos nos cargos de docentes das instituições públicas, saltando de 111. 894 em 2008 para 173.868 em 2019, de acordo com o Censo de Educação Superior, ocasionando um crescimento de 67,42%, um total de 61.974 novos professores, nos últimos dez anos nessas instituições.

Esses docentes estão lotados não apenas nas capitais, mas em outras cidades dos estados e do Distrito Federal, pois a interiorização fez surgir instituições nos lugares mais remotos de todo o país, alcançando as populações mais desassistidas e carentes de todo território brasileiro.

A expansão e a interiorização dos Institutos Federais têm sido alvo de muitos estudos, como o de Faveri, Petterini e Barbosa (2018), que discutem as consequências que envolvem

esse processo de interiorização na mudança de indicadores socioeconômicos dos municípios beneficiados; a dissertação de Thomaz (2013), que avalia o impacto do plano de expansão (Fase II) da Rede federal de EPT, considerando a qualidade dos institutos federais de educação, segundo indicadores de desempenho no plano da infraestrutura, bem como, nos aspectos acadêmicos; e o estudo de Gouveia (2016), que analisa o processo de expansão dos Institutos Federais no território brasileiro, tencionando a relação entre o desenvolvimento local e o nacional.

No âmbito da discussão sobre a movimentação de servidores no contexto da expansão dos IFs, identificamos o estudo de Rocha (2014) que trata das estratégias de realocação de servidores no planejamento da força de trabalho em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, decorrentes do processo de expansão e interiorização da Rede.

Dutra (2014) ressalta essa movimentação como um grande influenciador na vida das organizações e das pessoas, sendo vital para o seu desenvolvimento. Quando a remoção é a pedido dos servidores, várias são as motivações que os levam a apresentar tal solicitação, podendo ser atendidos ou não pela instituição.

O trabalho docente no cenário de interiorização e expansão dos institutos federais é repleto de desafios, havendo muitos aspectos ainda por serem investigados. É o caso do impacto da expansão sobre a construção da identidade do professor, dado o acesso a novas referências que esses profissionais passam a ter, quando se deslocam para outras regiões, estados ou municípios, muitos deles de pequeno porte. Assim, os professores passam a se situar em determinado contexto local, profissional, territorial, cultural, social, econômico e político, influenciando e sendo por ele influenciado.

A partir desse contexto, percebe-se que há uma necessidade de que o serviço público possua uma política de pessoal que considere as dimensões da carreira, aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional e acolhimento pessoal, proporcionando um ambiente onde os servidores (docentes e técnico-administrativos) se sintam motivados e contribuam de maneira efetiva para a instituição fazer valer sua função social.

O ato de remoção, segundo a Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, dá-se quando o servidor é deslocado, a pedido ou de ofício, no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede. Essa remoção pode acontecer de acordo com o interesse da Administração, independentemente da vontade do servidor, ou a pedido do próprio servidor, que pode ocorrer ou não a critério da Administração. Entretanto, nossa atenção neste estudo recai sobre a remoção a pedido, que fica a critério da Administração concedê-la.

A remoção a pedido não necessariamente pode ser vista como negativa, uma vez que

pode ser uma decisão individual decorrente da motivação de cada servidor, decorrente de vários fatores, e esses elementos devem ser observados pelas instituições.

Identificar as principais causas de remoção a pedido do servidor docente contribui para que a instituição possa ter um olhar crítico voltado aos processos e às políticas de gestão de pessoas, de maneira a perceber se tais motivações são decorrentes de lacunas relacionadas à sua estrutura física, de pessoal e acadêmica, questões pessoais/familiares ou da própria adaptação do servidor ao ambiente de trabalho e ao município onde está localizada a instituição.

Nesses termos, iremos discutir como a remoção de professores do IFSertãoPE a pedido se constitui e se insere no contexto da expansão e da interiorização dos IFs, bem como identificar os principais fatores que motivam tal demanda e sua articulação com a política de expansão e interiorização dos IFs. Nesse sentido, o foco desta pesquisa recai sobre a remoção docente a pedido, no contexto de interiorização e expansão do IFSertãoPE, sob a ótica docente.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa por não pretender numerar ou medir o fenômeno em estudo, mas compreendê-lo segundo a perspectiva dos sujeitos envolvidos – docentes que solicitaram remoção, atendidos ou não em suas demandas.

Identifica-se, ainda, como descritiva de caráter explicativo, pois pretendemos identificar fatores que contribuem para explicar a razão e os fatores que determinam o fenômeno estudado (Gil, 2002). No caso, buscamos compreender como a remoção de professores do IFSertãoPE se constitui e se insere no contexto da expansão e interiorização dos IFs, identificando fatores que motivam essa movimentação docente.

Na pesquisa, nós nos debruçamos sobre a política de movimentação de pessoas no âmbito do IFSertãoPE, com olhar sobre os documentos (editais, formulários, planilhas, relatórios, portarias, boletins de serviços e projetos) relacionados à temática, avançando para a análise dos questionários respondidos pelos docentes que demandaram remoção, configurando um diversificado material para explorar o conteúdo em estudo.

A pesquisa se desenvolveu por meio da aplicação de questionários semi estruturados, enviados via Google Forms aos docentes que solicitaram remoção e foram atendidos ou não em suas demandas, lotados ou removidos do *campus* do IFSertãoPE de maior incidência de remoção, considerando o período de criação dos Institutos Federais até o ano de 2020.

No questionário, contemplamos o perfil do servidor, a visão do servidor sobre a Política de Movimentação adotada na Instituição, o fenômeno da interiorização, os fatores que motivam

o pedido de remoção e a visão do docente sobre o processo de remoção, aspectos relevantes para a consecução dos objetivos da pesquisa.

3 EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO: SITUANDO A PROBLEMÁTICA DA REMOÇÃO DE PROFESSORES

A origem da Rede Federal de Educação Profissional remonta ao surgimento das instituições criadas por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo então Presidente Nilo Peçanha. À época, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, em diferentes unidades da Federação, sendo que 18 delas estavam localizadas nas capitais e uma no interior do Rio de Janeiro, destinadas "aos pobres e humildes", constituindo-se como um sistema federal de educação profissional primária.

Em 1994, a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro, dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Para isso, levava-se em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, às condições técnico-pedagógicas e administrativas, bem como os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

O Plano Plurianual (PPA) do Governo Federal para o período de 2004 a 2007 destaca que as desigualdades sociais no Brasil possuem uma forte dimensão regional e que sua mitigação requer uma política de desenvolvimento regional estruturada. Com base nessa visão, o governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva fundamentou seu projeto de expansão e interiorização em larga escala, visando promover o desenvolvimento equilibrado em diferentes regiões do país.

Para isso, em novembro de 2005, foi alterada a Lei n. 9.649/1998, que impedia a União de expandir a educação profissional. Esta alteração permitiu a criação de novas escolas técnicas e agrotécnicas federais e unidades descentralizadas, quando não houvesse a possibilidade de fazer parcerias com estados ou municípios, organizações são governamentais (ONGs) e o setor produtivo. A mudança viabilizou o plano de expansão da rede federal, permitindo a oferta de educação profissional nas regiões com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Com a publicação da Lei n. 11.195, em 2005, ocorreu o lançamento da primeira, das três fases do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que

se estendeu até 2010, com a prioridade inicial de promover a construção de escolas em localidades desprovidas destas instituições, além da instalação de instituições federais de educação profissional nas regiões mais carentes em termos de oferta da Educação Profissional e Tecnológica, longe dos grandes centros urbanos.

Entretanto, a perspectiva de expansão se ampliou com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) pela Lei n. 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os IFs são instituições de educação superior, básica e profissional, organizadas em estrutura multi*campi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada *campus* e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores (Brasil, 2008).

De acordo com Ortigara (2014), a criação dos Institutos Federais possibilitou discussões que resultaram na necessidade de expansão da oferta da Educação Profissional e Tecnológica numa perspectiva de ação integrada dentro de uma mesma política, ou seja, os Institutos Federais estariam interligados à política de expansão de base territorial. Assim, essas políticas iam corroborar o desenvolvimento regional, fazendo com que fossem criadas instituições em todas as mesorregiões do país, transformando positivamente toda a dinâmica socioeconômica, pois essas instituições assumiram o papel do Estado na implantação e desenvolvimento de políticas de educação profissional.

Os institutos têm por finalidade ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, desde os cursos de qualificação básica até os de pós-graduação stricto sensu, bem como desenvolver pesquisa e extensão tecnológica, a fim de formar e qualificar profissionais para atuar em diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Nesse sentido, alicerçado em uma política de base regional, os Institutos Federais, como entidades autárquicas, possuem total autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar com diversas representações locais e regionais.

Dentro da lógica da interiorização das instituições, Pereira e Cruz (2019) ressaltam que, com a de implantação de novos *campi*, a proximidade com o contexto regional é feita a partir de audiências públicas com consultas às comunidades e suas representações. As audiências públicas são garantidas pela Constituição de 1988 e garantem a prática democrática utilizada pelo poder público na qual a sociedade participa sugerindo ações que oportunizem cursos que estão em consonância com as demandas da região.

Pacheco (2009) aponta que um aspecto importante na escolha das cidades que seriam contempladas é a utilização de parâmetros técnicos e não critérios políticos, que vai de encontro

ao que geralmente era observado quando da implantação de políticas públicas territorializadas.

Assim, com a criação dos IFs, pretende-se dinamizar a relação entre educação, produção de conhecimento e desenvolvimento. Sobre tal relação, Pereira (2017) entende que a distribuição territorial dos IF favorece a sintonia com a diversidade regional e possibilita sua atuação articulada, contextualizada e sistemática junto a diferentes atores envolvidos no processo de desenvolvimento local a partir de demandas e representações sociais que podem gerar ações que resultem do efetivo diálogo.

Sobre a interiorização, Silva (2014), em seu artigo sobre a Política de expansão das Instituições Federais, esclarece que nesse processo há uma forte abordagem territorial/regional, desconcentrando os investimentos dos grandes centros para cidades pequenas e médias, no intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do território brasileiro. Porém, ressalta que a distribuição dos serviços educacionais fora dos grandes centros traz consigo problemas relacionados à organização do espaço geográfico, por isso, esse processo de expansão e interiorização deve ser baseado no planejamento, na gestão e no ordenamento para a criação de novos *campi*.

Nesse sentido, na discussão sobre localização e acesso à educação está implícito o problema da centralização (que pode interferir na equidade do acesso) e descentralização (que pode interferir nos critérios de eficiência espacial), sendo, pois, necessário que haja uma constante avaliação no planejamento de novas unidades, para se obter um equilíbrio entre equidade e eficiência, inclusive em termos pedagógicos (Silva, 2014).

A política de expansão e interiorização durante o governo dos Presidentes Lula e Dilma Rousseff teve expressivo crescimento, contemplando, nos anos de 2003 a 2016, todas as regiões brasileiras, com 488 novos *campi*. A região Centro-Oeste cresceu sete vezes e, nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul, a Rede Federal quintuplicou seu número. É importante ressaltar que antes de 2003 não existiam unidades de Rede Federal no Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

Das 488 novas unidades, 94% estão localizadas fora das capitais. Em um país heterogêneo e desigual como o Brasil, como afirma Bacelar (2000), essa penetração da Instituição nas regiões interioranas pode contribuir estrategicamente, se articuladas com outras políticas públicas, como uma maneira para reduzir as desigualdades regionais.

Nesse cenário de expansão, considerando nosso lócus de pesquisa, a criação de novos *campi* no IFSertãoPE foi marcada por um número significativo de pedidos de remoção. Para discussão desse fenômeno, iniciaremos por discorrer sobre o processo de remoção que acontece entre os *campi* dentro da Instituição.

4 REMOÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS E LEGAIS

De acordo com Oliveira (2005), a remoção é um ato administrativo cujo objetivo é a movimentação do servidor dentro da própria instituição na qual é lotado. Este ato administrativo deve obedecer aos requisitos de validade, competência, finalidade, forma, motivo e objeto. Dessa forma, fica submetido aos princípios constitucionais de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, dentre outros e, assim, atender aos objetivos públicos.

A remoção do servidor público no exercício de suas funções, no âmbito das Instituições de Ensino Superior, é amparada pela legislação e, conforme a Lei n. 8.112/1990, em seu artigo 36, pode ocorrer: de ofício, no interesse da Administração; a pedido, a critério da Administração, ou para outra localidade, independentemente do interesse da Administração (incluída pela Lei n. 9.527, de 10.12.97) nos seguintes casos:

> A. Para acompanhar cônjuge ou companheiro, também servidor público civil ou militar, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que foi deslocado no interesse da Administração;
> B. Por motivo de saúde do servidor, cônjuge, companheiro ou dependente que viva às suas expensas e conste do seu assentamento funcional, condicionada à comprovação por junta médica oficial;
> C. Em virtude de processo seletivo promovido, na hipótese em que o número de interessados for superior ao número de vagas, de acordo com normas preestabelecidas pelo órgão ou entidade em que aqueles estejam lotados (Brasil, 1990, s/p.).

Conforme a legislação, o deslocamento do servidor no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede, só ocorre pelo ato de remoção, considerando as modalidades e a adequação da força de trabalho.

Embora alguns autores definam, de uma forma geral, a entrada e a saída de pessoas de uma organização como rotatividade de pessoal, associando ao desligamento, é preciso que a rotatividade seja vista de maneira mais ampla, de forma a abranger a especificidade do serviço público. Assim, Bergue (2014) salienta a necessidade de redefinir esse delineamento da rotatividade, quando associado ao setor público, devendo ser discutido em todo seu contexto, significando vários elementos. Quando abrange o nível organizacional, a rotatividade se efetiva na relotação do servidor em outra unidade do mesmo quadro institucional

Essa nova visão permite um paralelo da rotatividade no nível organizacional com um fenômeno intrigante do serviço público brasileiro que é a remoção. De fato, essa movimentação interna corresponde a entradas e saídas de servidores em unidades dentro da própria instituição, através de um procedimento formal amparado por legislação específica que envolve todos os

entes do serviço público federal, no nosso contexto os Institutos Federais com sua complexidade e diversidade.

Bergue (2014) aponta novos contornos para o fenômeno de rotatividade ao trazer a ideia de que essa definição pode variar de acordo com três níveis: cargo, organização e serviço público. Ocorre no nível de cargo quando um servidor sai de um cargo para o outro; já quando o servidor é relotado em outra unidade da instituição, caracteriza-se o nível organizacional; e, por fim, tem-se a saída do servidor de uma organização para outra, dentro do próprio serviço público.

Lopes (1980) pontua que o estudo sobre o fenômeno da rotatividade, através da remoção e os diferentes fatores motivacionais que o impulsionam, gera diferentes resultados organizacionais dentro de uma Instituição de Ensino Superior.

Compreender as políticas de remoção em uma instituição de ensino superior é de extrema importância para que os gestores adotem políticas eficazes em relação a esse processo. A rotatividade através da remoção não é necessariamente ruim, mas quando ocorre de forma desestruturada, voluntária e evitável tende a causar problemas para as instituições.

Reter as pessoas em suas unidades de ensino envolve uma política de gestão que aumente a motivação dos docentes, garantindo que esses servidores permaneçam na sua instituição de origem, potencializando os objetivos da instituição, sem esquecer a satisfação do servidor.

Afirmam Sisson de Castro e Teixeira (2017) que, quando ocorre uma grande quantidade de pedidos de evasão por parte do servidor com relevante experiência e capacitação, esse ato causa uma diminuição de produtividade para as instituições. As motivações para a evasão são diversas e podem incluir questões familiares ou de saúde, necessidade de mudança, sentimento de não pertencimento ao local onde se localiza a instituição, insatisfação dentro da unidade e tantos outros. Por essas razões, a gestão deve estar atenta à problemática, fazendo avaliações periódicas sobre satisfação e índice de rotatividade para que a instituição não tenha prejuízos e forme uma identidade própria.

Silva (2014) cita que é importante que as instituições conheçam os custos financeiros e operacionais dessa movimentação de pessoal com o controle, avaliação de desempenho e tomada de decisão, embora as poucas instituições avaliem esse aspecto. Essa visão por parte da gestão promove uma atitude positiva dos servidores no desempenho de suas atribuições, melhorando o clima e o compromisso organizacional.

Em razão da expansão e interiorização dos Institutos Federais e sua estrutura multi*campi*, a remoção é uma forma de rotatividade dos servidores e deve estar pautada no

planejamento da alocação de pessoal nessas instituições públicas, com a gestão centrada nessa questão, a partir de aspectos normativos que baseiam as políticas de gestão de pessoas sobre os processos de remoção dos seus servidores.

As teorias sobre motivação podem ser divididas em dois grandes grupos: primeiro, as teorias de conteúdo ou das necessidades humanas, das quais podemos destacar as Teorias X e Y, de Douglas McGregor; a Teoria da Hierarquia das Necessidades, de Abraham Maslow; e a Teoria dos Dois Fatores, de Frederick Herzberg. Segundo, as teorias de processo ou cognitiva, que são a Teoria da Equidade, de John Stacy Adams; a Teoria da definição de metas, proposta por Edwin A. Looke e Gary Latham; e a Teoria da Expectativa, de Victor Vroom.

Para elucidar o que distingue as teorias de conteúdo e de processo, Klein e Mascarenhas (2016) definem que as teorias de conteúdo buscam analisar o que motiva as pessoas a agirem e, com foco nas necessidades internas, enfatizam a satisfação das necessidades pessoais. Quanto às teorias de processo, estas visam ao estudo do funcionamento da motivação e analisam quais os processos de pensamento promovem a motivação, buscando estudar o processo cognitivo pelo qual as prioridades pessoais são criadas a partir das necessidades motivacionais.

A Teoria de Motivação que destacamos em nosso estudo é a Teoria da Hierarquia das Necessidades, do psicólogo Abraham Maslow, desenvolvida na década de 1950. Maslow criou o modelo com a intenção de esclarecer as necessidades humanas em uma pirâmide hierárquica de necessidades, sendo elas: fisiológicas, segurança, sociais, estima e autorrealização (Menezes, 2016).

Chiavenato (2001) esclarece a teoria de Maslow situando a base como o nível mais baixo, em que se identificam as necessidades primárias – 5. Necessidades fisiológicas (alimento, repouso, roupa, abrigo, sexo; no ambiente organizacional - intervalos de descanso; conforto físico, horário de trabalho razoável etc.); seguidas pelas demais necessidades: 4. Segurança (transporte, segurança e integridade física; estabilidade no emprego, remuneração e planos de benefícios, condições seguras de trabalho etc.); 3. Social (ser aceito nos grupos de amigos, familiares, relacionamentos; interação com clientes e colegas de trabalho, amizade com superiores etc.), 2. Estima (status, visibilidade social, reconhecimento, ascensão na carreira, responsabilidade por resultados) e, por último, 1. Autorrealização (desenvolvimento do potencial das pessoas ou das competências; trabalho criativo e desafiante, diversidade e autonomia, participação nas decisões etc.).

Em face do exposto sobre a movimentação de pessoas e a motivação, voltaremos a atenção sobre a carreira docente dos Institutos Federais, foco de atenção de nosso estudo, para que possamos desenvolver a análise do processo de remoção de docentes, a pedido, no âmbito

da política de movimentação de pessoal no IFSertãoPE, considerando o cenário de interiorização e expansão da Rede de EPT.

5 REMOÇÃO DE DOCENTES NO IFSERTÃOPE

5.1 Perfil dos respondentes

Após a análise dos questionários respondidos pelos doze professores participantes da pesquisa, equivalentes a 54,5% dos professores que solicitaram remoção entre o período de 2017 a 2020, identificamos que sete (58,3%) se declararam mulheres e cinco (41,7%), homens. A maioria possuía idade entre 41 e 50 anos (83,3%), os demais tinham entre 31 e 41 anos (8,3%) e entre 51 e 60 anos (8,3%).

Metade dos entrevistados são casados (50%), seguidos pelos solteiros (33,3%) e 16,7% em união estável. Em relação ao perfil acadêmico dos servidores em termos de titulação, 50% dos professores possuíam mestrado, 33,3% concluíram o doutorado e 16,7% possuíam especialização. De acordo com Pacheco (2009), essa mudança em termos de investimento na formação em nível de pós-graduação por parte dos servidores não está ligada apenas ao interesse de cada um em melhorar seu nível de conhecimento, mas também resulta de políticas governamentais de incentivo ao desenvolvimento pessoal. Tais políticas refletem uma mudança de paradigma na administração pública, que passa a pautar-se no modelo gerencialista focado na eficiência e nos resultados, vendo o aperfeiçoamento do servidor como fator de melhoria da qualidade do serviço público.

É importante destacar que as opções de remoção são maiores para docentes que ministram disciplinas que estão presentes em um número de maior de *campi*, sendo verificado que as disciplinas da área de Agropecuária prevalecem pelo fato de este ser o curso que predomina no IFSertãoPE.

Entende-se que o auge da expansão e interiorização do IFSertãoPE ocorreu entre 2009 e 2014. Neste período, foram criados o *campus* (Floresta), em 2009; os *campi* Salgueiro e Ouricuri, em 2010, e os *campi* Serra Talhada e Santa Maria (2014). Dessa forma, a expansão vai, paulatinamente, gerando demanda por novos professores. E, assim, ao longo desse período, verifica-se no IFSertãoPE um aumento da demanda por remoção de professores de *campi* recém-instalados, na expectativa de serem removidos para outros *campi* e deixarem o espaço para ser ocupado pelos recém-ingressantes na Instituição, o que nem sempre ocorre.

5.2 Fatores motivacionais para solicitação da remoção

Os docentes sinalizaram as áreas afetadas em suas dinâmicas de vida, sendo que 91,70% confirmaram as áreas familiar e pessoal, 83,3% a saúde, 66,70% a área acadêmica, 58,30% o lazer, e 50% foram afetados na área educacional.

Verificamos que os aspectos que se destacaram como motivação para a solicitação da remoção dos professores vão no sentido do que afirmam os autores que defendem a teoria da Hierarquia de Maslow (1954), pois fica claro que, ao conquistarem os fatores fisiológicos, que estão na base da pirâmide e são inerentes a todo ser humano, os docentes do *campus* buscam satisfazer a necessidade seguinte que é a de segurança e social. Nesse sentido, defendem que a falta de estrutura do *campus* e da cidade, considerando a área de saúde, transporte e lazer, foram algumas das dificuldades enfrentadas quando do seu ingresso no *campus*, sendo esses fatores os que os fizeram não querer permanecer na localidade que entraram em exercício.

Considerando as respostas abertas, mereceu destaque o distanciamento da família como um dos fatores que mais afeta os docentes analisados, o que corresponde ao próximo degrau da pirâmide da teoria da Hierarquia das necessidades, sendo, pois, a questão familiar um fator decisivo para fazê-los solicitar a remoção. Em escala ascendente da pirâmide de Maslow, os docentes gostariam de ter mais oportunidades de desenvolvimento profissional e acadêmico, para suprirem suas necessidades de status e estima.

Podemos perceber que a maioria dos respondentes aponta ter recebido um ótimo e bom acolhimento, além de terem estabelecido um bom relacionamento no *campus*, no entanto tal integração não foi suficiente para suprir o desejo de solicitar remoção.

Diante dos dados expostos até então, podemos compreender que prevaleceu o desejo dos docentes de se deslocarem das cidades do interior para os grandes centros, ou seja, as cidades mais desenvolvidas, dadas as oportunidades e condições de vida a que lá têm acesso, como é o caso de Petrolina, que contempla mais da metade dos pedidos de remoção (50,8%).

5.3 Institucionalização da remoção no contexto da política de movimentação de pessoal

A institucionalização da remoção no âmbito do Instituto Federal do Sertão Pernambucano foi se aprimorando ao longo do tempo através de Resoluções que norteiam a remoção com suas diretrizes. O questionário nos mostra que dos oito (8) professores que conseguiram remoção, o que corresponde a 87, 5% do total de removidos, apenas um não entrou em exercício entre os anos de 2010 e 2014. Daí, tem-se que, dos quatro (4) docentes que não

conseguiram remoção, apenas um (1) não entrou em exercício entre os anos 2016 e 2021, o que corresponde a 25% dos servidores não removidos

O critério que prevalece nos editais de remoção do IFSertãoPE é o maior tempo de serviço, no entanto, Rocha (2014) entende que não é a estratégia adequada, pois não leva em conta, prioritariamente, a competência e o desempenho profissional do servidor. Para ele, no contexto contemporâneo, a área de Gestão de Pessoas deve considerar a avaliação de desempenho, progressão e a capacitação como diretrizes para se alcançar um maior profissionalismo nas organizações públicas.

5.4 O fenômeno de remoção e o processo de interiorização e expansão da Rede EPT

A fim de discutir a remoção no contexto da interiorização e expansão do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, recorremos à pesquisa documental e bibliográfica, através de publicações sobre a EPT, documentos oficiais do MEC, portarias de remoção, boletins de serviço, E-SIC, informações disponibilizadas no site da Instituição e questionário aplicado com os docentes. Importante ressaltar que o *campus* Ouricuri foi o que mais teve solicitação de remoção atendida, o que motivou a sua escolha como *campus* para a realização da pesquisa. Ainda, de acordo com dados coletados em nosso estudo, nota-se que essa movimentação de docentes acontece dos *campi* periféricos para o da sede, no caso para o *campus* Petrolina, que é a região mais desenvolvida de abrangência do IFSertãoPE e estão lotados 58,4% dos servidores que foram removidos do *campus* Ouricuri.

Para Andrade (2019), é de grande importância a chegada, permanência e continuidade de bons quadros de servidores nos *campi* das regiões mais interiorizadas, principalmente pela urgência em se fazer a experiência da educação profissional e tecnológica funcionar, pois, para que haja um desenvolvimento local e regional de maneira sustentável, é essencial a contribuição desses servidores nessas localidades.

Pelos registros das respondentes, fica subentendido que as estruturas dos *campi* apresentam fragilidades e que nem sempre os cursos se mostram atrativos, o que nos permite compreender que haja a necessidade de não apenas avaliar a demanda por cursos, mas monitorar a sua necessidade ao longo de sua existência.

Andrade (2019), ao estudar o fenômeno de remoção e interiorização, percebeu que muitos servidores nomeados provêm de grandes centros ou regiões mais desenvolvidas, e que a carência de infraestrutura nas cidades onde passam a morar também dificulta a sua permanência em *campi* mais distantes. Assim, o fato de parte desse público ser constituído por

pessoas vindas de outras localidades mais desenvolvidas, aliado a uma elevada formação, tornam-nos mais exigentes por produtos e serviços de maior qualidade que, muitas vezes, essas cidades não conseguem oferecer.

5.5 Políticas de remoção sob a ótica docente

Quando os professores foram questionados se acham o processo de remoção fácil de conseguir, 83,3% dos respondentes afirmaram que não. Para compreender tal dificuldade, cabe destacar que foram quatro (4) os servidores que não conseguiram remoção, sendo os mais novos na Instituição, que entraram em exercício entre 2016 e 2021. Nesse sentido, podemos inferir que esses professores encontraram maiores dificuldades no processo pelo fato de o edital priorizar a remoção do servidor com mais tempo de serviço.

Outrossim, vale salientar que a maioria dos servidores que tiveram suas solicitações de remoção atendidas entraram em exercício entre 2010 e 2014, época que ainda não havia edital específico, o que dificultou bastante o processo, pois a concessão se dava por critérios não objetivos.

De acordo com alguns os respondentes, uma ajuda financeira para quem se dispõe a permanecer nas localidades mais distantes estimularia a retenção do servidor no *campus* de origem. Assim, o aspecto financeiro se mostra como um dos fatores apontados como relevante, que poderia vir a ser considerado de alguma forma no âmbito da política de pessoal. Segundo os respondentes, tal iniciativa contribuiria para reter professores em *campi* recém-criados, diminuindo a rotatividade de docentes nesses *campi*. Entretanto, essa iniciativa se mostra complexa, haja vista não haver autonomia das instituições para criar gratificações com tal propósito.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da expansão e interiorização do IFSertãoPE provocou uma grande demanda por remoção, em especial no auge da interiorização, diante dos novos concursos abertos e o consequente ingresso de novos servidores na instituição, nomeadamente os docentes, alvo de atenção neste estudo. Esses professores, em sua maioria, provêm de cidades diversas e mesmo de diferentes estados da federação, e muitos deles ingressaram em *campus* localizados em municípios pequenos. Assim, começam a conviver em outro contexto, lidando com outras culturas e outras realidades que, muitas vezes, são apontadas como elementos que dificultam

sua adaptação e sua permanência no seu local de lotação.

Nessa perspectiva, as principais motivações apontadas pelos docentes para solicitar remoção estão relacionadas a questões de situação familiar, falta de estrutura da cidade e do *campus*. Na justificativa do pedido de remoção, ressalta-se ainda a ausência de políticas institucionais que potencializam o desejo do docente de permanecer no *campus*. Em que pese a conquista da estabilidade do servidor público e o bom acolhimento no *campus*, aspectos apontados positivos pelos respondentes, esses fatores não os fazem desejar permanecer na cidade.

Percebe-se que, em relação às políticas de gestão de pessoas no IFSertãoPE, embora tenham avançado na questão da regulamentação da movimentação de docentes, ainda é preciso investir em mecanismos e processos que aumentem a satisfação do servidor e seu interesse em permanecer no *campus*. Há, pois, uma carência de Políticas de Gestão de Pessoas capazes de motivar os docentes para que estes criem vínculos com o local de trabalho e a cidade onde se localizam. É importante considerar que o *campus* precisa ter sua existência consolidada, necessitando de quadros efetivos que contribuam para o fortalecimento do *campus* e de sua inserção regional.

Apenas regulamentar o processo de rotatividade dentro da instituição, estabelecendo tempo mínimo para que o servidor possa solicitar sua remoção, faz com que a gestão não planeje ações que atendam às necessidades do docente para a melhoria das condições de trabalho e o desenvolvimento de pertencimento.

Percebe-se ainda que os docentes lotados no *campus* lócus da pesquisa são em sua maioria mestres e doutores, que tendem a seguir a carreira acadêmica, mas não necessariamente na instituição de origem. Assim, faz-se necessário despertar o seu interesse em permanecer no *campus*, proporcionando aos docentes acolhimento institucional, condições de trabalho e oportunidades de uma maior inserção e participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão para que possam despertar o sentimento de pertencimento na carreira, na instituição e na localidade onde atuam.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ricardo dos Santos. **A implementação da educação profissional e tecnológica frente à necessidade da manutenção e fixação dos servidores do Instituto Federal da Bahia nos campi do interior, suas condicionantes e perspectivas** – 2009 - 2018. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Salvador, 2019.

BACELAR, Tânia. **Ensaios sobre o desenvolvimento brasileiro**: heranças e urgências. Rio de Janeiro: Revan: FASE, 2000.

BERGUE, Sandro Trescastro. **Gestão estratégica de pessoas no setor público**. São Paulo: Atlas, 2014.

BRASIL, Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL, Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em junho de 2019.

BRASIL, Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm. Acesso em: 27 jan. 2024.

CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento organizacional:** a dinâmica do sucesso nas organizações. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2001.

DUTRA, Joel. **Gestão de Pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2014.

FAVERI, Dinorá Baldo de; PETTERINI, Francis Carlo; BARBOSA, Marcelo Ponte. Uma avaliação do impacto da política de expansão dos Institutos Federais nas economias dos municípios brasileiros. **Planejamento e políticas públicas**. , n. 50, 2021. Disponível em: //www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/742. Acesso em: 20 ago. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIN, Fabio Alvim; MASCARENHAS, André Ofenhejm. Motivação, satisfação profissional e evasão no serviço público: o caso da carreira de especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 1, p. 17–39, 2016. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/58592. Acesso em: 23 ago. 2021.

LOPES, Tomas Vilanova Monteiro. **Motivação no trabalho**. Rio de Janeiro: FGV,1980.

MENEZES, Danúbia Paula da Silva. **Motivação e satisfação no Serviço Público e seus reflexos no ato de remoção:** um estudo de caso na Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

OLIVEIRA, Antônio Flávio de. **Servidor público:** remoção, cessão, enquadramento e redistribuição. 2 ed. Belo Horizonte: Fórum, 2005.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a educação profissional no Brasil**: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral. Pouso Alegre - MG: IFSul

de Minas, 2014

PACHECO, Regina S. Mensuração de desempenho no setor público: os termos do debate. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 14, n. 55, p. 149-161, 2009.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais no contexto regional: diálogos com o desenvolvimento. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 90-105, 2017.

ROCHA, André dos Santos. **A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e as estratégias para realocação de servidores no Instituto Federal da Bahia entre 2009 e 2013.** 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, Beatriz Teixeira da. **Estudo dos fatores que determinam a motivação dos colaboradores de uma instituição de crédito solidário, do município de Criciúma – Santa Catarina**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Administração de Empresas). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma - SC, 2014.

SISSON DE CASTRO, Alexandre Kurtz dos S.; TEIXEIRA, Marco Antônio P. Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 32, 2017. DOI: 10.7213/psicol.argum.32.s02.AO01. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19693. Acesso em: 24 ago. 2024.

THOMAZ, Solange Marlene. **Avaliação do impacto do Plano de Expansão da Rede Federal na qualidade dos Institutos Federais de Educação segundo indicadores de desempenho.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

ESCOLA E FAMÍLIA EM COLABORAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

SCHOOL AND FAMILY IN COLLABORATION FOR THE DEVELOPMENT OF READERS IN ELEMENTARY SCHOOL

ESCUELA Y FAMILIA EN COLABORACIÓN PARA FORMAR LECTORES EN ESCUELA PRIMARIA

Maria Lúcia De Souza Lacerda[1]
Laísa Veroneze Bisol[2]

RESUMO

Este artigo explora os desafios e as perspectivas com relação à formação de leitores/as nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na colaboração entre escola e família. Nesta perspectiva, se questiona o modo como a referida parceria colaborativa pode impactar o desenvolvimento crítico e as habilidades de leitura dos/das estudantes. O objetivo deste estudo, portanto, consiste em discutir a formação de leitores/as, com ênfase na contribuição da escola e da família para a formação de leitores/as. De natureza qualitativa, este artigo tem como base metodológica a pesquisa bibliográfica, abordando três eixos: Formação de Leitores; Leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Práticas de Leitura na Escola. Compreende-se, com a realização deste estudo, que a parceria entre escola e família pode instigar o gosto pela leitura desde a infância; a Base Nacional Comum Curricular reconhece a necessidade de mudanças na infraestrutura para construir autonomia na leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental; os/as professores/as têm papel importante em estimular o amor pela leitura desde o início da educação escolar; as experiências iniciais no desenvolvimento mental da criança e a abordagem colaborativa entre escola e família contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, promovendo a leitura desde as primeiras interações. Assim, conclusões reiteram que a parceria escola-família na formação de leitores/as é elementar para o

[1] Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen – RS, Pedagoga, Pós-graduada em Educação Infantil, Professora da Rede Municipal e Estdual em Tangará da Serra – Mato Grosso. E-mail: marialuciadesouzalacerda@gmail.com.

[2] Doutora em Letras – Estudos literários pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutora em Comunicação e Informação Contemporânea pela Universidade de Santiago de Compostela (USC-ES); Mestra em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela UFSM. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da URI – campus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: laisabisol1@gmail.com.

desenvolvimento eficaz das habilidades de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação de leitores. Ensino Fundamental. Leitura. Colaboração familiar.

ABSTRACT

This article explores the challenges and perspectives regarding the development of readers in the early years of elementary school, focusing on the collaboration between school and family. In this perspective, the way this collaborative partnership can impact the critical development and reading skills of students comes into question. The objective of this study, therefore, is to discuss the development of readers, with emphasis on the contribution of school and family to the development of readers. Qualitative in nature, this article has as methodological basis the bibliographic research, addressing three axes: development of readers; reading in the early years of elementary school; reading practices in school. It is understood, with this study, that the partnership between school and family can instigate the taste for reading since childhood; the National Common Curricular Base recognizes the need for changes in infrastructure to build autonomy in reading in the early years of elementary school; teachers have an important role in stimulating the love of reading from the beginning of school education; the initial experiences in the mental development of the child and the collaborative approach between school and family contribute to the cognitive, emotional and social development of the child, promoting reading from the first interactions. Thus, conclusions reiterate that the school-family partnership in the development of readers is elementary for the effective development of reading skills in the early years of elementary school.

Keywords: Development of readers. Elementary School. Reading. Family collaboration.

RESUMEN

Este artículo explora los desafíos y perspectivas respecto de la formación de lectores en los primeros años de la escuela primaria, centrándose en la colaboración entre escuela y familia. Desde esta perspectiva, surge la pregunta ¿cómo esta asociación colaborativa puede impactar el desarrollo crítico y las habilidades de lectura de los estudiantes? El objetivo de este estudio, por tanto, es discutir la formación de lectores, con énfasis en la contribución de la escuela y la familia a la formación de lectores. De carácter cualitativo, este artículo se fundamenta metodológicamente en una investigación bibliográfica, abordando tres ejes: Formación del Lector; Lectura en los primeros años de la Escuela Primaria; Prácticas de lectura en la escuela. Se entiende, con este estudio, que la colaboración entre escuela y familia puede inculcar el amor por la lectura desde la infancia; la Base Curricular Común Nacional reconoce la necesidad de cambios en infraestructura para construir autonomía en lectura en los primeros años de la Escuela Primaria; los docentes tienen un papel importante en fomentar el amor por la lectura desde el inicio de la educación escolar; las experiencias iniciales en el desarrollo mental del niño y el enfoque colaborativo entre escuela y familia contribuyen al desarrollo cognitivo, emocional y social del niño, fomentando la lectura desde las primeras interacciones. Así, las conclusiones reiteran que la colaboración escuela-familia en la formación de lectores es fundamental para el desarrollo efectivo de las habilidades lectoras en los primeros años de la Educación Primaria.

Keywords: Formación lectora. Educación Primaria. Lectura. Colaboración familiar.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo emerge de uma dissertação acadêmica de nossa mesma autoria (2023), que se propôs a explorar e aprofundar questões específicas relacionadas aos desafios, perspectivas e proposta metodológica na formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando contribuir para o entendimento e avanço do conhecimento na respectiva área de estudo. No presente artigo, derivado dessa pesquisa mais extensa, estão apresentados de maneira mais concisa e focalizada os principais pontos, conclusões e contribuições que emergiram do estudo quanto a participação da família junto à escola na formação de leitores no ensino fundamental.

O desenvolvimento de habilidades de leitura é entendido como um processo contínuo na vida de cada indivíduo, tendo início, geralmente, no ambiente familiar, onde os textos, tanto verbais quanto não verbais, são interpretados por aqueles que nos cercam durante a infância, antes da alfabetização. A leitura formal, por sua vez, adquirida na escola, envolve conteúdos, regras, metodologias e estratégias apresentadas pelo professor. Este nos expõe a uma variedade de gêneros textuais, cultivando em nós o apreço e o hábito de leitura, embora isso ocorra de maneiras distintas para cada pessoa.

O propósito da formação de leitores/as está centrado em capacitar os indivíduos a se posicionar diante de conceitos e situações presentes em seu cotidiano, possibilitando uma atuação crítica nos diversos contextos sociais. Essa formação ocorre principalmente no ambiente escolar, onde os/as alunos/as têm acesso a uma diversidade de textos que ampliam seu repertório, conhecimento e experiências, os quais são incorporados à sua rotina e realidade. Nesse sentido, cabe às escolas a responsabilidade de promover o ensino e a aprendizagem da leitura por meio de metodologias e recursos significativos para efetivar a formação do/a leitor/a.

Considerando esse contexto, este artigo tem como foco a formação de leitores/as, tema motivado pela preocupação com a necessidade de abordar esse fenômeno desde os primeiros anos escolares, que representam o ponto de partida para a inserção e participação crítica da criança na sociedade, sendo a parceria entre escola e família, um fator relevante. O interesse e principal objetivo, portanto, é discutir a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), destacando a contribuição da escola e da família, com ênfase no impacto dessa integração na promoção das habilidades de leitura e no desenvolvimento crítico dos/as alunos/as.

Na abordagem da formação de leitores/as nos primeiros anos do EF, conforme Ferreiro (2000, p. 31), destaca-se que toda prática pedagógica é fundamentada em uma concepção

específica do processo de aprendizagem e do objeto a ser aprendido. O ensino nas etapas iniciais do EF diz respeito ao método de transmitir as habilidades essenciais de leitura e escrita para as crianças, e tem como ênfase a cultura de competências que as capacitem a entender, interpretar e comunicar informações por intermédio da leitura e da escrita. Esse processo busca fornecer uma base sólida que habilite as crianças a se envolverem de maneira significativa com a linguagem escrita.

Diante desse contexto, questiona-se como a parceria entre escola e família influencia a formação de leitores/as nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como o seu impacto no desenvolvimento crítico e nas habilidades de leitura dos alunos.

A ato de ler representa uma experiência única e intrinsecamente ligada à história de vida individual, indo além da simples decodificação de símbolos gráficos. A prática da leitura se faz presente desde os primeiros momentos em que começamos a compreender o mundo ao nosso redor. Nesse constante desejo de interpretar e decifrar o significado das coisas que nos cercam, percebemos o mundo por várias perspectivas, conectando elementos fictícios com a realidade através do acesso à leitura, como bem explanam Silva *et al*. (2016).

As supramencionadas autoras indicam que o hábito de leitura pode ser incentivado na infância, permitindo que a criança perceba a leitura como uma prática fundamental, descomplicada e prazerosa, o que, por conseguinte, contribuirá para sua habilidade de se tornar uma leitora proficientemente qualificada. (Silva *et al*., 2016).

Este artigo de revisão é de natureza qualitativa e baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, sustentado em três eixos: Formação de Leitores, enfocando autores como Bamberger (1991); Leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com contribuições de autores como Jolibert (1994); Práticas de Leitura na Escola, com a participação de autores como Martins (1994).

2 DESENVOLVIMENTO DO TEMA

2.1 Desenvolvimento de Leitores: conceito, finalidade e metodologia

Atualmente as escolas enfrentam desafios que incluem a necessidade de proporcionar aos/às alunos/as uma aprendizagem eficaz da leitura, sendo esta essencial para a autonomia do sujeito em sociedades letradas. A análise das ideias de Solé (2009) pondera que não é possível estabelecer uma idade específica para a aquisição da habilidade de leitura, e a prática de ler está intrinsecamente ligada à capacidade de escrever. No contexto educacional, o desafio para os/as

educadores/as é ensinar a leitura respeitando o ritmo individual de aprendizado, especialmente ao lidar com dificuldades significativas no início do ensino fundamental.

Nesse contexto, Cândido (2011) ressalta a importância da leitura na formação do sujeito, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade e humanização. Esse pensamento deve-se às mudanças perceptíveis na atitude em relação aos pobres e negros/as, que indicam uma transformação na sociedade, refletida em caricaturas e em discursos políticos e ideológicos mais voltados aos problemas sociais.

Outro elemento a ser considerado é a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que exige uma abordagem individualizada para que os/as professores/as possam adaptar o processo de ensino à realidade das crianças. Isso, pois, a integração da leitura de mundo com a leitura escolar é de grande importância para o desenvolvimento do conhecimento, da criticidade e da participação ativa da criança, preparando-a para a aquisição da habilidade da escrita.

Martins (1994) afirma a importância de compreender o que é a formação de leitores/as, para que o ensino não seja mecânico e se saiba a verdadeira função da leitura na vida do indivíduo e da sociedade. A leitura, conforme Leffa (1996), supera a decodificação das letras, sendo um processo de aprendizagem da leitura de mundo, integrando diversas formas de linguagem. Para Chartier (2011), o ato de ler vai muito além de buscar o sentido pretendido pelo/a autor/a, sendo um processo ativo de construção de significados e contextos.

Complementando, Rodrigues (2014) expõe que a leitura implica em competências como compreensão, inferência e avaliação do texto, sendo a diversidade de interpretações individuais, uma riqueza, e o gosto pela leitura inserida na multiplicidade de sentidos atribuídos.

A leitura, de acordo com Martins (1994), abrange qualquer expressão formal ou simbólica, sendo um processo individual que envolve decodificação e compreensão. A análise de Chartier (2011) ressalta que a leitura não se restringe a textos escritos em alfabeto, ocorrendo de diferentes formas e grafias em diversas culturas. Para Martins (1994), a leitura é um diálogo entre o/a leitor/a e o objeto lido, seja ele escrito, sonoro, gestual, visual ou outro, envolvendo a ação de decodificar e compreender, constituindo um processo dinâmico e enriquecedor.

Os estudos de Silva *et al*. (2016) trazem que a aprendizagem da leitura ocorre tanto na escola quanto fora dela, enfatizando a importância de abordagens motivadoras desde o início da educação escolar. Na visão de Wallon (2007), o adulto deve ensinar a criança considerando a perspectiva dela, incorporando o entendimento da criança sobre o que ela "lê", pois, a aprendizagem da leitura está ligada ao que a criança vê, e a associação do conhecimento adquirido fora da escola com a leitura formal em sala de aula é essencial.

Corroborando, Chartier (2011) compara as práticas de leitura à contemplação de um retrato, sugerindo que a criança se apropria da leitura a partir do que vê e expressa de maneira única. Complementando, Soares (2004) afirma que a leitura de mundo é essencial para o desenvolvimento da criança, mas deve estar alinhada à aprendizagem escolar para evitar descaminhos no processo de alfabetização. Assim, a interconexão entre leitura de mundo e leitura escolar, desde as brincadeiras da infância, desponta a importância do material, do texto e da abordagem pedagógica na formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os autores convergem em relação à importância da formação de leitores/as, destacando a leitura como uma ferramenta fundamental para atribuir significado às experiências humanas. Cagliari (2001), Cândido (2011) e Chartier (2011) concordam que a leitura não deve ser negligenciada na educação, sendo considerada uma herança valiosa para os/as alunos/as. No entanto, enquanto Cagliari (2001) afirma que a leitura é a maior herança que a escola pode proporcionar, Chartier (2011) desafia a visão tradicional, argumentando que o verdadeiro desafio está na compreensão profunda do conteúdo, indo além da identificação mecânica das letras.

Porto, Silva e Rettenmaier (2015) compartilham preocupações com a formação de leitores/as no contexto brasileiro, apontando problemas como a diminuição da população leitora e desafios estruturais nas escolas. Lajolo (2005) concorda, relacionando os problemas ao cenário cultural e às condições socioeconômicas precárias, especialmente a ausência de bibliotecas nas escolas.

A compreensão da leitura pode variar em diferentes contextos, inclusive ao longo do tempo, como observa Chartier (2011) ao afirmar que não se pode presumir que a leitura tenha tido sempre a mesma importância que possui hoje. À medida que avançamos no desenvolvimento da leitura, nosso entendimento do que foi lido anteriormente pode mudar à luz de um maior conhecimento sobre o objeto.

Nessa perspectiva, Wallon (2007) sugere que o interesse da criança pela leitura pode ser avaliado pela sua vontade e habilidade de interagir e transformar as informações. Isso destaca a importância do/da professor/da em manter o interesse da criança pela leitura, proporcionando oportunidades para ela desenvolver sua visão e agregar conhecimento ao que já aprendeu.

Nessa mesma linha, Leffa (1996) argumenta que o ensino da leitura é fundamental nos estágios iniciais e deve ser mantido ao longo de toda a escolaridade. E afirma sobre a necessidade de abordar a leitura na escola como uma atividade prática, na qual todos os seus aspectos, especialmente a leitura para aprender, devem ser atendidos. Nesse contexto, o/a professor/a desempenha um papel elementar, utilizando os melhores recursos e metodologias

para instigar o amor pela leitura e formar bons/as leitores/as.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), nos primeiros anos do Ensino Fundamental, aborda-se duas temáticas principais: a construção da autonomia na leitura e as estratégias de leitura. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode apresentar desafios tanto para os/as alunos/as quanto para os/as professores/as, exigindo mudanças na infraestrutura, rotina, currículo e abordagem pedagógica.

Essas mudanças, particularmente percebidas pelos/as professores/as do Ensino Fundamental, demandam uma abordagem mais centrada em conteúdos, embora a ludicidade ainda faça parte da metodologia, em menor escala. A BNCC (Brasil, 2018) sugere, com base no princípio da continuidade, aprofundar e ampliar as experiências das crianças durante essa transição, afirmando a importância de um processo gradual. Jolibert e Jacob (2006) recomendam a criação de um ambiente de sala de aula bem organizado e prazeroso, a oferta de diversos tipos de textos e a promoção da pedagogia de projetos sempre que possível, incentivando a cooperação ativa entre as turmas.

Jolibert e Jacob (2006) propõem tornar a sala de aula mais rica em textos, utilizando as paredes para exibir as produções dos/as alunos/as e seus diversos tipos de textos, mantendo essas informações sempre atualizadas, integrando a leitura ao cotidiano escolar. Sugerem o uso do Jornal Mural, onde os/as alunos/as escolhem e discutem assuntos interessantes, colaborando na produção de textos, desenhos e histórias em quadrinhos. Quanto à biblioteca da sala de aula, conferem importância de criar um ambiente atrativo, com livros adequados à idade e de fácil acesso, com constante atualização do acervo.

2.2 Colaboradores na Educação para Leitura: Família e Escola

O processo de formação de leitores/as ocorre tanto no ambiente escolar quanto no familiar. A colaboração entre escola e família é primordial para o sucesso dessa formação na criança. A promoção do gosto pela leitura e o hábito de ler deve começar na família, sendo essencial exercitar e enraizar essa prática desde cedo. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento importante, exigindo mudanças na rotina e na abordagem pedagógica. A participação ativa tanto da escola quanto da família é essencial para desenvolver o hábito de leitura nas crianças, integrando as experiências cotidianas da escola com o ambiente familiar.

A abordagem de Piaget (1999) destaca a importância do interesse da criança em cada estágio de desenvolvimento. Ele enfatiza a hierarquia das condutas e a adaptação constante da

criança ao meio ambiente. O desenvolvimento mental da criança ocorre através da satisfação de suas necessidades, levando a progressivos reajustes mentais. A Educação Infantil desempenha um papel ímpar nesse processo, pois as ações das crianças, como comer e brincar, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, que se ajusta à medida que a criança assimila o meio externo.

Ambos os autores, Piaget (1999) e Wallon (2007), concordam quanto à importância das experiências iniciais na construção do desenvolvimento mental da criança. Wallon destaca a inter-relação entre afetividade e inteligência, afirmando o movimento de alternância e externalização ao longo do desenvolvimento infantil. Ambas as teorias convergem para a ideia de que a formação de leitores deve considerar o desenvolvimento integral da criança, integrando experiências escolares e familiares de forma colaborativa.

O desenvolvimento mental da criança, conforme Piaget (1999) e Wallon (2007), destaca a importância das fases iniciais, marcadas pela afetividade e inteligência, na formação da personalidade. A teoria psicogenética de Wallon defende a dinâmica de incorporação e ressignificação ao longo do desenvolvimento infantil em cinco estágios distintos.

Nesse processo, a família desempenha um importante papel, participando ativamente nos momentos de percepção e interiorização da criança. Desde o nascimento até a Educação Infantil, o que é oferecido à criança influencia seu desenvolvimento ao longo da vida. O entendimento dos estágios de desenvolvimento propostos por Wallon (2007) é essencial para os/as professores/as, permitindo a identificação de possíveis limitações e atrasos na formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental.

A aquisição da leitura, na perspectiva de Piaget (1999) e Wallon (2007), é um contínuo movimento de internalização e externalização de saberes, sendo os primeiros contatos com a literatura infantil essenciais para a prática da ação leitora. A superação de fases e crises, conforme Wallon, pode ser facilitada pela oferta de leituras que contribuam para o desenvolvimento da criança. Tanto a escola quanto a família têm o papel de oferecer leituras e atividades que acompanhem o momento vivido pela criança, valorizando suas experiências e contribuindo para sua individuação e autonomização. A família, como base educacional, desempenha um papel fundamental na formação e nos laços afetivos da criança, incluindo a promoção da leitura desde as primeiras interações.

À família cabe o apoio afetivo e material para o desenvolvimento e bem-estar de todos os seus membros, sendo responsável pela transmissão de valores éticos, humanitários e culturais. Nesse contexto, compreendendo a leitura como uma marca cultural, a escola e a família podem colaborar para fomentar a leitura em diversas experiências de vida e na formação

integral da criança.

Oliveira (2021) afirma sobre a influência da faixa etária e de outros fatores no estágio de leitura, incluindo o amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual, assim como o conhecimento sobre os mecanismos de leitura. A formação do/da leitor/a passa por diferentes fases: pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente e leitor crítico. Nessas fases, a seleção adequada de livros é uma necessidade, considerando de modo especial, o desenvolvimento individual das crianças. Bamberger (1991) partilha dessa percepção e fala da importância de livros de gravuras nas fases iniciais, enquanto Oliveira (2021) sugere oferecer histórias breves com imagens atrativas. A abordagem lúdica, como o uso de fantoches, pode despertar o interesse das crianças.

Para a faixa etária de 2 a 3 anos, Oliveira (2021) recomenda histórias simples com palavras conhecidas, adequadas ao cotidiano da criança. A seleção de livros pode considerar a identificação de palavras, a noção de afeto e amor. Na fase de 3 a 6 anos, sugere-se trabalhar com livros de histórias mais representativas, relacionadas aos ambientes familiar e escolar. Livros com dobraduras e o uso de fantasias na contação de histórias podem manter a atenção das crianças e envolvê-las no processo de aprendizagem da leitura.

A compreensão da formação de leitores/as nas primeiras infâncias é essencial para observar a apropriação e o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades de leitura e escrita. A escola e a família exercem papéis complementares nesse processo, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos/as alunos/as.

Autores como Balça, Azevedo e Barros (2016), Bamberger (1991), Ferrari e Kaloustian (2008) e Cândido (2011), concordam em relação à contribuição da família e da escola na formação de leitores/as. O que pode ocorrer, por exemplo, utilizando o livro “A família Urso e a verdade”. Essas instituições têm a oportunidade de trabalhar valores fundamentais, como responsabilidade, respeito e honestidade, por meio de histórias simples e próximas às experiências das crianças.

Os mesmos autores acima referenciados concordam que a leitura é um elemento elementar para o desenvolvimento moral e social das crianças. A família, sendo a primeira mediadora da leitura, é incentivada a promover a prática da leitura em casa, proporcionando um ambiente literário e explicando aos filhos e filhas sobre a diversidade de informações e experiências que os livros podem oferecer. Concordam e alertam para os desafios contemporâneos, como o impacto negativo de programas de TV e dispositivos eletrônicos no hábito da leitura, destacando a necessidade de a família transformar esses recursos em ferramentas para o desenvolvimento da leitura.

A escolha adequada de livros para diferentes faixas etárias é enfatizada, com a sugestão de obras específicas. Além disso, a interação da família na leitura em voz alta, comentando sobre as histórias e mostrando as gravuras, é vista como uma prática enriquecedora. Adler e Van Doren (2015) expõem que os clássicos da literatura infantil e infanto-juvenil auxiliam na formação de leitores e na compreensão de valores éticos, morais e sociais, como é o caso das obras “O Pequeno Príncipe” e “O meu pé de laranja lima”.

Diante dessas perspectivas, compreendemos que a colaboração entre família e escola na promoção da leitura, associada às escolhas adequadas de livros, práticas de leitura em casa e ao papel essencial da literatura na formação de leitores/as e na compreensão do mundo, formam um conjunto para explorar bem a leitura, o que cada texto traz, e como utilizá-lo em favor do fomentar o hábito de ler.

2.3 Desafios no processo de formação de leitores

O embate entre as teorias de Vygotsky (2010) e Piaget (1999) quanto à construção do conhecimento pelas crianças, embora existente, proporciona uma compreensão abrangente do desenvolvimento cognitivo na formação de leitores. Vygotsky enfoca a importância do ambiente social e da interação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), enquanto Piaget foca o desenvolvimento cognitivo como resultado da maturação biológica.

Integrar essas perspectivas permite ao/à professor/a reconhecer ritmos de aprendizagem distintos, promovendo a formação de leitores/as através do aprendizado cooperativo. A formação de leitores/as nos anos iniciais do ensino fundamental enfrenta desafios, como a seleção de textos adequados, a necessidade de bibliotecas abrangentes, práticas de leitura eficazes e o estímulo ao interesse pela leitura.

Superar esses desafios implica na compreensão das necessidades individuais e sociais no processo de formação de leitores/as, reconhecendo a importância de estratégias pedagógicas adaptadas, bibliotecas bem equipadas e práticas de leitura envolventes para cultivar o hábito de leitura desde a infância.

Para superar os desafios na formação de leitores/as nas séries iniciais do ensino fundamental, pode-se adotar uma abordagem pedagógica que priorize a compreensão crítica dos textos e a participação ativa dos/as alunos/as no mundo da escrita. Segundo Silva (2002), os seguintes passos podem ser considerados:

1. Seleção cuidadosa de textos: Os/as professores/as podem escolher textos que despertem o interesse dos/as alunos/as, levando em conta suas realidades, experiências e contextos culturais. Essa seleção precisa considerar além dos livros didáticos, buscando

diversidade e relevância para os/as alunos/as.

2. Mediação do/a professor/a: O/a professor/a exerce um papel muito importante como mediador entre os/as alunos/as e os textos, sejam eles de natureza social, cultural ou oral. Essa mediação envolve orientar os/as alunos/as na compreensão, análise crítica e posicionamento frente à realidade apresentada nos textos.

3. Desafios cognitivos progressivos: Durante o processo de leitura, os/as professores/as devem proporcionar desafios cognitivos progressivos aos/às alunos/as. Isso pode envolver a escolha de textos que estimulem diferentes níveis de compreensão, incentivando a reflexão e a interação discursiva entre os/as alunos/as.

4. Variedade, graduação e sequenciação de leituras: Considerando a complexidade da realidade, recomenda-se aos/às professores/as a garantia de uma variedade, graduação e sequenciação de leituras. Isso implica em apresentar textos que ofereçam desafios cognitivos diversos, facilitando o aprofundamento de temas específicos ao longo do tempo.

5. Conscientização sobre a seleção de textos: É fundamental que os/as professores/as estejam cientes do impacto que os textos escolhidos podem ter na formação dos/as alunos/as. Por isso, a necessidade de evitar textos "mentirosos" ou estereotipados, assegurando que a leitura contribua para uma visão objetiva dos assuntos e promova a construção do pensamento crítico.

6. Modelos de prática interativa de leitura: A adoção de modelos de prática interativa de leitura, como o ascendente e descendente, pode enriquecer o processo de formação de leitores/as. Esses modelos envolvem a ativa participação dos/as alunos/as na construção de significados, combinando habilidades de decodificação com estratégias de compreensão. Para melhor ilustrar esse passo proporcionado por Silva (2002), apresentamos um exemplo do modelo ascendente e do descendente bem como a integração de ambos.

Modelo ascendente: A primeira parte é a decodificação, na qual o/a professor/a apresenta palavras específicas no quadro-negro, incentivando os/as aluno/as a identificar fonemas e sílabas. Segue com a segunda parte, que se refere à construção de palavras: os/as alunos/as usam as habilidades de decodificação aprendidas para formar novas palavras relacionadas ao vocabulário do texto.

Modelo descendente: A parte 1 diz respeito às estratégias de compreensão: O/a professor/a introduz um novo texto, discutindo o contexto e antecipando o significado com base em títulos e imagens. Na parte 2, referente à leitura, os/as alunos/as leem o texto, aplicando as estratégias de compreensão, como inferência e conexão com conhecimentos prévios. E na parte 3, a discussão, a turma discute coletivamente o significado do texto, compartilhando

interpretações e informações a respeito do assunto abordado.

Integrando ambos os modelos, a atividade interativa (partes 1 e 3), os alunos participam de uma atividade prática em grupos, onde aplicam tanto habilidades de decodificação quanto estratégias de compreensão. Segue com o feedback (partes 2 e 3), o/a professor/a fornece feedback personalizado, destacando tanto a precisão na decodificação quanto a compreensão profunda do conteúdo. Como resultado, os/as alunos/as desenvolvem habilidades holísticas de leitura, combinando efetivamente a decodificação de palavras com a compreensão contextual. Esse método interativo pode criar leitores/as mais competentes e críticos, preparando-os para enfrentar diversos tipos de texto.

7. Estímulo à produção autônoma de textos: A prática de leitura precisa motivar os/as alunos/as a produzirem textos, buscando autonomamente materiais relacionados ao que estão lendo. Essa atividade enriquece a formação de leitores/as, permitindo que os/as alunos/as expressem suas interpretações de maneira criativa.

8. Abordagem dinâmica e práticas criativas: Para tornar a leitura um ato produtivo e motivador, convém aos/às professores/as desenvolver práticas dinâmicas e criativas. Isso inclui a criação de situações e procedimentos que explorem os significados dos textos, incentivando a participação ativa dos/as alunos/as.

Ao implementar essas estratégias elaboradas por Silva (2002), os/as professores/as podem contribuir significativamente para a superação dos desafios na formação de leitores/as nas séries iniciais do ensino fundamental, promovendo uma leitura significativa, crítica e enriquecedora para os/as alunos/as.

Silva (2002) destaca que a abordagem tradicional na formação de leitores/as, centrada em leitura seguida de questionários ou estudo gramatical, é previsível e desmotivadora. Em virtude dessa percepção, propõe práticas dinâmicas em que os/as professores/as atuem como facilitadores/as, envolvendo os/as alunos/as na construção de significados.

Solé (2009) sugere e concorda com Silva na utilização dos modelos de prática interativa de leitura, ascendente e descendente: o ascendente com a hierarquia na leitura, começando por letras até o texto completo, com a decodificação primordial; o descendente iniciando com o conhecimento prévio, formando expectativas sobre o texto, e a decodificação, após.

A aprendizagem da leitura, conforme Solé (2009), exige domínio da decodificação e estratégias de compreensão. É fundamental auxiliar os/as alunos/as nesse processo, de modo a torna-lo/la um/a processador/a ativo/a do texto, emitindo e verificando hipóteses, porque a leitura eficaz incorpora a dinâmica de previsão, permitindo ao/à leitor/a controlar e regular sua própria leitura.

Para formular hipóteses durante a leitura, Solé (2009) afirma a importância dos conhecimentos prévios do/a leitor/a e seus objetivos específicos. Elementos como contexto histórico, gênero textual, autor/a e suas obras contribuem para a criação de hipóteses multifacetadas. O/a professor/a pode ensinar aos/às alunos/as como formular e compreender hipóteses, considerando elementos como personagens, cenário, problema e resolução. Essa prática contribui para a construção de uma interpretação coerente do texto.

Considerando o que trazem Silva (2002) e Solé (2009), para superar desafios na formação de leitores/as nos anos iniciais do ensino fundamental, propomos uma abordagem didática centrada na obra "O Pequeno Príncipe". Essa metodologia visa enriquecer a compreensão do texto, utilizando as mensagens presentes na obra como referência. A proposta inclui etapas como a introdução, pré-leitura, leitura, pós-leitura, atividades extras, avaliação e encerramento.

Na introdução, contextualizamos a obra, exploramos conhecimentos prévios sobre o/a autor/a e o contexto, e motivamos os/as alunos/as com trechos do livro. Na pré-leitura, identificamos e explicamos palavras-chave, discutimos expectativas dos/das alunos/as e exploramos vocabulário. Durante a leitura, conduzimos leituras guiadas e individuais, destacando elementos-chave e promovendo a compreensão. Na pós-leitura, discutimos em grupo, realizamos atividades de compreensão e incentivamos leituras individuais ou em grupo.

Além disso, propomos atividades extras, como a exploração temática e dramatização, para aprofundar a compreensão da obra. Na avaliação, ponderamos o envolvimento dos/as alunos/as e fornecemos feedback construtivo. No encerramento, recomendamos uma síntese dos principais aspectos da história e uma tarefa que relaciona as lições do livro à vida cotidiana dos/as alunos/as.

Com essa proposta visamos aprimorar a vivência de leitura de "O Pequeno Príncipe" e obras congêneres, e instigar o interesse dos/as alunos/as na compreensão profunda da narrativa, estimulando a reflexão sobre os elementos presentes na(s) obra(s) e aplicando suas mensagens em suas vidas, contribuindo para uma leitura enriquecedora e significativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é uma revisão bibliográfica por meio da qual abordamos a contribuição da parceria entre escola e família na formação de leitores/as nas séries iniciais do ensino fundamental. Autores como Cândido (2011) e Martins (1994) concordam com a importância da leitura para o desenvolvimento crítico, sendo ela um processo dinâmico de construção de

significados, superando a mera decodificação das letras, como destacado por Silva *et al*. (2016) e Wallon (2007).

Problemas como a diminuição da população leitora e desafios estruturais nas escolas são apontados por Porto, Silva e Rettenmaier (2015), enquanto a BNCC (Brasil, 2018) destaca a construção da autonomia na leitura e estratégias nos primeiros anos do EF, exigindo mudanças na infraestrutura e na abordagem pedagógica. Jolibert e Jacob (2006) propõem tornar a sala de aula mais rica em textos, incentivando a cooperação ativa entre as turmas e criando ambientes atrativos para a leitura.

Ao/à professor/a cabe a utilizar recursos e metodologias para instigar o amor pela leitura desde o início da educação escolar, conforme defendido por autores como Cagliari (2001), Cândido (2011), e Chartier (2011). A formação de leitores/as é considerada uma herança valiosa, mas o verdadeiro desafio, conforme Chartier (2011), está na compreensão profunda do conteúdo.

O processo de formação de leitores/as envolve uma colaboração ímpar entre escola e família, pois, iniciar o gosto pela leitura desde a infância, integrando experiências escolares e familiares, é fundamental. Teorias de Piaget (1999) e Wallon (2007) destacam a importância das experiências iniciais no desenvolvimento mental da criança, ressaltando a necessidade de uma abordagem colaborativa entre ambas as instituições.

A participação da família é fundamental na promoção da leitura desde as primeiras interações, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. A parceria entre escola e família também pode contribuir na superação dos desafios na formação de leitores/as. Integrar as perspectivas de Vygotsky e Piaget permite aos/às professores/as reconhecer ritmos de aprendizagem distintos, promovendo a formação de leitores/as por meio do aprendizado cooperativo. Da mesma forma, a seleção cuidadosa de textos, a mediação do/a professor/a, os desafios cognitivos progressivos e o estímulo à produção autônoma de textos são estratégias-chave.

A abordagem pedagógica proposta por Silva (2002) exibe a importância de uma leitura crítica e participativa. Nesse contexto, a integração de modelos de prática interativa de leitura, como o ascendente e o descendente, e a ênfase na produção autônoma de textos, promovem a compreensão profunda e o desenvolvimento de habilidades críticas nos/as alunos/as.

Em complemento, a proposta de uma abordagem didática centrada na obra “O Pequeno Príncipe” envolve etapas que estimulam a participação ativa dos/as alunos/as, explorando elementos-chave da obra e relacionando suas lições à vida cotidiana. Essa metodologia visa aprimorar a vivência de leitura, instigando o interesse dos/as alunos/as e contribuindo para uma

leitura enriquecedora e significativa.

Assim, concluímos que a colaboração entre escola e família, aliada a estratégias pedagógicas adaptadas, é fundamental para cultivar o hábito de leitura desde a infância e superar os desafios na formação de leitores/as nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer J.; VAN DOREN, Charles. **Como ler livros**: O guia clássico para a leitura inteligente. Tradução Edward Horst Wolff e Pedro Sette-Câmara. São Paulo: Realizações Editora, 2015.

BALÇA, Ângela Maria Franco Martins de Paiva; AZEVEDO, Fernando José Fraga de; BARROS, Lúcia Maria Fernandes Rodrigues. A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 713-727, 2017.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**: pensamentos e ação no magistério. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Outro Sobre o Azul, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296648/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

FERRARI, Mário; KALOUSTIAN, Silvio Manoug. Introdução. *In*: KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (org.). **Família brasileira**: a base de tudo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-13.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. (Coord.) **Vida e atividades em sala de aula (Primeira Parte)**. Além dos muros da escola - A escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2005.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra / DC Luzzatto, 1996.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Ana Clara. Qual é a importância da leitura na Educação Infantil? **Leiturinha**, 14 de outubro de 2021. Disponível em: https://leiturinha.com.br/blog/qual-importancia-da-leitura-na-educacao-infantil/. Acesso em: 15 jul. 2022.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PORTO, Ana Paula Teixeira; SILVA; Denise Almeida; RETTENMAIER, Miguel. Formação de leitores no brasil: um processo de vários nós. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 17, n. 30, dez. p. 27-37, 2015.

RODRIGUES, Maria Isabel Moreira. **Vocabulário e (des)motivação para a leitura**. 2014. 157 p. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna) – Universidade Aberta, Lisboa, 2014.

SILVA, Ana Elizabete Emídio Santos; GUIMARÃES, Antônia das Graças de Jesus; CONCEIÇÃO, Liziane Batista da; FARIAS, Tanielly Dayana Pereira. **Leitura na educação infantil**: Práticas necessárias à formação de bons leitores. Faculdade São Luís de França, 2016. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc14.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

SILVA, Teodoro Ezequiel da. **A Leitura no Contexto Escolar**. Série Idéias n. 5. São Paulo: FDE, 2002. p. 63-70. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e Descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, [*S. l.*], n. 29 p. 96-100, 2004.

SOLÉ, Isabel. O desafio da leitura. *In:* SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009. Cap. 1. p. 21-37.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

MATHEMATICAL MODELING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A LOOK AT EXPERIENCE FIELDS

Ana Caroline Zampirolli[1]
Lilian Akemi Kato[2]

RESUMO
Este artigo apresenta resultados de uma prática pedagógica que identificou teoremas em ação, mobilizados por crianças na Educação Infantil no desenvolvimento de uma atividade de Modelagem Matemática, que elucidam o cumprimento de objetivos relacionados aos campos de experiências orientados pela Base Nacional Comum Curricular. O registro dos dados foi realizado por gravações em áudio, vídeo e desenhos elaborados pelas crianças. Esses dados foram analisados segundo os pressupostos teóricos da Teoria dos Campos Conceituais, resultando na identificação de teoremas em ação mobilizados pelas crianças, na compreensão dos conceitos envolvidos nas tarefas, além dos campos de experiências e objetivos de aprendizagem indicados para o nível de ensino, que foram contemplados no decorrer de seu desenvolvimento. Nesse contexto, a Modelagem Matemática configurou-se como uma metodologia que favorece o desenvolvimento cognitivo à aprendizagem da Matemática e o desenvolvimento dos campos de experiência e objetivos de aprendizagens próprios desse nível de ensino.
Palavras-chave: Teoria dos Campos Conceituais. Teoremas em ação. Gestos.

ABSTRACT
This article presents the results of a pedagogical practice that identified theorems in action, mobilized by children in Early Childhood Education in the development of a Mathematical Modeling activity, which elucidated the achievement of objectives related to the experience fields oriented by the Base Nacional Comum Curricular. Data was recorded through audio and video recordings and drawings made by the children. These data were analyzed according to the theoretical assumptions of the Conceptual Fields Theory, resulting in the identification of theorems in action mobilized by the children, the understanding of the concepts involved in the tasks, as well as the experience fields and learning objectives indicated for the teaching level, which were contemplated during its development. In this context, Mathematical Modeling is

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação para Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail:aczampirolli@gmail.com.
[2] Doutora em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Associada do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: lilianakemikato@gmail.com.

configured as a methodology that favors the cognitive development of learning mathematics and the development of the experience fields and learning objectives typical of this level of education.
Keywords: Conceptual Fields Theory. Theorems in action. Gestures.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, etapa obrigatória de ensino para crianças a partir dos 4 anos de idade, é norteada por um currículo que preza pelo desenvolvimento integral das crianças. Nesse viés, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) indica que, nesse momento de ensino, seja privilegiado a interação entre as diferentes componentes curriculares, buscando uma interdisciplinaridade para os assuntos a serem abordados, segundo os campos de experiências e objetivos de aprendizagem da Educação Infantil.

Em relação a Matemática, são indicadas orientações que almejam o desenvolvimento da criança e evidenciam as relações entre o pensamento matemático e as ações cotidianas. Como elucidado por Silva e Burak (2018), o ensino de Matemática para as crianças se tornará mais satisfatório quando as aulas promoverem o diálogo e a reflexão, e a Matemática estiver relacionada ao cotidiano das crianças e as outras áreas do conhecimento escolar.

Essas instruções convergem para orientações que norteiam o trabalho com Modelagem Matemática, que visa a investigação e interpretação de problemas advindos da realidade das crianças (Tortola, 2016). Além do mais, "trata de questões metodológicas de ensino baseada na aplicação da Matemática aos problemas e situações contextualizados ao cotidiano e aos interesses dos alunos" (Zanella, 2017, p. 33).

O professor é o mediador entre essas situações contextualizadas às crianças que serão propostas e os problemas matemáticos a serem investigados. Vergnaud (2009) destaca essa importância do papel do professor como mediador entre os alunos e o conhecimento escolar, enfatizando o papel fundamental de orientá-los na busca pela compreensão dos conceitos de forma que elas construam relações entre os saberes aprendidos em sala com seu cotidiano. Nota-se que essas orientações também vão ao encontro de pressupostos para trabalho com Modelagem Matemática em sala de aula.

Alguns trabalhos recentes vêm evidenciando que a Modelagem Matemática configura-se como uma alternativa metodológica apropriada para o nível da Educação Infantil, como o de Silva (2013); Coutinho e Tortola (2020); Zampirolli e Kato (2021); no entanto, ainda é preciso ampliar as discussões a respeito dessas práticas.

Em relação à Teoria dos Campos Conceituais (TCC), Vergnaud (2009) apresenta apontamentos sobre a aprendizagem das crianças, que indicam possibilidades para o

desenvolvimento de atividades de ensino que valorizem aspectos importantes relacionadas as características de aprendizagem das crianças nessa etapa de ensino como, por exemplo, as representações por meio de gestos e de desenhos, que podem elucidar conhecimentos matemáticos mobilizados por elas.

Nesse sentido, considerando a recente obrigatoriedade de ingresso das crianças a partir dos 4 anos de idade na Educação Infantil e os objetivos educacionais indicados para este nível de ensino, traçamos como objetivo desta pesquisa investigar contribuições da Modelagem Matemática no favorecimento da aprendizagem na Educação Infantil, identificada por meio dos teoremas em ação interpretados a partir dos gestos, falas e desenhos mobilizados pelas crianças no desenvolvimento da atividade.

Nesse contexto, trazemos um recorte teórico a respeito da Educação Infantil e a Matemática desenvolvida nesse nível de ensino.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A MATEMÁTICA NESSE NÍVEL DE ENSINO

A Educação Infantil tem se tornado foco de políticas públicas nos últimos anos tanto por sua importância no desenvolvimento integral do indivíduo (envolvendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social), quanto pela responsabilidade atribuída aos municípios acerca de sua garantia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), por exemplo, trazem orientações sobre o desenvolvimento das crianças nesse nível de ensino, em que deve-se cumprir objetivos de aprendizagens e desenvolvimento entrelaçando o brincar e o aprender.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n°9394/963, estabelecia que era dever do Estado oferecer a Educação Infantil gratuita a partir dos seis anos de idade, mas em 2009, a Emenda Constitucional (EC) n°594 passou a estabelecer que a Educação Infantil fosse oferecida pelo governo gratuitamente para as crianças, a partir dos quatro anos de idade e, a partir da Lei n° 12.796/13, tornou-se obrigatória e gratuita a oferta da Educação Básica para as crianças nessa faixa etária tendo os municípios e os Estados o prazo até o ano de 2016 para incluí-las nas instituições públicas de ensino.

A BNCC (Brasil, 2018) divide a Educação Infantil em três níveis: os bebês, que têm idade de 0 a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas, com idade 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses. A atividade aqui relatada foi

[3] BRASIL. Lei n°9394, de 20 de dezembro de 1996.
[4] BRASIL. Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009.

desenvolvida com crianças que se enquadram no nível das crianças pequenas.

A BNCC (Brasil, 2018) também estabelece cinco campos de experiências nos quais as crianças aprendem e se desenvolvem: (1) O eu, o outro e o nós (EO); (2) Corpo, gestos e movimentos (CG); (3) Traços, sons, cores e formas (TS); (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação (EF); (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (ET); e cada campo possui objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para as diferentes faixas etárias, como elucidado a seguir.

- EO: Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir; Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações; Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação; Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos; Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros com os quais convive; Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida; Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos - Adaptado de BNCC (Brasil, 2018).
- CG: Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música; Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades; Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música; Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência; Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas - Adaptado de BNCC (Brasil, 2018).
- TS: Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas; Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais; Reconhecer as qualidades do som, utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons - Adaptado de BNCC (Brasil, 2018).
- EF: Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita, de fotos, desenhos e outras formas de expressão; Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos; Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas; Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história; Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito,

tendo o professor como escriba; Produzir suas próprias histórias orais e escritas, em situações com função social significativa; Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura; Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura; Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea - Adaptado de BNCC (Brasil, 2018).

- ET: Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades; Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais; Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação; Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens, em diferentes suportes; Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças; Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade; Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência; Expressar medidas; Construir gráficos básicos - Adaptado de BNCC (Brasil, 2018). As orientações são de que no planejamento de uma atividade os campos de experiência sejam trabalhados em uma mesma proposta.

À luz disso consideramos oportuno olhar para a Modelagem Matemática como uma estratégia metodológica que dialoga com os campos de experiência e objetivos de aprendizagem da Educação Infantil.

Dentre as aproximações entre a Modelagem Matemática e os campos de experiência e objetivos de aprendizagem da Educação Infantil podemos destacar, por exemplo, trabalhar com problemas de familiaridade das crianças, muitas vezes de temas não matemáticos, que envolvem também a interdisciplinaridade e que valorize os conhecimentos trazidos por eles, orientando-os na construção de novos conhecimentos por meio daquilo que eles já conhecem e se interessam. Diante disso, na próxima seção, apresentaremos alguns aspectos teóricos sobre a Modelagem Matemática.

3 MODELAGEM MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De modo geral, podemos conceber a Modelagem Matemática como uma estratégia para resolver problemas da realidade por meio de conceitos da Matemática. No âmbito da prática educativa, no entanto, ela adquire algumas especificidades em função das perspectivas dos envolvidos.

Em nosso trabalho, nos reportamos a concepção de Modelagem Matemática proposta por Biembengut (2019, p. 46), que afirma que a Modelagem Matemática tem por objetivo "propiciar a criança fazer pesquisa ao mesmo tempo que aprende os conteúdos curriculares (e não curriculares) integralmente", pesquisa essa que envolve todo o processo na busca pela solução dos problemas que lhes são propostos.

Ainda de acordo com Biembengut (2019), os procedimentos para desenvolvimento de uma atividade de Modelagem Matemática podem ser sintetizados em três etapas: (i) percepção e apreensão, que envolvem uma situação problema com o tema de interesse dos alunos e condizente com sua realidade; (ii) compreensão e explicitação, etapa em que as crianças se inteiram sobre o problema e os conceitos matemáticos e não matemáticos abordados, entrelaçados com o tema que está sendo trabalho e; (iii) significação e expressão, etapa em que as crianças exploram a solução para o problema, por meio de uma representação, um modelo.

Ademais, a Modelagem Matemática, no âmbito da Educação Matemática, tem sido foco de diversas pesquisas, muitas das quais objetivam evidenciar suas contribuições para o ensino e a aprendizagem da Matemática em diferentes níveis de ensino, em particular Educação Infantil, como o de Silva (2013), Carvalho, Oliveira e Luna (2012), Coutinho e Tortola (2020), que trazem contribuições para este nível de ensino e nos subsidiaram na elaboração e desenvolvimento de nossa investigação.

Os trabalhos referenciados anteriormente evidenciam como a Modelagem Matemática pode auxiliar o trabalho na Educação infantil e revelam a necessidade em ampliar essas pesquisas, buscando contribuições que a Modelagem Matemática pode trazer para esse nível de ensino não somente para a compreensão de conceitos matemáticos, mas em todo o processo de aprendizagem e formação escolar da criança.

De acordo com Bassanezi (2015, p. 11-12) "[...] a modelagem pode ser adotada em qualquer situação ou ambiente educacional, desde que se use, evidentemente, um contexto compatível com o estágio de desenvolvimento dos alunos". Sendo assim, é possível que a Modelagem Matemática seja desenvolvida no nível da Educação Infantil, desde que respeite as características e níveis de desenvolvimento das crianças.

Corroboramos com Tortola (2016, p. 55), que afirma que "é preciso respeitar as estratégias que os alunos propõem, sugerir caminhos que estão ao seu alcance, discutir a Matemática de modo que eles tenham condições de compreender". Visto que, as crianças têm um conhecimento inicial da Matemática, mas se envolvem nas atividades propostas e com auxílio do professor buscam alternativas de resoluções de acordo com suas delimitações.

Nesse sentido, durante a atividade de Modelagem Matemática na Educação Infantil, é

importante que as crianças tenham autonomia para realizar a atividade de seu modo, mobilizando conceitos matemáticos que já possuem e construindo novos conhecimentos com a ajuda dos colegas e do professor.

O professor tem papel fundamental desde a escolha da atividade, adequada para o nível de ensino, e também no decorrer das discussões e resolução da atividade proposta, fazendo os questionamentos apropriados para os alunos pensarem e elaborarem suas estratégias de resolução. Tortola (2016) reitera que é o professor que deve dosar a complexidade do problema afim de que os alunos tenham sucesso na resolução da atividade e ocorra de fato a aprendizagem que se almeja.

O papel do professor como mediador da aprendizagem das crianças, em diferentes situações, também é enfatizado por Vergnaud (2009), que compreende que o professor precisa estimular a capacidade da criança em aprender, buscando compreender suas dificuldades e propondo situações que as façam refletir e construir seu próprio conhecimento, pois esse é um processo que leva tempo.

Na seção seguinte, abordaremos sobre Teoria dos Campos Conceituais, utilizada posteriormente na análise dos dados, na identificação dos teoremas em ação mobilizados pelas crianças.

4 A TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Vergnaud (1990) define a TCC como "[...] uma teoria psicológica do conceito, ou melhor, da conceitualização do real, que permite situar e estudar as filiações e rupturas entre conhecimentos, do ponto de vista de seu conteúdo conceitual" (p. 1). Ela busca explicar como os conhecimentos são construídos, quais as relações que os indivíduos constroem entre o conceito novo e os conceitos que já dominam.

Um campo conceitual é definido por Vergnaud (1990) como um conjunto de situações cujo domínio requer conceitos, procedimentos e representações de vários tipos, que possuem uma relação entre si.

De acordo com Vergnaud (1990), o termo conceito, denotado por C, é definido como a tríade (S,I,R), sendo S o conjunto de situações que dão sentido ao conceito; I o conjunto de invariantes (objetos, propriedades e relações) que podem ser reconhecidos e usados pelo sujeito para analisar e dominar essas situações e R o conjunto de representações simbólicas que podem ser usadas para indicar e representar esses invariantes e, assim, representar as situações e os procedimentos para lidar com elas. Assim, podemos escrever C= (S,I,R).

Por meio da TCC, Vergnaud (1990) indica a utilização de uma variedade de situações problemas, em que os alunos podem ou não ter conhecimentos prévios sobre o conceito envolvido, para a partir daí elaborar mecanismos de ação para resolver ou compreender a situação e os conceitos envolvidos nela.

De acordo com Vergnaud (1993) existem dois tipos de situações que o sujeito se depara: o primeiro tipo são aquelas situações em que o sujeito dispõe das competências necessárias para o tratamento imediato da situação, o que torna sua conduta automatizada, fazendo com que ele mobilize um esquema único, capaz de resolver a situação que lhe foi proposta; o segundo tipo de situação é aquela em que o sujeito não dispõe de todas as competências necessárias para resolver a situação, o que o faz refletir e explorar novos caminhos. Nessa busca pela solução, ele mobiliza sucessivamente diversos esquemas, até conseguir obter um esquema adequado para o que lhe foi proposto.

Os esquemas citados anteriormente são definidos por Vergnaud (2017) como sendo uma organização invariante do comportamento em diversas situações. São nos esquemas que devem ser pesquisados os conhecimentos em ação do sujeito. Os esquemas são formados por quatro classes de componentes: metas, sub-metas e antecipações; regras de ação, de busca de conhecimento e de controle; invariantes operatórios e possibilidades de inferências (Vergnaud, 2017). Os quatro componentes são essenciais na busca de uma solução para situação, mas os invariantes operatórios podem auxiliar o professor na compreensão das estratégias adotadas pelos alunos (Zanella, 2016).

Os invariantes operatórios podem ser classificados em teoremas em ação e conceitos em ação. O teorema em ação é uma proposição que é verdadeira em uma determinada situação, e que também pode ser verdadeira universalmente, por exemplo, a criança do Ensino Fundamental pode pensar que ao somar dois números o resultado será um valor maior do que os dois números somados, o que é verdade no conjunto dos números naturais, ou seja, uma proposição verdadeira nessa situação em específico. Já um teorema em ação verdadeiro universalmente, pode ser “a multiplicação é uma adição de parcelas iguais”. Além disso, os conceitos em ação são conceitos considerados pertinentes para serem utilizados em uma dada situação (Vergnaud, 2017), por exemplo, como elucidado por Zanella (2016), ao pensar na multiplicação como a adição de parcelas iguais, as crianças utilizam conceitos em ação inerentes à multiplicação.

É preciso propiciar as crianças uma diversidade de situações que deem sentido aos conceitos que estão sendo trabalhados, tendo em vista que “no ensino baseado na TCC, o conceito é compreendido como constituído, principalmente, das situações que lhe dão os significados. E são essas situações que irão promover a ‘ponte’ cognitiva entre saberes do cotidiano e os

pertencentes à escola (científicos)" (Tauceda; Del Pino, 2014, p.8).

Para o desenvolvimento de uma atividade, é necessário pensar sobre quais noções a criança precisa ter para realizá-la e quais aprendizagens poderão ser construídas por meio das situações durante a atividade proposta. Assim, os conceitos vão se relacionando e a aprendizagem, aos poucos, vai acontecendo.

Em nossa atividade, analisamos, além das respostas orais apresentadas pelas crianças, os gestos captados pela gravação em vídeo tendo em vista que,

> A atividade gestual contém muitas operações de pensamento, sobretudo em termos de representações dos objetos materiais, de suas propriedades, relações e transformações, como também das relações entre as propriedades dos gestos e as propriedades dos objetos. De tal maneira que somos levados a observar o raciocínio e o gesto com categorias vizinhas ou comuns (Vergnaud, 2017, p.28-29).

Diante do exposto analisaremos, sob a ótica da TCC, uma atividade de Modelagem Matemática desenvolvida com as crianças, identificando os teoremas em ação mobilizados por elas, por meio de seus gestos, falas e desenhos, que evidenciam o cumprimento, parcial ou total, dos objetivos de aprendizagem dos campos de experiências indicados pela BNCC (Brasil, 2018).

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa norteou-se pelos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), em relação a pesquisa qualitativa como uma investigação com objetivo de compreender os dados em seu ambiente natural, o local em que ocorre e onde faz parte, tendo interesse maior no processo e não no resultado final. Desse modo, os dados devem ser analisados de forma interpretativa a partir da descrição dos fenômenos que elucidam sobre os propósitos da pesquisa.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de imagens e som a fim de analisar os gestos e falas das crianças. "A imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais - concretos, materiais" (Bauer; Gakstell, 2007, p.137). As gravações realizadas nos mostraram as compreensões das crianças sobre os conceitos abordados na atividade, por meio de seus gestos e falas, que caso não tivéssemos acesso as gravações, possivelmente não seriam explicitados.

A atividade denominada "Anões e gigantes" foi realizada em uma escola pública do município de Maringá - PR e as crianças precisaram determinar um modelo para o tamanho de um anão e de um gigante. Para elaboração da atividade, nos baseamos no currículo seguido pelas escolas do município para o ano letivo do Infantil 5, e a programação específica dessa turma para

o período em que ocorreria a intervenção, conforme instruções da professora da turma.

Antes da realização da atividade de Modelagem Matemática, a pesquisadora acompanhou e observou, durante três semanas, as aulas ministradas pela professora regente da turma, afim de familiarizar-se com as crianças e o cenário da pesquisa e, ajustando a atividade segundo o plano de aula do primeiro trimestre da instituição, sob orientação da professora regente.

A observação das aulas na Educação Infantil foi de fundamental importância, pois por meio dela é que a professora|pesquisadora[5] conheceu a turma, seus interesses, suas experiências e assim estabeleceu materiais adequados para trabalhar e planejou a atividade de acordo com as necessidades das crianças.

Ao final da atividade solicitamos que as crianças fizessem desenhos sobre o que aprenderam naquela aula pois "dentre as atividades educativas realizadas pelas crianças em sala de aula, encontra-se o desenho como uma das atividades mais constantes, prazerosas e significativas" (Coll; Teberosky, 2002, p.16). O desenho faz parte do cotidiano das crianças e é um modo delas expressarem individualmente seus conhecimentos. Além disso na TCC o desenho é interpretado como uma representação simbólica feita pela criança, que pode elucidar os conceitos compreendidos por ela.

Por meio das gravações em vídeos, tivemos acesso aos gestos mobilizados pelas crianças no decorrer da atividade, que nos ofereceram indícios dos conceitos que foram considerados. Os gestos fazem parte da vida de todas as crianças, antes da escrita e da fala, elas conseguem se expressar por meio de gestos e alguns estudos indicam que esses gestos podem fornecer informações sobre as aprendizagens Matemáticas (Peixoto, 2015).

O olhar para esse conjunto de dados, nessa pesquisa, tornou-se significante, uma vez que as crianças, participantes de nossa investigação, ainda não dominavam a escrita e, segundo os pressupostos da TCC, os desenhos, os gestos e falas das crianças podem revelar-se como uma forma de avaliar os esquemas envolvidos na aprendizagem.

Para iniciar a atividade, questionamos as crianças se todos eram do mesmo tamanho, se a professora tinha o mesmo tamanho que elas e se elas conheciam pessoas muito maiores ou muito menores.

Em seguida, contamos a história "Os Anõezinhos e o gigante"[6], que retrata sobre uma família de anões e um gigante, que moravam em uma floresta e tornaram-se amigos. Ao final da

[5] O termo professor|pesquisador foi utilizado baseado nas discussões propostas por Campos, Araújo (2015) em que caracterizam professor|pesquisador como o duplo papel exercido na implementação de atividades de Modelagem Matemática, onde ora a ênfase é dada para o papel de professor e ora em pesquisador, mas os dois papéis dialogam e subsidiam o desenvolvimento das atividades.
[6] Disponível em: https://jardimdehistorias.com/2016/06/13/os-anoezinhos-e-o-gigante/

contação, as crianças discutiram sobre o que mais gostaram, o que chamou mais atenção e os questionamos se existiam anões e gigantes na vida real e qual seria o tamanho deles. Deixamos as crianças discutindo um pouco e explicamos que existem pessoas que são baixas e pessoas altas.

O ambiente proporcionado pela contação de histórias atendeu objetivos inerentes ao campo de experiência "Traços, sons, cores e formas", uma vez que a história foi contada por meio de uma maquete e palitoches, envolvendo cores diferentes, além de diversos sons, pois enquanto a professora|pesquisadora realizava tal contação, houve a preocupação com a entonação de voz, representando a voz do gigante, dos anões e dos barulhos existentes na história, por exemplo. Também haviam traços e formas distintas que representavam os personagens, as casinhas, etc. Além de servir como um aporte para imaginação das crianças e envolvimento com a atividade que seria desenvolvida.

Além disso, os momentos descritos anteriormente contemplam a primeira etapa para o desenvolvimento de uma atividade de Modelagem Matemática, de acordo com Biembengut (2019), denominada de percepção e apreensão, em que apresentamos um tema, que foi de imediato aceito por todas as crianças, e a contação de histórias e a imaginação despertaram o interesse pela atividade.

Posteriormente, apresentamos a pergunta que norteou a atividade: "qual é o tamanho de um anão? E de um gigante?". As crianças afirmaram que os anões são pequenos e os gigantes são grandes. Enquanto respondiam, faziam gestos que representavam para eles o que é o ser pequeno e o ser grande.

Solicitamos então, que as crianças, reunidas em grupos, desenhassem um anão e um gigante de acordo com o tamanho que eles são na vida real. Orientamos que primeiro fizessem o anão, apresentassem para a sala e depois desenhassem e apresentassem o gigante, para não perderem o foco da atividade.

A etapa 2 do processo de Modelagem Matemática, de acordo com o proposto por Biembengut (2019), que é a compreensão e explicitação dos conceitos matemáticos e não matemáticos, foi contemplada nesta circunstância, já que para determinar e diferenciar os tamanhos do anão e do gigante, as crianças trabalharam com os conceitos de grande/pequeno, maior/menor e partes do corpo, que estão previstos no currículo. Além disso, no momento em que cada grupo expôs seus modelos de anões e gigantes para a turma, a terceira etapa também foi desenvolvida, que é a significação e expressão das representações feitas pelas crianças, em que cada grupo comparava seus anões e gigantes com os demais feitos pela turma e justificavam o porquê de terem feito os seus da maneira que fizeram.

Nestes momentos, prezamos pelos objetivos relacionados ao campo de experiência "O eu, o outro e o nós", em que as crianças precisaram ouvir seus colegas e decidirem, juntos, sobre tudo que fariam. Destacamos também a importância do trabalho em grupo, além da tomada de decisões sobre o que cada um faria e como fariam tudo o que foi pedido. As crianças precisaram entender que, embora cada um tivesse uma opinião a respeito de como fazer seu modelo, foi necessário que os fizessem juntos. Ademais, tiveram que comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos, objetivo de aprendizagem esse que é indicado a ser realizado com elas e foi contemplado ao longo de todo o desenvolvimento da atividade.

Em relação aos objetivos de aprendizagem do campo de experiência "Corpo, gestos e movimentos", destacamos o trabalho realizado com as crianças em que se manifestaram por meio do próprio corpo e estabeleceram comparações possíveis de serem feitas com o corpo do anão e do gigante.

Depois que os grupos expuseram seus desenhos de anões e gigantes, representamos em um papel craft um anão e um gigante com o auxílio da turma toda e medimos seu tamanho com um instrumento convencional, a régua, e um instrumento não convencional, o palmo.

Por fim, pedimos que cada criança produzisse individualmente um desenho a respeito do que aprenderam no dia com a atividade. Esses desenhos elucidaram conceitos que emergiram no decorrer das situações propostas e possibilitou-nos, a luz do nosso referencial teórico, identificar o cumprimento de objetivos de aprendizagem que compõem os campos de experiência.

6 IDENTIFICAÇÃO DOS TEOREMAS EM AÇÃO E CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

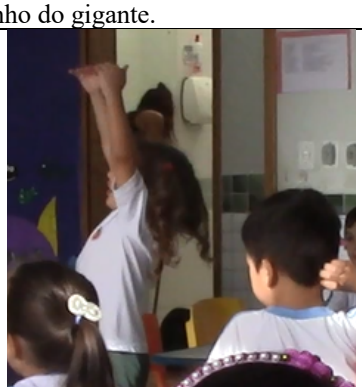
As crianças, durante as situações propostas na atividade, não se restringiram a um único modo de resolvê-las, elas dispuseram de diferentes representações para construírem suas compreensões. "Os gestos, os registros, a tomada de decisão, a linguagem e o diálogo, o raciocínio científico e técnico, explícitos ou implícitos no desenvolvimento de uma atividade são meios de identificar ações dos alunos diante de uma determinada situação" (Zanella, 2016, p. 25).

Neste trabalho, como já referenciado anteriormente, tivemos como objetivo investigar a contribuição da Modelagem Matemática na ocorrência dos objetivos de aprendizagem da Educação Infantil, por meio dos teoremas em ação mobilizados em seus gestos, falas e desenhos.

Quanto ao campo de experiência "corpo, gestos e movimentos", a manifestação das crianças por meio dos gestos nas tarefas descritas a seguir, possibilitou a identificação dos seguintes objetivos de aprendizagem: Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de

sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em outras atividades. Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. Criar movimentos, gestos, olhares em atividades diversificadas (adaptado de BNCC (Brasil, 2018)).

Ao serem perguntados sobre qual é o tamanho do gigante, as crianças diziam que ele era muito grande, muitas delas levantavam da cadeira e erguiam os braços para cima para representar esse tamanho. A Figura 1 exemplifica esse tipo de gesto. Já quando eram questionadas sobre qual o tamanho do anão, as crianças sempre respondiam que ele era muito pequeno e ao falar, também gesticulavam com as mãos, aproximando-as, como apresentado na Figura 2. Nesses gestos, inferimos que para essas crianças, o espaço entre os braços ou mãos indica os tamanhos grande e pequeno.

Figura 1: Gesto da criança indicando o tamanho do gigante.	**Figura 2:** Gesto da criança indicando o tamanho do anão.
	

Fonte: Gravações em vídeo.

Discutimos com as crianças sobre o corpo de cada uma delas, que apesar de terem tamanhos diferentes, possuíam as mesmas características: cabeça, tronco, pernas, braços, olhos, etc. A Figura 3 ilustra um exemplo em que as crianças foram questionadas sobre qual a quantidade de olhos que um gigante e um anão tinham e para representar a quantidade, elas associam a quantidade falada com os dedos apontados.

Na Figura 4, verifica-se que as alunas estão colocando a mão sobre a boca, isso porque foram questionadas sobre qual parte ainda estava faltando para desenhar no corpo. Nestes gestos, percebemos que para representar uma parte de seu corpo, as crianças tocam essa parte.

Logo após os grupos terem desenhado e apresentado para os demais os modelos de seus anões e gigantes, desenhamos em um papel craft, um anão e um gigante coletivamente e medimos o tamanho deles com uma régua e, depois com o palmo. Ao fazer a medição com os palmos, a cada palmo contado pela professora|pesquisadora, as crianças batiam uma palma e contavam junto. Por meio desses gestos, percebe-se que as crianças associam a quantidade de palmos com

suas palmas, além de conseguirem relacionar a quantidade de palmas com a quantidade de palmos que representava o tamanho do anão e do gigante. A Figura 5 ilustra esse gesto.

Figura 3: Crianças representando uma quantidade com os dedos.	**Figura 4:** Crianças tocando na parte do corpo da qual estavam falando.	**Figura 5:** Criança batendo palma para medir o tamanho do gigante.
		

Fonte: dos registros das autoras.

Nos gestos representados nas Figuras 3, 4 e 5, percebemos que existe uma bijeção entre partes do corpo e quantidades e relações. Essas ações correspondem aos objetivos do campo de experiência "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", em particular, o de relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. Nas mesmas ações das crianças, observamos a utilização de sons para expressarem suas respostas, o que atende o objetivo de aprendizagem do campo de experiência "Traços, sons, cores e formas", de reconhecer as qualidades do som utilizando-as em suas produções sonoras.

Destacamos aqui que os gestos feitos pelas crianças elucidaram conceitos, matemáticos e extra matemáticos, que estavam previstos no currículo, como grande/pequeno, maior/menor, partes do corpo, quantidades, correspondência biunívoca. Os gestos são uma maneira de representar o que as crianças estão pensando. De acordo com Peixoto (2015), os gestos são capazes de mostrar e constituir os esquemas mobilizados pelas crianças nas atividades de Matemática.

Ao fim da atividade solicitamos que as crianças desenhassem o que haviam aprendido naquele dia, visto que o desenho é uma representação simbólica, expressa individualmente e, que atende o objetivo de aprendizagem do campo de experiência "traços, sons, cores e formas", o de expressar-se livremente por meio de desenho, criando suas produções. De acordo com Vergnaud (2017), o conjunto das representações, linguísticas e simbólicas, permitem representar os conceitos e suas relações, tornando possível verificar quais esquemas são evocados.

Ao estabelecerem relações de comparações entre os tamanhos do gigante e de outros objetos, em que expuseram que o gigante tem o tamanho maior do que o tamanho de objetos e pessoas do nosso dia a dia evidenciou-se os objetivos de aprendizagem do campo de experiência

"Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", dentre eles, "Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades" e "Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças" foram abordados. Na Figura 6, apresentamos alguns desenhos elaborados pelas crianças que ilustram essas compreensões.

Figura 6: Desenhos representando o gigante como algo maior do que as demais representações



Fonte: dos registros das crianças.

O primeiro tipo de desenho, da esquerda para a direita, representa um gigante bem grande, quase alcançando o sol e um anão bem pequeno, comparado com esse gigante. Assim como no desenho ao lado, mas nesse caso, o anão é considerado tão pequeno, que pode ser representado por um ponto.

A representação do gigante feita nesses desenhos é maior do que a representação feita do anão, assim sendo, existe uma relação binária antissimétrica, visto que "uma relação binária é antissimétrica se, e somente se, a cada vez que tivermos a relação entre um elemento x e um elemento y, não tivermos a mesma relação entre o elemento y e o elemento x" (Vergnaud, 2009, p. 42). Neste caso, o gigante é maior do que o anão, e a relação "ser maior que" é antissimétrica, posto que o gigante não pode ser maior do que o anão e ao mesmo tempo ocorrer que o anão seja maior do que o gigante.

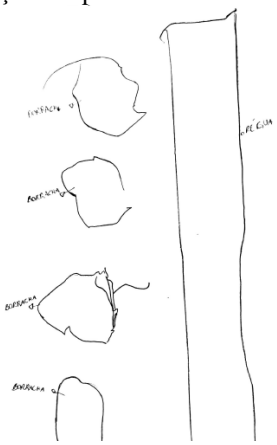
Na terceira imagem representada da esquerda para a direita, temos que o tamanho do gigante é maior do que o da pessoa e o tamanho da pessoa é maior do que o do anão. Nesse caso, ocorre uma relação binária transitiva, em que o gigante é maior que a pessoa e a pessoa maior que o anão, o que implica que o gigante também é maior que o anão. Vergnaud (2009, p. 43) afirma que "uma relação binária é transitiva se, e somente se, a cada vez que tivermos a relação entre um elemento x e um elemento y de uma parte, e entre o elemento y e um elemento z de outra parte, tivermos necessariamente a mesma relação entre o elemento x e o elemento z". Assim sendo, a relação "ser maior que" é transitiva, visto que se o gigante é maior do que a pessoa e a pessoa é maior do que o anão, necessariamente o gigante deve ser maior do que o anão.

Por fim, na última imagem apresentada na Figura 6, temos um tipo de desenho que explicita uma representação do anão, do gigante e da casa e neste caso, percebe-se que o gigante

é maior do que as outras duas representações. De maneira geral, notamos que para as crianças os gigantes são maiores do que objetos de nosso cotidiano.

Na Figura 7, o desenho apresentado foi feito por uma criança que usou a régua e a borracha e contou “quantas borrachas cabem na régua”. Assim como fizemos para medir o tamanho do gigante e do anão utilizando a régua e os palmos, para a criança é possível utilizar um objeto menor como unidade de medida para determinar o tamanho do objeto maior.

Figura 7: Representação de quantas borrachas cabem em uma régua.



Fonte: Dos registros das crianças.

A criança autora deste desenho possui espectro autista, sendo acompanhada por uma professora auxiliar, que a ajuda no desenvolvimento das atividades. Este desenho foi feito com a ajuda da professora, quando a criança teve a ideia de utilizar a borracha como instrumento para medir o tamanho da régua.

Nessa ação, percebemos o atendimento ao objetivo de aprendizagem de registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes que constitui o campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Ainda em relação ao campo de experiência “traços, sons, cores e formas” foi solicitado que as crianças se expressassem livremente por meio do desenho, pintura e até escultura de seus corpos para manifestarem o que aprenderam no dia.

A atividade de Modelagem Matemática, por suas características consonantes às etapas de seu desenvolvimento, auxiliou o cumprimento dos objetivos de aprendizagem do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, pela importância dada às discussões realizadas pelas crianças, desde o início da atividade, em que elas puderam expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita, de fotos, desenhos e outras formas de expressão para exporem suas opinioes, mostrando aos demais colegas e às professoras o que realizaram durante a aula.

Em relação aos conceitos matemáticos, destacamos conceitos de comparação entre os tamanhos do gigante e do anão e entre as crianças e os personagens, visto que, em seus gestos, quando representavam os tamanhos dos personagens, buscavam comparações com seu próprio tamanho. Além disso, trabalhamos com o conceito de contagem e com instrumentos de medidas, que fazem parte do currículo prescrito para a idade das crianças participantes da pesquisa.

Também foi possível abordar com conceitos não matemáticos, previstos no currículo, em que destacamos a importância da linguagem oral, das discussões que surgiram no decorrer da atividade, em que as crianças puderam expor para seus colegas o que fizeram, como fizeram, e serem ouvidas, pelos colegas e professores. Também emergiram conceitos sobre o corpo humano e as partes do corpo, haja vista que durante a atividade, explicamos que apesar de o gigante ter o corpo maior do que o do anão, as características são as mesmas, ou seja, ambos têm cabeça, pescoço, pernas, etc. As crianças mostraram ter compreendido isso, considerando que em seus desenhos representaram os anões e gigantes com os corpos com as mesmas características, apenas com os tamanhos diferentes. Na seção a seguir, apresentamos as considerações finais a respeito do que abordamos no decorrer de nosso texto.

7 ALGUMAS CONCLUSÕES

A Educação Infantil deixou para trás o caráter de assistencialista, e assumiu um papel importante no desenvolvimento integral das crianças, que complementa a ação da família e da comunidade (Krefta, 2011). Além disso, tem um caráter formador, que busca desenvolver a autonomia das crianças, despertar a curiosidade na busca de conhecimento e ressalta a importância de trabalhar com conteúdo que sejam do cotidiano das crianças.

Com base nessas orientações, essa pesquisa revela um papel da Modelagem Matemática como estratégia metodológica a ser levada para este nível de ensino, para o favorecimento de situações de aprendizagem envolvendo de discussões, trabalhos em equipe e estabelecimento de relações conceituais. O que corrobora com Anjos (2021) ao afirmar que “para planejar as experiências no cotidiano da Educação Infantil, é imprescindível que as intencionalidades educativas possam criar oportunidades para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança” (p. 13).

Retomando ao nosso objetivo de investigar contribuições da Modelagem Matemática no favorecimento da aprendizagem na Educação Infantil, identificada por meio dos teoremas em ação interpretados a partir dos gestos, falas e desenhos mobilizados pelas crianças no desenvolvimento da atividade, trazemos no Quadro 1 um resumo dos teoremas em ação mobilizados pelas crianças e os objetivos de aprendizagem que foram contemplados referentes

aos campos de experiência.

Quadro 1: Teoremas em ação mobilizados pelas crianças e campos de experiência e objetivos de aprendizagem contemplados.
Fonte: das autoras.

Teorema em ação	Campos de experiência	Objetivos de aprendizagem
(Figura 1 e 2) O espaço entre os braços ou mãos indica os tamanhos grande e pequeno.	Corpo, gestos e movimentos; Espaço, tempo, relações e transformações.	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano e outras atividades; Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(Figura 3, 4 e 5) Bijeção entre partes do corpo e quantidades e relações.	Espaço, tempo, relações e transformações; Traços, sons, cores e formas.	Relacionar números às suas respectivas quantidades; Identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência; Utilizar sons durante atividades.
(Figura 6) O Gigante tem o tamanho maior do que o tamanho de objetos e pessoas do nosso dia a dia.	Traços, sons, cores e formas; Espaço, tempo, relações e transformações.	Expressar-se livremente por meio de desenho, criando suas produções; Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades; Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(Figura 7) Utilizar um objeto menor como unidade de medida para determinar o tamanho do objeto maior.	Espaço, tempo, relações e transformações.	Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

Para além do resumo apresentado no Quadro 1, outros campos de experiência e alguns de seus objetivos de aprendizagem também foram contemplados ao longo do desenvolvimento da atividade, porém não destacados por meio dos teoremas em ação. Por exemplo, o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, que foi contemplado ao decorrer da atividade nos momentos em que as crianças elaboraram seus modelos de anões e gigantes em grupos, tendo que ouvir os seus colegas e expor suas opiniões respeitando os demais.

Particularmente na atividade desenvolvida, o campo de experiência “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações” foi o mais contemplado pelos teoremas em ação

identificados, possivelmente pelo fato desses teoremas estarem relacionados a Matemática e esse campo de experiência é o que mais se assemelha a componentes curriculares de Matemática. Isso instiga a olharmos para os campos de experiência a luz de outros referenciais teóricos da aprendizagem, a fim de desvelarmos caminhos profícuos a seguir.

Finalmente, as contribuições deste estudo para o ensino e a aprendizagem da Matemática na Educação Infantil, extrapolam a apresentação das potencialidades da Modelagem Matemática para construção de relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento que se revelam em situações do cotidiano das crianças, e que são expressas na contação de histórias e na elaboração de desenhos.

A escolha da Teoria dos Campos Conceituais como ferramental teórico possibilitou-nos olhar para os gestos e desenhos, além das falas e outras manifestações, das crianças e identificar construções de pensamento acerca das suas soluções para a situação que lhes foi proposta, o que revelou a manifestação de conceitos matemáticos e não matemáticos, caracterizados pelos campos de experiências a partir dos seus objetivos de aprendizagem previstos para esse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. M. T. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: Implicações da BNCC e os desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP,** Aquidauana, v. 1, n. 9, p. 133-147, dez. 2021.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.) **Pesquisa qualitativa com Texto, Imagem e Som - um manual prático.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARBOSA, J. C. **Modelagem Matemática na sala de aula.** Perspectiva, Erechim (RS), v. 27, n. 98, junho/2003.

BASSANEZI, R. C. **Modelagem matemática**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2015.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, I. da S.; ARAÚJO, J. Quando pesquisa e prática pedagógica acontecem simultaneamente no ambiente de modelagem matemática: problematizando a dialética pesquisador|professor. **Acta Scientiae**. Canoas v.17, n.2, p.324-339. maio/ago. 2015

COLL, C; TEBEROSKY, A. **Aprendendo Arte:** conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2002.

COUTINHO, L.; TORTOLA, E. **Raciocínio proporcional em uma atividade de Modelagem Matemática por alunos da Educação Infantil.**VIDYA, v. 40, n. 2, p. 87-106, jul./dez., 2020 - Santa Maria, 2020. ISSN 2176-4603.

KREFTA, S. **Metodologia de Ensino e Educação Infantil: Algumas Considerações Sobre a Trajetória da Escola Infantil no Brasil.** Só Pedagogia. Virtuous Tecnologia da Informação, 2008-2019.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.** Maringá, PR, 2012.

PEIXOTO, J. Gestos, sinais e esquemas de aprendizes surdos na multiplicação. **Revista Latino americana de Investigación en Matemática Educativa,** 18 (3), 359-386.

SILVA, V. da S.; BURAK, D. Modelagem Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. VIII Encontro Paranaense de Modelagem na Educação Matemática - **Anais...** Cascavel 18-20 out. 2018.

TAUCEDA, K. C; DEL PINO, J. C. Processos cognitivos e epistemologias da teoria dos campos conceituais de Gérard Vergnaud, do ensino narrativo e do aprender a aprender. **Revista Ciências & Cognição** 2014; Vol 19(2) 256-266 - ISSN 1806-5821.

TORTOLA, E. **Configurações de Modelagem Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2016. 304 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciêcias e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade**. Tradução de: MORO, Maria Lúcia Ferreira. Curitiba: UFPR, 2009.

VERGNAUD, G. (1993). Teoria dos campos conceituais. In Nasser, L. (Ed.) Em: Instituto de Matemática da UFRJ (Org.). **Anais I Seminário Internacional de Educação Matemática** (p. 1-26). Rio de Janeiro: Instituto de Matemática, UFRJ.

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, 10 (23): 133-170, 1990.

VERGNAUD, G. O que é aprender? Por que Teoria dos Campos Conceituais? In: GROSSI, E. P. (Org.). **O que é aprender? O iceberg da conceitualização Teoria dos Campos Conceituais TCC**. Porto Alegre: GEEMPA, 2017.

ZANELLA, M. S. **Tarefas de modelagem matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com alunos alemães e brasileiros.** 2016. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

ZAMPIROLLI, A. C.; KATO, L. A. A Modelagem Matemática na Educação Infantil: um olhar

para os teoremas em ação mobilizados em situações envolvendo o conceito de classificação. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, *[S. l.]*, v. 10, n. 23, p. 30–53, 2021. DOI: 10.33871/22385800.2021.10.23.30-53.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

REFLEXÕES HISTÓRICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO COM A ESCOLA MODERNA

HISTORICAL REFLECTIONS AND CONTEXTUALIZATION OF TEACHING WORK WITH THE MODERN SCHOOL

Aryadne Maluf Ribeiro Arnez de Lima [1]
Caroline Monte verde Bernardes [2]

RESUMO

Este artigo discute a evolução histórica da organização do trabalho didático e sua relação com a adoção de metodologias ativas no contexto educacional. Inicia-se com uma análise retrospectiva dos principais marcos e desafios enfrentados em diferentes períodos da história da educação, desde as práticas orais nas sociedades clássicas até as complexas estruturas contemporâneas. Destaca-se o papel das práticas inovadoras e das metodologias ativas na renovação pedagógica. Em seguida, explora-se a conexão entre a evolução histórica e a formação de professores, enfatizando a importância da preparação dos educadores para lidar com as demandas da educação contemporânea. O artigo também analisa a influência das tecnologias na organização do trabalho didático, com base nas perspectivas de Skinner, Moreira Junior e Dermival Saviani. Por fim, conclui-se com a importância da integração das tecnologias e da adoção de metodologias ativas na formação de cidadãos preparados para os desafios do século XXI. Este artigo baseia-se numa extensa revisão bibliográfica, incluindo obras de Comenius, Ferrière, Claparède, Valdemarin, Skinner, Moreira Junior, Dermival Saviani, Bacich, entre outros.

Palavras-chave: Educação. Metodologias ativas. Evolução histórica. Tecnologias educacionais. Desafios do século XXI.

ABSTRACT

This article discusses the historical evolution of the organization of didactic work and its relationship with the adoption of active methodologies in the educational context. It begins with a retrospective analysis of the main milestones and challenges faced in different periods in the history of education, from oral practices in classical societies to complex contemporary structures. The role of innovative

[1] Pedagoga, Pós- Graduação em Educação especial, Mestranda profissional UEMS 2023.Professora da Educação Básica na Escola Municipal Antonio José Paniago. E-mail: aryadnemalufdelima@gmail.com
[2] Licenciada em Letras – Inglês, Pós-graduada em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação; Pós-graduada em Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho; Atua na rede estadual de ensino de Mato Grosso do sul como Coordenadora de Práticas Inovadoras; Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. E-mail: carolinemverde@gmail.com

practices and active methodologies in pedagogical renewal stands out. Next, the connection between historical evolution and teacher training is explored, emphasizing the importance of preparing educators to deal with the demands of contemporary education. The article also analyzes the influence of technologies on the organization of teaching work, based on the perspectives of Skinner, Moreira Junior and Dermival Saviani. Finally, it concludes with the importance of integrating technologies and adopting active methodologies in training citizens prepared for the challenges of the 21st century. This article is based on an extensive bibliographical review, including works by Comenius, Ferrière, Claparède, Valdemarin, Skinner, Moreira Junior, Dermival Saviani, Bacich, among others.

Keywords: Education. Active methodologies. Historic evolution. Educational technologies. Challenges of the 21st century.

1 INTRODUÇÃO

A organização do trabalho didático é um campo de estudo fundamental para compreender a evolução do processo educacional ao longo dos séculos. Desde os primórdios da educação formal até os dias atuais, diferentes períodos históricos foram marcados por desafios e avanços na forma como o ensino foi estruturado e conduzido. Este estudo propõe uma análise retrospectiva, delineando o principal marco e as problemáticas enfrentadas em cada período, com especial ênfase no surgimento das práticas inovadoras e da utilização de metodologias ativas no contexto educacional.

Ao adentrarmos nas páginas da história da educação, somos levados a uma jornada que abrange desde as antigas práticas de ensino nas sociedades clássicas até os complexos sistemas educacionais contemporâneos. Cada período apresenta suas próprias características, influências e desafios, moldando a maneira como o conhecimento foi transmitido e absorvido.

Ao longo dos séculos, educadores e pensadores enfrentaram dilemas cruciais na busca por uma organização didática mais eficaz. Seja na transição da educação oral para a escrita, na revolução industrial que transformou a dinâmica da sala de aula ou nas recentes demandas por um ensino mais interativo e personalizado, a história da organização do trabalho didático reflete a constante adaptação às necessidades e aspirações da sociedade.

Destaca-se, ainda, o papel vital das práticas inovadoras e das metodologias ativas no processo de renovação pedagógica. A emergência de abordagens centradas no aluno, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, representam marcos significativos na evolução do ensino. Essas práticas não apenas desafiam os paradigmas tradicionais, mas também promovem um engajamento mais profundo e uma aprendizagem mais significativa.

Ao mergulharmos nesta análise retrospectiva, almejamos não apenas compreender a trajetória da organização do trabalho didático, mas também extrair lições valiosas para informar as práticas educacionais contemporâneas. A reflexão sobre os desafios e avanços do passado serve

como um guia sólido para a construção de um futuro mais eficaz e inclusivo no âmbito educacional.

2. REVISÃO DE LITERATURA

O presente trabalho pretende estabelecer uma discussão histórica da organização do trabalho didático, o que se mostra uma tarefa importante para alcançar uma compreensão mais ampla da escola pública contemporânea brasileira em movimento.

Alves define a organização do trabalho didático como categoria:

> No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando (s), de outro; b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento; c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre (Alves, 2005, p. 10-11).

O autor coloca a categoria organização do trabalho didático como sendo uma categoria subordinada a outras categorias que são centrais na ciência da história: "[...] matéria e movimento, quantidade e qualidade, singular, particular e universal, contradição, totalidade, historicidade, modo de produção, capital, mercadoria, trabalho etc." (Alves, 2005, p. 9). Destaca o autor que a transformação do real impõe a formulação permanente de novas categorias teóricas, que permitam captar o movimento, neste sentido é que formulou a categoria organização do trabalho didático, que auxilia na compreensão das mudanças históricas que se processam no interior da prática educativa em condições históricas determinadas, sendo utilizada neste projeto de pesquisa como ferramenta central da análise.

A organização do trabalho didático tem sido objeto de estudo e reflexão ao longo dos séculos, refletindo as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que moldaram a prática educacional. No período clássico da educação, a transmissão oral do conhecimento desempenhava um papel central, com os filósofos gregos dando ênfase à dialética como meio de instrução. No entanto, a ausência de um sistema estruturado de ensino formal resultava em desafios na padronização do processo educacional.

Com a expansão dos sistemas educacionais durante a Idade Média, surgiu a necessidade de organizar o ensino em instituições formais, como mosteiros e universidades. A pedagogia religiosa desempenhou um papel preponderante, influenciando a estruturação do currículo e as práticas de ensino. No entanto, a falta de acesso generalizado à educação e a rigidez das práticas pedagógicas eram desafios a serem enfrentados.

O advento da Revolução Industrial no século XIX trouxe consigo uma transformação radical na organização do trabalho didático. O modelo de sala de aula, com um único professor instruindo um grande número de alunos, tornou-se predominante. No entanto, a padronização do ensino e a falta de individualização representaram desafios para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

2.1 Evolução Histórica da Organização do Trabalho Didático

A discussão histórica da organização do trabalho didático, categoria teórica formulada por Alves (2005) será adotada como norteadora nesta pesquisa. Para Alves a organização do trabalho didático implica "[...] uma relação educativa que coloca frente a frente uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando da outra" (Alves, 2005, p. 10), o que abarca os procedimentos técnicos pedagógicos do educador, tecnologias educacionais além dos conteúdos definidos para atender aos processos de transmissão do conhecimento.

A organização do trabalho didático possui uma longa trajetória que remonta aos primórdios da educação formal. Ao longo dos séculos, vários pensadores e educadores desempenharam papéis cruciais na concepção e desenvolvimento de métodos de ensino. John Amos Comenius, por exemplo, é reconhecido como um dos pioneiros na formulação de princípios pedagógicos. Em sua obra "Didática Magna", Comenius advogou pela ideia de uma educação universal e acessível a todos os estratos da sociedade (Comenius, 1633).

Em paralelo, Adolphe Ferrière e Édouard Claparède contribuíram significativamente para a compreensão da organização do trabalho didático no século XIX. Ferrière, precursor da Escola Ativa, enfatizou a importância de um ensino ativo e participativo, onde o aluno desempenha um papel ativo na construção do conhecimento (Ferière, 1922). Claparède, por sua vez, destacou a necessidade de uma educação que se adapte às necessidades e características individuais de cada aluno, promovendo uma abordagem mais personalizada e inclusiva.

É mister destacar as contribuições acerca do trabalho didático de Giovanni Valdemarin. No século XX, Giovanni Valdemarin desempenhava um papel fundamental na evolução da organização do trabalho didático. Valdemarin propôs a abordagem da Escola Nova, que enfatizou a importância da educação integral e do desenvolvimento pleno do indivíduo, indo além do mero ensino de conteúdos acadêmicos.

O presente trabalho, por meio da pesquisa qualitativa, teve por objetivo abarcar as metodologias propostas por estes pensadores que marcam a evolução da organização do trabalho didático, influenciando as práticas pedagógicas e a concepção do processo de ensino-aprendizagem ao longo dos séculos. Suas contribuições continuam a ressoar na educação contemporânea, servindo

como fonte de inspiração para práticas inovadoras e metodologias ativas.

A evolução da organização do trabalho didático não é apenas um reflexo das mudanças na prática pedagógica, também influencia diretamente a formação de professores e o desenvolvimento das instituições educacionais. Conforme destacado por Comenius, a eficácia do ensino depende não apenas do método, mas também da competência do educador: "O bom mestre é o melhor dos métodos" (Comenius, 1633, p. 45). Essa perspectiva enfatiza a importância da formação sólida e contínua dos professores para o sucesso do processo educacional.

John Amos Comenius, reconhecido como um dos pioneiros na formulação de princípios pedagógicos, deixou um legado duradouro com sua obra "Didática Magna". Sua defesa pela ideia de uma educação universal e acessível a todos os estratos sociais estabeleceu bases importantes para a concepção da organização do trabalho didático.

Adolphe Ferrière, um dos pioneiros da Escola Ativa, argumenta que a formação de professores deve prepará-los para um papel facilitador e orientador, capazes de criar ambientes de aprendizagem estimulantes: "O educador deve ser um guia, um observador e um intérprete do desenvolvimento do aluno" (Ferrière, 1922, p. 78). Essa abordagem destaca a necessidade de uma formação que promova habilidades de adaptação e flexibilidade, essenciais para lidar com a diversidade de alunos e contextos educacionais.

No século XIX, Adolphe Ferrière e Édouard Claparède desempenharam papéis significativos ao contribuir para a compreensão da organização do trabalho didático. Ferrière, precursor da Escola Ativa, destacou a importância do ensino ativo e participativo, onde o aluno desempenha um papel ativo na construção do conhecimento.

Édouard Claparède, ao discutir a pedagogia experimental, ressaltou a importância da formação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas em evidências: "A formação do educador deve ser informada pela pesquisa e pela observação sistemática" (Claparède, 1905, p. 112). Isso destaca a relevância de uma formação que integre a teoria à prática, permitindo aos professores aplicar estratégias eficazes com base em conhecimentos sólidos.

No século XX, a influência de Giovanni Valdemarin na evolução da organização do trabalho didático é inegável. Sua proposta da Escola Nova, que destaca a importância da educação integral e do desenvolvimento pleno do indivíduo, transcende a mera transmissão de conteúdos acadêmicos. Ele salienta que a formação de professores deve ir além do domínio dos conteúdos, enfatizando a importância da compreensão holística do aluno: "O educador deve ser um agente de transformação e crescimento integral do indivíduo" (Valdemarin, 1961, p. 98). Essa perspectiva destaca a necessidade de uma formação que prepare os professores para lidar com as dimensões emocionais, sociais e cognitivas dos alunos.

Essas visões convergem para a conclusão de que a formação de professores é um elemento crucial na evolução da organização do trabalho didático e no desenvolvimento da escola como um todo. A preparação dos educadores deve ser pautada na compreensão das demandas contemporâneas e na capacidade de aplicar práticas inovadoras e metodologias ativas, refletindo a complexidade do ambiente educacional.

Toda essa evolução não ocorre em um vácuo, mas em estreita relação com o desenvolvimento das instituições educacionais. B.F. Skinner, influente psicólogo behaviorista, argumentou que a introdução de tecnologias no ambiente educacional poderia potencializar a eficácia do ensino, ao afirmar que "a tecnologia pode fornecer um reforço consistente e imediato, tornando o aprendizado mais eficiente" (Skinner, 1958, p. 72). Essa perspectiva marcou o início de uma era em que a tecnologia começou a ser vista como uma ferramenta essencial na promoção do aprendizado.

A perspectiva escolar de Moreira Junior e Dermival Saviani trouxe contribuição à compreensão da organização do trabalho didático na era tecnológica. Ao considerar a importância do planejamento e da estruturação curricular, Moreira Junior argumentou que "a integração da tecnologia no currículo deve ser cuidadosamente planejada para garantir que ela aprimore, e não substitua as práticas pedagógicas tradicionais" (Moreira Junior, 2005, p. 134). Por sua vez, Saviani enfatizou que a introdução de tecnologias deve estar alinhada com uma concepção crítica de educação, evitando a mera reprodução de conteúdo sem uma reflexão crítica sobre o conhecimento (Saviani, 1999, p. 89).

Diante das demandas da sociedade contemporânea, as escolas atuais se encontram diante do desafio de integrar de forma eficaz as tecnologias ao processo educacional. A adoção de metodologias ativas, por exemplo, se destaca como uma abordagem que busca maximizar o potencial das ferramentas tecnológicas para promover a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem (Bacich *et al*., 2015, p. 45).

Essa evolução, permeada pela inserção das tecnologias na educação, evidencia a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva na organização do trabalho didático nas escolas contemporâneas. A integração da tecnologia deve ser orientada por uma visão pedagógica sólida e alinhada com os objetivos educacionais, visando a potencializar as oportunidades de aprendizagem. As práticas inovadoras estão diretamente ligadas a organização do trabalho didático, pois elas envolvem a incorporação de novas metodologias de ensino, como a cultura *maker*, a sala de aula invertida, a aprendizagem ativa, *desing thinking*, dentre outras. A organização do trabalho didático postula a definição de como essas práticas serão aplicadas, os recursos necessários, como os professores serão capacitados para desenvolvê-las.

O que são as práticas inovadoras? A palavra inovação vem do latim “*innovatio*”, derivada do

verbo "*innovare*", que significa "tornar novo". Trabalhar com as práticas inovadoras representa uma ruptura com os métodos tradicionais de ensino, incorporando ao ensino novas maneiras de aprender e ensino.

Para Bacich e Moran (2018) as metodologias ativas e as práticas inovadoras se inter-relacionam, são um misto entre educação, cultura, sociedade, política e escola, e são responsáveis por transformar as aulas em experiências significativas para o estudante, pois são capazes de abordar e propor resoluções de problemas de diferentes maneiras e em diferentes contextos, melhorar a convivência em grupo, incentivar a participação ativa dos estudantes, por trabalhar com múltiplos letramentos simultaneamente.

Envolto a este novo cenário repleto de inovações e práticas inovadoras na educação, surge a necessidade de uma reinvenção do corpo docente. É imprescindível reinventar a educação, abraçar o risco da mudança, as novas linguagens e tecnologias, recontextualizar e alinhar as práticas pedagógicas com as novas demandas e necessidades da nossa escola.

> [...] a variedade de estratégias metodológicas a serem utilizadas no planejamento das aulas é um recurso importante, por estimular a reflexão sobre outras questões essenciais, como a relevância da utilização das metodologias ativas para favorecer o engajamento dos alunos e as possibilidades de integração dessas propostas ao currículo. É certo que as pessoas não aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo (Bacich; Moran, 2018, p.23).

Ao ensinar, o professor, deve sempre, lembrar-se que cada estudante é um universo de vivências e experiências e que cada ser humano tem um modo de aprender. Para Toledo (2021) o professor deve estar atento ao desenvolvimento das quatro aprendizagens, que se constituirão como pilares do conhecimento para cada estudante. Ou seja, ao preparar e elaborar seu planejamento o docente precisa organizar sua prática de modo que alcance o maior número de estudantes possível, criando ambientes e situações de aprendizagem que valorizem a experiência do aluno, desperte sua curiosidade e torne o processo educativo prazeroso para ambos.

> Aprender a conhecer demonstra o interesse, a abertura para o conhecimento que liberta da ignorância; aprender a fazer demonstra a coragem de executar ações, arriscar, de errar mesmo quando tenta acertar; aprender a conviver apresenta o desafio da convivência que implica no respeito por todos e no exercício da fraternidade como meio de entendimento do que realmente é conviver e, finalmente, aprender a ser, que, provavelmente seja o mais importante, por explicitar o papel do cidadão enquanto sujeito social e o objetivo de vida de cada pessoa (Toledo, 2021, p. 22).

Pode-se entender o processo educativo como uma prática social, capaz de emancipar os sujeitos por intermédio da transmissão de um saber intencional e sistematizado. Sistematizado no

sentido de organizado para determinada finalidade, afinal, todo processo educativo precede-se de um objetivo intencional.

Para Saviani a organização do trabalho didático necessita buscar a formulação de diretrizes que sejam capazes de orientar os processos educativos, deve pois:

> [...] penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim (Saviani, 2011, p.24).

Saviani (2015) entende a prática educativa como o caminho para se construir uma prática social que seja capaz de compreender e solucionar os problemas da sociedade. Para o autor a prática educativa é o ponto de partida e chegada da prática social, deste modo o processo educativo deve ser capaz de incorporar os elementos próprios da vida do estudante, ensinando e dando ferramentas para que os mesmos sejam capazes de identificar, de construir e resolver os problemas apresentados pela sociedade a qual pertencem.

Saviani afirma que o trabalho educativo: "[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2012, p. 13). Logo, a prática pedagógica deve ser capaz de oportunizar os meios, as ferramentas e os conhecimentos que precisam ser assimilados, para que os estudantes se constituam integralmente como seres humanos.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica de Saviani ao planejar sua aula o professor deve definir claramente os objetivos de aprendizagem, certificando-se que esses objetivos sejam mensuráveis e relevantes para os estudantes, contextualizando o conteúdo com situações reais e experiências dos estudantes. Para o autor, o professor precisa planejar suas atividades utilizando metodologias que incentivem a participação dos alunos. Escolher qual metodologia utilizar para garantir uma aprendizagem significativa e participativa é o grande desafio do educador. Estamos vivendo em um século em que nossas crianças já nascem, praticamente, prontas para ingressar no mundo digital. Para Bacich e Moran (2018, p.41) as metodologias são "grandes diretrizes que orientam o processo de ensino e aprendizagem e se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas". Nesse sentido, infere-se que, ao conhecer sua turma, o educador evidenciará um olhar mais atento e significativo, afim de escolher de forma qualitativa quais caminhos serão percorridos para se chegar as metas estabelecidas.

De acordo com (Villardi *et al.,* 2015) podemos definir metodologias como um conjunto de estratégias ou ações que serão utilizadas para incentivar o protagonismo estudantil, ou seja, auxiliar

o aluno na construção do seu processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o ensino por meio de projetos surge como uma ferramenta de incentivo ao protagonismo dos estudantes.

Transformar as aulas em experiências significativas para os estudantes utilizando metodologias ativas tem sido um grande desafio para os profissionais da educação. Não basta abandonar o método tradicional de ensino, no qual o professor passa seu conteúdo na lousa ou explica oralmente enquanto os alunos fazem suas anotações em seus cadernos. Faz-se necessário centrar a aprendizagem dos estudantes no desenvolvimento de competências e habilidades. Tornar o aluno protagonista do seu próprio aprendizado é uma excelente ferramenta para que o educando trace sua trajetória escolar de maneira autônoma, de acordo com suas necessidades, habilidades e interesses, tornando-se um agente ativo de sua vida acadêmica.

> A aprendizagem ativa ocorre quando o estudante interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (Barbosa; Moura, 2013, p.55)

Uma aprendizagem, na qual os estudantes sejam ativos, proativos e comprometidos requer atividades nas quais eles se envolvam no processo de construção do seu conhecimento. Cabe, então, ao professor apropriar de metodologias ativas de ensino, tornando-se um problematizador, um mediador, um colaborador, uma ponte entre o conhecimento e o aprendizado do estudante, levando-o a encontrar processos diferenciados e criativos de resolução de problemas ou pela busca instigante do conhecimento.

Os projetos desenvolvidos pelos estudantes devem ser estruturados pelos professores, a fim de garantir um processo contínuo de aprendizagem, para que cada etapa cumpra os seus objetivos, de forma linear organizando-se início, meio e fim. De acordo com Bender (2014) os estudantes devem perceber a proposta educativa como sendo pessoalmente significativa para eles, a fim de alcançarem o máximo de envolvimento na resolução do problema.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A evolução da organização do trabalho didático ao longo dos séculos reflete não apenas mudanças na proposta pedagógica, mas também a influência de fatores sociais, tecnológicos e culturais. Durante o período clássico, por exemplo, a transmissão oral do conhecimento era a norma, destacando a importância da oratória e da dialética como principais métodos de instrução. No entanto, a ausência de um sistema formal de ensino também representava um desafio significativo

na padronização e disseminação do conhecimento. A Idade Média trouxe consigo a necessidade de estruturar o ensino em instituições formais, como mosteiros e universidades. A influência da pedagogia religiosa era palpável, moldando o currículo e as práticas de ensino. No entanto, o acesso limitado à educação e o acesso limitado às práticas pedagógicas também eram obstáculos a serem superados.

Sob a ótica de Vasni de Almeida (2018), entende-se que o advento da Revolução Industrial no século XIX trouxe uma mudança radical na organização do trabalho didático.

> A revolução industrial do século XIX exigiu novas propostas e práticas da educação escolar ocidental em relação aos três séculos anteriores. As mudanças sociais e econômicas que se processavam no mundo do trabalho afetaram o ensino escolar (Almeida, p.45, 2018)

A introdução do modelo de sala de aula, com um único professor atendendo a um grande número de alunos, marcou uma transição importante. No entanto, a padronização do ensino e a falta de individualização representam desafios importantes para atender às necessidades específicas dos alunos. A escola pode ser o elo, combinando o melhor da aprendizagem dos espaços virtuais e presenciais ao mesmo tempo e no mesmo espaço, incorporando reflexões, informações, conteúdos, que gerem uma transformação consciente, tanto por parte dos educadores como por parte dos educandos, do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Freire (1996) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Ao utilizar o termo “construção” abre-se um parêntese para o sentido de “maneira como algo está sendo construído”. Ao falar sobre construção do conhecimento no contexto escolar, percebe-se a necessidade de refletirmos sobre a construção dessa via de mão dupla, o conhecimento deve ser um conjunto de ações desenvolvidas na parceria professor-aluno, no qual cada um assume seu papel como protagonista no processo de aprendizagem, ou seja, a construção do conhecimento deve ser feita em conjunto.

Prevê-se muitos benefícios ao se incluir as tecnologias nas escolas, no entanto, essa inclusão traz também uma série de desafios que necessitam ser superados para que seu uso seja eficaz e produtivo. De acordo com Scherer e Brito (2020):

> Para que a educação em uma cultura digital se efetive em escolas, consideramos necessários – ainda que não suficientes – dois aspectos centrais: o acesso a uma infraestrutura de tecnologia digital básica (acesso à rede de internet, computadores pessoais, laptops e/ou celulares, projetores e lousas digitais etc.), e processos de formação continuada de professores e gestores para integração dessas tecnologias ao currículo (Scherer; Brito, 2020, p.3).

A superação desses desafios requer um planejamento cuidadoso, o investimento adequado

dos recursos e uma abordagem que vise a garantia e a oportunidade para que todos os alunos possam beneficiar-se do uso das tecnologias em seus processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Scherer e Brito existe uma diferença entre integração e inserção das tecnologias digitais. Inserir computadores, tablets, laboratórios de robótica, dentre outros equipamentos tecnológicos na escola é bem diferente de integrá-los.

> Fazemos uma distinção entre integração para distinguir de inserção. Essa última significa o que tem sido feito na maioria das escolas: coloca-se o computador nas escolas, os professores usam, mas sem que isso provoque uma aprendizagem diferente do que se fazia antes e, mais do que isso, o computador fica sendo um instrumento estranho (alheio) à prática pedagógica, sendo usado em situações incomuns, extraclasses, que não serão avaliadas. Defendemos que o computador deve ser usado e avaliado como um instrumento como qualquer outro, seja o giz, um material concreto ou outro. E esse uso deve fazer parte das atividades rotineiras de aula. Assim, integrar um software à prática pedagógica significa que o mesmo poderá deverá ser usado em diversos momentos do processo de ensino, sempre que for necessário e de forma a contribuir com o processo de aprendizagem do aluno. (Bittar, 2010, p. 5).

A formação de professores, no uso das tecnologias, surge como um elemento crucial na evolução da organização do trabalho didático. Como destacado por Comenius, a competência do educador desempenha um papel fundamental na eficácia do ensino. Isso enfatiza a importância da formação tecnológica sólida e contínua dos professores para o sucesso do processo educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta análise destacando a influência crucial de pensadores como Comenius, Ferrière, Claparède e Valdemarin e a análise histórica da organização do trabalho didático, nos conduz por uma fascinante jornada através dos séculos, revelando como diferentes períodos históricos moldaram o processo educacional. Desde as práticas orais das sociedades clássicas até as complexas estruturas contemporâneas, cada era contribuiu para a construção do conhecimento e a formação de gerações.

Ao longo desta trajetória, educadores e pensadores enfrentaram desafios cruciais na busca pela eficácia do ensino. A transição da oralidade para a escrita, a revolução industrial e as atuais demandas por uma educação interativa e personalizada são etapas que refletem a constante adaptação às necessidades da sociedade.

Nesse percurso, a inserção das tecnologias na educação se revelou uma força transformadora. A perspectiva de B.F. Skinner sobre o potencial da tecnologia para reforçar a aprendizagem ecoa até os dias de hoje. A visão de Moreira Junior e Dermival Saviani nos alerta para a importância de uma integração planejada, assegurando que a tecnologia seja uma aliada, não uma

substituta, das práticas pedagógicas tradicionais.

A organização do trabalho didático, embora tenha evoluído ao longo dos séculos, enfrenta atualmente desafios significativos que demandam uma reflexão cuidadosa e ação estratégica. Dois desses desafios cruciais são a necessidade de adaptação as tecnologias emergentes e a promoção da inclusão em um ambiente educacional diversificado.

Em um mundo cada vez mais permeado por avanços tecnológicos, a incorporação efetiva dessas inovações no contexto educacional é imperativa. A adaptação as tecnologias emergentes não se trata apenas de incorporar dispositivos eletrônicos nas salas de aula, mas de repensar fundamentalmente o modo como o conhecimento é transmitido e adquirido. A integração de recursos digitais, plataformas interativas e métodos de ensino online requer uma abordagem cuidadosa para garantir que a tecnologia seja uma aliada no processo educativo, ampliando o acesso ao conhecimento e desenvolvendo habilidades relevantes para o século XXI.

Paralelamente, a promoção da inclusão em um ambiente educacional diversificado é um desafio que exige uma abordagem sensível e abrangente. Diversidade em sala de aula não se refere apenas à pluralidade étnica, mas também a diferenças de habilidades, estilos de aprendizagem e necessidades específicas. A organização do trabalho didático deve ser projetada de forma a garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para aprender e participar plenamente. Isso implica na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares e suporte individualizado, reconhecendo e valorizando a diversidade como um recurso enriquecedor para o ambiente educacional.

Confrontar esses desafios exige uma colaboração ativa entre educadores, gestores escolares e formuladores de políticas educacionais. É fundamental fomentar um ambiente que incentive a inovação e a troca de boas práticas, promovendo a formação continuada dos profissionais da educação para que estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos. Somente através de uma abordagem integrada e proativa será possível moldar um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo e alinhado às demandas de um mundo em constante transformação.

Atualmente, as escolas se veem diante do desafio de incorporar de forma eficaz as tecnologias ao processo educacional. As metodologias ativas, como destaca Bacich e Moran (2017) despontam como uma abordagem que promove a participação ativa dos alunos, aproveitando o potencial das ferramentas tecnológicas.

Vale ressaltar que o estudo apresentado não esgota as possibilidades de pesquisa do objeto outrora escolhido, permanecendo nos limites das análises as experiências e os discursos do cenário caracterizado. Os estudos das salas-ambiente, especificamente na escola contemporânea, demanda outras investigações que poderão contribuir para uma discussão mais ampla na perspectiva da

organização do trabalho didático.

Como afirma José Manuel Moran, "o uso das tecnologias deve ser mediado por práticas pedagógicas que promovam a participação e a construção do conhecimento" (Moran, 2018, p. 87). Essa abordagem não apenas potencializa a eficácia do ensino, mas também promove uma aprendizagem mais significativa e engajadora, preparando os alunos para um futuro de constantes transformações.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vasni de. **História da Educação e métodos de aprendizagem em ensino de História**. Palmas – TO: EDUFT, 2018.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas.** Campinas: Autores Associados, 2005.

BACICH, Lilian et al. **Ensino híbrido: itinerários formativos e práticas inovadoras**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Trabalhando com Projetos – Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2013.

INOVAR. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inovar/>. Acesso em: 30/10/2023.

BITTAR, Marilena. **A escolha do software educacional e a proposta didática do professor: estudo de alguns exemplos em matemática**. In: BELINE, Willian; COSTA, Nielce Meneguelo Lobo da (org.). **Educação matemática, tecnologia e formação de professores: algumas reflexões**. Campo Mourão: Editora de Fecilcam, 2010. p. 215- 243.

CONSTRUÇÃO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/construcao/>. Acesso em: 30/10/2023.

CLAPARÈDE, Édouard. **Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale**. Paris: Librairie Félix Alcan, 1905.

COMENIUS, John Amos. Didactica Magna. Amsterdã: **Elzeviriana**, 1633.

FERIÈRE, Adolphe. **L'éducation à l'école active. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé**, 1922.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas e ensino híbrido: personalização e inovação da educação**. Penso, 2018.

MOREIRA JUNIOR, Daniel Pereira. **Currículo e formação de professores: para além da fragmentação**. São Paulo: Papirus, 2005.

SANTOS, Eliane Marques. **Ensino e aprendizagem das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular**. Diversitas Journal, Volume 5, Número 4 (out./dez. 2020), pp. 3293-3308. Disponível em: https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/. Acessado em 17/09/2022.

SAVIANI, Dermival. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.7, n.1, p.26-43, jan. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados (Coleção educação contemporânea). 2019.

SCHERER, Suely; BRITO, Gláucia da Silva. **Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades.** 2020;36:e76252. Available from: https://doi.org/10.1590/0104-4060.76252

SKINNER, Frederic. **Science and Human Behavior. Nova York: The Free Press**, 1958.

TOLEDO, A. V. **Educação 4.0 aprendizagem, gestão e tecnologia**. Quipá Editora, 2021.

VALDEMARIN, Giovanni. **L'educazione: Teorie e metodi**. Milão: Hoepli, 1961.

VILLARDI, Marina Lemos; CYRINO, Eliana Goldfarb; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A problematização em educação em saúde: percepções dos professores tutores e alunos [online].** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 118 p. ISBN 978- 85-7983-662-6.

TOLEDO, A. V. et al. **Educação 4.0 aprendizagem, gestão e tecnologia**. Quipá Editora, 2021.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

CARDÁPIO CULTURAL – MEDIAÇÃO CULTURAL PARA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO MEMORIAL DA CULTURA E DA CIDADANIA APOLÔNIO DE CARVALHO

CULTURAL MENU - CULTURAL MEDIATION FOR HERITAGE EDUCATION AT THE MEMORIAL OF CULTURE AND CITIZENSHIP APOLÔNIO DE CARVALHO

Elisangela Castedo Maria do Nascimento[1]
Douglas alves da Silva[2]
Karina Medeiros de Lima[3]

RESUMO

Idealizado e organizado pelo Arquivo Público Estadual de MS, o Cardápio Cultural é projeto que promove a visitação mediada de grupos oriundos de escolas, universidades, institutos e associações às unidades culturais instaladas no prédio Memorial da Cultura. Possui diversos roteiros de visitação que se adequam ao tempo de visita dos grupos, buscando contemplar as unidades culturais presentes no prédio, além do Arquivo Público Estadual de MS. Dessa forma, o objetivo desse artigo foi compreender a forma como ocorre o projeto intitulado "Cardápio Cultural", de responsabilidade do Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul, realizado nos espaços culturais do Memorial da Cultura e da Cidadania Apolônio de Carvalho. A pesquisa é classificada como qualitativa, pois envolve uma produção de dados obtidos pelo pesquisador em contato direto com o meio e a situação estudada. As atividades constantes do Cardápio Cultural têm retorno social e educativo, em especial, aos estudantes e educadores que têm no projeto a possibilidade de conhecer espaços culturais, bem como de conhecer aspectos da memória e da história de Mato Grosso do Sul.
Palavras-chave: Cardápio Cultural. Patrimônio Cultural. Visitação.

ABSTRACT

Conceived and organized by the State Public Archive of MS, the Cultural Menu is a project that promotes the mediated visitation of groups from schools, universities, institutes and associations to the cultural units installed in the Memorial da Cultura building. It has several visitation itineraries that

[1] Graduada em Biologia (UFMS) e Pedagogia (UNICESUMAR), Doutora em Educação (UCDB)
[2] Graduado em História (UFMS) e Mestre em Educação (UEMS)
[3] Graduada em Comunicação Social - Jornalismo (UFMS) e Mestre em Comunicação Social (UMESP)

suit the visiting time of the groups, seeking to contemplate the cultural units present in the building, in addition to the State Public Archive of MS. Thus, the objective of this article was to understand how the project entitled “Cultural Menu” takes place, under the responsibility of the State Public Archive of Mato Grosso do Sul, carried out in the cultural spaces of the Memorial da Cultura e da Cidadania Apolônio de Carvalho. The research is classified as qualitative, as it involves the production of data obtained by the researcher in direct contact with the environment and the situation studied. The activities included in the Cultural Menu have a social and educational return, especially for students and educators who, through the project, have the opportunity to discover cultural spaces, as well as to learn about aspects of the memory and history of Mato Grosso do Sul.
Keywords: Cultural menu. Cultural heritage. Visitation.

1. INTRODUÇÃO

Idealizado e organizado pelo Arquivo Público Estadual de MS, o Cardápio Cultural é projeto que promove a visitação mediada de grupos oriundos de escolas, universidades, institutos e associações às unidades culturais instaladas no prédio Memorial da Cultura. Possui diversos roteiros de visitação que se adequam ao tempo de visita dos grupos, buscando contemplar as unidades culturais presentes no prédio, além do Arquivo Público Estadual de MS.

O Cardápio Cultural é responsabilidade do setor Educativo do Arquivo Público Estadual de MS, que atende os grupos mediante agendamento prévio. O setor Educativo conta com uma pedagoga responsável por fazer a mediação educativa nos espaços da Fundação de Cultura a partir de conceitos de ação patrimonial, ação educativa e missão educativa (Studart, 2004).

A ação patrimonial é dada a partir do patrimônio cultural já a ação educativa ocorre em torno de atividades educacionais práticas e a missão educativa compreende a função educacional dos museus (Studart, 2004). Segundo Horta; Grunberg e Monteiro (1999, p. 6), a educação patrimonial é “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”, mas também pode ser entendida como um método ativo e contínuo de ensino que auxilia às pessoas a prenderem a conhecer o patrimônio por meio do diálogo e experimentação e discussão (Primo, 2002). A aprendizagem ocorre por meio de um espaço cultural que parte do diálogo e interações que provem reflexões a respeito do patrimônio cultural.

Para que esse diálogo educativo ocorra, é importante que a ação educativa aconteça por meio do mediador:

> [...] os mediadores ocupam papel central, dado que são eles que concretizam a comunicação da instituição com o público e propiciam o diálogo com os visitantes acerca das questões presentes no museu, dando-lhes novos significados” (Marandino, 2008, p. 27).

É necessário que o setor educativo, pense numa mediação por meio de atividades para que o público tenha uma maior interação com os espaços educativos e as exposições, buscando ressignificar

as ideias (Marandino, 2008).

Dessa forma, o objetivo desse artigo foi compreender a forma como ocorre o projeto intitulado “Cardápio Cultural”, de responsabilidade do Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul, realizado nos espaços culturais do Memorial da Cultura e da Cidadania Apolônio de Carvalho.

2. METODOLOGIA

A pesquisa é classificada como qualitativa e visa compreender a forma como ocorre o projeto intitulado “Cardápio Cultural”, de responsabilidade do Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul, realizado nos espaços culturais do Memorial da Cultura e da Cidadania Apolônio de Carvalho. Essa metodologia possibilita pesquisar os fenômenos das relações sociais ocorridos em vários ambientes pois o contexto em que o fenômeno ocorre e do qual faz parte deve ser analisado para ser melhor compreendido (Godoy, 1995).

A pesquisa qualitativa envolve uma produção de dados obtidos pelo pesquisador em contato direto com o meio e a situação estudada na busca de compreender os fenômenos (Ludke; André, 1986), permitindo revisões e alterações para a reconstrução de novos caminhos.

Na busca por conhecer, interagimos com os participantes e desenvolvemos algumas proximidades por meio de suas histórias e expectativas (Gonzaga, 2011), dessa forma, é necessário ter atenção em relação a elas e seus contextos históricos, no sentido de não perder informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

3. DADOS E ANÁLISE

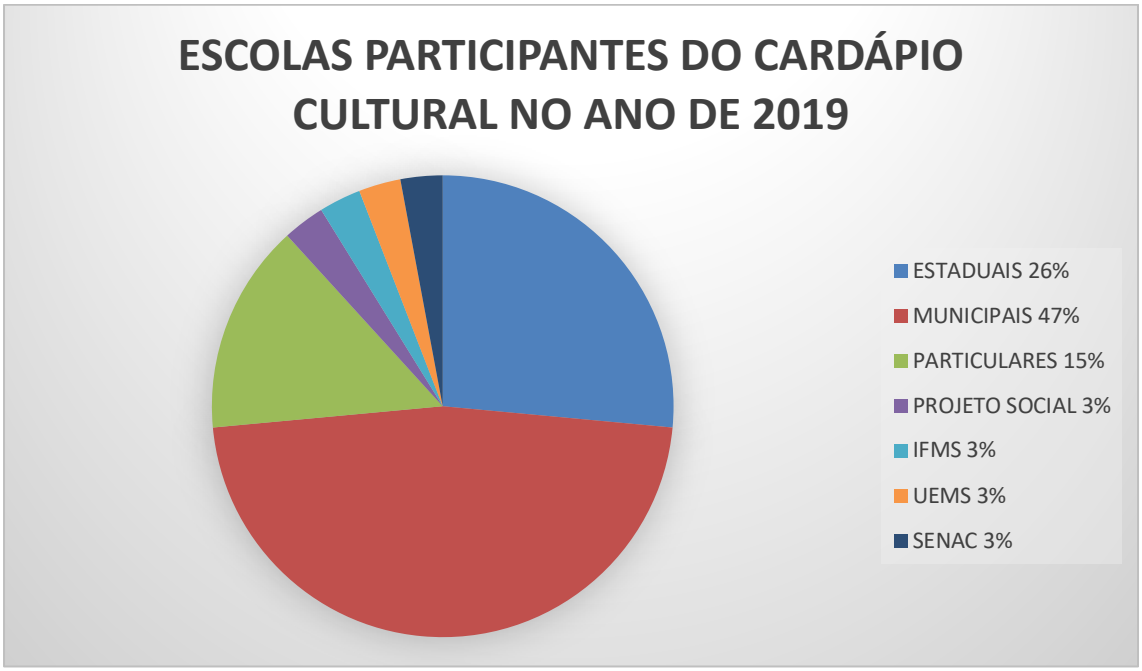
Antes da Pandemia de Covid 19[4], ainda no ano de 2019, o Projeto Cardápio Cultural teve uma grande demanda, com relevante procura por parte de escolas públicas, particulares, de ensino técnico, profissionalizantes, universidades e projeto social. Os estudantes puderam conhecer os espaços da Fundação de Cultura de MS, como a Biblioteca Estadual, o Centro Referencial de Artesanato, o Museu de Arqueologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o Arquivo Público Estadual de MS e o Museu da Imagem e do Som (MIS/MS), por meio de visitação mediada como mostram as figuras 1, 2, 3, 4 e 5. Os Estudantes eram oriundos de escolas localizadas tanto na

[4] COVID-19 (CO – corona, VI – vírus; D – Doença, 19 – 2019, ano de surgimento) é o nome dado pela Organização Mundial da Saúde para a doença causada pela Sars-Cov-2 (severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 - Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2), também chamada de Novo Coronavírus ou apenas Coronavírus. Este vírus tem seus primeiros registros em 2019, chegando em 2020 a uma escala pandêmica que afligiu grandemente o mundo, com quedas de contágio e mortes verificadas após a ampliação da vacinação, vitimando fatalmente mais de 600 mil vidas até o momento (Informações obtidas no site da OMS - https://www.who.int/, acesso em 10/06/2022).

área central como da periferia da capital de Mato Grosso do Sul, assim como de cidades do interior.

Foi atendido no ano de 2019 um público total de 1574 pessoas, conforme descrito nos gráficos 1 e 2:

Gráfico 1: Escolas que participaram do Cardápio Cultural em 2019



Fonte: Nascimento e Silva (2022)

Gráfico 2: Quantidade de pessoas que participaram do Cardápio Cultura em 2029



Fonte: Nascimento e Silva (2022)

Figura 1: Visitação no Centro Referencial de Artesanato



Fonte: Arquivo Público (2019)

Figura 2: Visitação à Biblioteca Pública Estadual



Fonte: Arquivo Público (2019)

Figura 3: Visitação ao Museu de Arqueologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Fonte: Arquivo Público (2019)

Figura 4: Visitação ao Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul



Fonte: Arquivo público (2019)

Figura 5: Visitação ao Museu da Imagem e do Som (MIS/MS)



Fonte: arquivo (2019)

Histórico do Memorial da Cultura e da Cidadania Apolônio de Carvalho

Idealizado pouco antes da criação do Estado de Mato Grosso do Sul, o então Edifício das Repartições Públicas Estaduais – ERPE – teve sua construção iniciada em 1973 na gestão de José Fragelli, com inauguração na gestão do governador José Garcia Neto (figura 7). O prédio foi projetado pelos arquitetos Luiz Paulo Fernandez Conde e Flávio Marinho Rego (Arruda; Maragno; Costa, 1999, p. 90-91), sendo inaugurado em 26 de agosto de 1976, data que marca o aniversário do município de Campo Grande, inclusive com placa comemorativa (figura 6) que fazia alusão à importância de Campo Grande para o estado de Mato Grosso.

Figura 6: Placa de inauguração do Edifício das Repartições Públicas Estaduais



Fonte: Silva (2022)

Figura 7: Placa comemorativa ao município de Campo Grande



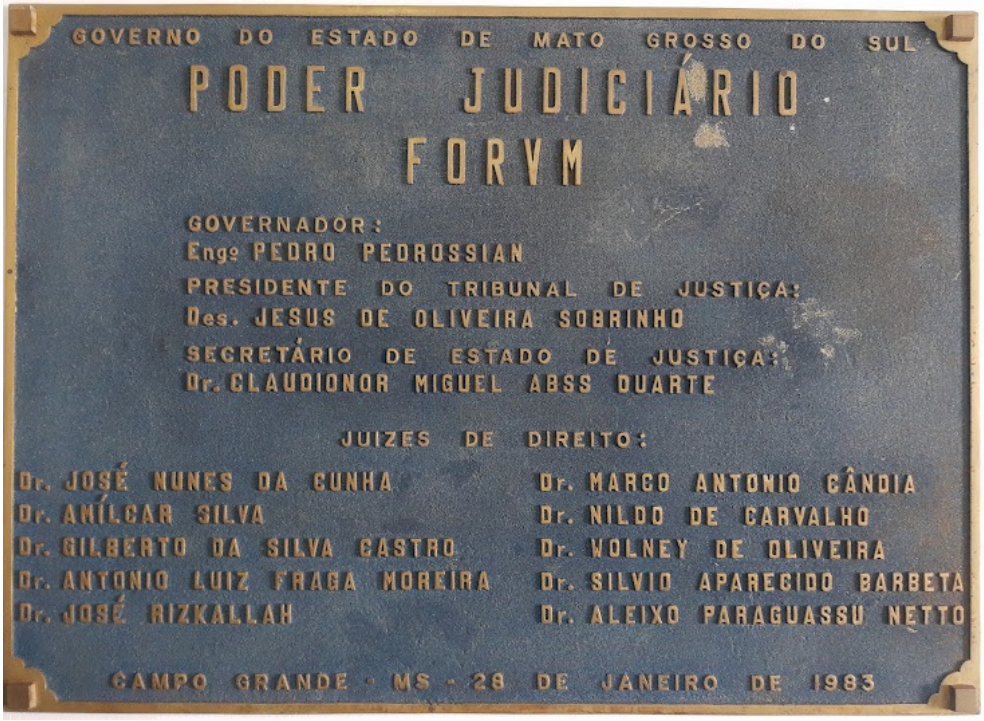
Fonte: Silva (2022)

Em 11 de outubro de 1977, com a divisão do estado de Mato Grosso, é constituído o estado de Mato Grosso do Sul a partir do desmembramento da porção sul de seu vizinho. Com a instalação efetiva do estado de Mato Grosso do Sul em 1º de janeiro de 1979, o ERPE passa a ser a sede do novo governo estadual, com a posse do primeiro governador Harry Amorim Costa.

Essa situação dura até 1983, quando na gestão de Pedro Pedrossian, a sede oficial do governo se instala nos prédios construídos no Parque dos Poderes (Machado, 2000, p. 186-187). Desta forma,

o ERPE passa a abrigar o Fórum da Comarca de Campo Grande por 19 anos, até o ano de 2002 (figura 8), o que levou a ser apelidado como o "prédio do fórum", ou "edifício do fórum", ficando enraizado no imaginário popular e sendo reconhecido como "Edifício do Fórum" ou "Antigo Fórum" até os dias atuais.

Figura 8: Placa da instalação do Fórum no edifício

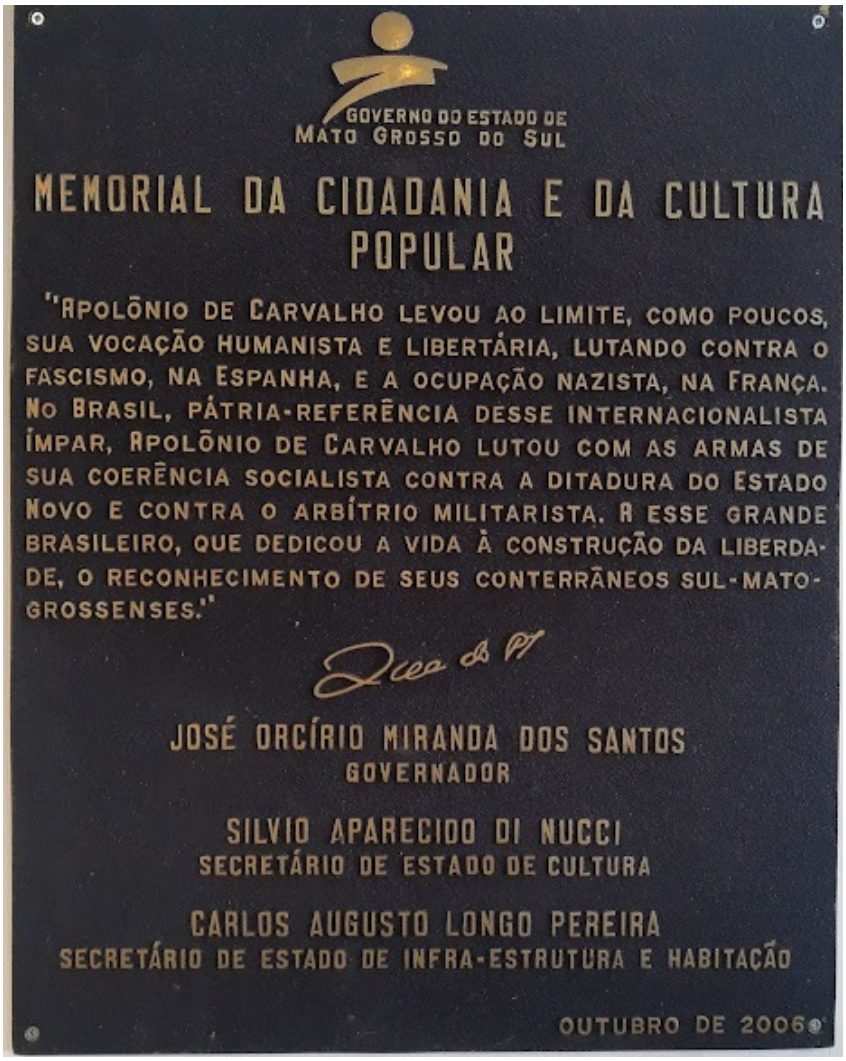


Fonte: Silva (2022)

Entre 2002 e 2006, o prédio passou por uma grande reforma e revitalização para receber nova função, sendo inaugurado no dia 11 de outubro de 2006, como parte das atividades comemorativas do aniversário de criação de Mato Grosso do Sul. Então, com a saída do "Antigo Fórum" em 2002 que o ERPE muda oficialmente de nome em 31 de outubro de 2006, por meio da Lei nº 3.283[5], passando a ser chamado "Memorial da Cultura e Apolônio de Carvalho" no governo de José Orcírio Miranda dos Santos, o Zeca do PT (figura 9). A nova nomenclatura também deixa evidente a nova função da edificação: a sede estadual de unidades ligadas à política cultural no estado de Mato Grosso do Sul.

[5] Lei nº 3.283, de 31 de outubro de 2006, publicada no Diário oficial de Mato Grosso do Sul nº 6.840 (https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO6840_01_11_2006)

Figura 9: Placa de inauguração do Memorial da Cultura Apolônio de Carvalho



Fonte: Silva (2022)

Apolônio de Carvalho, o homenageado que dá nome ao prédio, foi um corumbaense nascido em 1912. Militar expulso do Exército durante a Era Vargas, tornando-se militante do Partido Comunista Brasileiro, participando como voluntário na Guerra Civil Espanhola nas brigadas internacionais contra os fascistas. Atuou também na Segunda Guerra Mundial ao lado da Resistência Francesa na luta contra o nazismo. Após a guerra, Apolônio retorna ao Brasil, atuando politicamente, sendo que durante o período da Ditadura Militar esteve também presente na resistência ao regime, sendo preso e torturado em 1970 e posteriormente exilado para a Argélia, retornando ao Brasil apenas após a Lei da Anistia.

Atualmente (2022) estão instaladas no Memorial Apolônio de Carvalho a Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul (FCMS) e a Secretaria de Estado de Cidadania e Cultura (SECIC), à qual a Fundação é institucionalmente ligada (figura 10). Também estão presentes no Memorial, unidades de atendimento cultural como o Arquivo Público Estadual, a Biblioteca Pública Dr. Isaias

Paim, o Museu da Imagem e do Som (unidades ligadas diretamente à FCMS), além do Museu de Arqueologia da UFMS (MuArq/UFMS).

Figura 10: Memorial da Cultura e da Cidadania Apolônio de Carvalho



Fonte: Arquivo Público (2019)

As unidades que fazem parte do Cardápio Cultural e o que cada uma oferece ao público

As unidades que fazem parte do Projeto Cardápio Cultural são abertas para visitação e estão instaladas no Memorial da Cultura e da Cidadania Apolônio de Carvalho. São elas: a Biblioteca Pública Estadual Dr. Isaias Paim e o Centro Referencial de Artesanato, localizados no térreo, o Museu de Arqueologia da UFMS, localizado no 1º andar, o Arquivo Público Estadual de MS, localizado no 2º andar, e o Museu da Imagem e do Som (MIS) de MS, localizado no 3º andar.

Biblioteca Pública Estadual Dr. Isaias Paim

A Biblioteca Pública Estadual Dr. Isaias Paim foi criada pelo decreto nº 826, de 5 de dezembro de 1981 – antes mesmo da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul. A Biblioteca é responsável por um acervo de 35 mil publicações, dentre periódicos, livros e obras raras disponíveis para consulta e empréstimo.

Entre suas metas estão a garantia do acesso à informação e a promoção e desenvolvimento social e cultural dos cidadãos. A Biblioteca possui uma impressora em braile e outros equipamentos de acessibilidade (lupa para baixa visão e máquina Perkins), que podem ser utilizados por instituições ou por pessoas cegas. O Espaço Acessível possui livros em braille e audiolivros.

É um espaço que valoriza a igualdade de acesso para todos, independentes da idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua ou status social, como determinado pela Unesco em seu manifesto de 1994.

A biblioteca oferece ao público espaços de pesquisa e leitura e empréstimos de livros. São realizados nos espaços da biblioteca ações e projetos para a valorização da leitura e literatura,

exposições literárias, cursos de libras e braile e o projeto “Férias na Biblioteca”, onde as crianças em férias, participam de oficinas temáticas de contação de histórias, pintura, música, danças, folclore entre outras, conforme figura 11.

Figura 11: Férias na Biblioteca



Fonte: Acervo da Fundação de Cultura/MS (2019)

Centro Referencial de Artesanato

Reinaugurado em 22 de março de 2019, o Centro Referencial de Artesanato, tem como objetivo valorizar a produção de artesanato regional. É um ponto de referência turístico-cultural, nesse espaço estão expostas peças dos artesãos mais tradicionais e renomados do Estado e que fazem parte do acervo permanente da Fundação de Cultura (figura 12).

Algumas peças expostas representam a influência da cultura paraguaia, boliviana, indígena, pantaneira e elementos folclóricos que contribuem para a formação cultural do Estado de Mato Grosso do Sul.

A exposição permanente é composta por obras de 44 artesãos residentes nos seguintes municípios: Campo Grande, Rio Verde, Coxim, Três Lagoas, Miranda, Dourados, Rio Brilhante, Jardim, Ladário, Caarapó, Sete Quedas, Bataguassu, Anastácio, Corumbá, Porto Murtinho – Aldeia Alves de Barros. As matérias-primas utilizadas no artesanato exposto são: madeira, fibra vegetal, argila, osso, cabaça, lã natural de ovelha e couro bovino.

Figura 12: Centro Referencial de Artesanato



Fonte: Nascimento e Silva (2022)

Museu de Arqueologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

O Museu de Arqueologia da UFMS (MuArq) é uma Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) ligada ao gabinete da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (Proece). Possui sua exposição de longa duração, no Memorial da Cidadania e Cultura Apolônio de Carvalho, no 1º andar, montada no local desde 19 de maio de 2008. A função do MuArq é divulgar o conhecimento científico, conscientizar e preservar o patrimônio cultural do Estado e fomentar novas pesquisas científicas. O MuArq/UFMS constitui-se como espaço interdisciplinar do ensino, da pesquisa e da extensão.

O Museu de Arqueologia da UFMS (MuArq/UFMS) tem como objetivo realizar pesquisas sobre o passado arqueológico do Estado, buscando entender e explicar os diversos processos de povoamento humano deste território, contribuindo para a preservação da memória do patrimônio cultural e manutenção da diversidade cultural. O museu conta com um auditório com vídeos de Educação patrimonial e científicos (Arqueologia de MS), dois espaços Lúdico-pedagógicos, uma reserva técnica com mais de 250 mil peças de arqueologia, uma biblioteca, e realiza exposições didáticas de parte do acervo, como instrumento de divulgação, educação científica e preservacionista.

A exposição de longa duração (figura 13) está acessível para visitação on line, num tour 360º[6], ou pelo canal do Muarq no YouTube, sendo possível acessar os conteúdos produzidos, como vídeos, curtas, encontros e entrevistas, podcast e quizzes.

[6] Disponível no link: https://tour360.meupasseiovirtual.com/06095/14262/muarq360/tourvirtual/index.html

Figura 13: Museu de Arqueologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)



Fonte: UFMS (2021)

Arquivo Público Estadual de Mato Grosso do Sul

O Arquivo Público Estadual, instalado no 2º andar do Memorial, é a instituição responsável pela preservação da memória e da história de Mato Grosso do Sul (figura 14), por meio da gestão de documentos produzidos e acumulados pela administração, fundações e autarquias do Poder Executivo Estadual, também assegura o cuidado e a preservação de fontes para a pesquisa histórica e o assessoramento aos órgãos do Executivo Estadual e aos municípios do Estado, promovendo cursos, oficinas e qualificações técnicas para profissionais atuantes na área.

Sua origem remonta à Diretoria-Geral do Arquivo Público, criada pelo Decreto nº 4.053 de 2 de abril de 1987. É em 1989, com a promulgação da Constituição Estadual, em seu artigo 45, que foi instituído o atual Arquivo Público Estadual. Desde 2007 o gerenciamento do Arquivo Público Estadual fica sob a responsabilidade da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul. O acervo da Colônia Agrícola Nacional de Dourados e o acervo da Companhia Matte Larangeira[7], compostos por documentos textuais, fotos e recortes de jornais, são acervos de destaque na massa documental salvaguardada pelo Arquivo Público, servindo como fontes para pesquisas e produções culturais.

O Arquivo Público Estadual possui também uma biblioteca setorial especializada, com acervo de livros, relatórios e periódicos nas áreas de história regional, arquivologia e cultura sul-mato-grossense. Somado a este acervo, estão os Diários Oficiais do Estado do Mato Grosso (anterior à criação de Mato Grosso do Sul, com volumes dos anos de 1949 até o ano de 1979) e do estado de Mato Grosso do Sul (de 1979 até 2007, ano que o Diário Oficial passa a ser apenas virtual).

[7] A palavra “Laranjeira”, aqui é grafada com a letra “g” por remeter ao nome de seu fundador Thomaz Laranjeira.

Figura14: Arquivo Público Estadual (APE) de MS




Fonte: Nascimento e Silva (2022)

Museu da Imagem e do Som de Mato Grosso do Sul

Com a missão "Preservar a memória, educar para o futuro", o Museu da Imagem e do Som (MIS), unidade da Fundação de Cultura do Estado de Mato Grosso do Sul.

O Museu da Imagem e do Som (MIS), foi criado em 09 de dezembro de 1997, através do Decreto-lei nº 1.793 com o objetivo de preservar os registros que compõem a memória visual e sonora da cultura sul-mato-grossense. O acervo do MIS conta com mais de 8.000 mil itens entre fotografias, filmes, vídeos, cartazes, discos de vinil, registros sonoros, VTs sobre o Estado e o País, CDs, fitas cassete com registros da cultura e da história de Mato Grosso do Sul.

A sala de Exposições Maria da Glória Sá Rosa abriga exposições temporárias onde são apresentados trabalhos de artistas convidados, com assuntos relacionados a Imagem e Som. Na sala Idara Duncan são exibidos filmes em parceria com instituições como os Cineclubes. Nos meses de janeiro e junho acontece o CineMIS de Férias, sempre no período vespertino e com entrada franca (figura 15).

Realizado em parceria com o curso de Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o projeto Sons do Museu proporciona o intercâmbio entre estudantes de escolas públicas e acadêmicos do curso de música, com apresentação instrumental. Outro projeto é o "Amplificadores de Cultura", que oferece formação nas diversas áreas de conhecimento da Arte, em especial Fotografia, Música, Museologia e Cinema, com profissionais qualificados e de forma gratuita.

Figura 15: Museu da Imagem e do Som (MIS) de MS



Fonte: Leonardo de França/Midiamax (2021)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos desta forma, que o Cardápio Cultural se apresenta como uma alternativa viável à promoção da mediação cultural e visita a espaços culturais em Campo Grande-MS. A estrutura física do Memorial da Cultura Apolônio de Carvalho proporciona e favorece o formato proposto, graças à localização espacial das unidades culturais que fazem parte do projeto, dentro de um mesmo edifício.

Como ação colaborativa, o Cardápio também estimula os visitantes a retornarem e se aprofundarem em visitações posteriores nas unidades visitadas durante a participação no projeto. Com isso, ampliam-se tanto as ações educativas quanto a divulgação de acervos e relevância de espaços de educação não formal como é o caso das unidades descritas neste trabalho.

Além disso, as atividades constantes do Cardápio Cultural têm retorno social e educativo, em especial, aos estudantes e educadores que tem no projeto a possibilidade de conhecer espaços culturais que, em geral, não tinham conhecimento da facilidade de acesso à população, bem como de conhecer aspectos da memória e da história de Mato Grosso do Sul.

5. REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ângelo Marcos Vieira de, MARAGNO, Gogliardo Vieira, COSTA, Mário Sérgio Sobral. **Arquitetura em Campo Grande**. Campo Grande/MS: UNIDERP, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-9, maio/jun. 1995.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. *In*: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia S. (org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo:

Edições Loyola, 2011.

HORTA, M. L. P., GRUNBERG, E., MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Paulo Coelho. **Pelas Ruas de Campo Grande** – A Grande Avenida (Avenida Afonso Pena). Campo Grande/MS: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2000.

MARANDINO, Martha (org.). **Educação em museus**: a mediação em foco. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.

PRIMO, Judite. O Museólogo-Educador Frente aos Desafios Económicos e Sociais da Actualidade. **Encontro Museologia e Educação**. Santiago do Cacém, 2002.

STUDART, Denise Coelho. Conceitos que transformam o museu, suas ações e relações. (DOSSIÊ CECA-Brasil). In: **MUSAS** – Revista Brasileira de Museus e Museologia/Iphan, Departamento de Museus e Centros Culturais, Rio de Janeiro v. 1, n.1, 2004. p. 148-157. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43332. Acesso em: 12 jan. 2022

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

PRÁTICAS COLABORATIVAS ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA PARA TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO INFANTIL

PRÁCTICAS DE COLABORACIÓN ENTRE ESCUELA Y FAMILIA PARA TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN INFANTIL

COLLABORATIVE PRACTICES BETWEEN SCHOOL AND FAMILY TO TRANSFORM EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Maria Aparecida Lopes Faustino[1]
Arnaldo Nogaro [2]

RESUMO

Este artigo explora a colaboração entre família e escola na educação infantil, enfatizando a importância dessa parceria para aprimorar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Questiona-se a visão limitada de que a escola é a única responsável pela educação, incentivando uma revisão da literatura sobre a cooperação entre essas instituições. O objetivo principal é analisar a literatura para otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Objetivos específicos compreendem a sistematização histórica do conceito de "família" e a descrição da participação familiar em diferentes momentos. A abordagem qualitativa se concentra em compreender fenômenos educacionais, utilizando revisão bibliográfica e análise de conteúdo. O estudo destaca a necessidade de desmistificar a ideia de que a escola é a única responsável pela educação, evidenciando a importância da participação ativa da família. A interdependência entre escola e família é crucial no processo educativo, requerendo reconhecimento e valorização mútuos. Os principais resultados apontam para a importância das estratégias na otimização da aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças e o planejamento em conjunto entre escola e família na formação das crianças, destacando a necessidade de reconhecimento mútuo. Conclui-se afirmando a necessidade de reconhecer as responsabilidades compartilhadas e superar desafios decorrentes das transformações familiares e desigualdades sociais; enfatiza a relevância da educação inclusiva e sensível às diversidades familiares, propondo a implementação de práticas como redes de apoio e fortalecimento de

[1] Pedagoga, Psicopedagoga, Professora na rede Estadual e Municipal em Rondonópolis-MT, Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen – RS, e-mail: cida_lopesfaustino@outlook.com, https://lattes.cnpq.br/1177537030378215.
[2] Doutor em Educação, Professor do PPGEDU e PPGAIS da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, e-mail: narnaldo@uricer.edu.br e Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0517-0511.

órgãos. A conclusão reitera que tais estratégias são fundamentais para o êxito educacional das crianças, evidenciando a valorização de suas experiências nas infâncias.

Palavras-chave: Práticas colaborativas. Escola. Família. Estratégias.

RESUMEN

Este artículo explora la colaboración entre la familia y la escuela en la educación infantil, destacando la importancia de esta asociación para mejorar el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños. Cuestiona la visión limitada de que la escuela es la única responsable de la educación, fomentando una revisión de la literatura sobre la cooperación entre estas instituciones. El objetivo principal es analizar la bibliografía para optimizar el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Los objetivos específicos incluyen la sistematización histórica del concepto de "familia" y la descripción de la participación familiar en diferentes épocas. El enfoque cualitativo se centra en la comprensión de los fenómenos educativos, utilizando una revisión bibliográfica y un análisis de contenido. El estudio hace hincapié en la necesidad de desmitificar la idea de que la escuela es la única responsable de la educación, destacando la importancia de la participación activa de la familia. La interdependencia entre escuela y familia es crucial en el proceso educativo, requiriendo reconocimiento y valoración mutuos. Los principales resultados señalan la importancia de las estrategias para optimizar el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños y la planificación conjunta entre la escuela y la familia en la educación de los niños, destacando la necesidad de reconocimiento mutuo. Se concluye afirmando la necesidad de reconocer las responsabilidades compartidas y superar los desafíos derivados de las transformaciones familiares y las desigualdades sociales; se destaca la relevancia de una educación inclusiva y sensible a la diversidad familiar, proponiendo la implementación de prácticas como las redes de apoyo y el fortalecimiento de las instancias. La conclusión reitera que tales estrategias son fundamentales para el éxito educativo de los niños, destacando el valor de sus experiencias infantiles.

Palabras clave: Prácticas colaborativas. Escuela. Família. Estrategias.

ABSTRACT

This article explores the collaboration between family and school in early childhood education, emphasizing the importance of this partnership in enhancing children's learning and integral development. It questions the limited view that the school is solely responsible for education, encouraging a review of the literature on cooperation between these institutions. The main objective is to analyze the literature to optimize children's learning and development. Specific objectives include the historical systematization of the concept of "family" and the description of family participation at different times. The qualitative approach focuses on understanding educational phenomena, using a literature review and content analysis. The study highlights the need to demystify the idea that the school is solely responsible for education, highlighting the importance of active family participation. The interdependence between school and family is crucial in the educational process, requiring mutual recognition and appreciation. The main results point to the importance of strategies to optimize children's learning and all-round development and the joint planning between school and family in children's education, highlighting the need for mutual recognition. It concludes by affirming the need to recognize shared responsibilities and overcome challenges arising from family transformations and social inequalities; it emphasizes the relevance of inclusive education that is sensitive to family

diversity, proposing the implementation of practices such as support networks and the strengthening of bodies. The conclusion reiterates that such strategies are fundamental to children's educational success, highlighting the value of their childhood experiences.

Keywords: Collaborative practices. School. Family. Strategies.

1 INTRODUÇÃO

A família é a principal instituição de desenvolvimento e aprendizado, aprovisionando cuidados básicos e orientações essenciais. Ao entrar na escola, essa experiência é estendida, complementando o desenvolvimento iniciado em casa. Os cuidados e a educação devem visar ao bem-estar geral, promovendo o pleno desenvolvimento da criança e envolvendo a participação constante da família. Embora alguns pais vejam a escola como um local de guarda, sua participação ativa é indispensável para o sucesso educacional.

É necessário desmistificar a ideia de que apenas a escola é responsável pela educação, enquanto os pais apenas observam. A participação ativa da família é fundamental para o desenvolvimento moral e comportamental da criança. A relação escola-família enfrenta desafios, especialmente na crença de que o desempenho acadêmico está ligado à participação dos pais. Estudiosos, como Santos e Toniosso (2014), Crepaldi (2017) e Monteiro (2016) corroboram a evolução do papel da escola, indo além do ensino para abraçar uma função mais ampla na sociedade. A interdependência entre escola e família faz-se necessária para o processo educativo, exigindo reconhecimento e valorização de ambas as partes.

Ao explorarem o conceito de família, suas formações e responsabilidades, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) afirmaram a interdependência entre escola e família, abordando perspectivas sociológicas e psicológicas, levantando questionamentos sobre a corresponsabilidade na relação entre escola e família, enfatizando o desafio de valorizar os aspectos positivos nela presentes para o processo educativo.

Considerando as observações de Crepaldi (2017) e Monteiro (2016), aliadas às experiências pessoais como professora na educação infantil e nos anos iniciais, reconhece-se a essencial participação da família no desenvolvimento integral das crianças. A consciência por parte dos pais sobre a importância de sua presença na vida familiar e escolar desde a educação infantil torna-se elementar.

Diante desse contexto, questiona-se o panorama atual de literatura relacionadas à parceria colaborativa entre famílias na educação da infância, buscando efetivar a aprendizagem e promover o desenvolvimento pleno das crianças. A definição do problema está ligada aos

objetivos, à formulação e à busca pelos resultados desejados, considerando a necessidade de uma discussão teórico-metodológica aprofundada, conforme Gatti (2006).

Com base na abordagem de Gatti (2006), o objetivo principal deste artigo é analisar a literatura que aborda a parceria colaborativa entre família e escola na educação da infância, visando maximizar a aprendizagem e promover o desenvolvimento integral das crianças. São objetivos específicos: sistematizar aspectos históricos do conceito de "família"; descrever a participação da família nos diferentes momentos de cuidados e aprendizagens das crianças.

O artigo adota uma abordagem qualitativa fundamentada nas reflexões teóricas de Amado (2014) e Ghedin e Franco (2011), dentre outros autores, e se concentra em compreender fenômenos educacionais relacionados à colaboração entre família e escola. Baseia-se em uma revisão bibliográfica e documental, seguindo as diretrizes de Prodanov e Freitas (2013), que envolve a análise detalhada de materiais já publicados, como livros, artigos, dissertações e teses; enfoca a leitura científica e documentos. Os dados recebem a análise de conteúdo, seguindo a metodologia de Bardin (1977), visando extrair significados, padrões e relações de informações textuais a respeito do tema.

2. A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE FAMÍLIA

A evolução do conceito de "família", discutida por Azeredo (2020), revela uma trajetória complexa. Desde os primórdios, seres vivos buscavam união por razões essenciais, inicialmente guiados pelo instinto de perpetuação da espécie. A origem da família é um enigma, ligada à história marcada por rupturas. A criação do Estado influenciou a concepção de família, sendo estudiosos divididos sobre o surgimento do Estado e sua relação com a sociedade. A transição do Estado Absolutista para o Liberal introduziu um equilíbrio de poderes, culminando no Estado Liberal Moderno. As teorias de formação do Estado, segundo Azeredo (2020), desempenham um papel importante na compreensão da origem da família. As influências da família são notáveis nas formas de governo.

Explorando a pré-história, Morgan (1877 *apud* Azevedo, 2020) categorizou a evolução da família em estágios, desde o selvagem até a civilização, explicando que, no início, o trabalho era dividido entre homens e mulheres, delineando espaços público e privado. Com o surgimento do Estado, o estudo das formas familiares se intensificou, observando a transição de modelos consanguíneos para a família patriarcal. Mudanças ocorreram com a ascensão da aristocracia e a influência do Cristianismo, levando à democracia e à autonomia das mulheres. O século XX testemunhou mudanças expressivas, como a constituição da família monogâmica e nuclear, influenciada pelo capitalismo. As constituições brasileiras refletiram essas transformações,

reconhecendo princípios como dignidade humana e solidariedade familiar.

A legislação contemporânea, como a Emenda Constitucional nº 65/2010 e o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), impõem responsabilidades aos pais, visando o bem-estar da juventude, levantando assim, desafios práticos e questionam a dinâmica entre direitos individuais, responsabilidades parentais e intervenção estatal.

No Brasil, o conceito de família encontra respaldo no art. 226 da Constituição Brasileira de 1988, que, ao reconhecer a família como base da sociedade, assegura sua proteção especial pelo Estado. A legislação não exclui outros modelos de entidade familiar, abrindo espaço para diversas configurações familiares. A evolução desse conceito reflete mudanças consideráveis, pois, em períodos anteriores, o Estado limitava a ideia de família ao casamento, excluindo outras formas de convivência, enquanto durante o Brasil Colônia e Império, a ênfase estava no casamento católico, e relacionamentos que não se encaixavam nesse padrão eram desconsiderados.

Com a miscigenação resultante da chegada dos negros no Brasil, surgiram desafios para a concepção tradicional da família. Somente no século XVIII, com a Lei do Marquês de Pombal, permitiu-se o casamento entre gentios e brancos. A Igreja Católica, que sempre defendeu o casamento entre homens e mulheres de diferentes raças, viu-se confrontada pela crescente miscigenação.

A evolução do conceito de família incluiu a valorização da estrutura afetiva e solidariedade, afastando-se da visão estritamente produtiva e econômica. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reconhece três tipos de família: natural (formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes), extensa (criança ou adolescente convive com parentes mais próximos, como tios e/ou avós) e substituta (a criança ou o adolescente passa a fazer parte por guarda, tutela ou adoção), ampliando as possibilidades de configurações familiares (Brasil, 1990).

Minuchin (1982) destaca a estrutura familiar como um conjunto invisível de exigências funcionais, destacando subsistemas como o conjugal, parental e fraternal, na qual a individualidade e a comunicação são elementos muito importantes e necessários para o bom funcionamento, devendo a família a adaptar-se a mudanças, reconhecendo papéis e hierarquia familiar. Nessa trama, Oliveira (2009) argumenta a presença cada vez mais evidente de novas configurações familiares na sociedade contemporânea, ainda que, apesar das definições variadas, o conceito de família persiste como um grupo social aceito ou não pela sociedade, envolvendo relações de amor, responsabilidade e convivência, independentemente de sua configuração específica.

Com as transformações sociais, os modelos de família passaram por ampliações e reconceituações, redefinindo papéis no contexto doméstico e profissional. Oliveira (2009) expõe a crescente importância e responsabilidade da família no desenvolvimento dos cidadãos, refutando a ideia de sua substituição. No cenário atual, encontram-se diversos tipos de famílias, como as patriarcais, monoparentais, e aquelas formadas por laços sanguíneos ou não. A responsabilidade primordial da família permanece no provimento das necessidades básicas dos filhos, incluindo cuidados e educação, enquanto ao Estado e Municípios cabe oferecer educação formal.

Ariès (2006) ressalta a importância da participação da família na vida escolar da criança, destacando o direito dos pais de terem ciência do processo pedagógico. O autor enfatiza que, apesar das transformações sociais, o sentimento de pertença à família não deve ser perdido. Nesse cenário, a educação formal das crianças passou por mudanças relevantes a partir do século XVII, influenciada pela Revolução Industrial e Científica. A proximidade entre pais e filhos aumentou, transformando a dinâmica familiar. Durkheim (1975) define a família como uma instituição social, onde as relações consanguíneas e os elementos do Estado desempenham papéis substanciais.

A definição de família, segundo Amaro (2004), é desafiadora devido à sua associação com termos como casamento, filhos e parentesco. Murdock (1960 *apud* Amaro, 2004) a conceitua como um grupo social caracterizado por residência em comum, cooperação econômica e reprodução. Essa conceituação e outras são de importante reconhecimento, pois, é preciso compreender que estrutura familiar global passou por evoluções, refletindo-se em diversas formas familiares. Essas mudanças são influenciadas por fatores sociais, e, no Brasil, a queda da natalidade impactou na redução da média de pessoas por família ao longo das décadas.

As famílias brasileiras adotam diferentes configurações, incluindo casais com filhos, famílias unipessoais, monoparentais e reconstruídas. Observa-se o aumento de famílias lideradas por mães, famílias unipessoais e reconstruções após divórcios. A aceitação de relações entre pessoas do mesmo sexo enfrenta desafios.

Lerner, Campos e Mello (2016) expõem que as interações positivas durante a primeira infância exercem influência no desenvolvimento humano da criança. Se as experiências e oportunidades de construir relacionamentos nos primeiros anos de vida forem saudáveis, isso proporcionará uma base sólida, incluindo a formação de valores e a habilidade de interagir de maneira saudável com outras pessoas. Essa fase é fundamental para importantes maturações físicas e neurológicas, bem como para aprendizados sociais e afetivos. Assim, a família

desempenha papel vital na transmissão de valores e na criação de uma base emocional sólida, o que remete a reconhecer a importância dos vínculos familiares na formação das pessoas, moldando suas perspectivas e comportamentos ao longo da vida.

3. A CONTRIBUIÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A história da educação brasileira é guiada por marcos legais que visam atender ao artigo 205 da Constituição Federal de 1988, destacando a educação como um direito universal. Leis e políticas públicas têm regulado o sistema educacional em colaboração entre o Estado, a família e a sociedade. Dois marcos no Brasil Colônia incluem a chegada dos Jesuítas (1549) e a Reforma Pombalina (1759), que reorganizou o sistema educacional após a expulsão dos Jesuítas. Ao longo dos reinados, houve evoluções no método de ensino, incluindo a Escola Pedro II (1837) durante o Primeiro Reinado e a influência do Positivismo e Cientificismo no Segundo Reinado (1840).

Os marcos da educação brasileira no período republicano compreendem:

- República Velha (1889-1930): Ensino laico introduzido; Estabelecimento do primeiro jardim de infância em 1895;
- Escola Nova (1920): Enfoque no aluno como sujeito principal; conhecimento alinhado à realidade do aluno;
- Era Vargas (1930-1945): Fundação do Ministério da Educação (1930); Adoção do ensino tecnicista; reorganização do Ensino Secundário Universitário (1931); Assinatura do Manifesto da Escola Nova (1932); Início do projeto de alfabetização de jovens e adultos (1934);
- República Popular (1945-1964): Criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961;
- Redemocratização (1988): Promulgação da terceira LDB em 1996, destacando creches e pré-escola como etapa inicial da educação básica e a consagração do direito universal à educação; Estabelecimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998; Lançamento do Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2004; Implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007; Reinserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio em 2008.

Silva (2011) destaca a importância histórica do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova na moldagem da educação brasileira, defendendo a escola pública como responsabilidade do Estado. Esse marco influenciou debates atuais, apesar das mudanças no cenário educacional.

A escola pública, junto com as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), representa um avanço significativo e permanece como tema de pesquisa. O autor também aborda a Primeira República como um período de instabilidade, marcado por transformações sociais, econômicas e debates sobre o projeto educacional. A transição para uma sociedade urbano-industrial trouxe desafios e mudanças estruturais, incluindo discussões sobre o sistema educacional.

Silva (2011) aborda a interconexão entre a história da educação e os contextos político, econômico e social brasileiros, e explica que as mudanças sociais e econômicas eram impulsionadas pela educação escolar, conforme previsto pelas ideias positivistas desde 1870. Políticas sociais voltadas para as mulheres na década de 1970 representaram avanços, enquanto a Constituição de 1988 e o ECA direcionaram políticas públicas para fortalecer o papel da família e da comunidade no desenvolvimento infantil.

Segundo o MEC (Brasil, s/d), os principais marcos da educação brasileira a partir de 2009:

- 2009: Decreto nº 971, de 9 de outubro de 2009: Instituição do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) para fortalecimento dos sistemas de ensino, com propostas curriculares inovadoras;
- 2010: Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010: Criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ofertando vagas para cursos de graduação com base no Enem;
- 2011: Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011: Criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) para ampliar cursos de Educação Profissional e Tecnológica; Decreto nº 7.642, 13 de dezembro de 2011: Instituição do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) para formação em instituições estrangeiras;
- 2012: Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas): Reserva de 50% das vagas em cursos de graduação nas instituições federais para estudantes de escolas públicas;
- 2014: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprovação do Plano Nacional de Educação com diretrizes, metas e estratégias para a educação;
- 2015: BNCC - Base Nacional Comum Curricular: Lançamento do documento que define aprendizagens essenciais na educação básica;
- 2016: Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016: Criação do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI);
- 2017: Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio):

Organização curricular mais flexível com diferentes itinerários formativos; Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017: Homologação da BNCC;

- 2018: Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018: Instituição do Programa de Apoio à Implementação da BNCC; Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018: Criação do Programa Mais Alfabetização (PMALFA);
- 2019: Diversas Iniciativas: Compromisso nacional pela educação básica, Política Nacional de Alfabetização (PNA), Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, Programa Conta Pra Mim; Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019: Instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA) infantil;
- 2020: Portaria N. 280, lançada em 18 de fevereiro: Programa Tempo de Aprender para aperfeiçoamento, apoio e valorização a professores e gestores escolares na pré-escola e ensino fundamental.

Os últimos anos foram marcados por significativas transformações na educação brasileira. Destacam-se a expansão da Educação a Distância (EaD) no ensino superior, a permanência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a partir de 2020 e os desafios impostos pela pandemia a partir de 2020. A era digital trouxe mudanças nas relações sociais e na educação, influenciando métodos de ensino.

A revolução digital, iniciada nos anos 90, trouxe uma convergência cultural, digital e midiática, alterando a comunicação e criando novos hábitos. A pandemia acelerou a necessidade de inovação na educação, evidenciando a capacidade de adaptação tecnológica. A EaD no ensino superior cresceu substancialmente, enquanto a presencial diminuiu. O FUNDEB, agora permanente, visa promover igualdade e qualidade na educação básica, com aumento da contribuição da União. Seus impactos são acadêmicos, sociais e econômicos, beneficiando a qualidade do ensino, reduzindo desigualdades sociais e impulsionando o desenvolvimento local.

Durante a pandemia, a parceria entre escola e família foi um dos fatores mais relevantes, fortalecendo a participação dos pais no ensino remoto. Essa união, apesar dos desafios, pode resultar em benefícios duradouros para a educação. A busca contínua por melhorias destaca o compromisso das escolas em oferecer uma educação de qualidade.

3.1 A importância da escola para a sociedade

A função social da escola no contexto brasileiro é amplamente discutida, destacando-se a crise contemporânea na qual a estrutura familiar transfere à escola a responsabilidade pela

educação, enquanto esta, por sua vez, muitas vezes não está preparada para desempenhar esse papel, conforme aponta Biesdorf (2013). A educação formal busca formar a pessoa humana, desenvolver a ciência e dominar a técnica para a integração social, como explica o autor.

No decorrer da história, as lutas político-pedagógicas moldaram a educação brasileira, evidenciando três vertentes pedagógicas na Primeira República: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Libertária, cada uma associada a diferentes setores sociais, conforme Guiraldelli Júnior (2001). A Pedagogia Tradicional enfatiza a formação moral e intelectual, com uma abordagem autoritária, enquanto a Pedagogia Nova coloca o aluno no centro do processo educacional. A Pedagogia Libertária, por sua vez, propõe uma estrutura auto gestionária e mutualista na relação entre professores e alunos.

A contemporaneidade destaca a escola como espaço para o desenvolvimento humano, com o professor atuando como mediador e o estudante como protagonista do aprendizado, conforme Felden *et al*. (2013). A função social da escola, conforme a legislação educacional, é formar cidadãos aptos a atuar no meio social, desenvolvendo aspectos socioemocionais, cognitivos, e éticos, como ressaltado pela LDB, BNCC e DCNs.

Perspectivas como a de Freire (2019) enfatizam a dimensão humanizadora e emancipatória da educação, destacando a importância da conscientização, participação ativa e diálogo para a emancipação e transformação social. O cenário educacional contemporâneo, permeado por desafios e mudanças, demanda uma reflexão contínua sobre o papel da escola na sociedade.

Freire (2019) explora diversas facetas da educação, propondo uma abordagem dialógica que destaca o diálogo como um dos pilares na construção do conhecimento. Ele enfatiza a horizontalidade nas relações entre educadores e educandos, especialmente no contexto da alfabetização crítica, que vai além da mera decodificação de letras. A proposta é capacitar os indivíduos a decodificar o mundo ao seu redor, compreendendo criticamente as estruturas sociais e questionando a realidade. Para Freire (2019), a educação é uma prática de liberdade, um processo emancipatório que possibilita aos indivíduos pensar criticamente, agir e transformar suas realidades. A conscientização, segundo ele, desempenha um papel importante nesse processo, envolvendo a reflexão crítica sobre a realidade para empoderar os educandos como agentes ativos na transformação de suas vidas e comunidades.

A contextualização cultural é considerada vital por Freire (2019), que defende uma educação sensível às diferentes realidades culturais, incorporando as experiências dos educandos no processo de aprendizado. A dimensão ética na educação freiriana destaca a importância de uma prática educativa baseada na justiça, solidariedade e respeito mútuo,

promovendo valores éticos na formação dos indivíduos. O autor defende a popularização da educação, tornando-a acessível a todos, independentemente de classe social, e busca superar as barreiras que limitam o acesso à educação por meio de uma abordagem inclusiva.

Nesse contexto, a escola representa o importante espaço de formação técnica, humana e social. Deve ser um ambiente propício para a construção de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que capacitam os estudantes a se tornarem cidadãos conscientes, críticos e ativos em suas comunidades. Dessa forma, a função social da escola supera o repasse de informações, incorporando a promoção de valores como solidariedade, respeito à diversidade e justiça social.

Assim, a visão de Freire (2019) sobre a educação humanizadora e emancipatória, aliada aos princípios presentes na LDB, BNCC e DCNs, destaca a importância da escola como agente transformador e promotor de uma educação que efetivamente contribui para a formação de sujeitos comprometidos com o bem comum. A função da escola, portanto, é cumprir o processo de ensino e aprendizagem, considerando as diferentes realidades dos estudantes, envolvendo a colaboração do Estado e da família, conforme preconizam os documentos que fundamentam a educação brasileira.

3.2 Explorando o papel das estratégias colaborativas na educação das infâncias

No contexto acadêmico e social, observam-se as dinâmicas entre família, sociedade e escola, considerando sua tipologia, que pode variar de tradicional a crítica, domesticadora a humanizadora, pública a privada, republicana a democrática. É importante compreender a equidade no acesso à educação, as diversidades familiares e a influência das subordinações econômicas e sociais nas relações entre família e escola. Por isso, discutir se essa colaboração entre ambas está condicionada por tais variáveis.

O cenário atual apresenta desafios notáveis para a educação e a família, impactando a sociedade e o tipo de escola existente. A interação entre família, escola e sociedade é recíproca, uma vez que são corresponsáveis pela formação das crianças, influenciadas pelo contexto social. Quirino (2015) afirma a influência do contexto social na aprendizagem, ressaltando que a criança absorve valores antes mesmo de ingressar na escola.

Com as transformações nas estruturas familiares contemporâneas, refletindo diversidade, as famílias tornam-se mais exigentes quanto à inclusão e sensibilidade às diversidades na educação. Os diferentes tipos de escolas, desde públicas a privadas, de tradicionais a críticas, refletem abordagens distintas, desafiando a equidade no acesso à educação. Tais desafios demandam políticas educacionais inovadoras para reduzir disparidades socioeconômicas.

Famílias em situação de vulnerabilidade social enfrentam obstáculos para uma participação ativa na educação de seus filhos, exigindo políticas sociais que reduzam desigualdades. Quirino (2015) explica que aprendizagens informais muitas vezes ocorrem fora do ambiente escolar, especialmente quando a escola não atende às necessidades e fragilidades dos alunos.

Diante disso, a necessidade de uma educação mais inclusiva se torna evidente, considerando a diversidade das famílias e compreendendo a influência de suas condições sociais. A sinergia entre escola, família e sociedade é elementar para uma educação de qualidade e equitativa. Piske, Garcia e Yunes (2020) afirmam que a educação escolar é intrínseca à vida das crianças, e a formação do professor é influenciada pelo contexto social, sendo essencial a colaboração entre família e escola para uma compreensão mais ampla e integrada do conhecimento.

O processo educativo, intrinsecamente ligado à condição biopsicossocial do ser humano, reflete a interação constante entre as diferentes sociedades e momentos vivenciados. Família e escola, como bases fundamentais, desempenham papéis cruciais na formação da identidade das crianças, incorporando valores e regras que moldam seu papel na sociedade. A visão sistêmica, preconizada por Piske, Garcia e Yunes (2020), afirma a interconexão entre indivíduos e seu ambiente, enfatizando a importância da colaboração entre essas duas instituições na educação infantil.

O desenvolvimento integral da criança exige uma abordagem sinérgica entre família e escola, proporcionando uma educação que una o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social. Os professores, segundo Piske, Garcia e Yunes (2020), exercem influência significativa no processo educativo, sendo essenciais na formação da identidade e na construção do conhecimento das crianças. Contudo, é preciso que os professores estejam cientes do impacto de suas ações, considerando as influências sociais que carregam.

A interação entre professores, família e comunidade escolar molda o conhecimento formal adquirido em sala de aula, bem como as atitudes, responsabilidades e escolhas das crianças. A aprendizagem transcende as fronteiras da sala de aula, exigindo um comprometimento significativo tanto da família quanto da escola. A visão sistêmica, ao considerar a criança como parte de uma comunidade escolar e familiar, revela a importância dessas relações para o desenvolvimento integral nas infâncias.

A compreensão do papel da infância como uma categoria permanente, conforme destacado por Qvortrup (2010), reforça a dinâmica constante de interações entre as crianças, a escola e a família. A educação eficaz nas infâncias requer uma abordagem holística,

reconhecendo a importância do desenvolvimento da capacidade de reprodução e autorreprodução das crianças no contexto da educação-família. O entendimento de que a infância persiste como uma categoria estrutural, recebendo e moldando novas gerações, destaca a relevância contínua da colaboração entre família e escola no processo educativo.

A colaboração entre professores e família nas infâncias, conforme delineado por Qvortrup (2010) e Piske, Garcia e Yunes (2020), emerge como essencial. A infância, entendida como uma categoria estrutural, configura-se como um espaço social dinâmico para acolher novas gerações. Família e professores, cientes das transformações constantes das crianças, devem unir esforços para criar condições favoráveis ao desenvolvimento dessas novas gerações. O equilíbrio e interação entre escola e família desempenham papel basilar na jornada das crianças nas infâncias, influenciando diretamente sua adaptação e evolução na aprendizagem. A coexistência entre essas instituições é crucial para proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento integral, onde as experiências na infância impactam positivamente no futuro.

Ao longo das infâncias, estratégias são fundamentais para maximizar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Piske, Garcia e Yunes (2020) destacam que a educação ocorre além das fronteiras da escola, envolvendo também a família. O planejamento conjunto entre professores e família, embora possuam estruturas distintas, é elementar para criar um ambiente educacional que atenda às necessidades das crianças.

Dessen e Polonia (2007) ressaltam que tanto a escola quanto a família têm em seus planejamentos elementos como objetivos, conteúdos, métodos de ensino e aspectos afetivos. Ambas contribuem para a construção de conhecimentos culturais e o desenvolvimento de habilidades individuais das crianças. Apesar das diferentes abordagens, o objetivo comum é atender às necessidades de formação e desenvolvimento, desafiando as instituições a convergirem seus planejamentos para otimizar a aprendizagem e promover o desenvolvimento integral das crianças.

No processo de (re)planejamento, estratégias devem refletir a realidade das crianças em suas infâncias, integrando elementos essenciais aos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Dessen e Polonia (2007), uma estratégia relevante é fortalecer as associações de pais e mestres, assim como o conselho escolar, criando um espaço comum para a articulação entre escola e família. No entanto, Piske, Garcia e Yunes (2020) alertam para a desvalorização dos papéis familiares quando a escola trata a família como não formal, destacando a importância de reconhecimento e valorização mútuos para um planejamento conjunto eficaz.

Outra estratégia proposta por Dessen e Polonia (2007) envolve a construção de uma rede de suporte, promovendo o envolvimento recíproco entre escola e família para identificar e

abordar as necessidades das crianças em suas infâncias. Essa rede de apoio considera a influência de diferentes figuras na vida da criança, tanto na família quanto na escola. Ferreira e Marturano (2002) ressaltam a importância de redes de apoio para lidar com problemas que possam afetar negativamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A adaptação do nível de ensino às crianças, especialmente quando os pais estão envolvidos na supervisão, é uma estratégia destacada por Dessen e Polonia (2007), que citam Desland e Bertrand (2005). Isso enfatiza a necessidade de considerar as características individuais das famílias, como desempenho escolar, autonomia e idade das crianças.

A implementação de estratégias flexíveis e adaptativas é fundamental, conforme as necessidades das crianças evoluem. O estabelecimento de abordagens equilibradas entre escola e família, promovendo uma sinergia no compromisso de formar as crianças durante as infâncias, é a chave para alcançar efetivamente a aprendizagem e o desenvolvimento integral. A ênfase recai na criação de um ambiente colaborativo, reconhecendo e valorizando os papéis de ambas as instituições.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta revisão bibliográfica e documental, buscou-se uma compreensão mais aprofundada da prática colaborativa entre escola e família no contexto da aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças durante as infâncias. A pesquisa foi guiada pelas reflexões da autora, uma educadora e pesquisadora, que contextualizou a evolução histórica da categoria “família” e destacou sua relevância na parceria desejada.

Foram analisadas publicações científicas e literaturas, abordando a educação formal e o papel social da escola, considerando aspectos históricos e legais da educação brasileira, especialmente em relação às infâncias. Estratégias colaborativas foram discutidas, delineando o papel de ambas as instituições e propondo abordagens para potencializar a educação formal das crianças, enfatizando a sinergia como elemento crucial para a eficácia educacional.

A evolução do conceito de família, antes centrado no formato tradicional, demanda uma revisão e reestruturação das estratégias de envolvimento parental na educação formal. A participação ativa da família na vida escolar dos filhos, superando as simples reuniões de pais, reflete o reconhecimento das responsabilidades compartilhadas entre escola e família.

A pesquisa destaca desafios decorrentes das transformações na estrutura familiar, vulnerabilidades sociais e desigualdades econômicas, que podem impactar a parceria entre escola e família, até mesmo excluindo crianças do sistema educacional. Enfatiza a importância de uma educação inclusiva e sensível, considerando a diversidade das famílias.

Estratégias como a criação de redes de apoio, o fortalecimento de órgãos como o Conselho de Classe e a Associação de Pais e Mestres, a adaptação do ensino às diferentes realidades, e a elaboração conjunta de planos escolares são propostas para promover a sinergia entre ambas as instituições.

Conclui-se que essas estratégias são fundamentais para o sucesso da formação educacional das crianças, destacando a importância de valorizar suas experiências nas infâncias.

5. REFERÊNCIAS

AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra, 2014.

AMARO, Fausto. A família portuguesa: Tendências actuais. **Revista Cidade Solidária**, [*S. l.*], p. 1-4, jul. 2004. Disponível em: https://portuguesembadajoz.files.wordpress.com/2008/05/familia_portug1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

ARIÈS, Phillipe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2006.

AZEREDO, Christiane Torres de. O conceito de família: origem e evolução. **Instituto Brasileiro de Direito de Família – IBDFAM**, 14 dez. 2020. Disponível em: https://ibdfam.org.br/index.php/artigos/1610/O+conceito+de+fam%C3%ADlia:+origem+e+evolu%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 21 out. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIESDORF, Rosane Kloh. O papel da educação formal e informal: Educação na escola e na sociedade. **Itinerarius Reflectionis**, Gioânia, v. 1, n. 10, p. 1-13, 2013. DOI 10.5216/rir.v1i10.1148.

BRASIL. **Conheça a história da educação brasileira**. s/d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.hBtm. Acesso em: 20 out. 2022.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2017, p. 11733-11743. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25972_13983.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Pesquisas Teóricas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr., 2007. DOI 10.1590/S0103-863X2007000100003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FELDEN, Eliane de Lourdes *et al*. O Pedagogo no contexto contemporâneo: desafios e responsabilidades. **Vivências**, Erechim, v. 9, n. 17, p. 68-82, out. 2013.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia:** Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002. DOI 10.1590/S0102-79722002000100005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernardete. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 56, n. 19, p. 25-36, set./dez., 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

LERNER, Rogério; CAMPOS, Maria Machado Malta; MELLO, Debora Falleiros e. **Importância dos vínculos familiares na primeira infância**: estudo II. São Paulo: FMCSV, 2016. (Série Estudos do Comitê Científico).

MINUCHIN, Salvador. **Famílias**: funcionamento e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 1982.

MONTEIRO, Tamiris. Educar e ensinar: você sabe a diferença? **Click Guarulhos**, Educação, 02 nov. 2016. Disponível em: https://www.clickguarulhos.com.br/2016/11/02/educar-e-ensinar-voce-sabe-a-diferenca/. Acesso em: 18 out. 2023.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010. DOI 10.1590/S0103-166X2010000100012.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Recomeçar**: família, filhos e desafios. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PISKE, Eliane Lima; GARCIA, Narjara Mendes; YUNES, Maria Ângela Mattar. A educação das infâncias e o papel do educador. **Eccos - Revista Cientifica**, São Paulo, n. 54, p. 1-18, jul./set., 2020. DOI 10.5585/eccos.n54.13467.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIRINO, Letícia Nayara Gomes. **Contribuições e influências do contexto social para a aprendizagem**. 2015. 65 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo,

v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago., 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVk9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 set. 2023.

SANTOS, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação:** Ensino e Sociedade, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 122-134, 2014.

SILVA, João Carlos da. O tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da Educação Nova. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 521-539, set./dez., 2011.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DE FÁBULAS: UMA ANÁLISE SISTEMÁTICA DAS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS PRODUZIDAS ENTRE 2002 E 2022

LITERACY THROUGH FABLES: A SYSTEMATIC ANALYSIS OF BRAZILIAN THESES AND DISSERTATIONS PRODUCED BETWEEN 2002 AND 2022

Bruno Marcelo de Souza Costa[1]
Elivaldo Serrão Custódio[2]
Josilene dos Anjos Pereira[3]

RESUMO

A alfabetização ocupa um lugar importante no sistema educacional. E utilizar fábulas nesse processo tem sido tema de diversos trabalhos e pesquisas acadêmicas na atualidade. Assim, o presente estudo busca analisar a produção científica brasileira que relaciona os temas 'alfabetização' associada ao uso de 'fábulas' no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória-descritiva, com o uso das técnicas bibliométrica e revisão bibliográfica como base nos estudos indexados pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Neste processo, foram analisadas treze pesquisas, divididas em teses e dissertações. Os resultados apontados que uso de fábulas no processo de alfabetização tende a ser positivo e satisfatório.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Fábulas.

ABSTRACT

Literacy occupies an important place in the education system. And using fables in this process has been the subject of several works and academic research nowadays. Thus, the present study seeks to analyze the Brazilian scientific production that relates the themes 'literacy' associated with the use of 'fables' in the teaching and learning process. This is an exploratory-descriptive qualitative research,

[1] Doutor em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA), Belém, PA, Brasil. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Macapá, AP, Brasil. E-mail: bscosta82@hotmail.com Orcid https://orcid.org/0000-0001-9389-8750.
[2]Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo, RS, Brasil. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Macapá, AP, Brasil. Líder e fundador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática, Cultura e Relações Étnico-Raciais (GEPECRER). E-mail*:* elivaldo.pa@hotmail.com Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2947-5347.
[3] Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas (FATECH), Macapá, AP, Brasil. E-mail: josianjos2010@gmail.com Orcid https://orcid.org/0009-0005-4331-3511.

with the use of bibliometric techniques and bibliographic review as a basis on studies indexed by the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). In this process, thirteen studies were analyzed, divided into theses and dissertations. The results pointed out that the use of fables in the literacy process tends to be positive and satisfactory.

Keywords: Literacy. Literacy. Fables.

1 INTRODUÇÃO

O processo educativo compreende um sistema de ensino e aprendizado que tem o objetivo de socializar indivíduos e potencializar o seu desenvolvimento. Envolve aplicação dos mais diversos métodos de ensino e estratégias que tem por objetivo assegurar a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional. Nas etapas iniciais deste percurso, a alfabetização certamente é uma das fases mais importantes. É através desta que os indivíduos se tornam capazes de decodificar e codificar as informações do mundo a volta.

É importante que no percurso de desenvolvimento das habilidades abrangidas pela alfabetização, o indivíduo seja instigado não somente a adquirir habilidades ditas instrumentais, mas de fato compreender o que escreve e as mensagens que são lidas. Neste sentido, discutir sobre o conteúdo, os temas que são envolvidos nos textos usados tendem a ser uma boa estratégia. Convergindo com esta necessidade, o uso do gênero literário das fábulas se mostra interessante no ambiente de aula por possibilitar a discussão da ‘moral da história’ e permitir a reflexão de posturas e ideias do leitor associadas ao seu contexto particular. É com base nesta perspectiva que o presente estudo buscou analisar a produção científica brasileira que relaciona os temas ‘alfabetização’ associada ao uso de ‘fábulas’.

A pesquisa se encontra dividido em quatro partes. No primeiro momento são apresentados os conceitos de alfabetização e letramento, com suas respectivas características e vínculos comumente apontados. Este primeiro tópico é importante por nos conduzir a ideia conceitual que vai guiar o restante do estudo. Em seguida, apresentamos a definição de fábula como gênero textual, destacando sinteticamente as características históricas que colaboraram para a formatação do sentido que atualmente é lhe dado. A importância deste tópico se encontra ancorada na ideia de uso do gênero como base interessante de uso para a etapa da alfabetização. Posteriormente, são apresentados o percurso metodológico, a postura adotada para a pesquisa e as técnicas utilizadas.

Por fim, apresentamos os resultados principais aspectos observados após a análise dos estudos coletados. Esta etapa da pesquisa aborda tanto um aspecto mais caracterizante, com destaque para o volume e tipos de produções encontradas, as instituições publicadoras e estados brasileiros que mais publicaram sobre o tema. Em conjunto, apresentamos também as principais percepções e ideias

levantadas pelos autores, com relativa atenção para os efeitos do uso das fábulas como estratégia para alfabetização e os demais aspectos que envolvem a adoção deste caminho.

2 A ALFABETIZAÇÃO COMO DEGRAU NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A escola ocupa um lugar importante no desenvolvimento humano, não apenas no que concerne à transmissão de conhecimentos, mas apresentando-se também como um ambiente possibilita a descoberta através das trocas de experiências, da afetividade no ato de aprender e da possibilidade em se estimular a criticidade individual. Trata-se de um ambiente rico em informações, encontros, formas e estratégias para se desenvolver novos aprendizados. Dentre as estratégias mais importantes no caminho educacional que a escola possibilita, sem dúvidas a alfabetização guarda um lugar precioso e admirável de ser estudado.

Antes de nos aprofundarmos sobre o debate da importância da alfabetização para o desenvolvimento do indivíduo e seus efeitos que podem se ampliar para o coletivo, faz-se necessário entender a diferença entre o termo central de debate deste trabalho com outro similar, que também é parte da mesma esfera do processo educativo: o letramento. Alfabetização e letramento são temas afins no campo da aprendizagem, mas que possuem diferenças em essência conceitual, característica e no contexto prático-pedagógico (SOARES, 1999).

Segundo Procópio, Bette e Mucci (2021), a origem da palavra "letramento" se encontra relacionado ao termo da língua inglesa '*literacy*', que por sua vez foi originado do vocábulo latim '*littera'*, que significa 'letra'. O conceito de letramento, assim, refere-se ao contato existente entre o indivíduo e a forma textual da comunicação. Deste modo, segundo afirmam os autores, na prática social, mesmo que não saiba ler e escrever, um indivíduo ainda sim pode ser considerado letrado. Contudo, para ser considerado alfabetizado, este deve ser capaz de saber decodificar (ler) e codificar (escrever) os sinais gráficos no seu idioma — o que não significa que ele esteja apto a utilizar ativamente os textos em sua prática social pois, mesmo que este saiba ler e escrever, só consegue fazê-lo de forma superficial e sem criticidade.

Neste sentido, segundo nos explica Silva *et al.* (2021), enquanto que alfabetização diz respeito as estratégias que rementem à ação de ensinar e aprender a ler e escrever, o letramento corresponde a uma prática mais ampla em termos de efeito e sentido, remetendo ao estado ou condição de quem cultiva e exerce a leitura em práticas sociais. Podemos supor, então, que o ato de alfabetizar, tal como sugerem os autores, remete tão somente a aquisição e domínio dos códigos alfabéticos. Isto, em tese, pode possibilitar aos indivíduos as habilidades de leitura e de escrita. Contudo, quando nos referimos especificamente do letramento, estamos tratando de um processo com sentidos e efeitos mais amplos

no conhecimento, na interação que os indivíduos podem ter com uma determinada linguagem ou com um assunto específico.

Quanto a isto, Soares (2004) nos explica que, embora os conceitos de alfabetização e letramento sejam processos cognitivos e linguísticos que podem ser entendidos como distintos em essência, quando tratamos do educar a partir da perspectiva de ensino e aprendizagem, ambos não devem ser entendidos como processos que ocorrem separadamente. Para o autor, apesar da diferença entre estes dois termos, os mesmos ocorrem quase que simultâneos e interdependentes. Assim, enquanto a alfabetização pode ser entendida como a técnica para a aquisição da escrita, o letramento tende a possibilitar o contato com a cultura a cultura escrita, inserindo o indivíduo nas práticas sociais e pessoais. Enquanto o primeiro instrumentaliza o indivíduo para a compreensão do contexto a sua volta, o segundo completa este processo, possibilitando a interpretação e a possível construção de criticidade.

Em síntese, podemos dizer que os conceitos de alfabetização e letramento, embora possuam nuances de especificidades e características, são conceitos que funcionam indissociavelmente. Quando uma criança ou qualquer indivíduo se torna alfabetizado, ele tende a saber codificar e decodificar o mundo a volta. Mas esse processo pode talvez ser limitante em certo grau, haja vista que fato de codificar e decodificar seu idioma não necessariamente significa compreensão do que é codificado/decodificado, ou seja, como educadores, devemos estimular a compreensão e a criticidade no educando — papel que termina por se completar e ser incentivado somente pelo processo de letramento.

É válido ressaltar que no decorrer do processo de pesquisa encontramos também autores que não têm o mesmo entendimento que os citados anteriormente. É o caso, por exemplo, do trabalho de Gontijo, Costa e Perovano (2020), que trata dos modelos de alfabetização desenvolvidos tendo por referência os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para estes autores, a ideia de letramento é um processo complexo que não se distingue da absorção da técnica, mas a abrange. Logo, a ideia de alfabetizar pode de fato estar ligada à assimilação de técnicas de aprendizagem, mas pode também ser entendida como parte de um fenômeno maior de compreensão de contextos — o qual o conceito de letramento aponta.

Gontijo, Costa e Perovano (2020) explicam ainda que, dado ao fato de a alfabetização ser comumente entendida como uma base estratégica da aprendizagem, uma parte funcional que se encontra direcionada para o entendimento de contextos (a qual a ideia do conceito de letramento se refere), esta tende a se tornar o foco principal das ações pedagógica. Possivelmente por este motivo, podemos entender que as habilidades de codificação e decodificação, que são trabalhadas no processo

de alfabetização, têm recomendação explicitadas na BNCC, principalmente nas fases iniciais das etapas de ensino.

De fato, ao investigarmos o que Base Nacional Comum Curricular assinala sobre as habilidades de codificação e decodificação abrangidas pela alfabetização, corroboramos o que os autores apontam. Assim, segundo o que preconiza a BNCC, no que se refere aos dois primeiros anos do ensino fundamental, os indivíduos devem ser estimulados a: conseguir diferenciar desenhos de letras; desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras; construir o conhecimento do alfabeto; a perceber quais sons se deve representar na escrita; perceber quais as letras representam certos sons da fala; e compreender as variedades de sílabas até, finalmente, compreender o modo de relação entre escrita e som (BRASIL, 2018, p. 89).

Trata-se, portanto, de um processo que envolve uma sequência de pequenas etapas que se encontram conectadas para um fim específico: a aquisição do código escrito pelo indivíduo. No entanto, devemos ter em mente que a ênfase nas habilidades que representam o objetivo-fim preconizado oferece resultados parciais que, se por um lado alcançam e preenchem o que majoritariamente se entende por alfabetização, por outro, tende a colaborar para a redução dos indivíduos a meros executores de tarefas, abstraindo destes a capacidade de sujeito crítico no contexto em que se encontram imersos e atuantes (LUIZ; SILVA, 2020). Logo, se por um lado a alfabetização é uma forma de se apropriar da função social da escrita, por outro, nem todos têm o mesmo acesso desde os primeiros anos de vida.

É importante, pois, ressaltarmos que a alfabetização deve ser entendida como um degrau a ser percorrido para a compreensão do mundo a sua volta (DEBUS, 2013). A importância do ato de alfabetizar, neste sentido, se encontra relacionada à fenômenos que se estendem para além da capacidade funcional de codificar e decodificar. Isto pode ser corroborado em vários trabalhos. Por exemplo, um estudo desenvolvido por Traversini (2009) sugere que existe uma relação entre a alfabetização de um indivíduo e o desenvolvimento das suas características de produtividade e autoestima. O trabalho de Silva e Casagrande (2020) apontou que a absorção das habilidades de leitura e escrita pode estimular o sentimento de autoconfiança e autonomia. O estudo desenvolvido por Bezerra, Alves e Sales (2020), por sua vez, indica que o estímulo em conjunto do letramento com a alfabetização tende a abrir caminhos para o desenvolvimento da formação intelectual humana. E a pesquisa de Firme (2021), por sua vez, sugere que existe uma conexão diretamente proporcional entre o aumento no número de pessoas alfabetizadas e o crescimento econômico financeiro dos municípios brasileiros.

Podemos entender assim que a alfabetização pode representar um ponto de partida para a produção do conhecimento e para prática de liberdade que, acreditamos, deve ser buscada no processo

de educar. Contudo, para que isto ocorra, faz-se necessários que nos utilizemos de estratégias para que a alfabetização estimule a concepção de mundo para além da mera introdução à leitura de palavras simples e sonoras.

O uso destas estratégias pode permitir ao alfabetizado o contato com outros contextos e ensinamentos que se relacionam com a construção da percepção crítica. Neste sentido, uma das estratégias possíveis de uso do educador é a utilização das variações de gêneros textuais, entre as quais as fábulas se apresentam como um caminho interessante de ensino/aprendizagem.

3 AS FÁBULAS COMO UM CAMINHO METODOLÓGICO POSSÍVEL

As fábulas são tipos de narrativas originárias desde as mais antigas civilizações e que são repassadas entre gerações como uma das inúmeras formas culturais de se contar e/ou repassar ensinamentos e se preservar as tradições (ALMEIDA, 2018). Com base nisto, em uma tentativa de estabelecer uma linha cronológica de origem e desenvolvimento deste gênero textual, Andrade (2018a) descreve que é provável que as fábulas tenham sua origem relacionada a dois importantes lugares, em períodos não definidos com exatidão: a Índia e a Grécia. Em ambos, é possível que este gênero textual tenha sido transmitido por via oral, tendo se popularizado e estabelecido como uma forma representação de memórias dos povos orientais antepassados — o que torna impossível de se identificar com exatidão a sua origem.

Na Grécia, as fabulas teriam de fato se popularizado com maior intensidade e tomado a forma própria de gênero textual, sobretudo pelo trabalho de Esopo (VI a.C.) (AQUINO, 2016). Posteriormente, o francês Jean de La Fontaine, que viveu no Século XVII, foi um dos principais divulgadores do gênero. Outros nomes da filosofia moderna também foram importantes para a divulgação e ampliação da popularidade das fábulas, entre estes Francis Bacon, Galileu Galilei, Thomas Hobbes, Pierre Gassendi, René Descartes, Blaise Pascal, John Locke, Baruch Spinoza, Nicolas Malebranche e Isaac Newton, por exemplo (ALMEIDA, 2018).

Esse processo de pluralidade cultural em que as fábulas se originaram talvez tenha colaborado para o sentido universal. Esta percepção é também sugerida no estudo de Flores-Silva e Cartwright (2019). Para estes autores, a origem indefinida e o desenvolvimento compartilhado entre povos que consolidou o gênero, possibilitou um relato mais aberto em termos textuais e, com a personificação alegórica e mítica que por vezes são utilizadas nos enredos, foi possível a promoção de sentimentos morais de uma forma mais simples, mas ao mesmo tempo repleta de aspectos de interpretações universais.

Esta característica que os autores ressaltam pode ser observada ainda tanto nos textos do gênero literário, como na própria definição da palavra. Ao buscarmos o conceito de fábula nos

dicionários e na literatura pesquisada, por exemplo, constatamos algumas características que são comuns nos enunciados de explicação: (a) trata-se de um tipo de história relativamente curta; (b) o autor do texto tende a tentar repassar para o leitor algum tipo de lição ou preceito moral; (c) na maioria dos casos, são utilizados enredos imaginários e fantasiosos, por vezes fazendo o uso de personagens não-humanos. Estas características foram observadas tanto nos dicionários como nos estudos analisados e que serão apresentados posteriormente.

Outra característica que a definição de fábula abrange e que é destacada no trabalho de Aquino (2016), é o fato destas quase sempre fazerem referências ou analogias entre o cotidiano humano e o enredo que é vivenciado pelas personagens utilizadas no texto. A autora defende a ideia de que essa analogia textual, tende a dar sentido ao fortalecimento das narrativas morais e a causar os sentimentos de identificação entre o leitor e o texto que é lido. A autora destaca ainda a complexidade de ligação e sentimento que se estabelece entre leitor e texto a partir da obra que, como o próprio conceito deste segmento literário aponta, é ficcional e fantasioso. Esta ligação, segundo aponta, é um aspecto bastante interessante de ser explorado em aula e possa se apresentar como um caminho possível para a pedagogia da alfabetização.

Esse caminho possível de uso das fabulas no processo de alfabetização pode ser uma importante estratégia como recurso que promove a competência comunicativa e que oportunize a ampliação do conhecimento e domínio da leitura e da escrita. A partir do uso das fábulas em sala de aula, acreditamos que pode ser estimulado no alfabetizando o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a realidade circundante e sobre o espaço no qual este se encontra inserido — o que se vincula com a perspectiva final do conceito de letramento.

A forma da fábula se configura a partir da união entre um discurso narrativo somado a outro moral com metalinguagem (ANDRADE, 2018a). Neste sentido, acreditamos que o discurso moral, que é marca principal dos enredos, termina por auxiliar a conduzir o (futuro) leitor num processo de reflexão sobre o mundo a volta, ao mesmo tempo em que também são uteis para se trabalhar as habilidades de codificação e decodificação. Assim, podemos dizer que as fábulas correspondem a um gênero textual que é pedagogizante por natureza.

Entretanto, apesar da sua característica pedagógica, utilizar as fábulas no ambiente de aula como uma estratégia de ensino para a alfabetização requer outros aspectos importantes, tais como a habilidade de uso do educador; a disponibilidade de materiais para leitura; o estímulo a criticidade e a conversa sobre o que é lido; a competência comunicativa dos leitores; entre outros. Aspectos estes que são apontados e discutidos nos estudos que foram analisados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com base em uma perspectiva metodológica classificada como qualitativa exploratória-descritiva. A combinação destes dois modelos é explicada por Santos (2008), como ideal para situações em que o pesquisador precisa caracterizar ou se aprofundar sobre um determinado tema. Trata-se, portanto, de uma estratégia metodológica que segue um percurso de investigação estruturado por critérios específicos e previamente estabelecidos. O percurso metodológico nestes moldes, segundo o que propõe o autor, dever corresponder ao que fora proposto no objetivo da pesquisa, explorando e descrevendo as nuances do fenômeno estudado.

Ainda sobre esta estratégia de percurso metodológico (MARCONI; LAKATOS, 2003) destacam a possibilidade de se vincular as características identificadas após o processo de análise aos possíveis impactos que comumente poderão ser observados em outros fenômenos de uma mesma natureza. Isto nos sugere que, ao descrevermos e caracterizarmos a dinâmica de um fenômeno, podemos estar colaborando para o seu entendimento em um nível mais amplo e aprofundado. Deste modo, por conta destas características, acreditamos que esta perspectiva investigativa corresponde perfeitamente ao objetivo estabelecido para o presente estudo.

Com relação às técnicas adotadas no decorrer dos procedimentos metodológicos, foram empregadas as do tipo bibliométrico e revisão bibliográfica sistematizada. A aplicação da bibliometria no decorrer da pesquisa foi importante para verificarmos a produção do conhecimento científico que busca estabelecer vínculos entre os temas centrais desta pesquisa, a saber: ‘alfabetização’ associada ao uso de ‘fábulas’. Este processo da pesquisa se deu através do mapeamento e análise da produção de obras relacionadas a ambos os temas em um determinado período. Isto nos permitiu verificar e reconhecer tendências na literatura existente, além de nos propiciar informações quanto a solidez nos aspectos de produção científica, os principais métodos comumente empregados e as principais percepções dos autores.

Como base de análise, optamos por utilizar as teses e dissertações indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esta base de pesquisa reúne textos completos de teses e dissertações que foram defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa (BDTD, 2022). A opção por estas categorias de produção científica decorre da significativa relevância que as mesmas possuem, dado ao fato de apresentarem resultados de estudos mais amplos e aprofundados sobre os temas de pesquisa, com no mínimo dois anos de exploração e debate científico no decorrer das formações acadêmicas superiores.

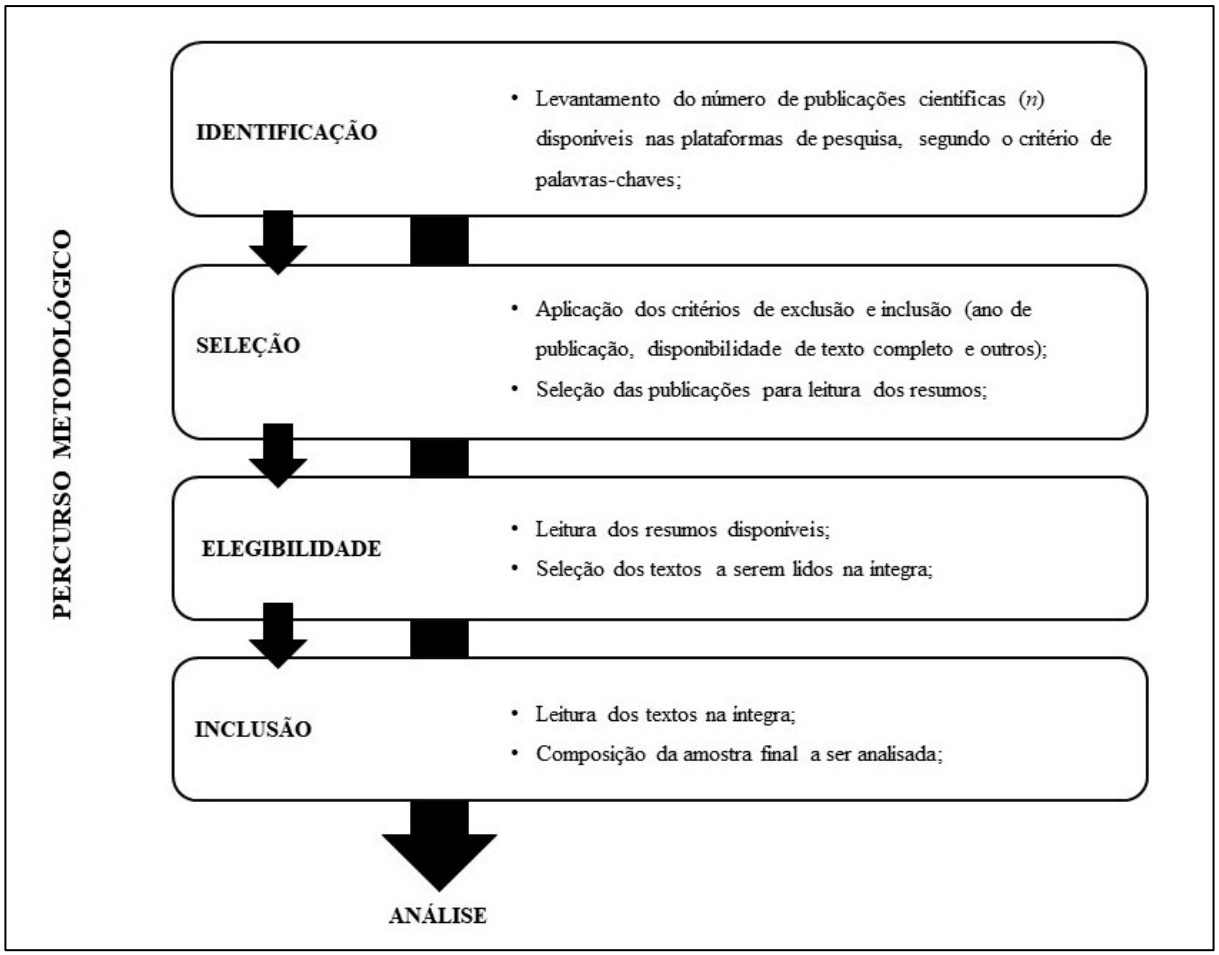
O processo de seleção dos textos incluiu o percurso de cinco etapas: i) a identificação, na qual se verificou o número de publicações científicas acerca dos temas investigados, segundo os critérios de pesquisa estabelecidos; ii) a seleção, no qual aplicamos os critérios de inclusão e exclusão

escolhidos; iii) a elegibilidade, no qual foram escolhidos os estudos que foram lidos na íntegra a partir dos resumos disponíveis; iv) a inclusão, no qual compomos o grupo de publicações que foram analisadas posteriormente; v) e, por fim, a análise dos resultados.

Como critério de inclusão, consideramos as pesquisas: que se enquadram no âmbito dos temas pesquisado; que estavam disponíveis no idioma português; e que possuíam o texto integral disponível na BDTD. Por lógica de exclusão, os estudos que não se enquadraram nos critérios estabelecidos foram excluídos do grupo de análise, assim como também os resultados duplicados, ou estudos que, após a leitura do resumo, foram desconsiderados por se concentrarem em outros temas que não os de interesse para esta pesquisa.

As etapas metodológicas percorridas nesta pesquisa se encontram sintetizadas no esquema abaixo (Figura 1).

Figura 1 : Síntese do percurso metodológico



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

No que concerne aos critérios iniciais de busca aplicados na base de pesquisa, foram utilizadas como palavras-chave os termos ‘Alfabetização’ e ‘Fábula’, com a variação do último termo no plural. Por se tratar de um estudo exploratório, a princípio não estipulamos um critério temporal com o intuito

de expandir o maior número de resultados possíveis. Os resultados encontrados foram organizados em uma planilha eletrônica, sendo agrupado por aspectos como tipo de produção científica, ano de publicação, método empregado no estudo, palavras-chaves utilizadas e principais resultados alcançados. Posteriormente, os estudos selecionados foram lidos na íntegra e analisados a partir da triangulação dos resultados com outras bibliografias disponíveis que versam sobre o tema com vista a compreender a realidade estudada e os resultados apontados. Estes procedimentos foram realizados com o auxílio do Microsoft Excel.

4.1 Sobre pesquisas, fábulas e aprendizagens

Iniciamos o processo de sistematização da pesquisa aplicando os termos escolhidos isoladamente na base de dados da BDTD. Esta primeira etapa da pesquisa resultou na identificação de 3.897 teses e dissertações que apresentam o termo 'alfabetização' como palavra-chave e o número total de 529 estudos, também resultantes de cursos de mestrado e doutorado, que se encontram relacionadas ao termo 'fábulas'. Consideramos o resultado significativo, haja vista que o número de trabalhos encontrados nos indica que ambos os temas vêm sendo abordado ao longo dos anos, a partir de múltiplas áreas do conhecimento humano.

Posteriormente, quando aplicamos os termos-chaves de maneira combinada, ou seja, utilizando os termos em associação ('alfabetização' *and* 'fábula'), verificamos um resultado total composto por catorze pesquisas desenvolvidas, analisadas, aprovadas e publicadas. Após lermos os títulos e resumos dos trabalhos, observamos também que um dos estudos apresentou resultado duplicado, sendo indexado em dois lugares distintos. Desta forma, após ser eliminado, o grupo final de análise foi composto por treze estudos disponíveis na íntegra, sendo oito dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado, os quais se entram descritos no Quadro 1.

Quadro 1: Textos considerados para análise

n.	Título	Autor	Ano
1	Estratégias utilizadas por crianças, adolescentes e adultos na resolução de problemas cognitivos: um estudo da EJA	Mônica Farinaccio	2006
2	Os gêneros textuais na formação do professor alfabetizador: implicações para a prática pedagógica	Claudiana Maria Nogueira de Melo	2009
3	Práticas de leitura em um hospital do município de Vitória, ES	Clediluce Santana	2012
4	Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscovici e Bakhtin: um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal	Sena Aparecida de Siqueira	2013

5	Cumplicidade e fantasia na composição do trabalho docente: as narrativas pedagógicas no cotidiano escolar	Cristina Maria Campos	2016
6	A interdiscursividade / intertextualidade nas Fábulas Fabulosas de Millôr Fernandes	Elmar Rosa de Aquino	2016
7	A posição axiológica do jornal escolar O Colegial (1945-50) acerca das práticas de leitura	Tânia Maria Barroso Ruiz	2017
8	A presença das fábulas de Monteiro Lobato em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental (2002-2008)	Juliana Carli Moreira de Andrade	2018
9	Letramento literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos	Andréia Silva Ferreira de Almeida	2018
10	Ressignificando a prática leitora na escola	Yammar Leite de Araújo Andrade	2018
11	Entre a escrita e a revisão: a criação de fábulas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental	Salezia Magna de Oliveira Costa	2018
12	Letramento literário: práticas envolventes nos mitos e lendas	Fabiana Moreira Cardoso	2019
13	A relevância da oralidade no processo de alfabetização e letramento de crianças em Timor-Leste	Márcia Vandineide Cavalcante	2020

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Como se pode observar, os estudos que relacionam os temas ‘alfabetização e fábulas’ que a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações mantém indexado na sua base dados, foram publicados principalmente nas duas últimas décadas. Isto, no entanto, não significa dizer que a associação dos dois temas só aconteceu a partir deste período pois, como a própria base de pesquisa salienta, o número de estudos elencados depende da direta disponibilização dos dados por meio das instituições de ensino e pesquisa (BDTD, 2022). Assim, é possível que existam pesquisas de interesse que ainda não foram disponibilizadas para indexação na base.

O segundo aspecto que observamos diz respeito aos cursos e área de ensino das publicações encontradas. Neste sentido, verificamos que as publicações se encontram vinculadas com, principalmente, três cursos em níveis de pós-graduação. Estes são Mestrado/Doutorado em Educação; Doutorado em Linguística; e Mestrado/Doutorado em Letras. A princípio, pensávamos que este resultado poderia sugerir que o fator pedagógico-estratégico de uso de fábulas no processo de alfabetização (tema central desta pesquisa) não se encontraria descrito e/ou debatido no grupo dos estudos que até então seriam analisados. Porém, a medida em que avançamos na leitura dos trabalhos, passamos a perceber que a abordagem e o vínculo dos temas, não se restringe a áreas específicas da pedagogia.

Com relação às palavras-chaves utilizadas para descrever os estudos, observamos a prevalência de termos e expressões como ‘leitura’, ‘alfabetização’, ‘prática literária’, ‘letramento’,

entre outras — o que necessariamente remete ao fato de os autores identificarem os temas como parte importante de análise, associando estes a outros campos do conhecimento. Para representar visualmente as palavras e expressões que aparecem com maior frequência nos descritores dos trabalhos analisados, elaboramos uma nuvem de palavras (Figura 1).

Figura 1: Nuvem de palavras dos termos-chaves utilizados


Leitura
Professor
Língua
Hospital
Classe
Escolar
Formação docente
Alfabetização
Prática literária
Social
Fábulas
Letramento
Aquisição
Bakhtin
Gêneros textuais
Formação pedagógica
Iconicidade
Pesquisador
Formação continuada
Livros
Lobato
Timor Leste
EJA
Hospitalar
Inclusão
Envolventes
Monteiro
Oficina
Genética
Bakhtin
Moscovici
Jornal
Infantil
Círculo
Tétum
Mediação
Colaborativa
Discurso
Escola
Literatura
Verbal
Ensino
Básica
Revisão
Escrita textual
Linguagem
Narrativas
Didáticos
Professor
Leitura
Interpretação
Oralidade
Representações sociais
Formação docente
Ensino
Prática literária
Inclusão
Social
Leste
Fábulas
Círculo
Hospitalar
Revisão
Aquisição
Colaborativa
Mediação
Oficina
Tétum
Timor
Lobato
Escola
Jornal
Infantil
Narrativas
Didáticos
Professor
Leitura
Discurso

Universidade Federal de Santa Catarina	SC	S	1
Universidade Federal do Ceará	CE	NE	1
Universidade Federal do Espírito Santo	ES	SE	1
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	MG	SE	3
TOTAL			13

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Após lermos os trabalhos, percebemos que as metodologias mais empregadas foram as de Pesquisa-intervenção (n = 5), seguidas do uso de Estudo de Caso (n = 3). Ambas utilizaram a abordagem qualitativa como estratégia de procedimento principal. Outras práticas metodológicas também utilizadas foram as do tipo Pesquisa Participante, na qual há uma participação ativa do pesquisador no contexto, grupo ou cultura estudado (MARCONI; LAKATOS, 2003); a Análise de Discurso, que é mais vinculada ao campo da comunicação e da linguística, e que consiste na análise da estrutura de um texto e suas construções ideológicas (FERRER, 2012); e a Pesquisa Bibliográfica, que consiste no levantamento ou revisão de obras já publicadas sobre o assunto investigado (KOCHE, 2011).

Ainda sobre os caminhos metodológicos utilizados pelos autores analisados, verificamos que a Pesquisa-intervenção é explicada por Rocha e Aguiar (2003), como sendo um tipo de estratégia metodológica que consiste na tentativa de o pesquisador executar ações com fins de transformação no contexto que se é investigado. Os autores apontam ainda que este tipo de estratégia recebe críticas por alguns estudiosos que consideram que, com a interferência nos contextos, existe a possibilidade de o autor apontar resultados tendenciosos ou não condizentes com a realidade que é analisada de fato.

Quanto ao Estudo de Caso, este método de pesquisa é explicado por Duarte (2008) e por Yazan e De Vasconcelos (2016), como sendo um modelo que prevê a busca por descrição, explicação ou exploração de fenômenos em seus aspectos reais e no qual o pesquisador se debruça em análises de dados qualitativos coletados a partir do próprio contexto pesquisado. Os autores destacam ainda que, justamente por suas características, as principais críticas a este modelo metodológico se referem a impossibilidade de estabelecer generalizações a partir da análise dos aspectos particulares que os fenômenos podem apresentar, ou mesmo devido à possibilidade de tendências de interpretações utilizadas pelo pesquisador.

Com a prevalência de uso destes dois métodos e suas características, percebemos que a maioria dos estudos realizados foram práticas realizadas em campo. Assim, acreditamos existir a possibilidade de os estudos ressaltarem experiências, apontando resultados mais condizentes com a realidade escolar. Esta ideia se tornou ainda mais clara quando analisados as principais considerações dos autores sobre os resultados de seus estudos.

O principal aspecto apontado por todos os autores analisados é que o uso de fábulas auxilia no desenvolvimento da leitura e da escrita de forma contextualizada. No entanto, para que isso ocorra, se faz necessário uma maior atenção do professor quanto aos textos e variedade de temáticas escolhidas para se trabalhar na sala de aula. Esta perspectiva é melhor percebida nos argumentos do trabalho de Santana (2012), o qual sugere que o indivíduo em processo de alfabetização precisa estar em contato com diferentes suportes textuais e gêneros diversificados. É importante, no entanto, que estas variações de temas e as atividades escolhidas explorem os significados e contextos do alfabetizando para que este vincule o que é estudado com suas práticas cotidianas. Esta estratégia, acreditamos, é a que melhor conecta o propósito da alfabetização com os resultados mais amplos referentes ao conceito de letramento.

A combinação entre o contato com o gênero textual das fábulas pode, em tese, não somente proporcionar uma maior interação entre o tema abordado e o futuro leitor por meio da aproximação, mas incentivar o desenvolvimento de características de criticidade. É o que destaca, por exemplo, os trabalhos de Aquino (2016), Melo (2009) e Siqueira (2013). Segundo destacam estes autores, a constância do gênero na prática pedagógica da leitura dos alunos faz com que estes identifiquem nos textos as suas experiências e vivências particulares, o que favorece a compreensão de pensamentos e ideias, colaborando para o aumento das relações com a arte literária e o hábito de leitura.

Em relação a isto, Andrade (2018a) destaca ainda que os possíveis efeitos pedagógicos positivos do incentivo da alfabetização a partir do uso de fábulas, depende também da capacidade de interpretação, do conhecimento e do repertório do alfabetizando. Não é uma fórmula mágica que, sendo aplicada em sala de aula, vai trazer resultados cem por cento positivos. Há, portanto, a necessidade da combinação de uma série de fatores para que os resultados pedagógicos esperados aconteçam como se espera.

Outro aspecto percebido nos trabalhos foi a alusão feita de que o uso de fábulas no processo de alfabetização incentiva a criatividade imaginária. Esta percepção levantada nos estudos converge com a própria natureza do gênero literário pois, como destaca Farinaccio (2006), as fábulas têm um caráter metafórico que exige maior abstração se comparado a outros tipos de textos. De fato, o gênero possibilita o incitamento contínuo da imaginação e pode levar os potenciais e futuros leitores a apreciar a arte da palavra expressa pela literatura (ANDRADE, 2018b). Isto, no entanto, requer o desenvolvimento da habilidade de mediação e ressignificação do assunto discuto nos textos por parte do professor.

Quanto a postura do professor em sala de aula, Santana (2012) destaca que percebeu em seu estudo que existe uma tendencia de que a habilidade de leitura seja trabalhada, ora restrita à simples decifração de signos, ou seja, como decodificação da escrita, ora de forma mais ampla, quando o

diálogo é explorado, levando a leitura a uma atividade complexa de produção de sentidos. Ambas as estratégias, acreditamos, são importantes e deveriam ser trabalhadas de maneira alternada. Esse olhar considera que deve haver interação entre dois planos: o da abstração técnica/teórica e o da vida concreta, do ponto de vista social (RUIZ, 2017).

De maneira geral, os estudos analisados sugerem que houve efeitos positivos nos casos em que a fábula foi utilizada como estratégia auxiliar no processo de alfabetização. No entanto, faz-se importante destacar que existem questões e aspectos que por vezes estão aquém do ambiente de controle do professor no ambiente de sala de aula. Não se trata somente de um querer ou não utilizar o gênero nas aulas. Pontos como a disponibilidade de livros ou a existência de bibliotecas escolares são importantes neste processo, seja como estrutura primária para o desenvolvimento das atividades, seja para incentivar o hábito de leitura nos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo constatou que o tema da alfabetização se encontra imerso em outro de igual importância, a do letramento. Nesse sentido, podemos compreendê-los como dois processos intrínsecos que caminham lado a lado, contudo, vale ressaltar que, alfabetizado é todo sujeito que domina o código escrito, ou seja, sabe ler e escrever. Ambos os conceitos se vinculam em certo grau. Apesar disto, percebemos que existem autores que defendem uma continuidade entre os dois, com uma sutil diferença entre as definições. Outros, no entanto, os veem como temas indissociáveis, que podem ser desenvolvidos ao mesmo tempo. É nesta perspectiva que as fábulas se encaixam: possibilitando a aquisição da habilidade de codificação e decodificação e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a criticidade e imaginação.

Percebemos, também que o vínculo entre o processo de alfabetização e o uso de fábulas tem sido objeto de discussão e estudo em diversos trabalhos acadêmicos. Para este estudo, consideramos apenas os trabalhos de teses e dissertações. Analisar os resultados apresentados nestes trabalhos foi considerado importante por se tratar de pesquisas mais profundas, com maior tempo de análise e estudo dos casos e fenômenos investigados.

Com base no que analisamos, notamos que todo processo pedagógico exige fundamentação teórica e estudos ampliados e contínuo. Logo, não se trata somente de chegar em sala de aula e compartilhar fábulas. Há a necessidade de um ordenamento de ações e atividades que tendem a levar a melhores efeitos nos resultados. Neste sentido, a partir do conteúdo analisado, acreditamos que o primeiro passo seja a exploração de temas na formação do professor que possam se contrapor as limitações somente conteudistas que comumente podem ser percebidas e/ou associadas ao ambiente acadêmico inicial.

É percebido que o ato de planejar se faz necessário para a organização da prática de sala de aula, pois durante o desenvolvimento poderá surgir situações que, por ventura, facilitem ou não um aprendizado com eficiência, principalmente no tocante a alfabetização. A disponibilidade ou não de materiais e livros que possam ser utilizados pelo professor é outro fator importante, assim como a existência ou não de bibliotecas; o interesse e experiência do professor no uso do gênero em sala de aula; o interesse e disposição por parte dos alunos; ou até mesmo as demais estruturas escolares existentes ou não, são fatores que podem influenciar nos resultados positivos a serem obtidos.

Apesar destas questões, não percebemos comentários ou indicações que não recomendem o uso das fábulas no processo de alfabetização. Pelo contrário, os resultados foram todos positivos e, nos casos em que os resultados não foram alcançados como esperado, geralmente o autor fez referência a possibilidade de ampliação de impactos positivos no uso dessa estratégia. Isto nos leva a crer que utilizar o gênero em sala de aula pode, de fato, não só auxiliar no processo de alfabetização, mas também ser útil no letramento.

Existem desafios que ainda impedem que a alfabetização aconteça atrelada ao letramento. Neste sentido, o desenvolvimento de estudos dedicados a investigar o tema são bem-vindos. É com base nestes pressupostos que ressaltamos a importância da realização de novos estudos sobre o tema, sobretudo no que concerne às experiências realizadas na região norte do país, a qual não encontramos nenhuma pesquisa realizada nos níveis de pós graduação indexadas na plataforma de pesquisa utilizada como base de análise.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. S. F. **Letramento literário na EJA**: transformando e (re)construindo caminhos. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba. 2018.

ANDRADE, J. C. M. **A presença das fábulas de Monteiro Lobato em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental (2002-2008)**. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2018a.

ANDRADE, Y. L. A. **Ressignificando a prática leitora na escola**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberada. 2018b.

AQUINO, E. R. **A interdiscursividade / intertextualidade nas Fábulas fabulosas de Millôr Fernandes**. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. BDTD** – acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras. 2022. Disponível em: http://bdtd.ibict.br.

BEZERRA, F. F.; ALVES, M. C.; SALES, W. B. S. A importância do letramento para as práticas alfabetizadoras. **Revista de Psicologia**, v. 14, n. 49, 2020, p. 698-706.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

DEBUS, I. S. Reflexões sobre alfabetização. **Revista Pedagógica**, v. 13, n. 26, 2013, p.328-333.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 11, 2008.

FARINACCIO, M. **Estratégias utilizadas por crianças, adolescentes e adultos na resolução de problemas cognitivos**: um estudo da EJA. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2006.

FERRER, W. M. H. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Universidade de Marília, 2012.

FIRME, V. A. C. Evidências empíricas do impacto da alfabetização sobre o crescimento econômico. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 31, n. 78, 2021, p. 577–625. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae.v31i78.7452.

FLORES-SILVA, D.; CARTWRIGHT, K. **Fabula**. New Literary History, v. 50, n. 3, 2019.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, v. 31, e20180110, 2020, p. 1-21. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0110.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUIZ, M. M. J.; SILVA, P. M. G. **Alfabetização e letramento**: um olhar para as teorias e práticas. Revista da ABRALIN, v. 19, n. 2, 2020.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MELO, C. M. N. **Os gêneros textuais na formação do professor alfabetizador**: implicações para a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) —Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2009.

PROCÓPIO, E. R.; BETTE, A. P. R.; MUCCI, G. M. F. Letrando em tempos de cibercultura: o desafio no processo de alfabetizar. **Revista Acervo Educacional**, 3, e5134. Disponível em: https://doi.org/10.25248/rae.e5134.2021.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia – Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, 2003, p. 64-73.

RUIZ, T. M. B. **Posição axiológica do jornal escolar**: O COLEGIAL (1945-50) acerca das práticas de leitura. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2017.

SANTANA, C. **Práticas de leitura em um hospital do município de Vitória, ES**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2012.

SANTOS, C. J. G. **Pesquisa exploratória**: explorando novos caminhos e novos espaços. Oficina da Pesquisa, v. Apostila 9, n. 2010, 2008.

SILVA, D. A. O. S.; CASAGRANDE, S. Alfabetização e letramento: o que esperam as crianças que estão na Educação Infantil – Grupo Cinco acerca deste processo? **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 4, n. 1, 2020, p. 79-101.

SILVA, C. G. DA et al. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 10, 2021, p. 2513–2523.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, 29 de fevereiro, 2004, p. 96-100.

SOARES, M. B. **O que é letramento e alfabetização**. Letramento, um tema em três gêneros, São Paulo: Vozes, 1999.

TRAVERSINI, C. S. **Autoestima e alfabetização**: o que há nessa relação? Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, 2009, p. 577-595.

YAZAN, B.; VASCONCELOS, T. I. C. O. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan./abr. 2016.

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL SUPPORT OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Rudinei Domingues da Cruz[1]

César Costa Machado[2]

RESUMO

O presente artigo é uma revisão do trabalho de conclusão de curso que busca uma reflexão por meio da prática de um aluno graduado do curso de Licenciatura em Computação, no Atendimento Educacional Especializado, desenvolvido nos espaços de uma sala de recursos multifuncionais em uma escola pública municipal. A pesquisa fundamenta-se na inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como ferramenta de apoio no desenvolvimento de alunos com necessidades especiais, sob um olhar inovador na busca da autonomia e inclusão efetiva. A inserção adequada dessas ferramentas educacionais digitais, orientadas especificamente para os casos em que foram ensinadas e compreendidas durante a graduação, permitiu a harmonia entre teoria e prática. Assim sendo, a contribuição desta pesquisa está na *interface* entre a Educação Inclusiva e a tecnologia, disponibilizando recursos para a potencialização do ensino e aprendizado de alunos especiais com deficiência intelectual na educação escolar. Isso se torna um referencial a ser compartilhado no campo acadêmico para alunos do curso, considerando a carência de estudos de tal natureza referendados em repositórios e bancos de dados acadêmicos no escopo específico abordado neste estudo. Este trabalho de cunho qualitativo utilizou como metodologia de análise o Discurso do Sujeito Coletivo, trazendo contribuições para estudos na área da educação inclusiva por meio da utilização de metodologias adequadas à capacidade cognitiva do aluno autista, ampliando a qualidade no ensino especializado e promovendo a vida independente e inclusiva.

Palavras-chave: Formação de Professores. Gamificação. Inclusão. Tecnologia Assistiva.

[1] Mestre em Ciência da Computação (UFPel), Graduado em Licenciatura em Computação pelo IFSul. Professor de Educação Profissional na rede Estadual de Ensino, Analista Técnico Especializado Sênior no Instituto SESI/RS de Formação de Professores.

[2] Doutor em Educação em Ciências (FURG), Professor titular do curso superior de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação (IFSul) – campus Pelotas, cesarmachado@ifsul.edu.br

ABSTRACT

This article is a review of the final course project that seeks reflection through the practice of a graduate student in the Computer Science Teaching program, within the context of Specialized Educational Assistance. The study was conducted in a resource room at a municipal public school. The research is grounded in the integration of Digital Information and Communication Technologies as tools to support the development of students with special needs, with an innovative perspective focused on autonomy and effective inclusion. The appropriate use of digital educational tools, specifically tailored to the cases that emerged and were understood during the program, facilitated the synergy between theory and practice. Consequently, this research contributes to the intersection of technology and Inclusive Education, positioning technological resources as tools to enhance teaching and learning for special students within the school system. It serves as a reference point to be shared within the academic community, addressing the scarcity of studies of this nature in specialized repositories and databases. This qualitative study employed the Collective Subject Discourse methodology, providing insights for inclusive education through methodologies suited to the cognitive abilities of autistic students, ultimately promoting independence and inclusivity.

Keywords: Teacher Training. Gamification. Inclusion. Assistive Technology.

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996), conforme o CAPÍTULO V, Art. 58, a qual afirma que a educação especial, para os efeitos desta Lei, é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”, detalhada no parágrafo 1° em que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.”, bem como, o Art. 205 da Constituição Federal que afirma ser “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” e a Resolução do CNE/CEB nº 4/2009, a qual estabelece as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Conclui-se, legalmente, que as escolas do ensino regular devem matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários. Dessa forma, torna-se fundamental aprofundar a reflexão sobre esta realidade com vistas a buscar metodologia adequada capaz de aprimorar capacidades cognitivas destes alunos.

Além disso, é sabido que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão inseridas no meio social e educacional, permitindo maior acesso à informação, inclusive em tempo real. Nesse contexto, surge a necessidade de oferecer ao aluno especial acesso às TDIC, com o objetivo de promover efetivamente a Tecnologia Assistiva (TA). Esse termo ainda é novo e é utilizado para identificar todo o conjunto de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, visando promover vida independente e inclusão.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo aprofundar a compreensão do papel das TDIC na inclusão de estudantes da rede pública de educação com deficiência intelectual. Para tanto, será realizado um estudo de caso com um aluno com essa característica.

Esta pesquisa foi realizada com acompanhamento da supervisão pedagógica e o atendimento educacional especializado por um graduando de Licenciatura em Computação (LC) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), campus Pelotas, em parceria com a E.M.E.F. Irmã Maria Firmina Simon no município de Canguçu, Rio Grande do Sul.

Participar de atividades extraclasse durante o percurso da graduação em Licenciatura em Computação, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, a Residência Pedagógica, a Iniciação Científica e grupos de pesquisa no campo de linguagem verbo-visuais e suas tecnologias desde o 1º semestre, trouxe à tona o caráter investigativo e intervencionista, essencial para a qualificação profissional. Dessa forma, surgiram inquietações e angústias que os professores enfrentam em suas vivências.

Basearemos nossas compreensões na experiência como pesquisadores e professores, uma vez que estão intrinsecamente ligadas aos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula e à insatisfação com os métodos tradicionais de ensino, especialmente no contexto do ensino especializado.

Conciliando a teoria estudada com a prática pedagógica, fundamento-me no que foi aprendido no Curso de Licenciatura em Computação, relacionando-o à realidade enfrentada nas escolas públicas. O presente estudo é de grande valia, considerando que a teoria vista no curso será posta em prática, juntamente com a inserção de ferramentas educacionais digitais elaboradas especificamente para os casos que surgiram ao longo da graduação. Esse procedimento aproximou o fazer pedagógico da teoria estudada.

Além disso, este trabalho traz contribuições para estudos na área da educação inclusiva, utilizando metodologias adequadas à capacidade cognitiva de alunos com transtorno do espectro autista. Essas abordagens ampliam a qualidade no ensino especializado e promovem a

independência e inclusão na vida escolar.

Como componente primordial do planejamento desta pesquisa, parte-se da premissa abrangente que busca analisar as potencialidades da inserção das TDIC na formação de professores da rede pública da educação especial. Para auxiliar neste propósito, Machado (2017) salienta alguns objetivos específicos, tais como:

1. Identificar as possíveis ferramentas digitais para alunos especiais.
2. Analisar a evolução do aluno com a inserção das TDIC.
3. Investigar os novos papéis das escolas e dos professores.
4. Inserir os licenciandos no cotidiano da escola da rede pública de educação.
5. Proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares.
6. Colaborar no levantamento das necessidades de formação em TDIC dos professores do agrupamento/escolar.
7. Promover autonomia no processo de aprendizagem e buscar a inclusão.

No tocante dos aspectos éticos e legais da pesquisa, ressalta-se que o presente estudo respeitou todos os preceitos cabíveis, preservando nomes e identidades pessoais.

2. PERCURSO METODOLOGICO

Nesta seção, apresentaremos o percurso metodológico pelo qual pretenderemos atingir os objetivos estabelecidos para este trabalho. Essa trajetória terá como base uma abordagem qualitativa de pesquisa, conceituada por Machado (2017, p.37) como “um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para compreender detalhadamente o objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou estrutura”. A abordagem qualitativa, neste trabalho, responde a uma questão particular de pesquisa, que não privilegia a quantificação, mas trabalha com um universo significativo de signos, motivações, crenças, valores e atitudes, um universo de relações que não pode ser reduzido a indicadores numéricos (MINAYO, 2002).

Além disso, a pesquisa qualitativa se constitui de um conjunto de técnicas que ajudam na reconstrução de uma determinada realidade que está sendo analisada, contribuindo para o entendimento e a análise dos dados obtidos e levando em conta o entorno social e político em que a pesquisa está sendo desenvolvida, bem como a trajetória pessoal do investigado.

Em conformidade com a abordagem de pesquisa, o método analítico a ser considerado será a Metodologia de Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Essa escolha permite a

compreensão coletiva das conversas, visando dar sentido aos significados das vozes dos entrevistados. Segundo Lefèvre e Lefèvre (2005, p.16), o DSC é "um discurso síntese, fruto dos fragmentos de discursos individuais reunidos por similaridade de sentidos". Em outras palavras, extrai expressões-chave semelhantes para compor um discurso único, usado na primeira pessoa do singular. A leitura atenta posterior possibilita a reflexão sobre os discursos elaborados.

O DSC representa uma outra possibilidade nas pesquisas qualitativas porque permite que se conheça os pensamentos, representações, crenças e valores de uma coletividade sobre um determinado tema. Destacando que a técnica do DSC, bastante usada no campo da saúde, bem como, em outras áreas do conhecimento, demostrando sua eficácia para a compreensão de expressões de opiniões coletivas conforme Lefèvre e Lefèvre (2005).

No processo de obtenção dos registros, com foco no objetivo geral e nos objetivos específicos, serão utilizadas, inicialmente, entrevistas semiestruturadas, bem como questionários com os estudantes e professores envolvidos, identificados na figura 1. Além disso, serão realizadas observações participativas durante as aulas em que a intervenção descrita ocorrerá.

Professor Regular (PR) – Composto por cinco (05) professores do ensino regular de áreas diferentes, envolvido no processo de ensinar e aprender do aluno especial. Investigamos seus posicionamentos com a inserção das TDIC com alunos especiais e no contexto sala de aula.

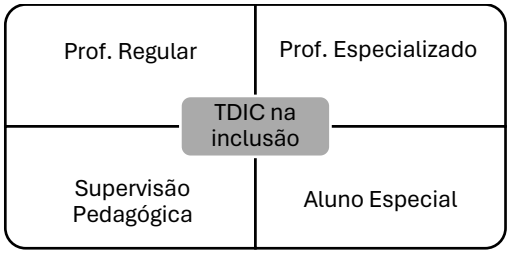
Professor Especializado (PE) – Composto por dois (02) professores especializados com formação inclusiva, trabalhando com o aluno especial no turno inverso no auxílio e no desenvolvimento. Investigamos seu posicionamento com a inserção das TDIC nas aulas ministradas no turno inverso.

Aluno Especial (AE) – Composto por um (01) aluno com laudo médico diagnosticado: "transtorno do espectro autista e deficiência intelectual". Investigamos o avanço no processo de ensino com a inserção das TDIC nas aulas ministrados no turno inverso.

Supervisão Pedagógica (SP) – Composto por dois (02) professores supervisores na área da educação especial da parte administrativa da escola envolvida na pesquisa. Investigamos seu posicionamento com relação a inserção das TDIC no processo de ensino do aluno.

Afirmamos que o quantitativo de colaboradores em cada coletivo foi estabelecido em comum acordo durante a trajetória, em função da potência dos participantes, disponibilidade e nível de exigências estabelecidos para o referido estudo.

Figura 1 - Processo de Coleta de Dados (Sujeito)



Fonte: material do pesquisador

Analisando a relevância desta investigação no cenário acadêmico, realizamos buscas no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa análise visa suprir a necessidade de material referencial abordado na presente pesquisa.

No entanto, devido à carência de publicações de materiais científicos com maior aderência ao tema desta pesquisa (ou seja, a inserção das Tecnologias na Inclusão de alunos Especiais, especialmente em casos de alunos com Espectro Autista e Deficiência Intelectual), buscamos contemplar os referenciais teóricos com palavras-chave específicas deste trabalho. Como principal fonte, optou-se pelo site de Teses e Dissertações emergentes da BDTD, conforme especificado na tabela 1.

Tabela 1 – BDTD referentes ao período 2018 – 2020

Título Pesquisado	Local	Área de pesquisa	Data da pesquisa	Teses e Dissertações encontradas
Tecnologia na inclusão de alunos especiais	BDTD	Educação	15/06/2020	81
Tecnologia Digital em sala de aula	BDTD	Educação	15/06/2020	1629
Tecnologia na inclusão de alunos autistas	BDTD	Educação	15/06/2020	11
Tecnologia assistiva para autistas	BDTD	Educação	15/06/2020	16
Tecnologias na inclusão de alunos com deficiências intelectuais	BDTD	Educação	15/06/2020	03

Fonte: autoria pessoal, 2019

Com leitura atenta de diversos artigos, periódicos e teses, optamos por três teses identificadas a seguir: Lima (2005), Naujorks (2003) e Cassemiro et al (2017), que ao discorrer da pesquisa se farão primordiais no delinear do texto e na melhor compreensão e elaboração.

Para tanto, Lefèvre e Lefèvre (2012) apontam quatro etapas para construir o discurso,

as quais se fazem presentes:

1. Expressões-Chave (E-Ch): Excertos selecionados dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa.

2. Ideias Centrais (IC): Descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos que possuem significado semelhante ou complementar.

3. Ancoragem (AC): Representação metodológica balizada por uma teoria ou ideologia, não pertencendo ao discurso, auxilia na problematização do mesmo.

4. Discurso do Sujeito Coletivo (DSC): Síntese que deriva da reunião das E-Ch e IC, representando o conjunto dos discursos dos sujeitos num coletivo.

Quanto ao quantitativo de profissionais que compõem os coletivos e que geram os discursos, Lefévre e Lefévre tem a dizer que

> [...] para o DSC, o tamanho da população pesquisada não precisa ser limitado pela natureza eminentemente quantitativa da variável opinião [...]. Isso, porque o DSC torna possível quantificar as opiniões sem desnaturar a sua qualidade imanente de discurso e depoimento, permitindo carrear para a pesquisa a quantidade necessária de sujeitos portadores de diferentes opiniões ou matrizes de opiniões, de sorte a ver aumentadas as chances de recuperação de todos, o espectro de opiniões presente em uma dada formação social. (LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2012, p.47)

3. TRIANGULAÇÃO DOS REGISTROS COLETADOS

Após a transcrição das entrevistas com os colaboradores, realizamos a leitura atenta nas falas demarcando o que se considerou relevante, ou seja, as E-Ch, após identificação, estes excertos foram separados por Ideias Centrais (IC), no qual se utilizou uma planilha eletrônica para melhor manipulação e visualização.

Independentemente da quantidade dos sujeitos a metodologia de análise é comum os quatro coletivos não prejudicando a integridade das entrevistas.

> Isso por que o DSC torna possível quantificar as opiniões sem desnaturar a sua qualidade imanente de discurso e depoimento, permitindo carrear para a pesquisa a quantidade necessária de sujeitos portadores de diferentes opiniões ou matrizes de opiniões, de sorte a ver aumentadas as chances de recuperação de todo o espectro de opiniões presente em uma dada formação social. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 47)

A tabela 2 exemplifica a organização dos registros de coletados.

Tabela 2 – Organização dos registros

IC	ECH	IC Refinados
Dificuldades no Atendimento Educacional Especializado (AEE)	A questão das faltas, a quantidade de faltas dos alunos da educação especial, às vezes eles não comparecem aos atendimentos porque o atendimento especializado na sala de recurso necessita ser em turno inverso.	faltas
	O aluno precisa estar cada vez mais adaptado, então ele necessita seguir a rotina da sala de aula, 4h em sala de aula e atender a todas as mudanças de período.	adaptação
	Um dos grandes problemas realmente são os pais, alguns compreendem, sabem da necessidade de seu filho dar continuidade aos atendimentos, mas a grande maioria destes pais não aderem aos atendimentos, muitos não percebem que a criança realmente está melhorando.	pais

Fonte: autoria pessoal, 2019

Após analisarmos esses registros, evidenciamos que o auxílio de tecnologias inovadoras no processo de ensino é indispensável. Na educação especial inclusiva, essa necessidade não é diferente. Segundo Giroto (2012), entre as importantes mudanças que escolas e professores precisam adotar, destaca-se a utilização das TDIC. Essas tecnologias englobam um diversificado conjunto de recursos, como internet, computador e ferramentas de ambientes virtuais.

Considerando as dificuldades enfrentadas pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no uso das TDIC durante seus atendimentos, busquei auxiliá-los com base em minha experiência e formação em LC, direcionando-me especificamente aos atendimentos especializados na sala de recursos multifuncionais. No entanto, é importante ressaltar que o atendimento especializado não substitui o ensino na escola regular, pois isso garantiria que o aluno não seja privado da socialização com os colegas de turma e com o próprio professor.

Mantoan (2003) ressalta que o professor de AEE tem o papel de orientar os profissionais das escolas regulares quanto à inclusão de seus alunos e não assumir as responsabilidades do professor regular.

Ao ser apresentado para o aluno pela supervisão da escola e pelo professor do atendimento especializado, foi-me apresentado o profissional que de acordo com a Lei 12.764/12 e a LDB no seu artigo 58, que garantem que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação

Especial", no entanto, ao observar, percebi que o aluno não apresentava nenhum tipo de deficiência física ou até mesmo dificuldade na fala, fazendo-me pensar na real necessidade do auxiliar.

Ao observar o laudo do aluno, que até então indicava deficiência intelectual, identifiquei significativos traços do Transtorno do Espectro Autista. Com o passar do tempo, percebi que o aluno estava tranquilo e decidi realizar perguntas iniciais para compreender suas reais necessidades. No entanto, notei que o auxiliar não permitia que o aluno respondesse e, em vez disso, respondia por ele, o que acabava dificultando a comunicação.

Ao observar a situação, percebi que as perguntas relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula regular eram estranhamente compartilhadas em olhares com o auxiliar, como se aguardassem a resposta. É importante lembrar que, como mencionado por Camilo (2013), esse profissional deve se colocar à disposição do estudante para gerar segurança, mas também precisa distinguir quando ajudá-lo e quando permitir que tente fazer as atividades por si mesmo.

Após o encontro, fui solicitado a participar de uma reunião com a supervisão da escola, que esclareceu alguns pontos sobre o aluno. Um desses pontos é a advertência de que os auxiliares, embora sejam estagiários buscando ajudar, às vezes comprometem o desempenho dos alunos ao intervir excessivamente.

Quando questionado se o pesquisador necessitaria do auxiliar nos encontros com o aluno e se ele, o pesquisador, possuía segurança, afirmei que sim, atestando que não havia motivos para receios. Expliquei que a supervisão e orientação acompanhavam os encontros na sala de AEE por meio de vídeo monitoramento. Caso o aluno apresentasse algum traço de agressividade, faríamos a inversão de papéis, proporcionando certa tranquilidade ao pesquisador. Ressalto que, até aquele momento, eu não havia tido contato direto com os alunos especiais em atendimentos privados.

As intervenções ocorreram por meio de aulas de teste, nas quais foram introduzidos recursos digitais para um aluno com deficiência intelectual em turno inverso. Essas aulas foram realizadas em uma escola pública no município de Canguçu, Rio Grande do Sul. Essa abordagem foi embasada em uma nota técnica.

> Para realização o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa de elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso não

> se trata de um documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pelas exigências de laudo médico (Brasil, 2014, s.p)

Para a elaboração dos Planos de AEE, trabalhamos em conjunto com a supervisão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município e com a supervisão da escola, seguindo o modelo disponibilizado. De acordo com Lima (2005, p.106), o "planejamento contínuo 'obriga' os professores a refletirem com mais cuidado sobre suas ações educativas". Nesse sentido, optamos por incluir um *hardware* disponível na sala de recursos e *softwares* gratuitos disponíveis na internet, como jogos de alfabetização, atividades com numerais em ordem crescente e decrescente, e jogos de memória.

Durante as reuniões com a supervisão, ficou evidente que a resposta aos atendimentos não seria imediata. Essa ação enfrenta diversos desafios, exigindo preparo, persistência e técnica. Além disso, foi necessário desconstruir algumas premissas da nossa trajetória discente. Nesse contexto, Naujorks (2003, p.83) destaca que trabalhar com alunos com necessidades especiais requer do professor, entre outras habilidades:

> [...] tolerância à frustração, pois deverá trabalhar também com suas perdas, ou seja, elaborar um tipo de luto. Luto do mundo acadêmico, dos saberes tradicionais e unilaterais, do professor idealizado, do aluno perfeito, de um modelo de escola e de ensino... enfim, luto de uma parte de uma parte de sua história pessoal e escolar que, querendo ou não, são construtivas de sua identidade e farão parte de sua formação.

Os atendimentos não ultrapassavam 60 minutos, pois após esse período, o aluno apresentava dificuldade de concentração, irritabilidade, nervosismo e agitação ao não conseguir resolver as atividades sugeridas. Essa situação tornava-se prejudicial para ele mesmo.

Após cada sessão de aula, elaborava-se o "Relatório do Professor" (RP). Nesse documento, as observações por escrito farão parte deste trabalho, com o objetivo de acompanhar a evolução do aluno, especialmente em relação à sua inserção nos meios tecnológicos.

Vale ressaltar, desde o primeiro encontro, o seguinte trecho do discurso presente no relatório "[...] foi apresentado o computador e seus periféricos para perguntas referentes ao seu uso, apresentado a parte física bem como seus programas com isso o aluno apresentou familiaridade (PR)".

Mostrando a realidade dos alunos da atualidade, mesmo com deficiência, Prensky (2001) os chama de "Nativos Digitais". Esses alunos de hoje são todos "falantes nativos" da linguagem digital dos computadores, videogames e internet, conforme ressalta o artigo de Marc Prensky (2001) intitulado "Nativos Digitais, Imigrantes Digitais".

A inserção das TDIC em seus atendimentos no Atendimento Educacional Especializado

(AEE) fez com que o aluno demonstrasse uma melhor resposta ao solicitado. Relato que a introdução dessas tecnologias se tornou importante, pois o aluno na aula regular possuía dificuldades na leitura e escrita. Quando fazia uso dos recursos tecnológicos, seu rendimento evoluía.

Para exemplificar, quando solicitado a pesquisar músicas de sua preferência em um conjunto musical específico, o aluno não apresentava dificuldades. Esse processo era realizado de maneira tranquila e rápida, demonstrando que estava alfabetizado. Além disso, testes de escrita foram elaborados, utilizando tanto ferramentas digitais quanto a forma convencional, com caderno e lápis, considerando que na aula regular ele teria de proceder dessa forma.

Tendo em vista a familiaridade do aluno com as ferramentas tecnológicas, que podem ser exploradas de diversas maneiras, inicialmente pensamos em desenvolver softwares que "gamificassem" os processos de aprendizagem, permitindo que o aluno continuasse aprendendo fora da sala de aula.

Assim, em colaboração com uma colega pertencente a disciplina de Softwares Educativos, criamos um *software* educacional em formato de jogo chamado carinhosamente de "Separando Sílabas". Essa aplicação possibilita que os alunos reconheçam imagens, compreendam a separação silábica e avancem na escrita. A ideia principal é apresentar imagens com opções de nomes para serem escolhidos. O aluno seleciona o nome correto para a imagem e, em seguida, realiza a separação silábica. O objetivo é que os alunos adquiram conhecimento de forma dinâmica e lúdica, reconhecendo o nome das figuras e praticando a separação silábica.

De acordo com Luria (1986), os alunos iniciam o processo de desenvolvimento da escrita bem antes de entrar na escola regular. Trabalhar com imagens e figuras que possam ser facilmente associadas ao seu dia a dia pode trazer benefícios significativos. Embora esse recurso seja comumente utilizado nas aulas de alunos do 1º e 2º ano, fiz uso desse embasamento teórico no atendimento de alunos com necessidades especiais na sala de AEE, como demonstrado na figura 2.

Figura 2 - Demonstrativo de Identificação e Separação Silábica



Fonte: autoria pessoal, 2019

O uso do jogo na sala de recursos multifuncionais foi significativo, pois o aluno demonstrou interesse, especialmente pelo fato de o jogo ser elaborado com animais do cotidiano. Além disso, o aluno manifestou facilidade na resolução dos problemas. A introdução da pontuação no jogo incentivou-o a buscar metas durante sua realização, resultando em evolução. O discurso relatado abaixo corrobora essa compreensão:

> [...] o aluno se mostrava bem mais interessado na época e se aquele tipo de atendimento estivesse continuado, teríamos hoje um outro aluno e isso não tenho dúvida nenhuma. Hoje nós temos este mesmo aluno, desinteressado que não quer realmente estudar, quase um padrão que temos ne escola, infelizmente. (SP)

O encontro entre a era oral, escrita e digital, conforme Lévy (1999), na sociedade da informação, exige uma prática docente fundamentada na produção individual e coletiva do conhecimento. Nesse contexto, o processo interativo de comunicação, colaboração e criatividade torna-se indispensável para o novo profissional que atua tanto na sala de aula quanto no atendimento especializado.

Observamos que o uso das ferramentas tecnológicas potencializa a comunicação desse aluno, tanto na interação com os colegas na sala de aula regular quanto no contexto social. O diagnóstico de avaliação formativa e o cotidiano também se beneficiam desse uso.

Ao longo dos encontros, conforme o discurso a seguir, o aluno demonstrou desempenho significativo e interesse nas dinâmicas apresentadas. Com base nisso, busquei novos métodos, visando a um ideal em que as aulas tenham um início prático e instrumentalizado.

> Não adianta insistir em falar a mesma coisa várias vezes. Não se trata de reforço. Ele precisa desenvolver a habilidade de prestar atenção com estratégias diferenciadas para, depois, entender o conteúdo. (PR)

A progressão do aluno com necessidades especiais não é contínua, pois existem momentos em que o aluno não lembra do que foi desenvolvido na aula anterior, o que dificulta a retomada das atividades em certos momentos.

Observamos que a cobrança contínua pode deixar o aluno confuso e impaciente. Em um dos relatos da supervisão pedagógica, essa premissa fica clara. Segundo SP relatou: "O deficiente não melhora em tempo recorde; ele não terá uma projeção de melhora constante e, ao manter-se, pode regredir após avançar e regredir novamente". Essa afirmação corrobora o que já foi dito por Naujorks (2003).

Expresso a frustração e o desânimo do professor do atendimento em determinados momentos. É evidente que esses alunos têm necessidade de atenção especial. Devido à sua peculiaridade, a forma de aprendizagem difere dos demais, mas isso não os impede de aprender e de possuir potencial para tanto. No entanto, como aprendem as informações tal como são apresentadas, isso se torna um álibi para a memorização, conforme a afirmação de Cassemiro *et al.* (2017).

Com o decorrer dos encontros, torna-se evidente que a participação da família é fundamental no desenvolvimento do aluno. Não é incomum que a família desacredite no atendimento especializado ou, por outro lado, superestime os resultados, levando a crer que o aluno terá um desenvolvimento mais rápido. Essa percepção é corroborada pelo relato do entrevistado.

> Entendemos que o problema são os pais, alguns compreendem, entendem, sabem que seu filho precisa e, acabam por aderir ao atendimento, mas a grande maioria destes pais, ainda estão em luto, muitos não aderem a este atendimento. (PE)

Acredito que a família pode ser um agente transformador e compartilhador de diversos saberes. De acordo com Lima (2005), os pais geralmente são chamados à escola em três situações:

> [...] nas reuniões de professores, para saberem dos problemas de seus filhos, nas festividades, e, muito raramente quando ocorria uma grande mudança estrutural na Educação ou na escola, eram chamados para uma reunião com a Direção, a fim de serem informados sobre quais seriam as alterações na rotina à qual estavam acostumados (LIMA, 2005, p. 104).

Mostrando que não há participação efetiva dos pais na escola, chamados normalmente apenas para serem comunicados sobre decisões já tomadas com antecedência. O papel dos pais no âmbito educacional deve ser repensado; eles devem ser incluídos na escola. Como afirmou Lima (2005, p. 104), "[…] na escola inclusiva, os pais não são chamados: eles estão na escola". Assim, podem oferecer apoio aos filhos, informando aos professores sobre as condições físicas e emocionais dos mesmos.

Em situações em que os encontros ultrapassavam 60 minutos, o aluno se distraía facilmente e, quando cobrado, reagia com descrença e desânimo, chegando a afirmar: "Professor, eu não aprendo, não adianta; tenho problemas de cabeça e não vou aprender" (AE).

Para compreender melhor o sentimento do professor diante de alunos com necessidades especiais, Naujorks (2003, p.82) afirma que:

> […] O professor, [...] foi preparado para trabalhar com alunos que 'aprendem' e, portanto, adaptados ao contexto escolar. [...] quando o mesmo se depara com o 'não aprender' e com suas próprias limitações, isso leva a pensar em uma inadaptação do mesmo a essa nova realidade, gerando angústia e sofrimento.

A falta de preparo dos professores faz com que se sintam incapazes de trabalhar com alunos com deficiência. Essa falta de preparação gera desmotivação profissional e abala emocionalmente os docentes. De acordo com Naujorks (2003, p.85), existe uma ambivalência de sentimentos: por um lado, são exigidas atitudes de humanismo, carinho e afeto para com os alunos; por outro, os professores negam seus próprios sentimentos de tristeza e sofrimento.

Em uma situação com forte apelo emocional, o atendimento é interrompido, e a supervisão da escola é buscada para auxílio, especialmente quando o professor nunca passou por tal momento antes. Essa experiência afeta profundamente o professor, levando-o a repensar novas formas de aplicar os diferentes saberes com o objetivo de atender bem a esse aluno.

Nos encontros subsequentes, o professor tenta reconhecer o aluno por meio de elogios, incentivando-o quando resolve as atividades propostas. A percepção da carência do aluno é evidente, e o reconhecimento desse aspecto motiva o professor a se dedicar com esmero à resolução das atividades.

Assim, o professor estabelece uma boa comunicação com o aluno, corroborando com Souza, Pereira e Lindolpho (2018), enfatizando a importância desse vínculo na educação inclusiva, em que saber se comunicar com os diversos elementos da comunidade educativa torna-se essencial para o bem-estar da organização escolar, o estabelecimento de sua reputação/imagem e o alcance das metas.

Percebia que o aluno gostava das aulas, pois vinha com frequência e sem atrasos. Durante as aulas, ele mantinha-se constantemente de bom humor, buscando contemplar tudo que era solicitado. Ao observar o discurso com o PE, validei essa afirmação.

> [...] o problema na sala é a quantidade de faltas deste aluno que não depende muita das vezes dele, na nossa escola temos apenas um aluno que vai sozinho para a sala de recursos e ainda assim as vezes a mãe vai levar, mas o restante requer que a família leve e a família então não aderem a este atendimento como deveria. (PE)

A participação constante do aluno nas aulas era notável, e até mesmo a família percebia a melhora. Durante uma entrevista com a supervisão da escola, ficou evidente que o aluno estava mais interessado na época. A continuidade desse tipo de atendimento poderia ter

transformado o aluno, mas, infelizmente, hoje ele demonstra desinteresse.

Além disso, outro entrevistado foi questionado sobre o que é TA, e ele afirmou:

> [...] neste sentido, reforço que tivemos um projeto na sala de recursos no qual tínhamos um professor que fazia atendimento a este aluno que é um deficiente intelectual, ia até lá e fazia todo um trabalho utilizando o computador exatamente adaptado, desta forma, compreendo que é tecnologia assistiva que é aquela que vai ao encontro das necessidades do aluno. (PR)

Ressalto a premissa TA com a seguinte citação: "[…] para a pessoa sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis" (RADABAUGH, 1993, p.12).

Ao encerrar esta seção, na qual debatemos a realidade vivida pelo pesquisador, compreendemos a importância da qualificação dos profissionais na área da educação especial. Além disso, reconhecemos a relevância do correto uso dos equipamentos utilizados na sala de recursos. Como discentes em formação, somos agentes de transformação em ambientes que muitas vezes não imaginamos antes de enfrentar as dificuldades e desafios.

Por fim, durante esses 6 meses de encontros semanais de 60 minutos, pudemos vivenciar grandes experiências e perceber o quão complexa é a rede de ensino. Como pesquisadores e professores, atingimos uma maturidade até então inimaginada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo é considerado valoroso pelo pesquisador, uma vez que a teoria estudada no curso de Licenciatura em Computação foi intencionalmente aplicada, incorporando aprendizados e experiências adquiridas nos estágios obrigatórios. Dessa forma, a contribuição desta pesquisa ocorreu na interface entre a tecnologia e a Educação Inclusiva, propondo a investigação da utilização de recursos tecnológicos como ferramentas potenciais para o ensino e aprendizado de alunos especiais na educação escolar.

Tenho em vista que esta pesquisa se torne um referencial a ser compartilhado no campo acadêmico. Observa-se uma carência de estudos dessa natureza referendados em repositórios e bancos de dados específicos para o escopo abordado neste estudo.

O trabalho contribui para os estudos na área da educação inclusiva, utilizando metodologias adequadas à capacidade cognitiva do aluno. Além disso, busca ampliar a qualidade no ensino especializado, promovendo a independência e inclusão dos alunos. Werneck (2006) explica que, ao colocar uma criança com deficiência na escola, acelera-se o processo de mudança. Em outras palavras, a escola inclusiva é, essencialmente, uma escola de qualidade para todos.

Este trabalho não deixa de ser uma orientação quanto aos desafios enfrentados pelos estudantes de diferentes licenciaturas. Cada vez mais, as escolas de ensino regular têm o desafio de incluir alunos com necessidades especiais. Considero isso um clamor por um ensino de qualidade na rede pública.

Nesta pesquisa, foi relatada a falta de preparo dos profissionais da sala de recursos multifuncionais em relação ao uso das TDIC com os alunos com necessidades especiais. Entendemos que várias oportunidades de estímulo poderiam ser proporcionadas com o uso dessas tecnologias. Sugerimos, portanto, cursos de capacitação e treinamento para esses profissionais.

Além disso, a infraestrutura não pode ser negligenciada. Laboratórios, ferramentas tecnológicas, aplicativos e outros recursos são essenciais e requerem investimento, pois o ensinar não deve ser prejudicado pela falta ou precariedade da estrutura educacional.

Os alunos do curso de Licenciatura em Computação possuem condições de auxiliar esses profissionais no desenvolvimento de ferramentas que atendam às reais necessidades dos alunos com necessidades especiais. Isso proporciona qualidade e oportunidades, traduzindo-se em prática para os licenciandos.

Após a coleta de dados e a triangulação dessas informações, fica evidente a importância das tecnologias no atendimento aos alunos com necessidades especiais. Além disso, é crucial que os professores se aperfeiçoem, pois, as tecnologias estão em constante transformação. Isso independe dos profissionais e sim da estrutura educacional, que deve estar alinhada com as verdadeiras realidades enfrentadas por esses professores.

Reitero que os projetos de extensão oferecidos pelos diversos cursos são agentes transformadores de relevância tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade em geral, sendo esse o objetivo desse processo.

A experiência vivida na sala de recursos permitiu aplicar a teoria do curso de Licenciatura em Computação e compreender as diferenças ao trabalhar com um aluno especial no Programa Residência Pedagógica no Colégio Municipal Pelotense, que possui baixa visão. Isso ressalta a importância de aprender a lidar com as diferenças em sala de aula.

Atualmente, a realidade nos mostra que esses alunos estão cada vez mais presentes, o que reforça a necessidade de desenvolver práticas orientadas ao longo do curso e nas diversas áreas de licenciatura.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, IN Diário Oficial da união, Ano CXXXIV, n. 248, p. 833-841, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, **Nota técnica n.4/2014**. Brasília: MEC. 2014.

CAMILO, Camila. Inclusão: o espaço dos auxiliares. **Nova Escola**, agosto 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1692/inclusao-o-espaco-dos-auxiliares>. Acesso em: 06 dezembro 2020.

CASSEMIRO, Bárbara C. P. A Tecnologia como ferramenta para a aprendizagem das crianças com Síndrome de Asperger no ambiente escolar. Psicologia. **O portal dos psicólogos**, 05 março 2017. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1065.pdf>. Acesso em: 14 outubro 2020.

GIROTO, Claudia R. M. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** São Paulo, 2012.

LEFRÈVE, F.; LEFRÈVE, A. M. **O Discurso do Sujeito Coletivo** - Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos). Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **Pesquisa de representação social:** um enfoque qualiquantitativo. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

LÈVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Luzia. Apertem os cintos, a direção (as)sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In. FREITAS, Soraia; RODRIGUES. David; KREBS, Ruy (orgs). **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

LURIA, Alexandr R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria (D. M. Lichtenstein & M. Corso, Trad.s), Porto Alegre, Original publicado em 1979, 1986.

MACHADO, César C. **Conversas sobre a gestão do ensino mediado por tecnologias digitais:** controvérsias e desafios. Tese, Rio Grande, 2017. 224.

MANTOAN, Maria T. E. O direito à diferença nas escolas - questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiência. Revista Educação Especial- UFSM, Santa Maria, p. 23, 2003. Disponível em: <www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 22 outubro 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade.machad Petropolis: Vozes, 2002.

NAUJORKS, Maria I.; BARASUOL, Evandir B. Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, p. 97–104, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4923. Acesso em: 26 jun. 2024.

PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon. NCB University Press**, Vol. 9 No. 5, October (2001). Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/>. Accesso em 13/Março/2008.

RADABAUGH, Mary P. Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities. **A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability**, Março 1993. Disponível em: <http://www.ccclivecaption.com>. Acesso em: 18 setembro 2024.

SOUZA, Maewa M. G. da S.; PEREIRA, Adriana A.; LINDOLPHO, David M. P. Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. **Inclusão Escolar**, Porto Alegre: Editora Fi, ano 2018, 1 jan. 2018. Disponível em: https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/07/7ba6db-40f42f3797bf4e7ebf9b0012263417c4.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

WERNECK, Cláudia. **A humanidade como ela é**. Portal Educacional. Disponível em: <www.educaciomal.com.br/entrevistas/entrevista073.asp>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE O EMPODERAMENTO DA CRIANÇA NEGRA

CONTEMPORARY PERSPECTIVES ON BLACK CHILDREN'S EMPOWERMENT

Camila Freire Silva[1]
Francisca Maria Gomes Cabral[2]

RESUMO

A educação desempenha um papel crucial na formação de indivíduos conscientes e críticos. Este artigo tem por objetivo realizar um mapeamento das produções que discutem o empoderamento das crianças negras, foca especificamente as estratégias de letramento literário, com o público-alvo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, este trabalho é de abordagem qualitativa, configurando-se como uma revisão bibliográfica, do tipo estado do conhecimento. A base de dados é composta de publicações científicas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com recorte temporal de 2013 à 2023, a revisão bibliográfica resgatou 12 obras de relevância, sendo que apenas seis estabelecem relações diretas com a proposta do objeto de pesquisa. A análise dos dados revelou o baixo quantitativo de obras, que se ocuparam em pesquisar o empoderamento da criança negra nessa etapa da educação básica, os estudos estão localizados em sua maioria na região sudeste, em especial, no estado do Rio de Janeiro. Identificou-se que alguns estudos voltados para as estratégias de letramento literário são realizados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Além disso, o maior número de produções se refere a pesquisas em nível de mestrado; dentre essas, a maioria são caracterizadas, metodologicamente, como pesquisas documentais e bibliográficas. As demais, são do tipo pesquisa-ação ou intervenção, com diferentes abordagens e procedimentos.

Palavras-chave: Empoderamento. Letramento literário. Estado do conhecimento.

ABSTRACT

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) – Universidade do Estado do Rio Grande Norte (UERN). E-mail: camila20241003546@alu.uern.br.
[2]Doutorado em Curso de Mestrado e Doutorado da UERJ pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Education plays a crucial role in forming conscious and critical individuals. This article aims to map productions that discuss the empowerment of black children, focusing specifically on literary literacy strategies with the target audience in the early years of Elementary School. Methodologically, this work has a qualitative approach, configuring itself as a bibliographical review of the state of knowledge type. The database is made up of scientific publications from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). With a time frame from 2013 to 2023, the bibliographic review recovered 12 relevant works, only six of which establish direct relationships with the proposed research object. Data analysis revealed the low number of works that focused on researching the empowerment of black children at this stage of basic education. The studies are mostly located in the southeast region, especially in the state of Rio de Janeiro. It was identified that some studies focused on literary literacy strategies are carried out in the final years of Elementary School and High School. Furthermore, the largest number of productions refers to research at master's level; Among these, the majority are methodologically characterized as documentary and bibliographical research. The others are of the action research or intervention type, with different approaches and procedures.

Keywords: Empowerment. Literary literacy. State of knowledge.

1. INTRODUÇÃO

O empoderamento da identidade e da cultura negra se tornou uma questão central nas discussões contemporâneas. Diversos estudos e movimentos sociais têm destacado a importância de reconhecer e valorizar a história, a cultura e as contribuições das populações negras, como uma forma de combater o racismo e promover a equidade. As abordagens educacionais que incorporam essa perspectiva visam transformar a escola em um espaço mais inclusivo, onde todas as identidades culturais são respeitadas e celebradas.

A educação desempenha um papel crucial na formação de indivíduos conscientes e críticos. Por isso, a escola é vista não apenas como um espaço de transmissão de conhecimento, mas também como um lugar de construção de identidades e de promoção do exercício da cidadania. A interface entre essas duas abordagens, além de enriquecer o ambiente educacional, pode possibilitar a transformação em um espaço democrático que valoriza a diversidade cultural e identitária. Partindo desse pressuposto, é preciso compreender que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p. 84).

A escola é atravessada por práticas sociais. Por isso, faz-se necessário abordar práticas pedagógicas relacionadas ao campo da diversidade. Obviamente, isso pressupõe romper com paradigmas tradicionalmente constituídos, porque valorar a identidade e cultura das crianças negras significa confrontar as estruturas de poder estabelecidas. Desse modo, a construção de uma sociedade justa, inclusiva, solidária e democrática precisa passar por algumas rupturas

sociais e políticas.

O letramento literário emerge nessa discussão não apenas como um construto teórico/metodológico que visa desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas dos estudantes, mas potencializar a criticidade, construção de identidades e o empoderamento das crianças negras. Por isso, este artigo buscará responder a seguinte problematização: quais as aproximações e distanciamentos das pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2013 e 2023 do meu objeto de investigação?

Para responder a esta questão, este artigo tem por objetivo construir o estado do conhecimento a partir de construtos teóricos e metodológicos que abordam as estratégias de letramento literário para empoderamento da criança negra nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A relevância dessa pesquisa se justifica pela ocorrência de lacunas teóricas e metodológicas, encontradas em teses e dissertações que abordam a presente temática.

Como forma de estruturar qualitativamente este trabalho, a geração de dados recorreu a repositórios institucionais, BDTD e CAPES, por compreender que é necessária uma revisão detalhada e crítica da literatura existente sobre o tema de pesquisa escolhido, além de situar a presente pesquisa dentro do contexto atual de conhecimento na área e na linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Este artigo é um requisito do processo avaliativo das disciplinas de Educação e Cidadania e Pesquisa em Educação do POSEDUC.

A composição deste artigo contempla, primeiramente, as considerações iniciais, objetivo, justificativa e um breve panorama. A segunda seção aborda o construto teórico acerca da interseção entre democracia, empoderamento da cultura e identidades de crianças negras por meio de estratégias de letramento literário. A terceira seção discorre sobre o percurso metodológico deste trabalho e o levantamento de dados e análises do estado do conhecimento do objeto de estudo. Por fim, a quarta e última seção, diz respeito às considerações finais do artigo, apontando o resultado das análises dos dados gerados.

2. INTER-RELAÇÃO ENTRE DEMOCRACIA, EMPODERAMENTO DA CULTURA E IDENTIDADE NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

A despeito de estarmos situados em uma nação plural, diversa e multicultural, ainda somos atravessados por uma cultura dominante, filiada ao eurocentrismo. A cultura eurocêntrica busca uma história única que valoriza determinada cosmovisão em detrimento de outras que compõem a formação histórico-cultural de um povo ou nação, objetivando legitimar e transmitir os seus próprios elementos culturais.

Como a educação não é uma bolha, isolada e alienada das questões sociais, faz-se necessário que o currículo escolar seja repensado para atender os interesses e anseios da comunidade escolar. Atualmente, é possível identificar em muitas escolas situações de reprodução de racismo e preconceitos, além da disseminação de ideologias que desvalorizam as pessoas negras. De acordo com Cavalleiro (2001, p. 147), "ao se achar igualitária, livre de preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças". Sob essa perspectiva, o ambiente escolar é o espaço adequado para a reflexão e a construção de uma escola democrática que valoriza o exercício da cidadania, compreendendo a importânica do respeito à diversidade cultural e identitária das pessoas.

Algumas das conquistas que envolvem muitos anos de lutas e resistências merecem um relace, pois podem ser consideradas instrumentos de respeito e valorização às diversidades. A sanção da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e a publicação da Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), são constituídas de orientações, princípios e fundamentos que visam a construção de um país mais demcorático. Em 2008, a sanção da Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que incluiu a obrigatoriedade de abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica brasileira, buscou a redução da desigualdade social e racial no âmbito escolar.

Práticas curriculares que asseguram o respeito e a valorização da identidade e da cultura dos alunos afrodescendentes são necessárias porque contribuem para formação crítica e consciente, além de conscientizar a sociedade sobre a relevância em destacar que todos temos direitos, mas também temos deveres, conforme preconiza o exercício da cidadania. Por isso,

> A divulgação e produção do conhecimento, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos que se orgulhem de seu pertencimento étnico-racial para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 10).

Numa discussão bastante necessária nos dias atuais sobre a importância das práticas pedagógicas de uma educação para a democracia, Benevides (1996, p. 226) afirma que "para formar cidadãos é preciso informá-los e introduzi-los nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive a literatura e das artes em geral". Dessa forma, compreendemos que para desenvolver essas práticas na escola é preciso o acesso à informação e às diversas expressões culturais, oportunizando aos estudantes irem além da transmissão de conhecimentos.

Este construto teórico entende que o conceito de democracia pressupõe "considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos" (Bobbio, 1986, p. 17). Partindo desse pressuposto de marcador cinetífico e político, é preciso cultivar valores essenciais para uma reflexão crítica e consciente nos processos de decisões, promovendo um ambiente no qual a diversidade é valorizada. Democratizar os processos passa, necessariamente, pela promoção à participação dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas escolares.

Por isso, três elementos indispensáveis e interdependentes para compreender a Educação Para a Democracia (EPD), precisam ser destacados: a formação intelectual e a informação, a educação moral e a educação do comportamento (Benevides, 1994). Em relação a formação intelectual e a formação, desde a antiguidade até os dias atuais, esses elementos abordam o desenvolvimento e a capacidade de conhecer para melhor, escolher e julgar. Para isso, precisa-se opotunizar o acesso à informação e às expressões culturais. Desse modo, a falta ou a insuficiência dessas práticas reforçam as desigualdades e as injustiças. Logo, pode-se inferir que essas práticas contribuem para a segregação, pois os principais afetados são os sujeitos mais marginalizados.

Já o segundo elemento, a educação moral, é alinhada aos valores republicanos e democráticos, associada intelectualmente pela consciência ética, "formada tanto de sentimentos quanto de razão, em outras palavras é a conquistas de coração e mente" (Benevides, 1994, p. 227). Em relação ao terceiro elemento, educação do comportamento, identifica-se a ênfase na importância de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente e/ou divergente, no aprendizado da cooperação ativa e na subordinação do interesse pessoal ao interesse geral, ao bem comum, desde a escola primária.

Diante desses três elementos interligados, essenciais para a EPD, observa-se a defesa em prol da escola como lugar para desenvolverem essas propostas, tendo em vista ser o espaço que possibilita formar cidadãos livres e ativos. Diante dessa discussão, Paulo Freire foi o arauto da escola cidadã, pela capacidade que ela tem de promover o exercício da cidadania através da participação social. Por compreender que

> A escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os edu-candos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo.

> É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (Freire, 1997, p. 66).

Desse modo, pode-se inferir que uma escola cidadã precisa vivenciar a experiência da democracia, por meio das práticas de leitura literária que promovem a formação crítica dos sujeitos. Uma escola cidadã, inspirada pela pedagogia freiriana, valoriza a leitura como um meio de emancipação e construção de uma sociedadde mais justa e igualitária.

A intersecção entre democracia e escola cidadã é objeto dos estudos de letramento, porque é um dos campos mais favoráveis para a formação de um sujeito crítico e participativo na sociedade em que está inserido, devido abordar e problematizar práticas sociais, a partir de práticas de leitura e escrita em contextos situados de aprendizagens. É por isso que assumi-se o letramento como prática social, em que a escrita é um sistema simbólico e tecnologia para atender a objetivos específicos (Kleiman, 1995). Por isso, este trabalho ancora-se no conceito de letramento literário que precisa ser compreendido como: "[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Assim sendo, o letramento literário não é uma habilidade finalizada a ser desenvolvida apenas no ato de ler textos literários, também não são saberes que são adquiridos a partir da literatura. A concepção de letramento literário está envolvida na capacidade de experienciar a construção de sentidos ao mundo a partir de práticas literárias, atravessando as relações sociais.

Por entender que uma escola democrática pressupõe abordar a diversidade em suas práticas pedagógicas, "para se contrapor ao racismo faz-se necessária a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas" (Gomes, 2015, p. 3). Partindo dessa premissa, é importante problematizar aquilo que não é problematizado, abordando o letramento a partir de práticas antirracistas, reconhecendo a importância da cultura afro para a construção das identidades dos cidadãos, é que se estabelece a relação entre a democracia, pelo exercício da cidadania, e o letramento literário, por meio de práticas que valorizam o empoderamento da cultura e identidade negra.

Por definição, o empoderamento é "o ato, processo ou efeito de dar poder ou mais poder a alguém ou a um grupo, ou de alguém ou um grupo tomá-lo, obtê-lo ou reforçá-lo" (Houaiss, 2024, p. 1). A interseção entre poder e empoderamento não se refere – nesta pesquisa – ao poder sobre, no sentido de dominação e/ou subordinação, mas a visualização dos tipos de poder que estão relacionados à capacidade para "fazer escolhas dentro de um contexto que antes era impossível/proibido/negado" (Sardenberg, 2006, p. 7). Desse modo, oportunizar o desenvolvimento do empoderamento da criança negra, nas práticas pedagógicas, é fundamental

para que a escola reconheça a importância do respeito à cultura e identidade, reconhecendo as diferenças. Além disso, deve-se abster de práticas que são atravessadas pelo medo, por receios ou preconceitos. Portanto, a promoção ao respeito e às diversidades culturais e identitárias deve ser o farol norteador das práticas pedagógicas.

3. UM ESTADO DO CONHECIMENTO EMPODERADO

As transformações políticas, econômicas e sociais movimentam-se em sintonia com as produções intelectuais e com os objetos de estudos dos pesquisadores. A partir disso, emerge a necessidade de se fazer a reflexão e síntese das produções atuais. Por isso, este artigo é a construção de estado do conhecimento. Cuja definição é atribuída a capacidade de:

> identificação, registo, categorização que levem a reflexões e síntese sobre as produções científicas de um determinado espaço de tempo, congregando periódicos teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 23).

Buscaremos com esse mapeamento refletir e analisar sobre o referencial teórico e metodológico e os resultados dos estudos localizados com a temática em discussão, a fim de explorarmos o objeto de pesquisa elencado, visando orientar a pesquisa de dissertação em curso, no que diz respeito à definição de tema, identificação de fontes relevantes, apontamento de tendências e lacunas, aproximações e distanciamentos e relação entre o trabalho e o contexto da pesquisa. Por isso, este estudo é de natureza qualitativa.

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica por permitir aprofundar questões que emanam das práticas sociais e que são debruçadas nos espaços educativos. Por isso que essa pesquisa não se adequa a abordagem quantitativa, tendo em vista que este tipo de pesquisa não possui elementos suficientes que permitam compreender e interpretar essas manifestações.

A pesquisa de natureza qualitativa

> [...] se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes (Minayo, 2008, p. 21).

Esse tipo de pesquisa viabiliza a análise da realidade social, permitindo realizar

intervenções no contexto situado da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa entrelaça abordagens, métodos e técnicas, em busca de atingir os objetivos propostos, pois "a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

Nesse tipo de abordagem, o pesquisador precisa estar ciente de que focará o desenvolvimento da ciência, a partir da construção do conhecimento, e não em emissões de posicionamentos ou tomadas de decisões sem o consentimento do método científico em relação ao objeto de investigação, conforme preconiza Bodgan e Biklen (1994). Para realizar um estado do conhecimento são necessários os seguintes procedimentos: definir os descritores ou palavras-chave, localizar um acervo ou banco de pesquisas, estabelecer critérios para selecionar o material, mapear o material, fazer a leitura das publicações, organizar e por fim, a análise (Romanowski; Ens, 2006).

Objetivando a construção do estado do conhecimento, inicialmente definimos a plataforma de suporte, selecionamos o banco de teses e dissertações da CAPES e a BDTD, em razão do reconhecimento nacional e por possuir um aglomerado de pesquisas produzidas e defendidas no Brasil.

A seleção do recorte temporal, de 2013 à 2023, justifica-se por investigar os últimos 10 anos da sanção da lei 10639/03. Nesse cenário, partimos para a definição dos descritores para o direcionamento da pesquisa com o intuito de localizar trabalhos relacionados com nosso objeto de investigação, conforme apresentaremos no quadro 1, a seguir, as combinações utilizadas.

Quadro 1: Descritores utilizados para o levantamento na plataforma BDTD e Capes

DATA DA PESQUISA	COMBINAÇÃO DE DESCRITORES	Nº DE ARQUIVOS ENCONTRADOS		NÚMERO DE ARQUIVOS SELECIONADOS	
		BDTD	CAPES	BDTD	CAPES
23/04/2024	"letramento literário" AND "étnico-racial"	Não localizado	Não localizado	0	0
23/04/2024	letramento literário e as relações étnico-racial no ciclo de alfabetização	Não localizado	Não localizado	0	0
23/04/2024	letramento literário AND literatura afro-brasileira	32	8	3 trabalhos	3 trabalhos
15/05/2024	literatura infantil negra	129	12	5 trabalhos	0
28/06/2024	empoderamento da criança negra e a literatura negra	9	2	1 trabalho	1 trabalho

Fonte: autoria própria (2024)

A partir desses descritores e das leituras flutuantes dos títulos e resumos, durante todo

esse percurso de mapeamento, podemos perceber como foi aprimorando e ficando cada vez mais claro a compreensão da escolha dos descritores mais favoráveis para pesquisar produções que tivessem relação com o objeto de investigação. O critério para selecionar os trabalhos estava em apreciar o resumo; as palavras-chave e o sumário e identificar a presença desses descritores. Em seguida, organizamos o quadro 2 com informações das obras, tais como: título da pesquisa, autores, ano de apresentação, tipos de trabalho, o programa de pós-graduação e a IES a qual a pesquisa é pertencente.

Com a pesquisa exploratória, nos portais CAPES e BDTD, encontramos quatorze produções conforme o quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Levantamento de dados das plataformas BDTD e CAPES

TÍTULO	AUTOR E ANO	TIPO DE TRABALHO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO /PERIÓDICO	IES/UF
O protagonismo negro em personagens de contos de Conceição Evaristo: Uma proposta didático-pedagógica em consonância às leis 10.639/03 e 11.645/08	Edilma dos Santos, 2021.	Dissertação	PROFLETRAS	UFS/SE
Leitura literária da poesia afro-brasileira, através de hipertextos, no ensino básico	José Alexandre dos Santos, 2015.	Dissertação	PROFLETRAS	UFS/SE
O conto afro-brasileiro na sala de aula: Uma proposta sob a perspectiva do letramento literário	Denise Souto Pereira, 2016.	Dissertação	PROFLETRAS	UEP/PB
Literatura infantil afro-brasileira e identidades das crianças negras em uma escola pública	Carla Alves Essinger de Oliveira, 2019.	Dissertação	Mestrado em Educação	UFF/RJ
As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil	Joice da Silva Pedro Oliveira, 2022.	Dissertação	PUC/Rio de Janeiro	PUC/RJ
Torne-se: literatura infantil e educação antirracista	Sônia Regina Vinco, 2019.	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação	UERJ/RJ
Infâncias e formação em “o menino nito” e “o meu crespo é de rainha”: diversidades e emancipação	Alessandra Rodrigues Cezário Gomes, 2023.	Dissertação	Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação	UFMS/MS
Meninas bonitas – um estudo sobre empoderamento feminino e relações étnico-raciais no contexto escolar a partir da Literatura Infantil	Rosa Maria Noronha Dias, 2019.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica	UERJ/RJ
Protagonismos de meninas negras na literatura infantil contemporânea	Vanessa Rosa Da Costa, 2020.	Dissertação	Pós-Graduação em Educação	UFRGS/RS

A literatura no ambiente escolar: os nove pentes D'África na integração de identidades	Nadja Carolina Ramalho De Lima Viana, 2020.	Dissertação	PROFLETRAS	UEPB/PB
Literatura afro-brasileira no ensino fundamental: uma proposta de letramento literário	Carla Waleska Gomes De Araujo, 2019	Dissertação	PROFLETRAS	UPE/PE
Vamos todos/as recontar?: Experiências literárias afro-brasileiras em uma escola de alagoas	Suellen Caroline Salustiano da Silva, 2017.	Dissertação	PROFLETRAS	UFAL/AL

Fonte: autoria própria (2024)

No percurso das primeiras buscas, utilizando os descritores "letramento literário" e "literatura afro-brasileira", após a analisar os resumos, foram selecionados cinco trabalhos. Neles, é possível identificar que as pesquisas têm como objetivo compreender a cultura e as identidades étnicas afro-brasileiras, reconhecendo o protagonismo negro e seus estigmas sociais na perspectiva da literatura negra brasileira, a partir de estratégias de letramento literário que se ancoram em uma referência atual, em relação ao letramento literário e a literatura negra. No entanto, foram retiradas de nossas análises e destacadas, no quadro acima, pelo realce de cor cinza. Esta ação se justifica pela verificação de que o corpus da pesquisa estava em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, sem abordagem sobre a participação dos alunos público-alvo dos anos iniciais. Além disso, são estudos voltados para a área da linguagem, cujo foco se mantém na análise dos aspectos linguísticos, pois o programa de pós-graduação é o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), cuja etapa da educação básica é diferente da qual se concentra a presente pesquisa.

Por esse motivo, foram selecionadas para análises cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, porque são os trabalhos que estabelecem relações com o objeto de pesquisa. Isso nos faz compreender como os estudos que abordam o empoderamento da criança negra apresentam poucas pesquisas desenvolvidas nesse campo de estudo. Além disso, quando a investigação envolve estratégias de letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a busca não encontrou estudos a partir dos filtros inseridos. Portanto, faz-se necessário verticalizar esses objetos de pesquisas.

A dissertação intitulada Literatura infantil afro-brasileira e identidades das crianças negras em uma escola pública, de Carla Alves Essinger de Oliveira, tem por objetivo compreender de que forma a literatura afro-brasileira pode contribuir com a assunção da identidade negra no primeiro segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública do

município de Niterói. Para obtenção dos dados, adotou-se a pesquisa de intervenção pedagógica, através da qual o trabalho se desenvolveu de acordo com a observação e com as atividades empregadas nas turmas da referida escola. Os resultados obtidos indicam que, a partir das atividades realizadas, os alunos envolvidos demonstraram maior autonomia, criticidade e mudanças atitudinais no que tange às situações de preconceito e discriminação raciais, assim como em relação aos processos identitários.

A dissertação de Joice da Silva Pedro Oliveira, As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil, buscou compreender como as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras podem contribuir para o desenvolvimento da educação étnico-racial, o letramento racial crítico e a construção das identidades étnico-raciais dos alunos na educação infantil. Metodologicamente, a pesquisa é de abordagem qualitativa, que se desenvolveu em duas etapas: entrevistas semiestruturadas individuais com 10 professoras e análise de 6 livros de literatura infantil sugeridos pelas participantes do estudo. Os resultados apontaram que a perspectiva antirracista está presente na maneira como as professoras se situam e promovem a educação para as relações étnico-raciais. A pesquisadora defende que a literatura infantil africana e afro-brasileira contribuem para o letramento racial crítico, auxilia o processo de construção das identidades étnico-raciais na educação infantil e destaca a necessidade de avançarmos ainda mais no cumprimento da Lei 10.639/03, levando em consideração a formação permanente dos/as docentes e a promoção de uma educação voltada à valorização do ser humano, estimulando a formação de valores, pautada no respeito às diferenças.

A dissertação Infâncias e formação em “o menino nito” e “o meu crespo é de rainha”: diversidades e emancipação, traz reflexões sobre como o livro literário infantil pode constituir como um importante instrumento na busca de representações das infâncias e suas identidades étnicas, estéticas e culturais para a formação das crianças. A pesquisa parte de um movimento teórico-metodológico com pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. O estudo ancora-se nos Estudos Culturais, na figura de Stuart Mcphail Hall. Também fazem parte do referencial teórico Antônio Candido de Mello e Souza, Marisa Philbert Lajolo, Regina Zilberman, Kabengele Munanga, entre outros. A pesquisadora compreendeu, a partir de seus estudos, que uma educação antirracista só poderá ocorrer no contexto escolar se evidenciarmos o caráter emancipatório deste espaço na vida das crianças. Por isso, ela destaca a possibilidade da literatura como artefato pedagógico antirracista, para desconstruir preconceitos e estereótipos, trazendo como possibilidade para pesquisas futuras grupos focais em situações dirigidas de leitura de livros com as crianças, de interação e diálogo entre as obras literárias, diversidade e articulação de

impressões e sentidos provocados pela literatura.

A dissertação de Rosa Maria Noronha Dias, Meninas bonitas – um estudo sobre empoderamento feminino e relações étnico-raciais no contexto escolar a partir da Literatura Infantil, teve como objetivo estudar de que forma a literatura infantil pode colaborar na construção de uma identidade mais positiva para as meninas negras, duplamente discriminadas pela cor e pelo gênero. A configuração metodológica foi definida como uma pesquisa-ação. O referencial teórico se aconra nos estudos decoloniais. A pesquisa desenvolveu-se a partir de rodas de leitura. Utilizando livros que compõem essas rodas, contaram histórias que valorizam a condição e/ou a cultura negra. Como resultado das rodas de leitura vivenciadas pelas participantes, foi construído um produto educacional em forma de texto literário: O amor impossível de Juliana? Através dele, materializaram suas reflexões sobre racismo, empoderamento e representatividade. Houve a circulação social do material produzido através do compartilhamento com outras pessoas.

A dissertação, Protagonismos de meninas negras na literatura infantil Contemporânea, de Vanessa Rosa da Costa, traz como objetivo analisar os protagonismos de meninas negras na literatura infantil, em um acervo de 10 obras literárias infantis contemporâneas. A pesquisadora apresenta que o protagonismo de meninas negras na literatura infantil é variado entre as obras, tomando, na maioria delas, contornos positivos de empoderamento e de valorização da cultura e da ancestralidade das personagens. Entretanto, destaca que ainda precisam ser trazidos pelas obras outros aspectos que identifiquem meninas negras e seus respectivos lugares de fala, que muitas vezes foram silenciados, negados mostrando novas realidades de vida de meninas que tiveram superação social, cultural, econômica e política, com ascensão em sua vida profissional, pessoal e emocional.

A única tese a ser analisada é da pesquisadora Sônia Regina Vinco, Tornar-se: Literatura infantil e educação antirracista. Após a análise, é possívek identificar o foco na interação entre estudantes e textos literários provocada pelas aulas, observando os modos pelos quais a interpretação coletiva dos textos literários, realizada no trabalho, potencializa os processos identitários de crianças negras e não negras, e estes são um eterno tornar-se. Um dos aspectos metodológicos a se destacar, é a observação participante de aulas em conversas com as professoras e crianças. Após a leitura do resumo da pesquisa, pode-se inferir que a autora compreende que o texto sozinho não dá conta de promover uma educação antirracista, sendo importante que o professor tenha atenção nas mediações que fazem, pois o trabalho docente pode instigar ou inibir o surgimento de questionamentos, inerentes à própria natureza do texto literário.

Os seis trabalhos apresentam pontos de convergência nos objetivos, que podem ser encapsulados da seguinte forma: compreender como as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras podem contribuir para o desenvolvimento da educação étnico-racial e a construção de uma identidade positiva de crianças negras e não negras. Esses trabalhos apontam que a literatura afro-brasileira pode fortalecer a autoestima das crianças negras e contribuir para a sua formação identitária de maneira positiva, propiciando a formação cultural ao encontro da humanização, seja por crianças negras ou não negras. No entanto, as estratégias de leitura não se ancoram na proposta de oficina de letramento literário.

Portanto, a intervenção realizada a partir das estratégias de letramento literário, por não se limitar a despertar nas crianças, que estão em processo de alfabetização, o gosto pela leitura e o desenvolvimento da imaginação, pode possibilitar vivências cotidianas que permitirá o diálogo, a reflexão e a conscientização de maneira crítica e participativa, acerca da conscientização e da valorização das relações étnico-raciais, conforme orienta a legislação educacional e os documentos curriculares norteadores da educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado desta pesquisa revelou o baixo quantitativo de obras que se ocuparam na discussão referente ao empoderamento da criança negra. Ademais, identificamos que a maior parte das obras são oriundas de pesquisas de mestrado e que as dissertações foram localizadas na região Sudeste, não sendo encontrados estudos na região Nordeste. Sobre os aspectos metodológicos presentes nessas pesquisas, identificamos que a maior parte são de pesquisas do tipo bibliográfica ou documental, com diferentes abordagens e procedimentos.

A literatura revisada sinaliza que na literatura africana e afro-brasileira emergem achados significativos que destacam o potencial transformador da literatura na promoção do empoderamento identitário e cultural. Estudos revelam que o acesso a narrativas que reflitam suas próprias experiências é crucial para o desenvolvimento de uma identidade positiva e resiliente entre crianças negras.

Embora seja perceptível um avanço da ciência, os desafios persistem. A falta de representação equitativa nas bibliotecas escolares, a escassez de recursos literários que refletem a diversidade étnico-racial e a necessidade de formação adequada para educadores são obstáculos significativos que precisam ser superados. A implementação de políticas educacionais que promovam o pluralismo cultural e a inclusão são fundamentais para garantir que todas as crianças tenham acesso igualitário às ferramentas necessárias para explorar e valorizar suas identidades culturais.

Conclui-se, portanto, que, enquanto avançamos no entendimento do empoderamento da criança negra, é imperativo investir em iniciativas que fortaleçam sua autoimagem positiva e capacitem-nas a enfrentar os desafios de forma resiliente. A pesquisa futura deve continuar a explorar a literatura afro-brasileira a partir de estratégias de letramento literário, que possam promover um ambiente inclusivo e justo para todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial.

5. REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. V. M. Educação para a democracia. **Lua Nova**, n. 38, p. 223-237, 1996. Tradução. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0102-64451996000200011. Acesso em: 29 jun. 2024.

BENEVIDES, M. V. M. Democracia e cidadania**.** *In.* BOAS, Renata Villas. Et al (org.) **Participação Popular nos Governos Locais**. São Paulo: Pólis, 1994.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia:** uma defesa das regras do jogo Norberto Bobbio. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4 Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2004.

CAVALLEIRO, E. S. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: Cavalleiro, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

COSTA, V. R. **Protagonismos de meninas negras na literatura infantil contemporânea.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, 2020.

DIAS, R. M. N**. Meninas bonitas:** um estudo sobre empoderamento **feminino e relações étnico-raciais no contexto escolar a partir da Literatura Infantil**. Rosa Maria Noronha Dias, 2019.

EMPODERAMENTO. *In* **Dicionário Eletrônico Houaiss/Uol.** Disponível em: https://houaiss.online/houaisson/apps/uol_www/v7-0/html/index.php#0 Acessado em: 29 jun. 2024

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE. Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GOMES**.** A. R. C**. Infâncias e formação em "o menino nito" e "o meu crespo é de rainha": diversidades e emancipação.** Três Lagoas, 2023.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática.** Curitiba: CRV, 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

OLIVEIRA, C. E**. Literatura infantil afro-brasileira e identidades das crianças negras em uma escola pública**. Niterói, 2019.

OLIVEIRA, J. S. P. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil**. Candau, 2022.

PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário:** para viver a literatura dentro e fora da escola. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, D. S. **O conto afro-brasileiro na sala de aula:** uma proposta sob a perspectiva do letramento literário. Guarabira: UEPB, 2017.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, 2006.

SARDENBERG, C. **Conceituando "Empoderamento" na Perspectiva Feminista.** Transcrição revisada da comunicação oral apresentada ao I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO', promovido pelo NEIM/UFBA, em Salvador, Bahia, de 5-10 de junho de 2006.

SANTOS, E. **O protagonismo negro em personagens de contos de Conceição Evaristo:** uma proposta didático-pedagógica em consonância às leis 10.639/03 e 11.645/08**.** São Cristóvão, 2021.

SANTOS, J. **Leitura literária da poesia afro-brasileira, através de hipertextos, no ensino básico**.Itabaiana, 2015.

SILVA, S. C. S. **Vamos todos/as recontar?:** Experiências literárias afro-brasileiras em uma escola de alagoas**.** Maceió, 2017.

VIANA, N. C. R. L. **A literatura no ambiente escolar:** os nove pentes D'África na integração de identidades**.** Guarabira, PB, 2020.

VINCO, S. R.**Tornar-se:** Literatura infantil e educação antirracista. Rio de Janeiro, 2019.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

TRAZENDO O CORPO PARA A CENA: UMA ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR ENVOLVENDO QUÍMICA E DANÇA

BRINGING THE BODY TO THE SCENE: AN INTERDISCIPLINARY ACTIVITY INVOLVING CHEMISTRY AND DANCE

Júlia Razzolini Ramires [1]
Tania Denise Miskinis Salgado [2]

RESUMO

Neste artigo, o objetivo é investigar as contribuições de uma atividade didática interdisciplinar envolvendo química e dança para a compreensão de conceitos químicos. As práticas interdisciplinares, apesar de estarem presentes há tempo no cenário educacional brasileiro, ainda precisam ser investigadas, pois se colocam como uma possibilidade para a compreensão do mundo e do sujeito. Quando se trata de práticas interdisciplinares que envolvam química e dança, este estudo se torna inédito, pois propõe estabelecer interfaces pouco ou ainda não exploradas. A pesquisa foi realizada no ambiente natural de trabalho da pesquisadora, que compreende e interpreta os fenômenos observados, caracterizando a metodologia com um perfil qualitativo e do tipo pesquisa de intervenção pedagógica. Os conceitos químicos abordados foram geometria dos orbitais do átomo de carbono, temperatura e estados físicos da matéria, relacionados com a dança por meio de planos, eixos, figuras geométricas, elementos de movimentos e códigos utilizados em dança. A pesquisadora elaborou todos os materiais necessários à realização da atividade didática, aplicou-a e, posteriormente, solicitou que os estudantes participantes da atividade respondessem questionário relativo aos conhecimentos adquiridos e às suas percepções a respeito das aulas. A partir da análise qualitativa dos resultados, por meio da metodologia de teoria fundamentada, pode-se afirmar que a realização de práticas interdisciplinares envolvendo química e dança contribuiu para a compreensão de conceitos químicos, além de se mostrar efetiva como uma metodologia baseada em pensar corpo e mente como elementos da aprendizagem. Em síntese, o conhecimento envolve o sujeito em sua totalidade e a proposta de prática interdisciplinar, na qual a corporeidade do estudante se insere no ambiente escolar, contribuiu para a formação integral desses sujeitos.
Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Química. Dança. Movimentos do corpo.

ABSTRACT

In this article, we aim to investigate the contributions of an interdisciplinary teacher activity involving chemistry and dance to the understanding of chemical concepts. Interdisciplinary practices, despite being present in the Brazilian educational scenario for a long time, still need to be

[1] Mestre em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ramiresjulia@gmail.com
[2] Doutora em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tania.salgado@ufrgs.br

investigated, as they are a possibility for understanding the world and the subject. When it comes to interdisciplinary practices involving chemistry and dance, this study is unprecedented, as it proposes to establish interfaces that have been little or not yet explored. The research was carried out in the researcher's natural work environment, who understands and interprets the observed phenomena, characterizing the methodology with a qualitative and of the pedagogical intervention research type. The chemical concepts covered were the geometry of carbon atom orbitals, temperature and physical states of matter, related to dance through planes, axes, geometric figures, movement elements and codes used in dance. The researcher prepared all the materials necessary to carry out the teaching activity, applied the strategy and, subsequently, asked the students participating in the activities to answer a questionnaire regarding the knowledge acquired and their perceptions regarding the classes. From the qualitative analysis of the results, using the grounded theory methodology, it can be stated that carrying out interdisciplinary practices involving chemistry and dance contributed to the understanding of chemical concepts, in addition to proving effective as a methodology based on thinking about body and mind as elements of learning. In summary, knowledge involves the subject in its entirety and the proposal for interdisciplinary practice, in which the student's corporeality is inserted into the school environment, contributed to the integral formation of these subjects.
Keywords: Interdisciplinarity. Chemical. Dance. Body movements.

1. INTRODUÇÃO

A química compõe o grupo de disciplinas consideradas difíceis pelos estudantes, pois muitos dos conhecimentos científicos que são trabalhados na escola exigem um conhecimento do âmbito submicroscópio e um alto nível de abstração (Stieff, 2016 apud Oliveira; Mortimer, 2022). A própria natureza dos conteúdos químicos disciplinares é abstrata, por se referir a fenômenos e processos em escala atômica. Nesse sentido:

> [...] os processos de formação e desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos são diferentes entre si; portanto, diferem quanto à sua relação com a experiência da criança e suas atitudes com relação aos objetos, logo os seus desenvolvimentos possuem caminhos diferentes. As crianças adquirem a consciência dos seus conceitos relativamente tarde, se considerarmos a sua capacidade de defini-los verbalmente e trabalhar com estes conceitos. Por outro lado, os conceitos científicos iniciam seu desenvolvimento por meio da sua definição verbal e a sua aplicação nas operações não espontâneas (Schroeder, 2007, p. 314).

De acordo com Garcia (2019), se realizarmos uma pesquisa pela literatura da área, nos depararemos com inúmeras propostas diferenciadas de abordagem de ensino, como Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), História e Filosofia da Ciência, abordagem com práticas experimentais e também com literatura de divulgação científica. Porém, há pouco material que envolva o ensino de química e arte, tornando este trabalho um material de vanguarda por explorar as possibilidades de integração entre química e dança. Freire (1991, p. 27) afirma que “se há um sensível e um inteligível, um cérebro e um espírito, estão todos integrados numa mesma realidade. Nada significariam, sequer seriam fora da totalidade que os integra”.

O presente artigo investiga quais as contribuições de práticas interdisciplinares envolvendo

dança e química para a compreensão de conceitos químicos por parte de um grupo de estudantes de ensino médio. Entre os conceitos abordados, estão a geometria dos orbitais do átomo de carbono, temperatura e estados físicos da matéria, relacionados com a dança por meio de planos, eixos, figuras geométricas, elementos de movimentos e códigos utilizados em dança.

2. DESENVOLVIMENTO – O ESPETÁCULO

Esta sessão traz os principais referenciais teóricos para o desenvolvimento da pesquisa, os resultados de um levantamento de trabalhos anteriores sobre o mesmo tema ou temas afins e a metodologia utilizada.

2.1 Primeiro ato – Interdisciplinaridade

Estabelecer um conceito de interdisciplinaridade é complexo, pois há muitas maneiras diferentes de interpretá-la e ainda nos dias de hoje o termo não tem um sentido epistemológico completamente estabelecido (Candiotto, 2001). Existem muitas discussões em torno do tema interdisciplinaridade e dos prefixos utilizados, como multi, pluri, trans e pan.

Jantsch e Bianchetti (2011) afirmam que, no Brasil, as discussões sobre interdisciplinaridade foram difundidas principalmente pelos escritos de Hilton Japiassu na década de 60, como uma forma de divergir do positivismo da época (Fazenda, 1994). Japiassu (1976, p. 74) afirma que "A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa". O autor também afirma que a interdisciplinaridade, além de ser essencial para a formação de cidadãos críticos, é fundamental para desenvolver a capacidade de resolver problemas complexos. Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade constitui-se em um processo contínuo e sem fim de elaboração dos conhecimentos, guiado por uma atitude aberta à realidade e crítica, com a finalidade de apreendê-la, visando a necessidade de vivê-la plenamente.

Mesmo não havendo um consenso epistemológico em relação ao termo interdisciplinaridade, a pesquisa aqui proposta se ampara em uma definição de interdisciplinaridade (Pombo, 2008) que reconhece a raiz da palavra disciplina e seus três prefixos: pluri (ou multi), inter e trans. Esses três prefixos são aceitos como uma possibilidade de desenvolvimento na tentativa de romper com a disciplinaridade.

> Por interdisciplinaridade, deverá então entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum (Pombo, 1994, p. 13).

Pombo (2008) propõe que a perspectiva dos três prefixos não é um caminho progressivo. Em vez disso, ela tem o objetivo de assinalar a multiplicidade existente entre os três prefixos e a compreensão de que, em determinados casos, seja importante a homogeneização, a convergência, a fusão ou o cruzamento desses conceitos. Sendo assim, a perspectiva de Pombo é valiosa porque nos ajuda a compreender a complexidade da interdisciplinaridade. Integrar diferentes perspectivas e saberes pode ser um desafio, mas também uma oportunidade para criar novas formas de conhecimento e compreensão.

Pombo nos ajuda a entender o potencial dessa abordagem para melhorar a compreensão do mundo ao nosso redor, deixando o caminho livre para experimentação de diferentes métodos e proposições nesse percurso de práticas multi, inter e transdisciplinares. Cabanha (2022) complementa:

> [...] a interdisciplinaridade se põe como uma possibilidade ou como uma anomalia. Enquanto possibilidade é perscrutável compreendê-la e, através do diálogo entre o moderno e pós-moderno, buscar compor o que foi decomposto pelo modelo analítico tradicional (disciplinar). Enquanto anomalia é inextricável olhar para interdisciplinaridade a partir da primazia do tempo presente, buscando compor uma totalidade ainda que a mesma não seja explicável a partir da simples somatória das partes, e talvez, só exista no campo abstrato/conceitual, mas é preciso entendê-la para colocar a interdisciplinaridade como um possível caminho, ou seja, promover uma ontologia do tempo presente. [...] O intuito é superar as limitações de modelos e os estereótipos de classificação demarcados pelos saberes fragmentados, sistemáticos e não totalizadores, e através da interdisciplinaridade, […] promover o entendimento para operação de mudança na concepção de realidade. É necessário destacar que a modernidade, através da particularização da ciência, somada ao avanço tecnológico, afetou e definiu diversas áreas de conhecimento, corroborando que as disciplinas ou especialidades firmassem fronteiras entre si, fronteiras controladas pelas disciplinas como "territórios de poder e controle". Essa orientação positivista quer controlar formas de ser e de pensar, querendo atuar diretamente na razão e formação crítica dos sujeitos (Cabanha, 2022, p. 65-66).

Desse modo, utilizamos a interdisciplinaridade como uma possibilidade para entender o mundo de uma maneira não fragmentada. Quando estudamos um problema a partir de diferentes perspectivas, podemos obter uma visão mais abrangente do problema e desenvolver soluções mais eficazes. Além disso, a interdisciplinaridade pode nos ajudar a desenvolver novas habilidades e conhecimentos que podem ser aplicados em diferentes áreas da vida, pois suas práticas têm o potencial de revolucionar a maneira como pensamos e aprendemos.

2.2 Segundo ato – A ciência envolvida no corpo que dança com a química

Ao voltarmos nosso olhar para o papel e posição da arte no contexto escolar brasileiro, nos deparamos com o pragmatismo vigente em nossa cultura científica. Segundo Barbosa (1995), a arte ainda é, muitas vezes, situada em uma posição inferior à ciência e à tecnologia. É comum que a arte seja associada a situações de divertimento ou decoração, e "nem sempre é considerada portadora de

um conhecimento que permita relacionar seu discurso estético à exploração do mundo real efetuada pelo discurso científico" (Silva, 2020, p. 20).

Barbosa (1995) afirma que a arte é uma forma de conhecimento tão importante quanto a ciência e a tecnologia, mas ainda é muitas vezes negligenciada no contexto escolar brasileiro, sendo vista como uma disciplina secundária, não tão importante quanto as outras disciplinas. Entretanto, a arte é uma disciplina que pode contribuir para a formação integral dos estudantes.

> Daí, a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora. Humanização é o que precisam nossas instituições entregues aos predadores políticos profissionais que temos tido no poder nos últimos trinta anos (Barbosa, 1995, p. 63).

Barbosa (1995) argumenta que tanto o cientista quanto o artista se assemelham no seu processo criativo. Ambos concebem microcosmos imaginários, mas com objetivos diferentes. O cientista usa sua imaginação para criar modelos do mundo real que podem ser testados e comprovados. O artista usa sua imaginação para criar obras de arte que podem nos ajudar a compreender o mundo real de uma forma mais profunda e significativa.

Uma das funções da arte é a livre atuação da imaginação, através da qual o homem constrói o seu mundo: a filosofia, a ciência, a arte e a religião. Na ciência e na filosofia a imaginação se autodisciplina, através de normas e de razão, para uma produção mais eficaz, enquanto na arte a imaginação salta o muro que separa o plausível do imponderável (Duarte Júnior, 1988). Esse autor afirma que a primeira função cognitiva ou pedagógica da arte é "apresentar-nos eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo" (p. 103).

> O conhecimento humano visa sempre à orientação da ação, para esta se dê de maneira eficaz. Como vivemos num universo não apenas físico, mas também simbólico, como vivemos uma vida não apenas racional, mas também fundamentalmente emocional, a arte se destaca como importante instrumento para a compreensão e organização de nossas ações. Por permitir a familiaridade com nossos próprios sentimentos, que são a básicos para se agir no mundo (Duarte Júnior, 1988, p. 104).

A ciência, assim como a arte, é produto humano e é "pela arte que o homem explora aquela região anterior ao pensamento, onde se dá seu encontro primeiro com o mundo" (Duarte Júnior, 1988, p. 102). Um cientista não faz ciência sem imaginação, é preciso pensar e imaginar.

2.3 Personagens principais: a química e a dança

Inicialmente, foi realizada uma busca em anais de três eventos relacionados ao ensino de química e de ciências: o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC, o

Encontro Nacional de Ensino de Química – ENEQ e o Encontros de Debates sobre o Ensino de Química – EDEQ. O recorte temporal abrangeu os últimos 5 anos, de 2018 até 2023, de modo que os anais pesquisados foram ENPEC (2021 e 2019), ENEQ (2020 e 2018) e EDEQ (2022, 2021, 2019 e 2018). Para realizar a busca foram utilizadas as palavras-chave: Interdisciplinar/Interdisciplinaridade, Arte e Dança. A busca, realizada no idioma português, gerou um total de 153 trabalhos: 77 trabalhos com a palavra-chave "interdisciplinar-interdisciplinaridade", 72 trabalhos com "arte" e apenas 4 trabalhos com "dança".

Dentre estes resultados, dois trabalhos citavam a palavra "mudança", sendo assim excluídos da busca. Os resultados obtidos a partir da busca pela palavra-chave "Dança" são mostrados no Quadro 1 e demonstram que, conforme filtramos e direcionamos para as áreas de interesse deste trabalho, são poucos os trabalhos que possuem correlação com o tema interdisciplinaridade entre a área da química e da dança.

Quadro 1 – Levantamento de trabalhos em eventos utilizando-se a palavra-chave "Dança"

Traba-lho	Título do Trabalho	Autores	Ano	Evento
1.	O Disco "Quanta", de Gilberto Gil, performatizado por pibidianos em Química: lançando luz sobre o processo formativo	Débora Cristina Santos; Camila Silveira da Silva	2018	XIX ENEQ
2.	A física na dança de salão: potencialidades dos movimentos de rotação.	Ronaldo Conceição da Silva; Shirley Takeco Gobara	2019	XII ENPEC

Fonte: as autoras, 2024.

Ao observar o Quadro 1, conclui-se que apenas duas pesquisas trazem o tema dança. O artigo 1, apesar de ser desenvolvido por estudantes do PIBID Química, aborda a importância da performance e aproximação cultural para compreensão de conteúdos envolvendo ciência e tecnologia, articuladas com diversas questões sociais, culturais, religiosas, filosóficas e históricas. Neste trabalho, foram realizadas performances artísticas, saraus e teatro, inspirados na obra de Gilberto Gil, e não especificamente em conteúdos químicos. Já o artigo 2 traz a relação da física com os movimentos de rotação em danças de salão, apresentando um estudo sobre alavancas, centro de massa e movimentos executados pelos bailarinos. Ambas as pesquisas não fazem alusão direta à química. Sendo assim, pode-se concluir que, nos anais dos três eventos pesquisados, não há trabalhos semelhantes ao aqui proposto.

2.4 A estrutura do espetáculo – Metodologia

A presente pesquisa se caracteriza por um perfil qualitativo (Lüdke; André, 1986), pois nesse tipo de pesquisa as hipóteses e as generalizações normalmente surgem a partir do exame criterioso das informações embasadas no próprio contexto do qual são originadas. A investigação desenvolvida

se apoia nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa de intervenção pedagógica que, segundo Damiani et al. (2013), são "investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências" (p. 58).

De acordo com Vieira e Moura (2022), as intervenções pedagógicas visam desacomodar as práticas de ensino e as práticas de aprendizagem, valorizando as concepções emergentes no contexto da escola e da sala de aula, tomando professores e alunos como seres pensantes, capazes de transformar a sua própria realidade.

Esta pesquisa consistiu em uma intervenção numa situação real do cotidiano escolar. A partir desta intervenção, procurou-se descrever e analisar a prática em sala de aula, observando seus efeitos. Esta pesquisa de intervenção pedagógica foi desenvolvida em uma escola privada do município de Porto Alegre/RS, tendo o ambiente natural da mestranda (primeira autora deste artigo) como fonte direta de dados e a pesquisadora como seu principal instrumento, pois o material didático foi desenvolvido para ser aplicado nas turmas em que a pesquisadora é docente, e o enfoque é descritivo. A escola funciona em um Centro Social, oferece bolsas integrais para os jovens do Ensino Médio, atendendo às demandas da comunidade local. A unidade atende gratuitamente cerca de 330 estudantes do Ensino Médio.

A pesquisadora elaborou todos os materiais necessários à realização da atividade didática, aplicou-a e, posteriormente, solicitou que os estudantes participantes da atividade respondessem a um questionário relativo aos conhecimentos adquiridos e às suas percepções a respeito das aulas.

Os dados usados no desenvolvimento deste trabalho foram coletados durante a disciplina de química e foram escolhidos recortes do conteúdo desenvolvido interdisciplinarmente ao longo do segundo semestre de 2022, com ênfase nos conteúdos de geometria molecular, temperatura e transições dos estados físicos da matéria.

As atividades propostas foram aplicadas em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, com 32 estudantes. A intervenção durou quatro semanas, com três períodos de 50 minutos de química cada, totalizando 2,5 horas semanais, divididas em dois encontros, um de 1 hora e 40 minutos e outro de 50 minutos.

Todos os estudantes assinaram Termo de Assentimento e seus responsáveis assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A identidade dos participantes não será revelada, eles serão identificados aleatoriamente como ES1, ES2, ES3 e assim por diante.

O Quadro 2 mostra um breve resumo de todas as atividades desenvolvidas no decorrer das semanas durante as quais a estratégia foi aplicada em sala de aula.

Quadro 2 – Organização das atividades realizadas nas aulas programadas

Semana 1	Sensibilização para o tema vivências corporais e conceitos científicos. Estudo dos planos, eixos e níveis de movimentos corporais partindo da criação de um jogo, com figuras geométricas. Prática 1.
Semana 2	Estudar variações, elementos dos movimentos, estímulos e alguns códigos utilizados na dança para a sua comunicação. Prática 2.
Semana 3	Estudo da temperatura, estados físicos da matéria. Registros e experimentos dos estudantes, painel de tintas. Prática 3
Semana 4	Retomando o conceito da temperatura. Avaliação e Prática 4.

Fonte: as autoras, 2024.

Na Semana 1 foi realizado, durante um período, o primeiro momento de sensibilização da turma para introduzir o tema a ser trabalhado. Através de imagens e de um vídeo, foi apresentada a similaridade dos movimentos de uma bailarina com a geometria dos átomos de carbono, com o intuito de motivar os estudantes para a introdução do conteúdo específico. Conforme os estudantes se envolviam com o tema, foi realizada a introdução da proposta interdisciplinar entre química e dança, inicialmente com movimentos relacionados ao ballet clássico e, posteriormente, com movimentos de dança que os estudantes conheciam, relacionando sempre com o conteúdo a ser desenvolvido.

No segundo período do primeiro encontro, utilizou-se material escolar, como papel colorido e cola, para a confecção de dados de papel. Foram confeccionados tetraedros que, ao serem jogados, conforme a face que caía voltada para o chão, direcionavam-se os movimentos corporais dos estudantes, explorando os planos corporais, eixos e níveis. No terceiro período, ainda na primeira semana de aulas, foi realizada a prática 1, utilizando esses materiais. Também na primeira semana de aula, foi realizada uma aula expositiva dialogada sobre alguns códigos e estímulos utilizados na comunicação em dança. Como a turma já havia estudado os conteúdos de geometria molecular, temperatura associada aos movimentos moleculares e transições dos estados físicos da matéria, a professora relembrou e enriqueceu, com as atividades, tais conceitos já estudados de maneira tradicional nas aulas regulares.

Na Semana 2, no encontro de dois períodos, foi realizada a construção de 20 tetraedros para a confecção da cinesfera. A seguir, foi desenvolvida uma segunda atividade prática, na qual os estudantes jogavam o sólido construído e, conforme os conceitos químicos estudados, realizavam uma ação corporal. Posteriormente a essas práticas, relacionadas aos fatores de fluências, eixos e planos, no terceiro período, ainda da Semana 2, foi realizada uma revisão do conceito de temperatura, para exploração corporal dos níveis de agitação e do distanciamento das moléculas, estudados também nos estados físicos da matéria.

Na Semana 3, a turma foi direcionada para a experimentação de algumas ações corporais

envolvendo os estados físicos da matéria, para posterior registro de algumas dessas ações com tintas coloridas e papel pardo. Esse registro foi gerado através dos dois jogos de dados, realizados no decorrer das duas atividades práticas propostas, e as ações corporais realizadas pelos estudantes foram inspiradas em conceitos como derreter, expandir, solidificar, comprimir, associando movimentos a palavras também utilizadas nas aulas de química.

Na Semana 4, foi realizada a prática 3, conduzida em grupos, na qual foram explorados os estados físicos da matéria. Para isso, foi realizada uma revisão de tudo o que foi estudado nas aulas anteriores e também foram expostos alguns estímulos através de vídeos de dança. Ainda na Semana 4, no último período de aula disponível, uma aula expositiva dialogada foi seguida de uma atividade prática para encerramento e avaliação final de todos os encontros e estudos propostos.

No decorrer de todo o processo foram desenvolvidas avaliações escritas, registros no diário de campo da pesquisadora e práticas corporais. Foi produzido um registro corporal em um painel de tintas e, além da avaliação ao longo das aulas, foi aplicado um questionário, para investigar as percepções dos estudantes sobre a estratégia didática.

A análise de dados ocorreu por meio da proposta da teoria fundamentada, de acordo com Massoni e Moreira (2016). Inicia-se o processo lendo atentamente o material coletado e selecionando-se fragmentos relevantes desse material. Anotam-se as ideias do pesquisador a respeito dos “termos centrais” das respostas dos informantes ao questionário, dos trabalhos produzidos pelos estudantes e das anotações do diário de campo da pesquisadora. Daí emergem ideias, expressões ou conceitos que representam a situação ou fenômeno de forma abstrata.

O passo seguinte consiste em agrupar os conceitos ou termos centrais, dispersos pelo material, em categorias, que são frases ou expressões que representam um fenômeno. Neste agrupamento, são identificadas as relações entre as categorias, fase esta mais reflexiva e abstrata da análise. Pode-se, a seguir, agrupar as categorias, buscando

> descrever o resultado através de declarações concisas, coerentes que ofereçam uma explicação dos fenômenos estudados. Este tipo de explicação aplica-se à situação estudada e sua principal característica é ter emergido dos dados, mas, por ser abstrata, pode ser aplicável a situações de natureza estrutural semelhante. É nisso que consiste a “teoria fundamentada” (Massoni; Moreira, 2016, p. 167).

A próxima seção apresenta os resultados analisados por meio da teoria fundamentada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção serão discutidos os resultados da aplicação da estratégia didática. Essa discussão está dividida em duas partes: as considerações sobre o processo e resultados da aplicação da

estratégia, do ponto de vista da professora-pesquisadora (primeira autora deste artigo) e os resultados do questionário de avaliação da estratégia respondido pelos estudantes.

3.1 Considerações sobre a aplicação da estratégia do ponto de vista da professora

A pesquisadora/professora introduziu as práticas explicando que seria realizada uma abordagem diferenciada das demais aulas. Foi dito aos estudantes que nós temos o costume de isolar as áreas do conhecimento na escola e que "ao analisar a história da filosofia no ocidente, pode-se perceber que o homem sempre foi compreendido basicamente sob duas perspectivas – o mental e o corporal – enquanto coisas distintas, inclusive relevando a importância da primeira frente à segunda" (Santos; Terra Nova, 2014, p. 2).

Na apresentação do tema, os estudantes se mostraram interessados, já que alguns conheciam algo relacionado à dança e à formação em ballet da professora. Para sensibilização, foi exibido o vídeo "Ballet Rotoscope" (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yzJk6ww3LD0), produzido pelo grupo de design japonês Euphrates, que utilizou um algoritmo de computação gráfica para captar os contornos e ampliar as informações da dança de uma bailarina do Balé Bolshoi, em 2011, mostrando conexões entre os movimentos e os sólidos geométricos estudados na matemática. A professora direcionou essa conexão às moléculas e sua geometria. Através de slides e de um modelo construído com balões de festa, foi relembrada a geometria tetraédrica, que é uma das geometrias assumidas pelos átomos de carbono e que iria nortear a condução das práticas propostas.

Foi chamada a atenção para as semelhanças entre moléculas que assumiam a geometria tetraédrica e o tetraedro que, segundo a proposta de Laban, dá suporte à movimentação do ator-dançarino. Segundo Giguere (2016), Laban criou um complexo método analítico para descrever as inúmeras possibilidades de movimento do corpo humano:

> Os três planos de espaço que Laban descreve para quantificar a compreensão do lugar em que seu corpo está se movimentando chamam-se planos dimensionais. Esses três planos se interseccionam no centro do corpo. Imagine-se como o centro de sua própria cinesfera. Agora, estique os braços sobre sua cabeça, diretamente acima dos ombros, e abra as pernas o máximo que elas podem ir, sem causar desconforto. Você está demonstrando, neste momento, o plano vertical, também conhecido como plano da porta. Esse é o plano que descreve quão alta e baixa pode ser a dimensão de movimento. A seguir, imagine que você está exatamente no centro de uma mesa […]. Abra os braços ao seu redor, na altura da cintura, e você experimentará o plano horizontal ou plano da mesa. Essa é a dimensão que descreve o alcance de tudo ao seu redor, de um lado a outro. Finalmente, estique sua mão direita à sua frente e sua mão esquerda atrás de si. Firme os pés, de modo que o pé direito também fique voltado para a frente, e seu pé esquerdo, para trás. Você agora está no plano sagital ou plano da roda. Essa dimensão é aquela que inclui a distância que você consegue atingir para a frente e para trás, em sua cinesfera (Giguere, 2016, p. 52).

Esse é um dos elementos propostos na Análise Laban de Movimento, apresentada aos

estudantes como uma forma de decodificar movimentos dos dançarinos da dança moderna e devido à sua aplicabilidade aos conceitos científicos da química. Com modelos impressos em papéis coloridos, os alunos construíram dados tetraédricos de papel (Figura 1) para a prática 1, na qual seriam experimentadas ações corporais relacionando planos, eixos e níveis corporais.

Figura 1 - Tetraedros com eixos, planos e níveis - produzidos pelos estudantes



Fonte: as autoras, 2024.

A realização da prática 1, a qual consistia em arremessar os dados e realizar um movimento no plano, eixo ou nível de movimento corporal correspondente à face que caísse voltada para baixo, gerou bastante euforia e uma certa desordem no modelo de organização da sala de aula tradicional, porém o entusiasmo da turma foi interpretado como interesse na dinâmica proposta. Nesse sentido, pode-se afirmar que o existir é atravessado pela presença do corpo, através do corpo. Consigo mesmo, com o outro e com o mundo, é através do corpo que o humano estabelece relações (Marleau-Ponty, 1999). A possibilidade de práticas, linguagens, criações, construções e vivências de novas formas de vida social, de acordo com Marques (1997, p. 91, apud Santos; Terra Nova, 2014, p. 8) "conduzem a espécie humana em evolução à percepção do seu próprio corpo como identidade corpórea diferenciada dos outros objetos, dos seres da natureza e dos seus semelhantes, assim como, à sua representação".

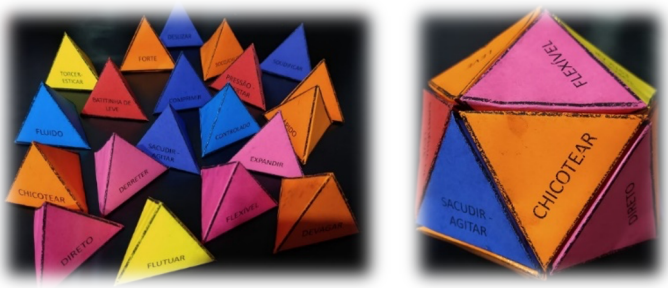
Compreende-se que este momento inicial foi de extrema importância, pois despertou a corporeidade dos estudantes. "Corporeidade é o conhecimento do corpo do ponto de vista filosófico, que parte de sua dimensão biológica, na qual esse corpo não se dissocia da mente, já que fazem parte de um conjunto que se inter-relaciona ininterruptamente" (Santos; Terra Nova, 2014, p.8). A corporeidade na educação tem como objetivo ampliar as possibilidades expressivas corporais e as formas de conceber o corpo no processo de ensino e de aprendizagem. Geralmente, ordem e organização são características associadas a "bons" estudantes e a um ambiente "normal" de aprendizagem. Mas se analisamos qual o propósito desses princípios em uma escola, percebemos que a escola reproduz uma microesfera da sociedade capitalista, em que os seres humanos são treinados para inserção no mercado de trabalho de forma "domesticada", usando o termo de Foucault (1993), construindo corpos dóceis.

A seguir, foi produzida a cinesfera, que foi a união de 20 tetraedros com elementos de

esforço: peso, tempo, fluência e espaço. A partir de ações que estavam impressas nos tetraedros, os estudantes eram estimulados a experimentar corporalmente algo que lhes remetesse ao elemento indicado pela cinesfera arremessada (Figura 2).

A pesquisadora deixou o estilo de dança e movimento bem livre, visto que o objetivo foi relacionar as palavras e os significados que utilizamos tanto na química quanto na dança. A turma na qual foi aplicada a prática tinha uma forte influência das danças urbanas e hip-hop, o que gerou uma prática muito rica e diversas trocas culturais com a pesquisadora. Como coloca Francischett (2005), o caminho interdisciplinar é amplo e permite que o professor transite por ele por vários modos: quer avançando ou recuando; quer buscando ou oferecendo; quer aprendendo ou ensinando; quer mudando ou modificando. as práticas foram desenvolvidas respeitando os saberes dos estudantes e as vivências que cada corpo carrega.

Figura 2 - Tetraedros com ações referentes aos elementos de esforço e cinesfera construída com os tetraedros



Fonte: as autoras, 2024.

Já na prática 3, foi novamente feito o jogo de dados, porém como estímulos os estudantes visualizaram algumas imagens e vídeos, para inspiração e construção de um painel de tintas, para mostrar seus registros corporais inspirados na transição de estados físicos da matéria.

Durante as aulas, sempre havia momentos de aulas expositivas dialogadas e momentos de práticas. Vale lembrar que, apesar da divisão em conhecimentos teóricos e atividades práticas, corpo e mente trabalharam em todos os momentos juntos e, nesse sentido:

> Se o corpo e o cérebro interagem intensamente entre si, o organismo que eles formam interage de forma não menos intensa com o ambiente que o rodeia. Suas relações são mediadas pelo movimento do organismo e pelos aparelhos sensoriais. [...] Observa-se que esses diversos paradigmas sobre o corpo-mente são construções teóricas que pautam a prática, assim se analisarmos a escola (a educação como um dos instrumentos de manutenção da sociedade), é possível perceber como há uma dualidade entre o corpo e a mente, a importância do aprender com a mente e manter o corpo em obediência, sentado, calado, prestando atenção, todavia sem corresponder com estímulos corporais (Santos; Terra Nova, 2014, p.7-8).

Desse modo, todas as aulas envolveram os aspectos corporais dos estudantes, diferente da organização tradicional da escola. Cada estímulo trazido pela professora teve a intenção de provocar

essa contribuição da corporeidade que cada estudante podia trazer, rompendo com padrões no ensino tradicional. No caso da disciplina de química, várias vezes essa é apresentada de forma descontextualizada, com foco apenas no conteúdo, sem relação com a realidade do estudante, em um processo que acaba levando à memorização através do modelo tradicional de repetição (Silva, 2012). Além disso, muitos dos conceitos estudados em química são abstratos:

> Neste processo de desenvolvimento do operacional concreto e operacional formal a ludicidade e as atividades concretas são adequadas, pois estão apoiando a abstração empírica destes alunos, de forma que eles consigam assimilar através de objetos físicos (concretos). O professor consegue identificar os alunos que já operam formalmente, pois nestes prevalece a abstração reflexionante, em que não é necessário o apoio visual para o raciocínio. Provavelmente serão alunos que possuam uma maior facilidade no entendimento da disciplina e serão a minoria em sala de aula, quando se trabalha apenas com atividades tradicionais. [...]Através do lúdico o indivíduo é colocado à frente de diversas situações como relações pessoais, necessidade de interagir para alcançar o objetivo do jogo [...] Terá maior facilidade de desenvolvimento do cognitivo, pois sem perceber, ele vai à busca de conhecimentos para obter bons resultados nas atividades e estas proporcionarão um maior interesse na disciplina, tornando-a mais prazerosa, envolvente e significativa. Desta forma é possível provocar no educando uma busca de identidade em uma relação autônoma, no momento que ele sai da passividade e torna-se ativo no seu processo de aprendizagem, também desenvolvendo a sua criatividade (Silva, 2012, p.7-8).

E foi justamente essa busca pelo conhecimento para desenvolver uma ação solicitada no jogo de dados que a pesquisadora pôde observar, como mostra a transcrição de um trecho do diário de campo:

> No momento em que os estudantes se deparavam com uma ação, como por exemplo expandir, eles pensavam e buscavam algo que pudesse representar para os colegas tal ação. Os colegas angustiados acabavam se ajudando entre si e assim que um ou mais conseguia representar o fazia, sem vergonha dos julgamentos. Muitas vezes educandos e docente caiam na gargalhada pela espontaneidade do gesto ou da intenção corporal que era depositada no movimento. Alguns utilizavam sons, alguns utilizavam a face e várias expressões possíveis nela, outros eram mais gerais e utilizavam o corpo como um todo. O mais rico de se perceber era que ambos que representavam tinham algo a contribuir sobre determinada ação. E foi justamente neste ponto que lhes chamei atenção que, em uma aula tradicional expositiva, talvez não obtivesse nenhuma resposta caso questionasse o que era expansão ou solidificar, mas durante o jogo todos tinham as suas contribuições em algum momento para compartilhar. Demonstrando assim o valor das brincadeiras e também a possibilidade de acesso aos pensamentos dos estudantes, talvez não pelo modo tradicional da fala, mas sim da linguagem corporal. (Trecho do diário de campo da pesquisadora, 2022).

Esses momentos foram criativos e de riqueza inestimável, não só para os estudantes, mas também para a professora pesquisadora, que acompanhou os grupos de perto, fazendo intervenções e participações. Por meio de um estudo-vivência, a professora-pesquisadora estabeleceu relações com os outros e com o mundo. A partir de dinâmicas e práticas corporais que estimularam a expressão e as sensações corporais, de modo que os estudantes percebessem o corpo em movimento como aspecto integrador do processo de aprendizagem, foi produzido um painel de tintas com alguns desses registros corporais, mostrado na Figura 3.

Figura 3 – Painel de tintas construído com os registros corporais durante o jogo com a cinesfera



Fonte: as autoras, 2024.

Para finalizar o processo de práticas corporais e avaliar os estudantes, foram trabalhados mais alguns experimentos corporais e algumas questões teóricas. No final observou-se que, além de retomar conceitos como temperatura, estados físicos da matéria e geometria molecular, as ações estimularam as potencialidades do movimento como forma consciente de se perceber e de se relacionar com o mundo e com outros sujeitos e apontaram as potencialidades do corpo no processo de aprendizagem e da socialização dos sujeitos. Visto que tais estudantes haviam passado pela pandemia de Covid-19, quando ficaram longo período sem contato com outros jovens, esses momentos cumpriram também com o papel de socialização que a escola tem.

Com relação aos conceitos químicos, grande parte dos estudantes respondeu os questionamentos de maneira correta. Sempre era realizada uma retomada desses conceitos durante as aulas, pois a construção do conhecimento científico demanda tempo e continuidade. A maioria dos estudantes já havia estudado alguns daqueles conceitos. Assim, para eles pela segunda vez foram estabelecidas conexões entre os seus conhecimentos químicos prévios e o tema interdisciplinar com a dança. Assim, foi realizada uma abordagem e recapitulações, elucidações, para gerir e organizar os pensamentos, pois, de acordo com Vygotsky:

> Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o nível mental mais elevado [...] Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos os processos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados (Vygotsky, 2000, p. 246).

Pode-se dizer que esta aproximação dos alunos com o conhecimento científico, através das práticas corporais, atingiu os objetivos propostos para a atividade. A experimentação corporal desenvolveu a capacidade de se movimentar entre as escalas e níveis de explicação para interpretar e representar fenômenos macroscópicos e microscópicos (simbólicos), bem como “povoar novos significados com suas próprias palavras” (Mortimer; Scott, 2014, p. 268), proporcionando aos alunos

o conhecimento de diferentes tipos de linguagens.

3.2 Análise dos Questionários Aplicados

Nesta seção, serão discutidas as respostas dos estudantes ao questionário aplicado no final das práticas realizadas pela pesquisadora. Cada pergunta será apresentada, seguida daquilo que se esperava obter como resposta e, a seguir estarão as respostas dos e das estudantes, com uma pequena discussão ao final sobre o que foi obtido com a pergunta.

Questão 1) Sobre a atividade que relacionou figuras geométricas, eixos e planos corporais, explique como contribuiu para você entender a geometria de tetraedro do átomo de carbono.

Nesta pergunta, a intenção era saber se a atividade interdisciplinar, a confecção dos tetraedros e a realização da prática 1 tinham contribuído para o entendimento da geometria do átomo de carbono. Anteriormente às práticas, não foi realizado um levantamento sobre conhecimentos químicos prévios, pois entende-se que tais conhecimentos não eram necessários, de modo que a prática possa ser aplicada em diferentes séries do Ensino Médio.

Ao analisarmos, por meio da teoria fundamentada, as respostas dos estudantes a essa pergunta, percebe-se que a prática lhes causou diferentes impressões. Uma primeira categoria se refere ao volume que os corpos e as moléculas ocupam no espaço:

> (ES02) "*Sim. Como sempre estudamos os modelos no quadro ou no caderno, fica difícil visualizar profundidade, parece tudo em único plano. Com a utilização dos tetraedros e do corpo é possível relacionar que o que estudamos é concreto e ocupa espaço, assim como nós*".
> (ES03) "*Me mostrou que tanto as moléculas como nós ocupamos espaço*".

Uma segunda categoria emergente da análise abrange as respostas que relacionaram os movimentos do corpo com a química em geral ou com as moléculas em particular:

> (ES17) "*Aprendi que tanto as moléculas que nos constituem quanto o nosso corpo se movimentam*".
> (ES07) "*Me ajudou bastante, pois ficava mais simples de se entender, já que na teoria e muitos sinais e sem cor nem nada quase, só símbolos.*"
> (ES08) "*Contribuiu porque a partir dela pude ter noção do quanto a química e a dança têm semelhanças e como elas se comunicam*".
> (ES03) "*Foi legal, pois usei o meu corpo para entender química*".

E ainda, houve estudantes que identificaram contribuições da atividade em nível mais pessoal, como nas seguintes respostas:

> (ES01) "*Ajudou, porque acabei revisando um conteúdo que não tinha entendido muito bem no ano anterior*".
> (ES11) "*Foi algo excepcional, fizemos de forma tocante cada um fez o que sentia, eu fiz pegadas com a mão. E foi uma sensação maravilhosa, relaxante*".

Como a intenção da professora/pesquisadora era promover a relação de conceitos de planos,

espaço e movimento do corpo com conceitos químicos como a geometria das moléculas, que não ocorreria de maneira espontânea, pode-se dizer que a atividade atingiu esse objetivo. Compreende-se que romper com a dualidade mente - corpo ainda é um desafio, como mostram as respostas que relacionaram apenas as práticas como prazerosas, remetendo à visão de corpo para o prazer e do conteúdo disciplinar para a doutrina rígida.

> Sob o ponto de vista mecanicista, o corpo-máquina é manipulado, dominado, objetivado. O modelo da máquina compreende o corpo a partir da cultura da dissecação, atividade esta que pretendia desvendar seus mistérios objetivando com veemência o controle do corpo humano. Sob este aspecto o corpo humano, na condição de objeto, foi tratado e compreendido a partir de normas e critérios que o reduziam, por vezes, ao puro funcionamento mecânico e por outras ao domínio da razão, sem considerar a existência da intencionalidade dos sujeitos, da sensibilidade, da afetividade e da emoção do mesmo. Tal forma de pensamento originou ciências específicas com interesse de estudar e explicar o funcionamento do corpo humano. Tais ciências baseadas, fundamentalmente, no modelo anatômico e fisiológico, enfatizaram a concepção de "corpo objeto", pela valorização da fragmentação e isolamento de suas partes (Santos; Terra Nova, 2014, p. 6).

Portanto, coube à pesquisadora buscar estratégias para romper com essa visão dicotômica e integrar ainda mais corpo e mente. As práticas foram realizadas de maneira a fomentar a criatividade dos estudantes e as trocas entre eles, trabalhando os conteúdos de forma lúdica, relacionando o conhecimento dos educandos com os demais. Para Vygotsky (2003), o desenvolvimento intelectual do estudante se dá por processos em que a cultura é internalizada e faz um movimento de fora para dentro, ou seja, necessita do plano das interações sociais, o plano interpsíquico, passando para o plano psicológico individual, o plano intrapsíquico. As práticas realizadas podem ter contribuído para que os estudantes externalizassem o que pensavam e trocassem informações com o próximo. Pode-se dizer que assim a escola exerceu sua função na formação dos sujeitos e das relações sociais, especialmente em um período pós-pandemia, no qual as relações sociais entre os estudantes ficaram muito prejudicadas.

Questão 2) De que forma o jogo de dados e as experimentações corporais propostas, variando os elementos do esforço (peso, tempo, espaço, fator de fluência do movimento), contribuíram para você entender conceitos como energia, temperatura e velocidade?

Nesta pergunta o objetivo era investigar se as práticas propostas contribuíram para o entendimento desses conceitos químicos. As respostas dos estudantes puderam ser agrupadas em três categorias, de acordo com a análise por meio da teoria fundamentada. A primeira, com respostas que efetivamente relacionaram movimentos corporais com conceitos químicos:

> (ES05) "*Quando caiu uma proposta de movimento que envolvia controle da velocidade, do espaço que o meu corpo ocupava, da intensidade do movimento, agitação ou calma, controle*".
> (ES06) "*Que eu tinha que controlar o corpo, pensar se eu contraia ou expandia*".
> (ES12) "*No momento em que percebi que muitas das minhas ações poderiam se relacionar com esses conceitos. Como agitação e aumento da temperatura corporal, ou quando caia alguma proposta no jogo de movimento e eu conseguia representar de alguma forma com ações, isso fez com que eu percebesse*

> *que eu entendia o que era derreter, fluir, expandir, pois precisava pensar em como iria fazer isso corporalmente. Demostrando que eu tinha esse conhecimento comigo, só que na química estudávamos de uma maneira diferente o que fez parecer mais difícil de entender*".
> (ES04) "*Ajudaram na visualização física destes conceitos, como também no aprendizado por associação*".

A segunda categoria é aquela na qual as respostas se relacionaram com o corpo e com os sentidos, mas não fizeram relação com conceitos científicos:

> (ES10) "*Me deixando menos tenso e livre para participar das aulas*".
> (ES11) "*Quando me deixou sem medo de errar*".

Além das relações estabelecidas com os conceitos científicos e dos diálogos interdisciplinares, trabalhar com o corpo possibilitou o estabelecimento de relações entre diferentes modos de representação. Os conceitos científicos, assim como os elementos de esforço, são articulados por meio de representações e, no caso das experimentações corporais, suas representações são reverberadas no corpo com o movimento realizado. Um "desafio para o professor é estabelecer relações pedagógicas que envolvem se deslocar entre os diferentes modos de representação" (Mortimer; Scott, 2014, p. 281).

Nas disciplinas de ciências da natureza utiliza-se amplamente a linguagem dos signos. É fundamental levar em consideração a possibilidade desses signos não possuírem seu objeto dinâmico, já que, para vários conceitos, têm-se apenas modelos, como é o caso de átomos, íons e moléculas. Ao pensar nessa relação dos signos, a aprendizagem dos códigos de comunicação das artes apresenta-se como uma possibilidade de facilitar o entendimento e o estabelecimento de relações de significação, objetivação e interpretação dos conceitos químicos.

A terceira categoria corresponde aos estudantes que associaram diretamente o conceito de temperatura com a velocidade e aquecimento do corpo, que antes estava em repouso e frio:

> (ES19) "*Assim que eu me movimentava e sentia meu corpo aquecendo, agitado*".
> (ES20) "*Quando a temperatura corporal aumentou*".

No decorrer das práticas, foram feitas atividades para possibilitar discussões sobre o conceito de temperatura por meio do modelo cinético-molecular. Mas as respostas desses estudantes mostram que, ainda assim, usaram concepções espontâneas sobre tais conceitos para estabelecer a relação entre o corpo e o conceito científico.

> Sendo todos os materiais constituídos por moléculas, íons ou átomos, a temperatura pode ser associada à energia cinética média dessas moléculas, íons ou átomos. Em outras palavras, pode-se considerar que a temperatura expressa o maior ou menor grau de agitação térmica das moléculas de um corpo. Quanto maior a temperatura, maior será a agitação térmica dessas moléculas. A discussão desses conceitos básicos de calor e temperatura, por meio de atividades que procuram explicitar as concepções dos estudantes e auxiliar na construção dos conceitos científicos, parece-nos fundamental para evitar que os estudantes aprendam toda uma gama de conceitos mais avançados, como calor de reação, lei de Hess, etc. sobre uma base frágil em que conceitos científicos ficam amalgamados com concepções cotidianas (Mortimer; Amaral; 1998, p. 34).

Vygotsky (2000) afirma que a aprendizagem se dá por meio de um processo de reestruturação conceitual. O conceito de temperatura já era conhecido pelos estudantes, porém a partir das práticas se estabeleceram relações entre os conhecimentos espontâneos e científicos. Dessa forma, a atividade contribuiu para que as concepções iniciais dos estudantes pudessem ser ressignificadas, com alguns estudantes atingindo melhor esse objetivo do que outros.

Questão 3) Você acredita que práticas como estas, relacionando química e experimentos corporais, facilitaram o entendimento de conteúdos de química? Porquê?

Nesta questão a proposta era saber se as práticas facilitaram o entendimento dos conteúdos de química e, se sim, por quais motivos. Ao analisarmos a respostas obtidas, identificam-se duas categorias. Na primeira estão os estudantes que consideram que as práticas corporais ajudaram no entendimento dos conteúdos de química. Muitos estudantes mencionam que se divertiram e que, quando são avaliados através destas atividades, sentem-se menos tensos, tornando a avaliação mais interessante do que as tradicionais provas.

> (ES03) "*Sim! Porque é dinâmico faz com que os alunos percam a tensão, o medo de perguntar pro professor@ como se resolve, o que fazer. E funciona da melhor forma possível.*"
> (ES04) "*Sim. Pois muito do que foi proposto no jogo, sem falar que era algo científico eu conseguia representar ou no mínimo imaginar, e isso quando é posto em aula, partindo de uma outra pessoa como a professora é diferente e mais distante*".
> (ES07) "*Claro que facilitam, pois transforma a matéria em algo divertido que assim é mais fácil de se lembrar por que lembram como algo divertido e querem que aconteça novamente*".
> (ES15) "*Porque conseguimos associar mais de uma disciplina a uma mesma palavra. Sentir melhor e transbordar nossos sentimentos em ações*".
> (ES22) "*Sim, pois essas práticas quebram a rotina entediante de aulas e despertam o maior interesse do aluno no que é ensinado*".

Em uma segunda categoria, apenas dois estudantes responderam que sentiam vergonha ou se sentiam um pouco desconfortáveis com a exposição aos colegas e professora:

> (ES11) "*Não, pois eu tenho vergonha de dançar na frente dos outros*".

Mas, por outro lado, desses dois estudantes, um registrou que gostava de observar a atividade que os colegas estavam realizando:

> (ES30) "*Sim e não, porque eu tenho muita vergonha na frente dos meus colegas e da professora. Mas quando eu tinha que adivinhar o que o outro colega estava propondo com o corpo eu gostava*".

Pode-se afirmar que muitos estudantes relataram uma variedade de sentimentos, dentre eles divertimento, companheirismo, prazer em aprender, descontração, compartilhamento de conhecimentos, felicidade, dinamismo. Todos estes sentimentos fazem parte do processo de interação social propiciada pelas práticas interdisciplinares propostas. Nesse sentido:

> Essa internalização não significa que o aprendiz absorva o conhecimento pronto das suas interações no plano social, mas sim que o processo de reconstrução individual tem lugar na

> medida em que o aprendiz faça sentido das novas ideias em termos das já existentes. Assim, como já dissemos, aprender ou fazer sentido é essencialmente um processo dialógico que envolve trabalhar com os significados novos junto aos já existentes (Mortimer; Scott 2014, p. 274).

Esse processo de internalização fica evidente no comentário:

> (ES28) "*Sim, pois toda vez que eu precisava realizar uma ação conforme o dado, precisava pensar muito, em química, nos movimentos, em tudo, como ia organizar para que meus colegas entendessem o que eu estava tentando comunicar*".

Neste sentido retoma-se que uma das funções da arte é a livre atuação da imaginação. Através da imaginação o homem constrói o seu mundo: a filosofia, a ciência, a arte e a religião. Além da imaginação, do lúdico e da criatividade, a análise das respostas dos estudantes às três questões mostra as contribuições das emoções no cenário escolar e na vida das pessoas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados permitiram perceber que esta estratégia pode servir como um ponto de partida para fomentar a elaboração de aulas com metodologias baseadas em pensar corpo e mente como elementos da aprendizagem. Os jovens não deixam o corpo em casa quando frequentam a escola, pelo contrário, ignorar a presença do corpo na aprendizagem pode levar à perda de oportunidades riquíssimas para melhoria da compreensão de conceitos científicos. Este trabalho contribuiu para mostrar a relevância de trabalhar com os educandos por completo, percebendo que a construção do ser histórico se dá pela sua presença no mundo, corpo e mente em busca da liberdade de criar e intervir como princípio da formação humana.

Entre as principais contribuições das práticas interdisciplinares envolvendo dança e química investigadas neste trabalho, podemos dizer que elas permitiram que o grupo de alunos ampliasse sua compreensão a respeito de conceitos químicos relacionados com a geometria dos orbitais do átomo de carbono, a noção dos efeitos da temperatura e os estados físicos da matéria. Para isso, foram empregados elementos de dança e suas relações com planos, eixos e figuras geométricas, bem como elementos de movimentos e códigos utilizados em dança.

Conclui-se que a estratégia elaborada permitiu relacionar efetivamente os campos do conhecimento da química e da dança, de forma que se pode dizer que se efetivou um trabalho interdisciplinar em sala de aula.

5. REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação & Educação**, v. 2, p. 59-64, jan./abr. 1995.

CABANHA, Samuel. Argumentos para fundamentar a interdisciplinaridade. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 10, p. 59-74, 2022.

CANDIOTTO, L. Z. P. Interdisciplinaridade em estudo do meio e trabalhos de campo: uma prática possível. **Olhares & trilhas**, v. 2, n. 1, p. 33-46, 2001.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, p. 57-67, maio/agosto 2013.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano. **Covilhã Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação**, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

GARCIA, Ketlyn Correia. **Uma rosa na ciência**: uma abordagem interdisciplinar utilizando a obra "O nome da rosa". 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

GIGUERE, M. **Dança Moderna**: Fundamentos e Técnicas. Santana de Parnaíba: Manole, 2016.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MASSONI, Neusa T.; MOREIRA, Marco A. **Pesquisa qualitativa em educação em ciências**: projetos, entrevistas, questionários, teoria fundamentada, redação científica. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

MORTIMER, Eduardo Fleury; AMARAL, Luiz Otávio F. Quanto mais quente melhor: calor e temperatura no ensino de termoquímica. **Química Nova na Escola**, v. 7, n. 1, p. 30-34, 1998.

MORTIMER, E, D.; SCOTT, P. O Ensino de ciências nas salas de aula: estabelecendo relações. In: CARRETERO, M.; CASTORINA, J. A. (Org.). **Desenvolvimento cognitivo e educação**: processos do conhecimento e conteúdos específicos. Porto Alegre: Penso, 2014. Cap. 12, p. 268-294.

OLIVEIRA, L. A.; MORTIMER, E. F. Percepções de professores de química do ensino superior sobre o uso de modelos moleculares em seus percursos profissionais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, e38016, p. 1-29, 2022.

POMBO, O. A interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In: POMBO, O.; LEVY, T.; GUIMARÃES, H. (Org.). **A interdisciplinaridade**: reflexão e experiência. Lisboa: Texto, 1994.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – Campus Foz do Iguaçu**, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008.

SANTOS, Laiany Rose Souza; TERRA NOVA, J. V. S. Corporeidade e suas interfaces na educação: experimentação do corpo como forma de ser e estar no mundo. In: Seminário o corpo fala: a corporeidade e a educação, 1., 2014.

SCHROEDER, Edson. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 2, p. 293-318, 2007.

SILVA, Andressa Araújo da. A construção do conhecimento científico no ensino de Química. **Revista Thema,** v. 9, n. 2, p. 1-16, 2012.

SILVA, Ronaldo Conceição da. **Encontro com saberes de física por meio de uma atividade utilizando a dança como artefato cultural**. 2020. 208f. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS.

VIEIRA, B. R.; MOURA, P. S. A intervenção pedagógica como possibilidade para pesquisa em alfabetização. **Revista Transmutare,** Curitiba, v. 7, e16240, p. 1-16, 2022.

VYGOTSKY, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância: experiência de construção de uma hipótese de trabalho. In: VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000. Cap. 6, p. 241-394.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2003. p. 01-17.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação
Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS NA INTEGRALIZAÇÃO DO CUIDAR, EDUCAR E BRINCAR

THE TEACHER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHALLENGES IN INTEGRATING CARE, EDUCATION, AND PLAY

Vera Lucia Gomes [1]
Francieli dos Santos Aramburu[2]
Mariana Karine Souza dos Santos[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre a relevância da integralização do educar, cuidar e brincar para o desenvolvimento integral da criança no cotidiano da educação infantil. Destaca-se os inúmeros desafios para uma práxis que beneficie essas ações ao mesmo tempo que supera-se as dificuldades para encontrar soluções eficazes que assegurem um ambiente de aprendizado enriquecedor e harmonioso. A pesquisa justifica-se pela importância de abordar as práticas pedagógicas na educação infantil que promovem o desenvolvimento holístico. A combinação de cuidar, educar e brincar não é apenas uma necessidade educacional, mas também um direito das crianças, assegurando seu desenvolvimento emocional, social, motor e cognitivo. Como metodologia utilizou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica com revisão de literatura e documentos oficiais que norteiam a primeira etapa da educação básica e empírica, com observações realizadas dutante os estágios obrigatórios que compõem a grade curricular do curso de Pedagogia. Conclui-se que a pedagogia da infância deve construir um currículo centrado no caráter lúdico do processo ensiar-aprender, qualificando as interações possíveis entre crianças e adultos. Essa abordagem lúdica não só facilita o aprendizado, mas também promove o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo os laços afetivos e criando um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Palavras-chave: Educar. Brincar. Pesquisa. Educação infantil.

[1] Pedagoga, especializada em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. E-mail: vera.lucia@ufms.br
[2] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Aquidauana/MS.E-mail: francieli.aramburu@ufms.br.
[3] Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Aquidauana/MS.E-mail: marianakarinesouzadossantos@gmail.com

ABSTRACT

This paper aims to promote a reflection on the relevance of integrating education, care, and play for the integral development of children in early childhood education. It highlights the numerous challenges for a praxis that benefits these actions while overcoming difficulties to find effective solutions that ensure an enriching and harmonious learning environment. The research is justified by the importance of addressing pedagogical practices in early childhood education that promote holistic development. The combination of care, education, and play is not only an educational necessity but also a right for children, ensuring their emotional, social, motor, and cognitive development. As for the methodology, a qualitative approach was used, based on bibliographic research with a literature review and official documents that guide the first stage of basic education, as well as empirical research with observations conducted during the mandatory internships that are part of the Pedagogy course curriculum. It is concluded that childhood pedagogy should construct a curriculum centered on the playful nature of the teaching-learning process, enhancing the possible interactions between children and adults. This playful approach not only facilitates learning but also promotes the integral development of children, strengthening affective bonds and creating a more inclusive and welcoming school environment.
Keywords: Education. Play. Research. Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

Na educação infantil, a função do professor além de atuar como mediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem também precisa criar um ambiente acolhedor e seguro, onde o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor seja promovido de maneira equilibrada e eficaz. Acredita-se que a integralidade entre educação, cuidado e brincar é essencial para que as crianças se sintam valorizadas e incentivadas a explorar, questionar e construir conhecimentos e, assim, tenham uma base sólida para seu crescimento, respeitando as suas necessidades individuais e promovendo o seu bem-estar.

O docente da educação infantil deve possuir uma formação multidisciplinar que lhe permita atuar em diversas áreas, pois de conhecimentos pedagógicos é relevante que tenha domínio de conteúdos específicos, englobando também conhecimentos sobre novas tecnologias, psicologia, nutrição, saúde e direitos das crianças. Essa abordagem holística possibilita uma visão mais abrangente do desenvolvimento infantil, permitindo intervenções mais eficazes e personalizadas, que atendam o desenvolvimento integral das crianças.

Além das competências técnicas, em seu perfil deve constar conhecimentos teóricos e práticos quanto ao desenvolvimento de habilidades pessoais, emocionais e na comunicação para consolidação de uma identidade que os possibilite estabelecer vínculos afetivos com seus pares e professores, promovendo, assim, um ambiente de confiança e respeito mútuo.

A integralidade entre educação, cuidado, e brincar, não é apenas um conceito teórico, mas uma prática diária que se reflete na qualidade das interações e no desenvolvimento integral das estudantes, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), sendo este o maior objetivo desta pesquisa.

Nesse contexto, também buscou-se compreender as características do perfil profissional dos docentes que atuam nessa etapa da educação, analisando aspectos como formação acadêmica e estratégias utilizadas no cotidiano escolar.

Como metodologia, este trabalho foi estruturado com base em uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica, documental e empírica com o objetivo reunir elementos que fundamentaram teoricamente o estudo e garantisse uma análise abrangente sobre o tema proposto.

Sendo assim, destaca-se que a função das instituições de ensino como mediadoras do conhecimento para seus alunos, enfatizando a relevância da indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar como eixos integradores. Diante disso, o investimento no desenvolvimento do corpo docente foi abordado, ressaltando sua contribuição para a oferta de uma educação de qualidade a todas as crianças matriculadas nas unidades escolares.

Inicialmente, foram realizadas pesquisas sobre o surgimento das creches e como elas funcionavam. Com base nessa análise, investigamos o funcionamento da educação infantil atualmente, considerando as transformações recentes e legislação que a respaldam.

O interesse por este tema surge da relevância das experiências vivenciadas durante o estágio, onde foi possível observar que, nesta primeira etapa da educação básica, na educação infantil, o movimento ocupa uma posição central e importante como base para o desenvolvimento humano. Por meio de atividades lúdicas e jogos, as crianças não apenas se divertem, mas também desenvolvem habilidades essenciais, como a capacidade de observar, analisar, comparar, dialogar, questionar, entre outras.

Essas atividades são fundamentais para o avanço cognitivo e social na primeira infância, pois além de proporcionarem momentos de diversão, elas incentivam o desenvolvimento de competências relevantes para a formação integral das crianças, contribuindo significativamente para seu aprendizado e desenvolvimento. Portanto, integrar o movimento e a ludicidade no cotidiano da educação infantil não é apenas uma prática pedagógica, mas uma estratégia importante para promover o desenvolvimento holístico das crianças, oportunizando momentos de aprendizagem e cuidados.

Por conseguinte, citamos que a educação vem oportunizando mudanças no pensar da criança. Nisso, é perceptível que o modo de olhar o mundo já não é mais o mesmo, ou seja, vem

sofrendo significativas mudanças. É nessa perspectiva que se apresenta, à educação infantil, a oportunidade de oferecer aos educandos uma "nova" infância, a qual seja respeitada seus interesses e curiosidades.

No cotidiano da educação infantil, observa-se que o momento de brincar é a recriação das situações do seu dia a dia. Para o docente, este momento representa uma oportunidade valiosa de proporcionar experiências de aprendizagem ao mesmo tempo em que cuida do seu bem estar. No entanto, isso não acontece com a frequência desejada, surgindo assim o questionamento que motivou a pesquisa: Por que o momento de recreação/movimento na educação infantil não é considerado por muitos profissionais como uma oportunidade de aprender?

É essencial entender os motivos pelos quais a ludicidade não é plenamente reconhecida como uma ferramenta pedagógica eficiente por parte de alguns educadores. Investigando essas razões, esperamos demonstrar a importância do brincar como um meio de aprendizado significativo e integral para as crianças, destacando a necessidade de um olhar mais atento e valorizador por parte dos profissionais da educação.

Portanto, esta pesquisa destaca a importância não somente do cuidar e educar, mas também do brincar, evidenciando os benefícios que os brinquedos, brincadeiras e jogos promovem em diversos contextos do processo ensinar-aprender. Essas atividades lúdicas não apenas enriquecem o dia a dia das crianças, mas também criam oportunidades para o educador ensinar, orientar e, ao mesmo tempo, compartilhar momentos de alegria com os alunos.

2. TRAJETÓRIA E PERCURSOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória e os percursos pedagógicos da educação infantil são marcados por uma permanente busca pelo desenvolvimento integral das crianças. Desde a mais tenra idade até o ingresso no ensino fundamental, cada etapa é cuidadosamente planejada para promover não apenas o aprendizado, mas também o cuidado e a interação social. Ao longo dos anos, a educação infantil evoluiu, incorporando novas metodologias que valorizam o brincar, o cuidar e o educar como ações indissociáveis. Os educadores, considerados todos os profissionais envolvidos no processo educacional, são essenciais para este processo ao criarem ambientes acolhedores e estimulantes, onde cada criança é valorizada e incentivada a explorar, descobrir e crescer.

Além disso, os percursos pedagógicos na educação infantil precisam considerar uma prática baseada na escuta ativa das necessidades das crianças e no respeito às suas

particularidades e individualidades. A integração entre família, escola e comunidade é parte fundamental ao criar uma rede de apoio que fortaleça o desenvolvimento infantil. Por meio de projetos interdisciplinares, atividades lúdicas e intervenções pedagógicas, as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma equilibrada. Essa abordagem holística é crucial para garantir que cada uma tenha um início de escolaridade significativo e promissor, preparando-as para os desafios para tornarem-se cidadãos autônomos e confiantes (Brasil, 2017).

2.1 Breve histórico educação infantil e sua legislação

Segundo Neves (2010), as creches encontravam-se nos chamados “refúgios” europeus do fim do século XVIII, cujo objetivo era a guarda e alimentação dos filhos de mulheres que precisavam se ausentar do lar. Com a Revolução Industrial, aconteceu a reorganização da sociedade, pois trouxe a substituição da mão de obra humana pelas máquinas, fazendo com que muitas mulheres entrassem no mercado de trabalho, alterando a organização de seus lares, educação e cuidado dos filhos. Com isso, foi necessária a ampliação desses locais que funcionavam em uma sala, ou cozinha, na casa de uma mulher que não trabalhava e reunia crianças de todas as idades, fornecendo apenas alimentação e cuidados.

Destaca-se que Paschoal e Machado (2009, p. 80) “as mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres”. Para os autores, enquanto nos países europeus que iniciaram o atendimento com o foco assistencial, custódia e educação, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches.

Souza (1986, p. 32) afirma que, “a pré-escola surgiu da urbana e típica sociedade industrial; não surgiu com fins educativos, mas sim para prestar assistência, e não pode ser comparada com a história da educação infantil”. Entretanto, ao longo dos anos, movimentos sociais e de operários, pesquisadores e população civil ganharam força na luta pelos direitos da criança, que envolviam desde cuidado, saúde, alimentação à educação. No Brasil, somente a partir da década de 1980, que ocorreu a abertura política e, com isso, os movimentos pelos direitos humanos se intensificaram, aumentando as leis que protegem os cidadãos em seus direitos.

As legislações também preconizaram modificações significativas e consolidaram a educação infantil como etapa essencial ao serem criadas especificamente a partir da

Constituição Federal de 1988, em que previa no inciso IV: "[...] o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas[4] às crianças de zero a seis anos de idade" (Brasil, 1988). As creches eram de responsabilidade da assistência social. Nesse mesmo período, houve também o aumento do número de mulheres que acessaram o mercado de trabalho, expandido, assim, a demanda por creches e pré-escola.

Em 1990, foi elaborado o documento que beneficiou as crianças e adolescentes com direitos humanos: o "Estatuto da Criança e do Adolescente", Lei nº 8.069/1990, que em seu Art. 54, prevê que "é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade" e, no Art. 3º, assegura à criança e o adolescente direitos fundamentais para o "[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade" (Brasil, 1990).

Por conseguinte, pontua-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 foi a primeira a incluir a educação infantil entre as diretrizes que regem a educação com a finalidade 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. No Art. 30. Prevê que será oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade ou na pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade[5].

O Ministério da Educação e Cultura -MEC em 2005 realizou um avanço que definiu a nova Política Nacional de Educação Infantil que indicou diretrizes, objetivos, metas e estratégia para a primeira etapa da educação básica. Destaca-se dentre suas diretrizes "A educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação" e, dentre seus objetivos, está o de "Assegurar a qualidade de atendimento em instituições de educação infantil" (pp. 17, 19).

Posteriormente são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), (2009) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que orientam a organização, os objetivos e as práticas pedagógicas na primeira etapa da educação básica. Tendo como destaque que a educação infantil deve respeitar e valorizar as especificidades das crianças de 0 a 5 anos, promovendo o desenvolvimento integral por meio de experiências que articulem os eixos estruturantes: interações e brincadeiras, garantindo, inclusive, o direito à educação de qualidade.

[4] A partir da Emenda Constitucional n. 53, de 2006, a terminologia Educação Infantil passou a substituir o termo "creches e pré-escola".
[5] Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Outro momento relevante foi a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece metas e estratégias para o avanço da educação no Brasil até 2024, incluindo a primeira etapa da educação básica: a educação infantil, garantindo a obrigatoriedade do atendimento escolar para crianças de 4 e 5 anos.

Por último foi elaborado o documento que norteia os eixos estruturantes da educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, que também garante práticas pedagógicas que respeitem as diversidades e especificidades da infância e assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ressalta-se que o documento, acima, tem por objetivo orientar as políticas públicas e práticas pedagógicas, promovendo o direito à educação desde os primeiros anos de vida e assegurando que as crianças tenham acesso a contextos educativos que respeitem suas potencialidades e necessidades, garantindo os princípios da educação inclusiva e democrática.

2.2 História e desenvolvimento humano na Educação Infantil

A educação infantil tem suas bases construídas sobre concepções que evoluíram ao longo da história, refletindo mudanças ocorridas no decorrer do tempo e do espaço. Desde a antiguidade, a educação das crianças, em seus primeiros anos de vida, tem sido uma preocupação constante. Na Grécia Antiga, a educação das crianças até os sete anos era responsabilidade das mulheres e focava mais na criação do que na educação, *ipsis litteris*. Após a idade de sete anos, os meninos eram entregues ao estado para uma educação mais formal, enquanto as meninas permaneciam em casa, aprendendo tarefas domésticas.

Na antiga Roma, a educação familiar era também o instrumento de formação do futuro cidadão, e as mães eram as responsáveis por essa formação. Em ambos os casos, era uma educação informal.

É relevante citarmos que Comênio (1996), além da Didática Magna, escreveu um livro dedicado às mães “O informador da escola moderna”. Tal obra é um livro de gravuras para crianças e salienta a importância da educação infantil formal, preconizando a criação de escolas maternas. Em um dos capítulos da Didática Magna, o autor fez uma lista de tudo o que se deveria conhecer, nada mais do que um programa para a pré-escola.

Já Rousseau (1712-1778), grande influenciador da educação, pode ser considerado um dos precursores da educação pré-escolar, pois defendia que a educação da criança se iniciava com seu nascimento e que, mesmo antes de falar e compreender, se instrui por si própria, destacando que a primeira educação é mais relevante. Em seus estudos, percebeu que as

crianças têm capacidades diferentes em cada idade, maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias.

Neste sentido, necessário se faz mencionar Friedrich (1976) que desenvolveu o método conhecido como “passos formais”, o qual enfatiza a importância das influências externas, tanto do ambiente quanto das interações sociais. Fundamentou sua teoria na educação pela instrução, destacando o interesse como ponto central desse processo educativo. Para o autor, a aprendizagem é mais eficaz quando o conteúdo é apresentado de forma estruturada e envolvente, levando em consideração as necessidades e motivações individuais dos alunos. Sua abordagem valorizou o papel ativo do educador em criar condições que estimulam o interesse e a participação dos estudantes, promovendo um aprendizado mais significativo e duradouro.

É necessário ressaltar a revolução na educação, em que o centro de interesses passou do mestre para a criança. O mais surpreendente, no entender de Piaget (1974), é que o desenvolvimento mental pode ser regulado por leis constantes, por meio da intuição, e não por experiências científicas.

Entretanto, Pestalozzi (2012) um educador de grande influência na pedagogia moderna, baseou sua proposta teórica nas ideias humanitárias e filantrópicas de Rousseau (2004). Desenvolveu uma teoria centrada no desenvolvimento integral da criança — físico, mental e moral — e buscou aplicar esses princípios na prática, com o objetivo de transformar a profunda miséria do povo alemão por intermédio da educação, pois via a educação como uma ferramenta essencial para promover mudanças sociais e melhorar a qualidade de vida das classes mais desfavorecidas.

Além disso, o autor criou escolas na zona rural, com a pretensão de ensinar pelo trabalho e proporcionar a oportunidade do aluno aprender um ofício. Destacou a relevância da ética religiosa e, ao contrário do ensino da época, propôs atividades ao aluno visando apreender a realidade a partir dos sentidos. Era uma posição ativa e não passiva, dado que a ação passa a ser o fundamento de seu método e afirmava que ação significa observação, investigação, coleta de material e experimentação.

Em seu livro dirigido aos pais, o autor descreve como sua mãe educava seus filhos, ensinando-lhes artes domésticas e industriais, além de leitura, escrita e cálculo. Introduziu várias inovações no campo da didática, como o uso do lápis, lousas individuais, letras do alfabeto em cartões, excursões de observação e coleta de materiais, bem como a instrução simultânea em sala de aula. Essas práticas visavam tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, refletindo seu compromisso com uma educação que respeitasse o desenvolvimento integral da criança.

Herbart (2003) é considerado o pioneiro dos métodos associacionistas, que emergiram no século XIX. Acreditava que o interesse reside nas ideias que se associam umas às outras. Seu sistema de instrução educativa segue uma sequência específica: primeiro, a apresentação clara dos elementos sensíveis de cada tema; em seguida, a associação desses elementos com conhecimentos já existentes; depois, a sistematização por meio de generalizações progressivas para formar conceitos; e, por último, a aplicação prática desses conhecimentos em situações concretas.

Outro grande educador foi Friedrich Froebel (1782-1852), admirado por uns e criticado por outros, condenando-se as ideias avançadas para a época, sendo considerado revolucionário. Ele afirma que "brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a auto ativa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos internos". (Froebel, 1912, p. 54-55). Em relação à educação infantil, o autor defendeu que a única preparação adequada para o desenvolvimento da infância é a promoção integral de suas capacidades. Acreditava que negar à elas as condições e oportunidades necessárias para o seu pleno desenvolvimento resultaria em consequências permanentes nas etapas posteriores da vida, as quais não poderiam ser revertidas por nenhum tipo de treinamento ou instrução posterior.

Em suas considerações, destacou ainda a relevância da preparação dos professores, entendendo que a qualidade da educação estava diretamente ligada à formação e capacitação dos mesmos. Após sua morte, seus métodos e ideias sobre a educação infantil se disseminaram globalmente por intermédio de seus discípulos e atualmente seu método continua a influenciar a educação na pré-escola e nos anos iniciais, do ensino fundamental, incorporando elementos como a autoexpressão.

2.3 A Educação Infantil na atualidade

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) determinou o atendimento educacional das crianças de 0 a 3 anos de idade de "Creches", e o atendimento educacional de crianças de 4 a 6 anos de "Pré-Escola". Entretanto, medidas legais, posteriores, modificaram o atendimento das crianças de pré-Escola, pois alunos com 6 anos de idade devem obrigatoriamente ser matriculados no primeiro ano do ensino fundamental. O Projeto de Lei nº. 144/2005, aprovado pelo Senado em 25 de janeiro de 2006, estabeleceu a duração mínima de 9 anos para o ensino fundamental, sendo a matrícula obrigatória aos 6 anos de idade. Essa medida foi implantada em 2010 pelos municípios, Estados e Distrito Federal e os sistemas de ensino se adaptaram ao novo modelo de pré-escolas com alunos de 4 a 5 anos de idade.

Freire (1996) enfatizou a relevância da participação ativa dos alunos no processo educativo, defendendo uma educação dialógica e colaborativa, na qual os educandos são protagonistas do próprio aprendizado. O autor abordou a inserção dos alunos no contexto educacional, contribuindo e participando ativamente para um ensino eficaz e significativo. Assim, o novo educador deve sempre buscar novas fontes de informações e estar sempre aprendendo e refletindo sobre o conteúdo pedagógico, além de estar apto a novas informações para transmiti-las, formando, dessa maneira, alunos conscientes e críticos.

A criança, ao se deparar com novas formas possíveis de ser e viver, começa a reconstruir sua visão que tem da realidade e torna-se mais receptiva à diversidade, por isso o professor deverá levar em consideração todas essas questões, a fim de que, mais tarde, não se depare com futuras dificuldades e problemas de aprendizagem.

Para Rousseau (2004), a visão predominante na época era a de que a educação consistia no processo pelo qual a criança adquiria conhecimentos, atitudes e hábitos transmitidos pela civilização, sem promover mudanças significativas. Acreditava que a educação deveria estar alinhada com a vida da criança e proporcionar, em cada fase do desenvolvimento, condições para que ela vivenciasse experiências da forma mais plena e intensa possível.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9394/96, no Art. 211, inciso 2º, cabe aos municípios oferecerem o ensino fundamental e educação infantil. Na seção II, da educação infantil, no Art. 29, percebemos que a finalidade da mesma é o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, com a complementação da ação familiar e da comunidade. O Art. 30 mostra que a educação infantil é ofertada em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade; e em pré-escolas, para as crianças de 4 a 6 anos de idade. O Art. 31 afirma que: "[...] na educação infantil a avaliação far-se-á acompanhamento e registro de desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental."

De acordo com Urban (1999, o perfil e o valor do profissional têm passado por transformações no mercado de trabalho devido à crise generalizada. Nesse contexto, a escola se apresenta como uma oportunidade, e cabe ao educador adaptar-se às novas demandas para manter sua relevância e assegurar sua posição. É essencial considerar que as legislações são claras e objetivas ao enfatizarem a necessidade de qualificação específica conforme a área de atuação. Apenas aqueles que possuem o verdadeiro compromisso de se manter na educação, independentemente dos obstáculos que possam surgir, conseguem enfrentar os desafios propostos, estando abertos às inovações e ao constante aperfeiçoamento.

2.4 A arte de cuidar, educar e brincar

A arte de cuidar, educar e brincar é uma das mais poderosas e naturais ferramentas no desenvolvimento infantil. Quando as crianças brincam, elas não apenas se divertem, mas também exploram o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais. O brincar oferece uma forma envolvente e intuitiva de aprender, permitindo que as crianças experimentem, criem e solucionem problemas de maneira lúdica. Essa abordagem transforma a educação em uma experiência prazerosa e significativa, onde o aprendizado ocorre de maneira fluida e natura. (Brasil, 2017).

A brincadeira, na BNCC (2017) está integrada à educação ao criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para as crianças que aprendem a cooperar, compartilhar e respeitar as diferenças, desenvolvendo empatia e habilidades de comunicação. O brincar estimula estimula a criatividade e a imaginação, que são fatores fundamentais para o desenvolvimento integral e equilibrado desde a mais tenra idade. Portanto, educar por meio do brincar não é apenas uma técnica pedagógica, mas uma filosofia que valoriza a infância, respeitando as necessidades individuais e preparando as crianças para os desafios futuros com alegria e confiança.

Atualmente, inúmeras famílias, diante das responsabilidades e rotinas, tendem a optar por telas como forma de entretenimento para as crianças, em vez de incentivá-las a brincar ou participar de atividades lúdicas. No ambiente escolar, durante momentos como a roda de conversa, as crianças, frequentemente, relatam suas rotinas, com ênfase no tempo passado assistindo à televisão ou jogando no celular. Por este motivo as brincadeiras de rua se tornam cada vez mais escassas, mesmo morando na zona rural. Os brinquedos estão sendo trocados pela tecnologia embutida no vídeo game, computador e televisão, e as brincadeiras de roda foram perdidas (Mascioli, 2008).

Sendo assim, o brincar deve fazer parte do cotidiano pedagógico como um elemento essencial no processo de construção do conhecimento, e não como algo naturalizado e sem significado. É por meio da brincadeira, do brinquedo e do jogo que a criança torna concreto sua forma de pensar. A brincadeira possibilita compreender questões envolvendo a vivência da infância no contexto atual e a implementação na prática dos direitos das crianças apontados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Ao considerar a realidade e o conhecimento prévio das crianças para melhorar seu aprendizado, adaptando-as à sua realidade, é possível tornar as aulas mais interessantes e estabelecer uma relação emocional positiva com as crianças. Assim, as crianças ganham confiança por se sentirem valorizadas e terem autonomia para aprender do seu jeito, o que ajuda no desenvolvimento de sua identidade e na interação durante o processo de aprendizagem.

Nesse processo de aprendizado interligado à realidade, a criança pode conhecer, ampliar e experimentar situações problemas de forma a comunicar ideias, interagir com o meio e com os colegas e professores, além de adquirir e potencializar aspectos referentes à sua personalidade, como o desenvolvimento da sua autoestima, autonomia e cidadania. Desta forma, deve ser salientada a importância das interações sociais que se estabelece com os outros. Esta interação possibilita também apropriação do conhecimento científico, na medida em que os significados das coisas do mundo passam pelos conhecimentos espontâneos, não só de uma como de outras pessoas.

As brincadeiras infantis assumem um papel central ao proporcionar momentos de interação entre as crianças, sendo essenciais para a compreensão da realidade. O ato de brincar, inserido no cotidiano pedagógico, deve ser visto como parte integrante do processo de construção do conhecimento, e não como uma atividade naturalizada ou desprovida de significado. Na educação infantil, o trabalho pedagógico não pode prescindir dos jogos simbólicos e das regras corporais, pois são esses elementos que possibilitam elaborar e desenvolver seu pensamento de forma estruturada e significativa. Para Moyles (2002),

> O brincar "aberto", aquele que poderíamos chamar de a verdadeira situação de brincar, apresenta uma esfera de possibilidades para a criança, satisfazendo suas necessidades de aprendizagem e tornando mais clara a sua aprendizagem explícita. Parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre e dirigido que tentem atender às necessidades de aprendizagem das crianças. Neste papel, o professor poderia ser chamado de um iniciador e mediador da aprendizagem (Moyles, 2002, p. 36-37).

É dever do professor utilizar o brincar no cotidiano de suas práticas e compreender a criança como produtora de cultura. Com a brincadeira, ela interage com seus pares e desenvolve habilidades peculiares de cada faixa etária. Outras fontes lúdicas são as cantigas de roda, além de desenvolverem a afetividade, oralidade, interação, estão ligadas diretamente com a música e a dança, o que torna a criança apta para desenvolver a linguagem musical, por meio de sons e ritmos, bem como com a linguagem da dança, utilizando gesto e a expressão corporal.

Piaget (1998) classifica os jogos de acordo com as diferentes fases de desenvolvimento da criança, o que é essencial para a escolha adequada das atividades lúdicas. Segundo o autor, os jogos sensório-motores são predominantes entre 0 e 2 anos, enquanto os jogos simbólicos se desenvolvem entre 2 e 6 anos. Nessa fase, as crianças utilizam brincadeiras de faz de conta para reproduzir a realidade ao seu redor. A partir dos 7 anos, surgem os jogos de regras.

O jogo estimula o desenvolvimento intelectual por meio do exercício da atenção, do aprimoramento progressivo de processos mentais e do incentivo à imaginação. Durante o jogo,

as vontades e desejos das crianças podem ser explorados e realizados, uma vez que a imaginação se torna uma ferramenta poderosa. Para Rizzi e Haydt (1998, p. 15):

> O jogo supõe relação social, supõe interação. Por isso, a participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal. É jogando que as crianças aprendem o valor do grupo como força integradora e o sentido da competição salutar e da colaboração consciente e espontânea.

Destaca-se que o brincar como "imaginação em ação", destacando a situação imaginária como um dos elementos fundamentais das brincadeiras e jogos. Segundo eos autores, o brinquedo que envolve uma situação imaginária também carrega consigo uma regra inerente àquilo que está sendo representado. Por exemplo, ao brincar de médico, a criança busca reproduzir o comportamento que observou em médicos no mundo real, seguindo as regras implícitas que essa representação demanda. Assim, ao desempenhar diferentes papéis, não apenas cria, mas também se submete às regras do jogo, desenvolvendo tanto sua capacidade de imaginação quanto de seguir normas sociais e cognitivas.

Assim, percebe-se que os jogos e a recreação não devem ser desconsideradas na educação infantil, pois contribuem para o desenvolvimento da criança que abrange não apenas os aspectos motores, mas também os afetivos, sociais e cognitivos, proporcionando um ambiente que favoreça o crescimento equilibrado e harmonioso das crianças em todas as suas dimensões.

Neste sentido, a relevância de cuidar, educar e brincar é indiscutível, pois são ações interligadas que contribuem para o bem-estar e desenvolvimento das crianças, assegurando um ambiente de aprendizado enriquecedor e pleno de descobertas, pois é por meio dessas práxis que os educadores conseguem promover um desenvolvimento completo, respeitando suas necessidades e direitos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho envolveu uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica por meio das fontes consultadas como Piaget (1974); Moyles (2002); Kischimoto (1998), além da análise documental com a Lei de Diretriozes e Bases da Educação Nacional (1996); Base Nacional Comum Curricular (2017), dentre outras. Os respectivos materiais analisados de maneira criteriosa, buscando-se a integração de diferentes perspectivas teóricas que contribuíssem para a fundamentação sólida

da pesquisa. A revisão bibliográfica e documental foram fundamentais para o aprofundamento teórico e a contextualização dos temas estudados, tornando-se uma base para as observações realizadas em campo.

A pesquisa empírica envolveu observações realizadas durante os estágios supervisionados em escolas de educação infantil, que permitiram uma análise prática das dificuldades e estratégias adotadas pelos professores no dia a dia. Foram analisadas as interações entre professores e crianças, as atividades propostas e a dinâmica das salas de aula, proporcionando uma visão abrangente sobre os desafios enfrentados e as possíveis soluções.

Constata-se atualmente, que as famílias, com suas diversas atribuições, tendem a oferecer a criança TV e outros recursos tecnológicos ou midiáticos, inviabilizando os momentos de lazer e brincadeiras. Durante os estágios realizados é comum as crianças relatarem o uso da televisão e celular durante a realização das tarefas

O ambiente escolar é um lugar onde acontece a interação, o aprendizado e todo o desenvolvimento inicial de um ser humano. Duarte e Brito (2002) ressaltam que, ao observar as atividades realizadas pelas crianças, é evidente que as brincadeiras devem estar presentes tanto no cotidiano das instituições de educação infantil quanto na vida doméstica. Nesse contexto, professores que souberam integrar jogos e brincadeiras em seus planejamentos pedagógicos terão a oportunidade de tornar suas propostas de atividades mais alinhadas as práxis necessárias para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e significativo.

Ao desenvolver nossos estágios tivemos a oportunidade de vivenciar algumas atividades lúdicas desenvolvidas.

Figura 1- Brincadeiras com bexigas e brinquedos



Fonte: Arquivo pessaol das autoras/2024.[6]

[6] As famílias das crianças que aparecem na imagem autorizaram a publicação por escrito.

No dia correspondente à imagem acima, tivemos a oportunidade de planejar uma atividade envolvente e lúdica com bexigas e brinquedos que foi cuidadosamente planejada com o objetivo de promover o desenvolvimento psicomotor e a interação social entre as crianças.

As crianças ficaram visivelmente entusiasmadas com a brincadeira desenvolvida, que consistia em várias etapas. Primeiramente ajudar a encher a bexiga de ar, o que resultou em inúmeras risadas. Em seguida foram explorá-las jogando para o alto e correndo para apanhá-las, estimulando coordenação motora e equilíbrio. Após propomos brincar com os brinquedos o que proporcionou se agruparem possibilitando comunicarem-se, compartilhando ideias e imaginação, ao mesmo tempo em que observamos e orientamos sempre que necessário, comprovando que toda atividade lúdica requer cuidado ao mesmo tempo que orientamos como proceder. Ficando, assim, nítido a essencialidade dos três eixos da educação infantil: cuidar, educar e brincar.

Outro aspecto relevante é o papel da imaginação, o qual permite às crianças conectarem seus interesses, vontades e necessidades com a realidade de um mundo que ainda pouco conhecem. A brincadeira, nessa perspectiva, torna-se um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual elas podem agir como se estivessem além dos limites da realidade imediata. Por isso, nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, a prática lúdica é essencial, dado que proporciona, aos professores, a oportunidade de oferecer uma educação de qualidade, alinhada ao desenvolvimento integral e à criatividade dos educandos.

Ao observar as crianças nas aulas de educação física com movimento, nota-se a intensidade das interações entre elas, que criam situações de afeto e cooperação, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas habilidades motoras. É importante ressaltar a afirmação de Yogi (2003, p. 5): “As atividades lúdicas ajudam a criança a organizar-se de forma prazerosa, proporcionando momentos de análise, lógica, percepção sensorial, entre outros aspectos”. Esse contexto destaca a relevância das atividades lúdicas no desenvolvimento integral, promovendo não apenas o aspecto físico, mas também o social e emocional.

O brinquedo, como menciona Kishimoto (1994), serve como um suporte essencial para a brincadeira, proporcionando uma base que enriquece essa experiência lúdica e contribui significativamente para o desenvolvimento da imaginação. Assim, ao integrar brincadeiras e brinquedos em sua prática pedagógica, os educadores podem fomentar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e criativo, essencial para o crescimento integral das crianças.

É importante refletir sobre como a modernidade tem nos afastado das atividades lúdicas. Para aprofundar essa questão, é necessário considerar as diretrizes que fundamentam a importância do brincar, reconhecendo seu papel essencial no desenvolvimento infantil e na

construção de conhecimento. O brincar deve ser valorizado como um direito e uma prática indispensável no processo educativo. Cada etapa do desenvolvimento está relacionada a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma maneira para todos os indivíduos. Então, como já citado nesta pesquisa, Piaget afirma que há atividades lúdicas para cada faixa etária. (Piaget, 1974).

A ludicidade deve ser parte essencial do cotidiano pedagógico, sendo uma ferramenta fundamental no processo de construção do conhecimento das crianças. Através dos jogos, brinquedos e brincadeiras as crianças expressam suas formas de pensar, explorando e compreendendo as experiências vividas na infância, em sintonia com os direitos que lhes são assegurados. Esses momentos lúdicos permitem que as crianças façam conexões significativas com o mundo ao seu redor, ampliando seu entendimento sobre si mesmas e o ambiente em que vivem.

A prática pedagógica, ao considerar o conhecimento prévio das crianças e buscando expandir essas vivências, se adapta à realidade delas, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Além de estimular a confiança e a valorização pessoal, essa abordagem promove sua autonomia possibilitando aprenderem de acordo com suas próprias hipóteses e ritmos.

Nesse processo de aprendizado interligado à realidade, a criança pode conhecer, ampliar e experimentar situações-problema, comunicando ideias e interagindo com o meio, colegas e professores. Além disso, adquire e potencializa aspectos de sua personalidade, como autoestima, autonomia e cidadania.

Para o autor as interações sociais também são fundamentais, permitindo a apropriação do conhecimento científico elaborado pela humanidade. As brincadeiras infantis desempenham um papel relevante ao promover momentos de interação e compreensão da realidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esta pesquisa, constatamos ser primordial a construção de um currículo aliado a práxis pedagógica que priorizem a indissociabilidade do cuidar, educar e brincar, pois além de serem eixos essenciais ao desenvolvimento integral da criança, são são pilares que, ao serem incorporados de maneira consciente e estruturada, resultam em uma aprendizagem mais enriquecedora e significativa.

Ficou evidente que deve-se continuar explorando o campo da educação, uma vez que o ser humano, como um ser social e histórico, transforma o ambiente e é, simultaneamente, transformado por ele. A individualidade de cada pessoa é construída por intermédio da interação com os outros, algo que se manifesta claramente no brincar espontâneo das crianças. Esse

processo evidencia que esta ação não é apenas uma atividade lúdica, mas uma forma vital de desenvolvimento e interação social.

Por conseguinte, citamos que a palavra "infância" evoca o passado, trazendo consigo aromas, cores e sensações únicas. Dessa maneira, a infância é uma construção histórica, pertencente a uma época, a uma sociedade, a uma cultura e moldada por fatores políticos e econômicos. Atualmente, a criança é reconhecida como um sujeito social e histórico, que existe e atua em seu presente, sendo cidadã, portadora e produtora de cultura. Não se vê mais a infância apenas como uma fase de desenvolvimento, mas como um tempo em si: um tempo de brincar, imaginar, jogar, sorrir, chorar, sonhar, desenhar e colorir. É uma fase que engloba tudo o ela é e faz, vivendo plenamente como um sujeito de direitos.

Dessa forma, quando os educadores planejam as atividades rotineiras de sala de aula, com base nas vivências espontâneas das crianças, estão não apenas aprimorando o processo de ensino-aprendizagem, mas também conectando o ambiente escolar à rotina familiar de cada estudante. Essas atividades permitem que as experiências cotidianas sejam valorizadas, contribuindo para a formação de vínculos e para a construção de conhecimentos significativos. Cada gesto, palavra ou ideia expressada pela criança merece uma atenção especial, pois é a partir dessas manifestações que o aprendizado se solidifica, reforçando a ideia de que brincar é, de fato, uma poderosa ferramenta de aprendizagem.

Portanto, é fundamental ressaltar que o cuidar, educar e brincar são ações, movimentos, indissociáveis para o desenvolvimento infantil, pois devem ser reconhecidas e valorizadas por educadores e familiares, uma vez que desempenham um papel fundamental na formação de um cidadão apto a lidar com as diversas situações e desafios da vida.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº9394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.bnb.gov.br/BNCC. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. I – Introdução.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna:** Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

DUARTE, N.; BRITO, J. **Fundamentos da educação escolar**. Campinas: Papirus, 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1979.

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

FREDERICK, Eby. **História da educação moderna:** teoria, organização e práticas educacionais. 2. ed. Porto Alegre: Globo; Brasília: INL, 1976.

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

FROEBEL, F. **A educação para o homem.** New York: Appleton, 1912.

FROEBEL, F. **The mottoes and commentaries of Friedrich Froebel's mother play.** Translated by Henrietta R. Eliot and Susan Blow. New York: Appleton, 1895.

FROEBEL, F. **Pedagogics of the kindergarten.** Translated by Josephine Jarvis. New York: Appleton, 1917.

HERBART, J. H. **Pedagogia geral.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (apud FROEBEL). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 145-168, jan./jun. 1996.

MASCIOLI, Suselaine A. Zaniolo. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 107.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 36-37.

PASCHOAL, C.; MACHADO, M. A. P. **Psicologia organizacional e do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2009.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre a educação infantil.** Clássicos do Pensamento. 3. ed. Madrid: Tecnos Editorial, 2012.

PIAGET, J.; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento.** São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

RIZZI, L. A.; HAYDT, R. C. **Didática e prática de ensino**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **Lei de Diretrizes e Bases** – *Lei nº 9394/96*.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

SOUZA, Ana Maria Costa de. **Educação e cuidado no atendimento infantil:** uma proposta de gestão municipal comprometida com a criança. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.

URBAN, Maria Lourdes. Perfil do profissional do ensino no novo milênio. **Revista da Educação AEC,** São Paulo, nov. 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A ÉTICA NA PESQUISA COM SERES HUMANOS: ATENDENDO AS EXIGÊNCIAS LEGAIS E O COMITÊ DE ÉTICA

ETHICS IN RESEARCH WITH HUMAN BEINGS: MEETING LEGAL REQUIREMENTS AND THE ETHICS COMMITTEE

Antonio Sales[1]
Cibele de Moura Sales[2]
Luciana Paes de Andrade[3]
Rosemeire da Silva Rio de Oliveira[4]
Vania Claudia Olivon[5]

RESUMO

Este é um trabalho com finalidade didática. Parte-se do pressuposto de que a maioria dos novos pesquisadores encontram dificuldades para entender as razões, o processo e proceder a submissão do projeto para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. É um texto fundamentado na experiência e apresenta, com detalhes, o processo de submissão do projeto, inclui um breve histórico da ética na pesquisa, as razões da normatização e as Resoluções que normatizam o agir dos Comitês. Apresenta os documentos necessários e o funcionamento do Comitê de Ética. Explica o que é relevante detalhar na metodologia, quais aspectos são levados em conta pelo Comitê e apresenta, como apêndice, uma sugestão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Palavras-chave: Termo de Consentimento. Código de Nuremberg. Riscos e benefícios.

[1] Doutor em Educação, Docente da Universidade Anhanguera-Uniderp, https://orcid.org/0000-0001-5515-6625 , profesales@hotmail.com .
[2] Doutora em Ciências da Saúde, Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, https://orcid.org/0000-0002-6578-7874, cibele.sales1@gmail.com.
[3] Doutora em Biologia, Docente da Universidade Anhanguera-Uniderp, https://orcid.org/0000-0002-9531-9449, luciana.andrade@cogna.com.br.
[4] Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, https://orcid.org/0009-0000-7753-6071, meire.sro@gmail.com.
[5] Doutora em Ciências Farmacêuticas, Docente da Universidade Anhanguera-Uniderp, https://orcid.org/0000-0001-6689-0972, vania.olivon@cogna.com.br.

ABSTRACT

This is a work with didactic purposes. It is assumed that most new researchers find it difficult to understand the reasons, the process and submit the project for evaluation by the Human Research Ethics Committee. It is a text based on experience and presents, in detail, the project submission process, includes a brief history of ethics in research, the reasons for standardization and the Resolutions that standardize the Committees' actions. Presents the necessary documents and the functioning of the Ethics Committee. Explains what is relevant to detail in the methodology, which aspects are taken into account by the Committee and presents, as an appendix, a suggestion for the Free and Informed Consent Form.

Keywords: Consent Form. Nuremberg Code. Risks and benefits.

1. INTRODUÇÃO

Na área da saúde, os pesquisadores, submetem os seus projetos à análise do Comitê de Ética há muito tempo. Nas áreas da Educação e Sociologia, as exigências são mais recentes e é possível ainda encontrar um candidato a pesquisador que não tenha conhecimento sobre a existência do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)[6] e da Comissão de Ética em Pesquisa com o Uso de Animais (CEUA)[7]. Quando o pesquisador submete o seu artigo e é questionado, por meio do parecer consubstanciado do CEP, muitas vezes, por desconhecimento, prefere abandonar a publicação. Quando pretendem realizar uma pesquisa e veem o seu projeto voltar várias vezes com solicitações e observações que não sabem por que devem corrigir o que lhe parece ser uma exigência supérflua, sentem-se desgastados.

O desconhecimento do processo normativo sobre a ética na pesquisa provoca desgaste em ambos os lados. No pesquisador porque, com frequência, vê o seu projeto voltar várias vezes, sem razão aparente e, nos avaliadores, por terem que refazer o relatório muitas vezes e perceber que o seu parecer não foi suficientemente entendido. Vez o outra o avaliador se depara com um projeto com 15 ou 20 páginas de teorização e uma metodologia curta e mal elaborada. Para o CEP a teoria não é relevante, do ponto de vista ético, uma vez que é escolha do pesquisador e, normalmente, se fundamenta em autores já validados pela comunidade acadêmica. Interessa para o CEP a metodologia, especialmente o procedimento detalhado, a abordagem ao participante.

A ética entra quando o outro se faz presente. O processo de análise também não tem relevância

[6] Neste texto trataremos do CEP. As pesquisas com animais seguem outro trâmite.
[7] Os quatro autores deste trabalho são pesquisadores experientes, três são membros de CEP e dois são, também, membros de CEUA.

ética porque o participante não está mais presente em pessoa e, normalmente, é tratado como um número ou um código. Teoria, análise e forma (adequação às normas da escrita acadêmica) têm relevância para o avaliador do periódico ou evento. Evidentemente que não se pode relaxar com relação a esses fatores, porque o relaxamento depõe contra o pesquisador em qualquer instância, mas podem ser simplificados para finalidade de avaliação ética.

Outro fator que contribui muito para o desgaste de ambos os lados é o cronograma. Para o CEP a questão ética está presente no período em que participante está em cena. O que acontece antes ou depois desse período[8] tem baixa ou nenhuma relevância ética. A data do início da pesquisa, isto é, coleta ou produção de dados, deve ser sempre posterior à possível data de aprovação do projeto pelo CEP.

Estes são alguns dos fatores que geram desgastes, idas e vindas, cansaço e esmorecimento. Diante do exposto, este artigo foi elaborado com o propósito de orientar esses pesquisadores no processo de compreensão do CEP, sua importância, sua função, seus requisitos, como acessar o CEP, os documentos necessários, submissão, entre outros elementos importantes. A finalidade é evitar que pesquisadores iniciantes ou solitários desperdicem tempo e a oportunidade de verem publicados os seus trabalhos em um periódico científico.

Os pesquisadores encontrarão, neste trabalho, a resposta para muitas perguntas, orientações que facilitarão o processo de submissão. Terão também um breve relato histórico e uma discussão sobre a importância da ética na pesquisa.

2. A RELEVÂNCIA DA ÉTICA NA PESQUISA

Primeiramente repetimos uma frase de Eco (2000, p. 79) “quando o outro entra em cena, nasce a ética”. Somente quando nos damos conta de que o outro deve ser levado em conta, sentimos a responsabilidade que temos para com ele. Sentimos o dever de incluí-lo em nossos planos e de pensar em como poupá-lo de possíveis desconfortos. A ética está na dimensão dos nossos relacionamentos responsáveis e planejamentos conscientes.

Em termos de pesquisa não basta pensar no bem da humanidade, é preciso primeiro pensar no bem do participante, na forma como devemos tratá-lo. Não se aceita mais a ideia de que se deve sacrificar o indivíduo pelo bem dos outros. Quem viaja pelo território onde floresceu a cultura Inca, costuma ouvir o guia dizer que em tempos de seca prolongada, quando o alimento escasseava e o líder supunha que a vida da população estava ameaçada, ele determinava que se sacrificasse à Mãe Terra,

[8] Antes: Elaboração do projeto, revisão literatura, por exemplo. Depois: análise e submissão do artigo ou defesa da dissertação, não trazem implicações para o participante da pesquisa.

uma bonita jovem donzela. A moça era sacrificada em favor do povo. Eco (2000) admite que houve culturas em que o massacre, o canibalismo e a humilhação do corpo do outro foram práticas aprovadas. Entretanto pode-se afirmar que tal prática não mais é suportada em nossos dias. Hoje reconhecemos o papel e o lugar do outro.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), publicou um trabalho onde revela a preocupação da Instituição com a elaboração de um documento norteador das questões éticas na pesquisa em Educação, levando em conta, entre outros, os seguintes fatores:

> Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes e pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão; Questões éticas na execução do projeto; Assentimento e consentimento; Confidencialidade; Vulnerabilidade; Arquivamento de dados; Integridade na coleta, produção e análise de dados; Posição do pesquisador frente a casos de abuso e violência; Relações de poder entre pesquisador e participantes da pesquisa (ANPEd, 2019, p.20).

Considerando que a ANPEd é uma instituição que se ocupa exclusivamente da Educação, no referido trabalho, os colaboradores Vidal e Silva (2019) afirmam textualmente que estão preocupados com as investigações em sala de aula e que o envolvimento de crianças, adolescentes e vulneráveis devem merecer atenção especial do pesquisador.

Fiorentini (2009) afirma que uma pesquisa envolvendo seres humanos é sempre invasiva. Ela invade vidas. Vasculha práticas sociais, práticas familiares, hábitos de vida e até a intimidade física e emocional das pessoas. No caso das pesquisas sobre a própria prática, em sala de aula, pode-se afirmar que o pesquisador pode pôr o aluno em situação constrangedora com perguntas direcionadas.

A ética deve perpassar todo o processo investigativo. **"D**esde a simples escolha do tema ou da amostra, ou ainda, dos instrumentos de coleta de informações. Estas opções exigem do pesquisador um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam" afirma Fiorentini (2019, p. 194).

Tendo posto a importância da ética na pesquisa com seres humanos reafirma-se a intenção de produzir um texto didático que possa auxiliar o iniciante no processo de submissão do seu projeto ao Comitê de Ética.

3. BREVE HISTÓRICO DA ÉTICA NA PESQUISA

Tudo começou em 1947 com a elaboração do Código de Nuremberg. Mainardes e Cury (2019, p. 37) afirmam que: "Entre 1945 e 1949, na cidade de Nuremberg (Alemanha), foram efetuados 12 julgamentos dos crimes da II Guerra Mundial. O primeiro deles analisou as pesquisas médicas com seres humanos nos campos de concentração nazistas". Nesse período vinte e três médicos foram julgados e condenados por crimes contra a humanidade "em nome do progresso científico e médico"

(Albuquerque, 2013, p.413).

O código de Nuremberg contém dez princípios, quase todos voltados à pesquisa biomédica, sendo que três deles são de caráter geral: a) "O consentimento voluntário do ser humano é absolutamente essencial; b) O experimento deve ser conduzido apenas por pessoas cientificamente qualificadas e c) O participante do experimento deve ter a liberdade de se retirar no decorrer do experimento."[9]

O item (a) traz implícito que os participantes devem ser legalmente capazes e que crianças, adolescentes e vulneráveis necessitam autorização dos responsáveis. A Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA) estabelece cinco princípios para guiar o pesquisador: "a) Competência profissional; b) Integridade; c) Responsabilidade profissional, científica e do conhecimento; d) Respeito aos direitos, à dignidade das pessoas e à diversidade; e) Responsabilidade social" (AERA, 2017, p. 1045-1046).

Mainardes e Cury (2019) na colaboração ao trabalho produzido pela ANPEd afirmam que:

> O aumento do volume das pesquisas, a solicitação de pareceres para revistas científicas, os pedidos de pareceres em vista de pesquisas que solicitam apoio financeiro, a presença da investigação científica com estudantes, muitas vezes menores de idade, com professores e com pais e mães de alunos, tornam essa exigência [da normativa ética] uma clara necessidade (Mainardes; Cury, 2019, p.43).

Mainardes e Cury (2019, p. 37-38) destacam ainda que "foi em 1964 que a Associação Médica Mundial propôs a Declaração de Helsinque, um documento de referência internacional para regulamentar a ética na pesquisa". Essa declaração que foi "mais voltada à pesquisa biomédica, reafirmou a importância de princípios éticos como o consentimento, a dignidade e a integridade dos participantes".

Siquelli (2019, p.47) esclarece que "no final do século XX", mais precisamente "nos anos de 1990, que despontou, no Brasil, a formalização da preocupação da ética em pesquisa que envolva seres humanos". Foi publicada a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 196, de 10 de outubro de 1996 revelando a preocupação em justificar a normatização desse campo.

No Brasil há duas resoluções normativas vigentes, uma vez que a Resolução CNS nº 196/1996 foi revogada pela Resolução CNS 466/2012. Tem-se então Resolução CNS 466/2012 (Brasil, 2012) e a Resolução CNS 510/2016 (Brasil, 2016). A Resolução 510/2016, é complementar à anterior, e direciona a pesquisa em Ciências Sociais, enquanto a CNS 466 trata exclusivamente da Pesquisa Biomédica.

Da Resolução CNS 466, do inciso III, extrai-se que além do respeito ao direito do participante

[9] Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/codigo_nuremberg.pdf

ter assegurada a sua vontade de participar livremente, ou recusar, mediante assinatura do termo de consentimento, deve-se proceder a "ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos". Essa preocupação explícita com a minimização de danos revela que as normas foram surgindo em decorrência de imprudências ou imperícias de pesquisadores que provocaram dor física ou criaram constrangimento moral em seus experimentos ou abordagens. A sociedade cada vez mais exige respeito e perícia dos seus intelectuais.

A Resolução CNS 510 reafirma os princípios da 466 e acrescenta que

> que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma acepção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico (Brasil,2016, preâmbulo).

O Plenário do Conselho Nacional de Saúde admite que os riscos nas pesquisas sociais são de natureza diferente daqueles decorrentes das pesquisas clínicas ou da área biomédica em geral. Entretanto, tais riscos embora mínimos, não são desprezíveis e que o pesquisador responsável deve ter "no mínimo título de tecnólogo, bacharel ou licenciatura" e sentir-se responsável pela "integridade e bem-estar dos participantes no processo de pesquisa".

Em qualquer caso, o pesquisador deve ter qualificação técnica e científica para conduzir o processo de investigação.

4. O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Expusemos a relevância do debate ético na pesquisa, e a preocupação com a condução dela, de modo que os benefícios superem os riscos e o participante seja tratado como tal. A denominação de sujeitos da pesquisa foi substituía por participante, mas não se trata de mudar apenas a nomenclatura ou um rótulo. Trata-se de ver o outro como alguém que está colaborando voluntariamente com o pesquisador, logo é um participante espontâneo que deve ser considerado como merecedor de relevância e objeto de cuidado para não ser indevidamente exposto a uma situação vexatória com perguntas inoportunas. De igual modo, deve ser protegido de inconvenientes como um possível *bulling*, ou exposição que possa causar desconforto no ambiente familiar, de trabalho ou de amigos.

Mainardes e Cury expõem de forma suscinta a organização do sistema CONEP (Comissão

Nacional de Ética em Pesquisa)[10] no Brasil.

> No Brasil, a revisão ética dá-se pelo sistema Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/Conep (Plataforma Brasil). A Conep, com sede em Brasília, é uma das Comissões do Conselho Nacional de Saúde, ligada ao Ministério da Saúde. A Conep foi criada pela Resolução CNS Nº 196/1996 e tem a função de elaborar e implementar normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, tanto para as pesquisas biomédicas quanto para as pesquisas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA) (Mainardes; Cury, 2019, p.39).

Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com seres humanos está presente nas Universidades e outras Instituições de Pesquisa por meio dos CEPs (Comitês de Ética em Pesquisa). Este órgão é composto por pesquisadores voluntários e outros representantes da sociedade. A submissão de um projeto é feita por meio da Plataforma Brasil[11] onde o pesquisador deve se cadastrar. O cadastro exige alguns documentos como Registro Geral (RG) ou Carteira Nacional de Habilitação (CNH) em *Portable Document Format* (formato pdf), uma foto pessoal, com baixa resolução, e o Currículo Lattes[12].

Uma vez feito o cadastro o pesquisador deve inserir o seu projeto na Plataforma seguindo orientações da própria plataforma. Deve levar em conta que ela não é tão intuitiva quanto se supõe e, portanto, na primeira vez, a presença de alguém com alguma experiência pode poupar tempo.

Em um primeiro momento o processo passa pela validação documental da secretaria do CEP[13], para verificar se todos os documentos necessários se fazem presentes. A secretaria não emite juízo de valor, apenas devolve o processo para a anexação do documento ou faz o encaminhamento. Esse trâmite pode durar até dez dias. Constatada a presença de todos os documentos necessários o processo segue para avaliação ética quando um relator é indicado para proceder a análise e elaboração do parecer. Uma vez ao mês o colegiado se reúne para validar, ou não, o parecer do relator. Em condições rotineiras os projetos submetidos em um determinado mês são encaminhados para os relatores no mês subsequente. Em qualquer caso, de aprovação ou não, o resultado é liberado pela Coordenação, alguns dias após a reunião, sem identificação do relator.

Havendo pendência, ou alguma questão a ser esclarecida, essa informação constará no Parecer Consubstanciado do Colegiado do CEP. Nesse caso, o pesquisador pode decidir se acata, corrige e

[10] Atualmente Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com seres humanos. Em 27 de agosto de 2024 entrou em vigor a Lei n. **14.874, de 28 e Maio de 2024** que destitui a CONEP e instituiu o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. O texto da lei está disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14124-10-marco-2021-791128-norma-pl.html

[11] https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf

[12] https://lattes.cnpq.br/

[13] Em tempo: esclarecemos que o CEP não se detém na análise da forma do documento (Normas Técnicas) bem como em avaliar a pertinência da teoria. Essas questões são prerrogativas do orientador ou avaliador do periódico. Interessa ao CEP apenas as questões éticas: a relação pesquisador-participante, análise de riscos, pertinência dos objetivos, critérios de inclusão e exclusão, o que vai ser perguntado ou proposto, período e forma de execução, TCLE, TALE e assim por diante.

reenvia dentro do prazo estipulado ou se desiste do processo, ficando sem realizar e publicar o trabalho. Entretanto, convém esclarecer que ainda existem revistas e eventos que são tolerantes a esse respeito, publicam material não avaliado por Comitê de Ética, mas esse número está cada vez menor.

O projeto para ser submetido à apreciação precisa conter alguns requisitos: 1) resumo, 2)palavras- chave (não requer o abstract), 3) introdução com uma síntese da teoria (que não precisa ser longa), 4)objetivos (geral e específicos, em tópicos), 5)metodologia(não é necessário se delongar na parte teórica, o que deve ser bem detalhado é a forma de abordar[14] o(s) participante(s)), 6)riscos e benefícios previstos e formas de minimizar a ocorrência do riscos, 7) critérios de inclusão e exclusão, 8) cronograma de execução com data de início posterior à previsão de aprovação pelo Comitê que, dependendo do projeto, pode demorar de um a três meses[15] (o cronograma deve conter apenas os itens essenciais: início da coleta de dados, ou da realização da experiência, e início da análise dados) e os meses devem ser identificados pelos nomes e respectivo ano, 9) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)(se a pesquisa for com adulto e para os pais dos menores e vulneráveis), 10) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)(para menores e vulneráveis, esclarecendo que, nesse caso, os responsáveis não ficam dispensados de assinar o TCLE), 11) questionário ou roteiro de entrevista(no caso de pesquisa experimental , o detalhamento do processo previsto), 12)termo de anuência da instituição que vai abrigar a pesquisa. A instituição que vai receber os pesquisadores precisa ser informada, receber uma solicitação por escrito e expressar, também por escrito em papel timbrado ou com carimbo do responsável, a sua anuência ou concordância e 13) termos de confidencialidade.

Os itens 9 a 13 são anexos e, sendo assim, não precisam estar no projeto embora devam ser inseridos na plataforma. Alguns dos itens citados necessitam de maior aprofundamento e abordaremos isso nos próximos parágrafos. O item (6) riscos e benefícios é um deles. Se recorrermos à Resolução 466 encontramos que "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados". Nas ciências humanas e sociais esses riscos ser resumem ao cansaço, enfado ao responder um longo questionário, ou participar de um alonga entrevista, e o desconforto ao ser perguntado sobre algo que não lhe é conveniente falar. A abordagem realizada em público pode criar embaraço moral ou emocional. No caso da sala de aula, os questionamentos direcionados podem ser embaraçosos na medida em que é possível que a pessoa não saiba responder. Tudo isso pode ser constrangedor e, levando em conta que o participante é um colaborador voluntário, deve-se evitar colocá-lo em situação embaraçosa. A preocupação do pesquisador não deve estar centrada unicamente no que fazer depois

[14] Quem ou a qual grupo pertence o participante (alunos, professores, gestantes, residentes no bairro B, atendidos na Unidade Básica de Saúde), o que será perguntado, como serão contatados (pessoalmente, por telefone, por e-mail).
[15] Dependendo da redação do projeto, o processo pode demorar vários meses porque há diligências, isto é, o projeto pode voltar para o pesquisador esclarecer alguns detalhes ou reelaborar porque deixou de explicitar determinada ação que está implícita. Tudo isso ocorre por meio da Plataforma. O pesquisador deve ficar atento ao e-mail e à Plataforma.

de ocorrido o fato, após perceber que o participante ficou constrangido. A questão a ser respondida é: o que fazer para diminuir a possibilidade de que o constrangimento ocorra?

O outro item que requer um maior detalhamento diz respeito aos critérios de inclusão e exclusão (7). A inclusão obviamente consiste nos participantes que compõem amostra. Deve ser bem explicitada. Exemplos: professores que ensinam matemática no bairro B, pessoas em tratamento de tal patologia na cidade C, mulheres gestantes atendidas na Unidade Básica de Saúde (UBS) U, alunos no ensino médio da região R.

Alguns pesquisadores supõem que a exclusão também seja óbvia e é composta pelo oposto da inclusão. Entretanto, esse não é o entendimento. Para haver exclusão é necessário que seja feita a inclusão, que o participante esteja incluído na amostra. A título de esclarecimento, considerando que essa é uma dificuldade frequente, tomemos o caso do primeiro exemplo dado no parágrafo precedente. A exclusão não pode ser professores que não ensinam matemática, porque eles não foram incluídos, mas pode ser: professores que ensinam matemática a menos de um ano.

Itens (9 e 10) TALE e TCLE são os mais difíceis porque são de elaboração do pesquisador, embora seja possível encontrar modelos prontos (ver sugestão no apêndice). Os modelos prontos requerem muita adaptação porque foram elaborados para outro público. Geralmente começa por um convite para participar da pesquisa. Deve ser escrito na segunda pessoa porque está se dirigindo ao participante, em linguagem simples e de fácil interpretação, não conter abreviaturas e siglas não familiares. No caso de crianças devem ser incluídas figuras para que compreendam o que vai ser feito e consigam expressar a sua concordância ou não, apesar da anuência dos pais. Deve conter o título e objetivo geral da pesquisa, informar que a participação não envolve recompensa pessoal (monetária, alimento, nota, favorecimento) e que igualmente não acarreta prejuízo (perda de emprego, de nota, de amizade) a quem não participar. É possível prever, no projeto, ressarcimento, caso a pessoa tenha que se deslocar ou seguir, por exemplo, uma dieta fora do habitual.

O TCLE deve conter o contato do pesquisador e o endereço completo do Comitê de Ética que avaliou e autorizou a realização da pesquisa. Suas páginas serão numeradas (inclusive a primeira) e conterão a informação de que o documento deve ser assinado em duas vias e o participante deve guardar uma via para si. O participante precisa ser informado de que a sua identidade será preservada, que os pesquisadores não tornarão público o seu nome e local de trabalho.

Ao falar dos riscos deve ser detalhado o tempo de duração do experimento e as possíveis intercorrências, no caso de pesquisa clínica. Por outro lado, no caso de pesquisa social, onde os riscos são menos comprometedores, além do tempo previsto em minutos, deve ser informado que ao sentir-se desconfortado com alguma pergunta pode deixar sem resposta ou interromper o processo sem necessidade de se justificar mesmo que tenha concordado em participar. No caso de desenvolvimento

de uma sequência didática, experimental, será necessário também esclarecer a duração prevista. Em todos os casos deve ser explicitado que o participante tem o direito de não participar, de interromper a participação quando julgar que não seja mais conveniente, sem qualquer prejuízo. Em alguns casos não se consegue controlar riscos como, por exemplo, o cansaço de um participante ansioso ao responder o questionário. Pode-se, no entanto, minimizar esses riscos informando de antemão que, em caso de cansaço, pode interromper o processo temporariamente ou definitivamente.

O TALE deve ser assinado pelo menor ou vulnerável após concordância dos responsáveis com assinatura do TCLE. Em virtude desse fato o TALE pode ser mais simples, mais direto contendo a informação de que foi autorizado pelo responsável e linguagem própria para a idade e figuras, se necessitar. O CEP analisa a redação do documento e após a aprovação do projeto deve ser assinado pelos participantes.

Ao se cadastrar na Plataforma Brasil o pesquisador necessita optar se quer ou não se vincular a uma instituição de pesquisa. Caso a pessoa tenha vínculo com alguma instituição de pesquisa, mesmo como estagiário ou estudante, deve se vincular a ela e procurar inteirar-se do endereço do Comitê vinculado para inserir no TCLE e submeter o projeto tendo aquela instituição como proponente. Caso não tenha nenhum vínculo deve submeter o projeto sem instituição proponente. Nesse caso, a Plataforma encaminhará o projeto ao Comitê mais próximo da localidade do pesquisador para avaliar e o pesquisador deve aguardar o retorno do Comitê para inserir o seu endereço no TCLE que foi enviado com o respectivo endereço em branco.

O termo de confidencialidade (item 13) não é obrigatório para todos os casos, embora possa estar presente sempre. É um documento redigido pelo próprio pesquisador se comprometendo em manter sigilo das informações e o material coletado bem protegido. Esse termo é essencial quando se trata de pesquisa de dados sensíveis de um grupo pequeno e especifico[16], no caso em que um descuido do pesquisador pode expor inconvenientemente uma pessoa ou instituição.

Quando se trata de entrevistas gravadas, por exemplo, recomenda-se que após a análise esse material seja apagado ou danificado, se for registro físico. Esse detalhe deve constar no TCLE. Há casos de pesquisas que correm o risco de se depararem com casos sensíveis[17] e se recomenda que o pesquisador procure pelo Curso de Psicologia da Universidade para um possível encaminhamento à Clínica do referido Curso. Esse acordo deve ser documentado, explicitado na metodologia do projeto e cópia do documento ser inserido na plataforma, pois o pesquisador não pode ignorar o sofrimento

[16] Exemplo: o grau de satisfação com a gestão local dos funcionários de um pequeno grupo de escolas, de setores de trabalho de um empresa ou alunos de uma única sala de aula.
[17] Exemplos: Entrevistas com famílias de autistas. Quando a pesquisa envolve gestantes, o pesquisador corre o risco de se deparar com uma que está sofrendo porque soube que está grávida de um filho com má formação. Entrevistas com famílias envolve a possibilidade de encontrar uma que teve um caso recente de suicídio e espera mais um apoio do que uma pesquisa..

do participante.

Todos os anexos, inclusive o projeto, devem ser inseridos na Plataforma no formato Word ou PDF com o cuidado do arquivo ser identificado por uma única palavra, ou duas palavras juntadas por *underline,* e sem sinais gráficos (acentos ou cedilha). Exemplo: curriculolattes.pdf ou curriculo_lattes.pdf

Terminado o processo de inserção do projeto na Plataforma e todos os anexos, é hora de enviar para a análise. Nesse momento aparece a pergunta se o pesquisador quer manter a submissão em sigilo. Caso haja a perspectiva de que a pesquisa possa gerar registro de patente, deve-se assinalar que sim. Nas pesquisas sociais, normalmente, se assinala que não.

5. ESTUDO DE CASO OU RELATO DE EXPERIÊNCIA

Definir o que é Estudo de Caso (EC) não é tarefa simples. Para isso recorremos a diversos autores, de diversas áreas do conhecimento, para nos aproximar do significado desse tipo de estudo.

Segundo Ponte (1994, p.4)), que é educador e discute pesquisas em educação, o EC ocorre quando o investigador não tem a pretensão de fazer intervenção. Ele busca somente dar a conhecer como o caso surgiu para ele. Embora não é necessário que seja puramente descritivo a sua análise tem que ser "factual, literal e sistemática" diz Ponte. O EC não busca por aspectos novos de uma dada situação que, na educação, pode ser uma escola, um sistema de ensino e pode conter dados de natureza demográfica tais como número de alunos taxa, número de repetências, origem social e assim por diante. Entretanto requer uma orientação teórica bem definida e o caso deve ser analisado naquela perspectiva.

Ventura (2007, p.385) diz que na área médica ou psicológica o EC pressupõe a possibilidade de "adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso" ou ainda "é o meio de organizar os dados preservando do objeto estudado o seu caráter unitário" que pode ser uma pessoa, uma família, um conjunto de relações ou processos. Um caso, portanto, é "uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas"

Martins (2008, p. 11), por sua vez, discute o EC nas Ciências Sociais Aplicadas. Uma parte do seu texto consiste em explicar o que não é um estudo de caso, mas explica que é "a busca por apreender a totalidade de uma situação, identificar, analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso". Trata-se de uma análise aprofundada de um objeto delimitado e busca "avaliar, descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente". Mas o EC se justifica "quando representa uma situação rara ou extrema", quando é um caso único. Dessa forma vê-se que o EC tem contornos diferentes, dependendo da área em que está inserido o problema a ser investigado.

Com relação ao Relato de Experiência (RE) os autores têm -se limitado em narrar e analisar uma experiência sem, entretanto, definir o que seria uma RE (Oliveira; Marques; Schreck, 2017).

Diante do exposto é possível que um estudioso, no exercício da sua profissão, sinta a necessidade ou se encontre em uma situação que o direcione para o desenvolvimento de uma experiência. Pode acontecer que, como professor, em sala de aula, desenvolvendo uma sequência didática produza resultados promissores para o aprendizado do aluno. Ou, ainda, há a possibilidade de que ocorra uma experiência clínica, quando o profissional precisou recorrer a tratamento não convencional que produziu resultado promissor.

Outras vezes é um projeto de extensão que trouxe resultados melhores do que os esperados e se queira divulgar o produto dessa experiência. Entretanto, ao pensar nisso se depara com a exigência de que todo o trabalho desenvolvido com ser seres humanos requer a aprovação de um comitê de ética para ser divulgado. Em casos assim, não foi um projeto, não foi uma ação premeditada para produzir uma divulgação. Foi uma experiência espontânea, uma tentativa de solucionar um problema que o intrigava. Nesse caso, o estudioso, pode redigir o seu relato de experiência na forma de um artigo, com todo o rigor técnico e científico de um artigo: título, resumo, palavras-chave, introdução, levantamento bibliográfico, referencial teórico, metodologia, isto é, os passos seguidos, a discussão dos resultados da experiência, conclusão ou considerações finais e referências.

Kienle e Kiene (2011) concordam com essa sequência de passos e acrescentam que deve ser feita uma exposição cronológica do caso ou experiência, o objetivo do experimento, anamnese ou levantamento do histórico do problema que desencadeou a experimentação ou extensão.

Na metodologia deve explicitar que se trata de relato de experiência ou estudo de caso, omitindo o(s) nome(s) do(s) participante(s). A instituição onde ocorreu a experiência também deve ter ciência e concordar com a divulgação, embora na divulgação o nome dela não necessita, e talvez não deva, aparecer. O artigo deve ser encaminhado ao Comitê de Ética via Plataforma Brasil, como se faz com um projeto, e os documentos devem ser anexados à Plataforma. No caso de um atendimento individual, o TCLE com a assinatura do participante maior ou do responsável, se menor ou incapaz

O Comitê avaliará se a condução do processo respeitou os princípios éticos, quais as implicações éticas da divulgação e autorizará ou solicitará algumas correções e adaptações no texto. Tendo obtido o aval do Comitê o autor acrescentará no texto ou em nota de rodapé que ele foi aprovado por um Comitê de Ética e indicar o código CAAE que consta no parecer consubstanciado, emitido pelo CEP. Aliás, sempre que submeter um artigo resultado de uma experiência com seres humanos o autor deve indicar o CAAE de aprovação.

6. OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

Por ser um texto com finalidade didática supomos que ele suporta algumas palavras de cunho pedagógico. Uma vez que isso tudo que foi exposto ainda é novo algumas dúvidas podem surgir tanto com relação ao processo como em relação à fiscalização ou o papel do CEP.

Talvez algum novo candidato a pesquisador esteja se perguntando se ainda é possível conduzir e publicar uma pesquisa envolvendo seres humanos, sem a aprovação do CEP. Teoricamente ainda é possível que isso aconteça porque o CEP não tem a função de fiscalizar o processo. Ele se limita a avaliar o protocolo e orientar o pesquisador para evitar constrangimento aos participantes. Dessa forma, ele contribui para que a pesquisa seja mais confiável e diminuir as chances de possíveis ajuizamentos. Nessa perspectiva ele é o fomentador da ética na pesquisa, orientador do pesquisador e protetor do participante. O CEP não tem como saber se todos se pautam pela ética, a menos que algum participante denuncie. A fiscalização tem ficado a cargo dos periódicos, ou eventos, em exigir o parecer do CEP. Eles estão cada vez mais atentos a isso.

Considerando que a pesquisa é o germe da ciência que, por sua vez, é a propulsora do progresso que nos traz o bem-estar. Considerando ainda que um comportamento ético é o maior valor de um povo, e de um pesquisador em particular, deduz-se que uma pesquisa que não é conduzida na perspectiva da ética levanta a dúvida sobre a sua validade e desmerece o veículo que a divulga. Sem ética não há pesquisa de qualidade, não há publicação respeitável e a perspectiva de bem-estar fica comprometida

7. PALAVRAS FINAIS

Esperamos ter contribuído para esclarecer os trâmites processuais para uma pesquisa envolvendo seres humanos visando a publicação dos resultados obtidos. A Ciência precisa prosperar em bases seguras tanto técnica quanto eticamente. Vive-se em um tempo em que a ética pessoal não é suficiente, as boas intenções não bastam. É necessário pensar e uma ética das ações e das instituições. O Sistema Nacional de Ética em Pesquisa tem cuidado para que isso aconteça, os Comitês agem conforme normas do sistema e os avaliadores são atentos a minúcias que podem pôr em risco físico, social, moral ou emocional dos participantes e prevenir os pesquisadores de riscos pessoais, morais ou jurídicos que eles mesmos correm e, cujas possiblidades de ocorrência, podem ser minimizadas.

Há periódicos e eventos que vêm cuidando de diminuir tais riscos exigindo a aprovação por um Comitê de Ética. É em virtude dessa responsabilidade que repousa sobre o Comitê que os

avaliadores agem com atenção redobrada e são criteriosos em seus pareceres.

8. REFERÊNCIAS

AERA. Associação Americana de Pesquisa Educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1041-1065, set./dez. 2017. DOI: https:// doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i3.021

ALBUQUERQUE, Aline. Para uma ética em pesquisa fundada nos Direitos Humanos. **Revista bioética (Impr.)**, v. 21, n. 3, p.412-422, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bioet/a/5XsqBP9CTQ4pfJzn5MmxcDy/?format=pdf&lang=pt Acesso em:26 maio 2024.

ANPEd. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e Pesquisa em Educação**: subsídios. Vol.1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 466, de 12 e Dezembro de 2012. **Publicada no DOU nº 12** – quinta-feira, 13 de junho de 2013 – Seção 1 – Página 59.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 510, DE 07 de Abril de 2016. **Publicada no DOU nº 98**, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46

ECO, Umberto. quando o outro entra em cena, nasce a ética. In: ECO, Umberto; MARTINI, Carlo Maria. **Em que crêem os que não crêem?** Rio de Janeiro: Record, 2000.

FIORENTINI, Dario. Ética na Pesquisa Educacional: Implicações para a Educação Matemática**.** In: FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. Revisada. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 193-206.

KIENLE, Gunver S.; KIENE, Helmut. Como escrever um relato de caso. **Arte Médica Ampliada**, ano. xxxi, n.2, Inverno de 2011.Disponível em: https://saude.ufpr.br/cometica/wp-content/uploads/sites/7/2021/04/como-escrever-um-relato-de-caso.pdf Acesso em: 06 jun. 2024.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na Pesquisa: princípios gerais. In: **ANPEd**. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e Pesquisa em Educação: subsídios. Vol.1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p. 36-45.

MARTINS Gilberto Andrade. Estudo e Caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações-FEARP/USP**, v.2, n.2 p.8-18, jan./abr. 2008. Disponível em: https://revistas.usp.br/rco/article/view/34702 Acesso em: 15 ov. 2024.

PONTE, João Pedro. O Estudo de Caso na Investigação e Educação Matemática. **Quadrante,** v.3, n. 1, p. 1-16, 1994. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Ponte.pdf Acesso em 15 nov. 2024.

OLIVEIRA, Christian Mota; MARQUES, Valquíria Fernandes; SCHRECK, Rafaela Siqueira Costa. Aplicação de Metodologia Ativa no Processo de Ensino-Aprendizagem: relato de experiência. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 09, n. 19, p. 674-684, set.-dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/633 Acesso em: 15 nov. 2024.

SIQUELLI, Sônia. Revisão Ética de Projetos de Pesquisa: Aspectos Normativos. In: **ANPEd.** A

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e Pesquisa em Educação: subsídios. Vol.1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p. 46-54.

VENTURA, Magda Maria . o estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Revista SOCER, Pedagogia Médica**, v. 20, n.5, p.484-486 setembro/outubro, 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf Acesso em: 15 nov.2024.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma**.** Questões Éticas na Pesquisa sobre a Própria Prática ou no Ambiente de Trabalho. In: **ANPEd**. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e Pesquisa em Educação: subsídios. Vol.1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p.66-71.

APÊNDICE

SUGESTÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO[18]

O Sr. (Sra,V.Sa, Você) está sendo convidado(a) a participar (ou permitir que o seu filho participe) de uma pesquisa sobre[19] _ cujo objetivo[20] é____.

O Sr. (ele) não terá em nenhum custo por participar e nenhum prejuízo[21] por não participar. Também não está previsto nenhuma recompensa[22]financeira pela participação. O benefício possível é o aprendizado (a cura, a solução do problema ou será apenas a contribuição para o conhecimento científico resultante). Durante o procedimento (entrevista) O Sr.(ele) responderá algumas perguntas com duração de x minutos (participará de uma sequência didática/experimento com duração de x semanas/meses).

A pesquisa conta com a aprovação de um Comitê de Ética e será conduzida[23] por _____, na própria sala de aula (laboratório, clínica, sala reservada). Procuraremos seguir as norma da Resolução CNS 466/2012, pautando o trabalho pelo respeito ao participante, sigilo dos dados coletados e procurando minimizar possíveis riscos. Mesmo em caso de publicação dos resultados em Eventos e Periódicos Científicos a sua (dele) identidade será preservada, bem como do local onde foi realizada a pesquisa. Poderá ocorrer algum desconforto[24] pela duração do processo ou ao responder alguma pergunta

[18] O TALE terá essa mesma redação com ajustes na linguagem. Deve informar também que o pai autorizou mas cabe a ele decidir se quer participar ou não.
[19] Aqui vai o título do projeto, em destaque.
[20] Aqui vai o projetivo principal ou geral.
[21] Não, necessariamente, financeiro. Pode ser prejuízo em forma de perda oportunidade, de denúncia, perda de nota, no caso de aluno.
[22] Se for o caso explicitar que não haverá pagamento ou vantagem em forma de nota ou favorecimento.
[23] Ou orientada.
[24] Poderá ocorrer que uma pergunta seja inconveniente ao participante responder. Poderá haver cansaço pelo questionário longo. Pode ser que ele não entenda alguma pergunta. São exemplos de desconfortos possíveis nas sociais e educacionais. Numa pesquisa em sala de aula o professor não deve fazer uma pergunta direta ao estudante para não expô-lo ao vexame de não saber responder. Esse detalhe, por exemplo, deve aparecer na metodologia.

(realizar alguma atividade, submeter a um tratamento) que lhe seja inconveniente. Nesse caso, recomendados que deixe sem resposta a pergunta (sem realizar atividade, não se submeta ao tratamento) podendo inclusive se retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo e sem ter que se justificar. (No caso de experimento clínico, explicitar o tratamento médico, psicológico ou indenização no caso de alguma intercorrência)

Para coleta dos dados do usaremos[25] ...

Em caso de alguma dúvida durante o processo pode se comunicar com o pesquisador pelo e-mail____ (ou Whats, se preferir) e com o Comitê de Ética situado à rua, número, bairro, cidade, fone, e-mail[26].

Estando de acordo pedimos assinar este documento em duas[27] vias e rubricar todas as páginas, guardando um via para si.

Li o documento, entendi, e aceito participar.

Nome completo do participante ou assinatura legível:

Data:

Telefone ou e-mail para contato:

Nome do pesquisador (ou assinatura legível);

Data:

Contatopara contato:

[25] Explicitar se vai gravar áudio. Explicitar também o procedimento previsto para coleta dos dados em experimentos clínicos (se haverá exames laboratoriais ou outros) e em sequência didática (se vai fotografar o caderno, fazer roda de conversa).

[26] Se o pesquisador não é filiado a uma instituição de pesquisa vai submeter o seu projeto sem instituição proponente. A Plataforma sorteia um CEP das proximidades do seu local de pesquisa. Nesse caso, o pesquisador deve espera o retorno do CEP para pôr o endereço dele.

[27] O TCLE deve ser paginado e rubricado em todas as folhas,

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

O NOVO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA PARA ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE VIDA

THE NEW SECONDARY EDUCATION: THE CONTRIBUTIONS OF (AUTO)BIOGRAPHICAL RESEARCH TO THE DEVELOPMENT OF LIFE PROJECTS

Alice Mara Tepedino[1]
Ecleide Cunico Furlanetto[2]

RESUMO
Este estudo fundamenta-se em investigação cujo objetivo principal é explorar as interconexões entre a pesquisa (auto)biográfica, as histórias de vida e os projetos de vida, à luz da legislação que orienta o trabalho docente na implementação do Novo Ensino Médio. O enfoque da pesquisa é qualitativo, ancorado nos princípios da pesquisa (auto)biográfica e sustentado por autores como Delory-Momberger (2006, 2012), Josso (2007, 2010), Passeggi (2010, 2011, 2020). Esses teóricos oferecem base sólida para entender como o indivíduo se forma por meio de experiências vividas e narrativas compartilhadas, proporcionando rico contexto para a análise das trajetórias profissionais dos educadores. A investigação foi realizada em duas etapas. Na primeira, um questionário exploratório foi utilizado para selecionar os três professores participantes, atuantes no Ensino Médio em escolas da zona leste de São Paulo, com o intuito de captar diversidade de experiências e perspectivas. A escolha da localidade reflete um contexto socioeconômico específico, de fragilidade e vulnerabilidade social, que pode influenciar a prática docente e a formação dos professores. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas narrativas, nas quais as histórias de vida dos professores foram coletadas e analisadas. Este método permitiu um mergulho nas experiências e bagagens pessoais e também nas profissionais dos professores em seus territórios e práticas docentes, oferecendo insights sobre como suas trajetórias influenciam a prática pedagógica e os projetos de vida. Ao analisar as narrativas, buscamos delinear possíveis resultados e implicações do estudo, contribuindo para uma compreensão mais ampla do papel do professor no contexto do Novo Ensino Médio, seu entendimento sobre o trabalho com projeto de vida, a percepção dos alunos sobre o tema e as práticas docentes para o cumprimento da legislação vigente. Este trabalho não apenas ilumina as histórias individuais, mas também propõe reflexões sobre a formação e atuação docente e suas intersecções com políticas educacionais contemporâneas.

[1] Mestra em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), amtepedino@uol.com.br
[2] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ecleide@terra.com.br

Palavras-chave: novo ensino médio. projeto de vida. pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

This study is based on an investigation whose main objective is to explore the interconnections between (auto)biographical research, life stories and life projects, in the light of the legislation that guides the work of teachers in the implementation of the New High School. The research approach is qualitative, anchored in the principles of (auto)biographical research and supported by authors such as Delory-Momberger (2006, 2012), Josso (2007, 2010), Passeggi (2010, 2011, 2020). These theorists offer a solid basis for understanding how the individual is formed through lived experiences and shared narratives, providing a rich context for analyzing the professional trajectories of educators. The research was carried out in two stages. In the first, an exploratory questionnaire was used to select the three participating teachers, who work in secondary schools in the eastern zone of São Paulo, to capture a diversity of experiences and perspectives. The choice of location reflects a specific socio-economic context of social fragility and vulnerability, which can influence teaching practice and teacher training. In the second stage, narrative interviews were conducted, in which the teachers' life stories were collected and analyzed. This method allowed us to delve into the teachers' personal and professional experiences and baggage in their territories and teaching practices, offering insights into how their trajectories influence teaching practice and life projects. By analyzing the narratives, we sought to outline possible results and implications of the study, contributing to a broader understanding of the role of teachers in the context of the New High School, their understanding of working with life projects, students' perceptions of the subject and teaching practices to comply with current legislation. This work not only sheds light on individual stories, but also proposes reflections on teacher training and performance and their intersections with contemporary educational policies.
Keywords: New high school. Life project. (Auto)biographical research.

1. PARA COMEÇAR

> O humano se constitui, biograficamente, refletindo e organizando, temporalmente, circunstâncias, valores, crenças e atitudes em torno dos acontecimentos no mundo da vida. (Passeggi e Cunha, 2020, p.1041)

Para Passeggi e Cunha (2020), a capacidade humana de refletir narrativamente marca a passagem de comportamento adaptativo, submisso para o comportamento de deslocamento , da consciência em direção a atitude do saber e decidir o que se pretende fazer.

Admitindo como pressuposto o viés da organização dos acontecimentos, em 2019, a coordenação de uma escola de Ensino Médio, do extremo leste da cidade de São Paulo, atentou para a necessidade de ouvir os alunos e para isso criou um espaço para compartilhar suas experiências, sentimentos, sofrimentos, angústias e incertezas com os demais colegas ou, simplesmente, permanecer no espaço como ouvinte dos depoimentos. Nesse contexto nasceu, de forma experimental, sob orientação da Coordenação do Ensino Médio, ***Song on Silence (*S.O.S**), um programa de encontros que acontecia nas dependências da sala de leitura da escola.

No formato de roda de conversa entre os alunos, os encontros eram mediados por uma

coordenadora de curso. Os alunos tomaram conhecimento da iniciativa pelos canais internos de divulgação (murais) e por meio digital (facebook e grupos de whatsapp) da escola, para a participação a inscrição voluntária era feita na sala de leitura.

A proposta dessa atividade tinha por objetivo fomentar a troca de experiências a respeito das situações vividas no cotidiano e a partir daí estimular os alunos a vislumbrar caminhos e possibilidades para o desenrolar de suas vidas. Decorridos alguns encontros, a experiência foi finalizada em função da ausência de preparo dos professores envolvidos no projeto que já não mais conseguiam dar suporte às demandas dos alunos.

Paralelamente, um novo cenário se delineava a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), referência nacional na construção de currículos dos sistemas e redes escolares. No que tange ao Ensino Médio, a BNCC propunha uma nova organização para essa etapa de ensino que articula a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e valores, entre as competências a serem trabalhadas, constava a que se refere ao desenvolvimento de projeto de vida.

Com base na experiência acima relatada, ficou claro que introduzir um trabalho que envolvesse projeto de vida na escola não seria fácil. Ao se ver frente ao desafio de trabalhar com projeto de vida, os professores seriam impelidos a fazer revisões no sentido de incluir a dimensão profissional numa mais ampla: a existencial.

Nessa perspectiva, um professor comprometido com o ensinar e com o transmitir se vê deslocado para o território do aprender, o que implica aproximar-se dos alunos para ouvir suas histórias e nos seus anseios, pois um projeto de vida se delineia com base na trajetória de cada um, na qual, mesmo de forma invisível, está presente uma expectativa de futuro. Para ampliar a compreensão desse movimento, podemos contar com a colaboração de Delory-Momberger, (2006) para quem a vida se constitui como um projeto-de-si, pois é inerente ao ser humano o impulso de ir em frente, de ter perspectivas.

Nesse contexto, começou a delinear-se a pesquisa de mestrado (Tepedino, 2022), com o intuito de investigar, como os professores estavam vivendo a implantação do trabalho com projetos de vida no Ensino Médio com Habilitação Profissional. O presente artigo pauta-se nesse estudo e se estrutura, inicialmente, com base na discussão da legislação que introduziu o projeto de vida no Novo Ensino Médio, como uma das 10 competências gerais e do diálogo com autores que discutem a pesquisa (auto)biográfica. Na sequência, explicita o traçado metodológico do estudo e finalmente analiza os dados e tece as considerações que encerram o texto.

2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO

É importante realizar um sobrevoo sobre o processo histórico da legislação educacional para compreender seu delineamento ao longo dos anos. A Constituição Federal de 1988, discorre sobre a educação como um direito fundamental, estabelecido em seu artigo 6º. Em 1996, a Lei nº 9.394/1996 (LDB), prevê a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais em 1997 fortalecem a determinação por uma Base Nacional Curricular que sirva de base aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2015) estabelece a BNCC como forma de estratégia para alcançar diversas metas na educação. O MEC em 2015 divulga e disponibiliza para consulta pública a primeira versão da BNCC. A segunda versão revisada foi divulgada em 2016. Entre os anos de 2017 e 2018, pós debates e aprovação do Conselho Nacional de Educação a versão final da BNCC é homologada passando a valer em todo o Brasil, incluindo a reforma do Ensino Médio que considera a inclusão do Projeto de vida nos currículos.

As diretrizes do Ministério da Educação (MEC), a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definiram mudanças na estrutura do Ensino Médio.

É importante sublinhar que há debates e críticas em torno da elaboração da BNCC. Autores como Branco e Zanatta (2021), Malanchen e Santos (2020), Branco et al (2018) inquietam o cenário ao pontuar controvérsias e discrepâncias as reformas no campo educacional brasileiro apontando forte influência do empresariado bem como de políticas neoliberais, conforme assevera Branco et al (2018, p. 48):

> [...] No percurso que o Governo Federal optou por percorrer, cabe observar que a maneira de propor e estabelecer as mudanças não sugere que, em seus resultados, haja mudanças que beneficiem a qualidade desejada; ao contrário, denota que o modelo proposto possui outras intencionalidades, que não o direito à educação de fato.

Para os autores, as mudanças não contribuem para o desenvolvimento integral e emancipatório do sujeito, mas pressupõe à construção intencional de processos educativos que promovam os interesses das elites empresariais.

Para o Ensino Médio a BNCC ratifica seu compromisso com a articulação da construção dos conhecimentos. Prevê ainda aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais e, dentre elas, destaca-se a **competência 6** que se refere ao desenvolvimento de projeto de vida.

> **6 - Trabalho e Projeto de Vida (grifos nossos)** — Valorizar a diversidade de

> saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2017, p. 9).

A competência 6 salienta a importância da existência de espaços educativos nos quais os jovens possam vivenciar e compreender a importância de planejar sua trajetória pessoal e profissional de forma a participar e contribuir para o desenvolvimento de toda a sociedade de forma autônoma e crítica. Passeggi e Cunha (2020, p. 1043) complementam:

> [...] A promessa encorajadora e esperançosa que nos anima é admitir que pensar com os jovens seus projetos de vida, na escola, embora não venha resolver os impasses educativos que se arrastam por cinco séculos no Brasil, ele vai ao encontro dessa disposição humana de se projetar em devir, quiçá de forma crítica, em prol da autoria e da emancipação.

Consideradas as contribuições já mencionadas no que tange ao trabalho com projeto de vida, enfatizam as autoras que o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio destaca o projeto de vida como a base de desenvolvimento do último ano da educação básica, iluminando o protagonismo juvenil considerado força motriz que impulsiona os jovens a fazer suas escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas.

2.1 Projeto de vida e sia dimensão existencial

A discussão sobre o projeto de vida no contexto educacional contemporâneo não se revela apenas relevante, mas imprescindível para a formação integral dos jovens. Como argumenta Boutinet (2019), o conceito de projeto ganha uma nova dimensão em uma sociedade marcada por crises econômicas, sociais e existenciais. Nesse cenário, o projeto de vida emerge como uma ferramenta essencial, permitindo ao indivíduo refletir sobre sua trajetória e construir uma perspectiva futura. Esta reflexão não se limita a um mero exercício de planejamento; trata-se de um movimento que integra experiências passadas e aspirações futuras, configurando um espaço de autoconhecimento e autoconstrução.

O projeto de vida, conforme destacado, se transforma em um espaço de possibilidades onde o sujeito se torna protagonista de sua própria história. Esta narrativa pessoal não apenas articula o vivido, mas também abre caminhos para novas criações e superações. O desenvolvimento da capacidade de autoconhecimento, percepção e transformação torna-se uma exigência urgente. A multiplicidade de realidades e contradições presentes na sociedade atual exige que os jovens desenvolvam competências que os capacitem a navegar por esses desafios. O projeto de vida,

portanto, serve como força motriz para o engajamento e desenvolvimento dos jovens, promovendo não apenas a integração social, mas também a valorização pessoal, elementos cruciais para a autonomia (Moran, 2017).

Ademais, ao considerar o projeto de vida como um processo aberto e flexível, enfatiza-se a importância de um ambiente educativo que acolha e valorize a diversidade. Josso (2007) destaca que os espaços educativos devem estar preparados para receber diferentes perfis de estudantes, cada um com suas expectativas e motivações. A formação, nesse contexto, não se limita ao conteúdo programático, mas deve incluir uma compreensão das narrativas individuais que moldam a identidade de cada aluno. Essa abordagem holística favorece o desenvolvimento de um sentido de vida que respeite a singularidade do sujeito, promovendo uma educação que não apenas instrui, mas também transforma.

Além disso, a interseção entre projeto de vida e identidade é um aspecto crucial a ser considerado. Como ressalta Pinho (2016), a identidade é um constructo dinâmico, moldado por experiências e interações sociais. No contexto educativo, isso implica que os educadores devem estar atentos às particularidades de cada aluno, criando um espaço onde as narrativas de vida possam ser compartilhadas e discutidas. A construção de um projeto de vida robusto, portanto, exige uma conexão profunda entre a formação educacional e as histórias pessoais dos alunos, permitindo que se sintam valorizados e compreendidos.

O projeto de vida não é um conceito isolado; ele cruza-se com questões existenciais, identitárias e sociais, convidando à reflexão sobre o sentido da vida. A construção de um projeto de vida robusto implica, portanto, uma conexão profunda entre a formação educacional e as narrativas pessoais dos alunos. Essa intersecção favorece um ambiente propício para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados. Nesse sentido, a educação deve promover práticas que incentivem a autonomia e o protagonismo dos alunos, permitindo-lhes não apenas sonhar, mas também agir para transformar esses sonhos em realidade.

Em suma, ao compreendermos o projeto de vida como um elemento central na educação contemporânea, reconhecemos sua função vital na preparação dos jovens para um futuro incerto, porém repleto de possibilidades. A educação deve, portanto, ser um espaço onde se fomentam diálogos sobre identidade, existencialidade e autonomia, preparando os estudantes para que se tornem os autores de suas próprias narrativas de vida. Assim, ao valorizar o projeto de vida no ambiente escolar, não apenas contribuímos para a formação de indivíduos mais conscientes e autônomos, mas também promovemos um futuro mais solidário e inclusivo.

3. TRAÇADO METODOLÓGICO

A metodologia proposta para a elaboração da pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos da abordagem qualitativa, apoiada nos princípios da pesquisa (auto)biográfica. Esta escolha metodológica se justifica pela natureza do objeto de estudo, que busca compreender as experiências e narrativas dos sujeitos envolvidos. Segundo Passeggi (2020), a pesquisa qualitativa, com sua pluralidade de enfoques teórico-metodológicos, fundamenta os conhecimentos por ela produzidos na percepção de quem narra. Ou seja, a experiência vivida e narrada torna-se a matéria-prima e a fonte de investigação nas Ciências Humanas e Sociais. Assim, a pesquisa (auto)biográfica não se limita a coletar dados, mas se aprofunda nas histórias de vida, sentimentos e percepções dos sujeitos, revelando suas interações com o contexto social em que estão inseridos.

O estudo foi realizado em uma Escola Técnica Estadual (ETEC) localizada no extremo leste de São Paulo, onde uma das pesquisadoras atua como docente no Ensino Médio. Esta ETEC faz parte da rede estadual de escolas públicas, administrada pelo Centro Paula Souza (CPS), uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE). Este ambiente escolar é caracterizado pela diversidade cultural e socioeconômica, o que proporciona um rico contexto para a investigação das narrativas dos professores sobre a implementação de projetos de vida.

A produção de dados constituiu-se em duas etapas. A primeira etapa envolveu a aplicação de um questionário com perguntas objetivas e fechadas, destinado a localizar e selecionar os sujeitos da pesquisa. Os critérios de seleção basearam-se nas informações coletadas, identificando professores que trabalhavam com projetos de vida antes e durante a pandemia de COVID-19. Essa fase inicial foi fundamental para compreender o contexto e as práticas docentes que envolvem a temática em questão.

A segunda etapa consistiu na realização de entrevistas narrativas com os três professores selecionados. As entrevistas foram conduzidas com base nos pressupostos de Jovchelovitch e Bauer (2008), que defendem a importância de eixos temáticos para orientar a coleta de dados e a análise. A estrutura das entrevistas foi elaborada em consonância com os objetivos específicos da pesquisa:

- Compreender o entendimento dos professores a respeito de projeto de vida;
- Levantar as ações desenvolvidas pelos professores para incluir o trabalho com projetos de vida em sala de aula;
- Investigar como os alunos, na percepção do professor, envolvem-se com projetos de vida.

A análise interpretativa dos dados coletados pautou-se nas diretrizes propostas por Jovchelovitch e Bauer (2008), que sugerem um passo inicial de transformação dos dados produzidos nas entrevistas gravadas em transcrições detalhadas. A partir dessas transcrições, foram estabelecidos

os eixos temáticos que guiaram a análise interpretativa, permitindo identificar padrões e nuances nas narrativas dos professores.

Os participantes foram devidamente orientados sobre os objetivos da pesquisa, bem como sobre questões de sigilo e ética, seguindo as normas vigentes. Para garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes, foram utilizados codinomes: Marli, Marcelo e Duda. Essa precaução é essencial, especialmente em pesquisas que envolvem narrativas pessoais e experiências íntimas.

Vale ressaltar que o estudo foi realizado durante a pandemia de COVID-19, o que impôs desafios adicionais à metodologia. As entrevistas foram realizadas por meio do aplicativo Microsoft Teams, permitindo a gravação de áudio e vídeo dos envolvidos. Essa adaptação não apenas garantiu a continuidade da pesquisa, mas também proporcionou um novo espaço de interação, onde as narrativas puderam ser compartilhadas em um ambiente virtual que, apesar de distante, possibilitou uma conexão significativa entre os pesquisadores e os participantes.

Dessa forma, a metodologia adotada nesta pesquisa se revela adequada para o alcance dos objetivos propostos, permitindo uma compreensão aprofundada das experiências e práticas docentes relacionadas aos projetos de vida no contexto escolar. A abordagem qualitativa e (auto)biográfica não apenas enriquece a pesquisa, mas também contribui para a construção de um conhecimento que respeita e valoriza a singularidade das narrativas dos professores.

3.2 O que os dados contam

Com base nas narrativas dos professores, emergiram três eixos temáticos que possibilitaram estruturar a análise dos dados. O primeiro deles – **O entendimento do professor sobre projeto de vida**, procurou explorar o conhecimento dos professores sobre o projeto de vida.

Ao mediar essas narrativas biográficas, Marli e Marcelo reconhecem que os alunos carregam bagagens de vida distintas, o que resulta em expectativas diversificadas quando se trata de projetar o futuro. Como observa Marcelo, “o olhar que venho desenvolvendo não é um olhar de um momento, porque alunos têm bagagens diferenciadas, conceitos de vida diferentes” (transcrição depoimento marcelo, 2022).

Essa constatação implica que trabalhar com o projeto de vida demanda uma atitude de escuta e de acolhimento por parte do educador, que deve considerar as especificidades de cada estudante. No caso de Marli, a compreensão de que o projeto de vida está intimamente ligado a uma abordagem humanista é clara: "Então, eu vejo projeto de vida, primeiro é humanismo, é falar: olha, você pode, você é capaz, por mais que a gente tenha enfrentado dificuldades, tem que persistir" (Transcrição depoimento Marli, 2022).

Nesse sentido, o projeto de vida permite que o professor enxergue os alunos não apenas como sujeitos escolares, mas como pessoas com aspirações e desafios próprios, o que favorece a construção de uma relação mais humanizada e empática.

Em um nível mais amplo, o trabalho com o projeto de vida questiona as práticas homogeneizadoras que frequentemente caracterizam o sistema educacional e abre espaço para a subjetividade, reconhecendo e valorizando as diferenças e as singularidades dos alunos. Moran (2019) afirma que o projeto de vida proporciona um ambiente de acolhimento, colaboração e confiança, no qual os jovens podem dar sentido e relevância ao aprendizado que se desenrola dentro e fora da escola.

Ao promover esse espaço de reflexão e construção conjunta, o projeto de vida se configura como um mecanismo que favorece o autoconhecimento e o fortalecimento da identidade do estudante, ao mesmo tempo em que possibilita o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade que o cerca.

Conforme aponta Marcelo, a elaboração do projeto de vida é um processo que envolve a reflexão profunda sobre questões existenciais e sociais: “Ajuda-os a pensar e desenvolver um pensamento autocrítico, perante questões de família, religião, sociedade em geral, o ambiente social em que eles vivem, o país” (Transcrição depoimento Marcelo, 2022).

Esse processo de reflexão não se limita ao campo acadêmico, mas abrange uma análise crítica das dimensões sociais, culturais e familiares que influenciam a vida dos jovens, possibilitando a construção de um entendimento mais amplo sobre seu papel na sociedade.

Duda, por sua vez, destaca o papel transformador do projeto de vida no processo de autodescobrimento dos alunos, sugerindo que o projeto não se limita à preparação para o mercado de trabalho, mas atua também no desenvolvimento pessoal e na construção de uma visão de mundo mais consciente. Ela afirma que "tem alunos que não se descobrem, não sabem quem são, porque estão ali. E com o decorrer do projeto vem o amadurecimento. O projeto acaba sendo espetacular, porque ele consegue entender ele aluno, ele família" (Transcrição depoimento Duda, 2022). Esse amadurecimento, que se dá por meio da reflexão sobre a trajetória pessoal e familiar, é essencial para o desenvolvimento integral do aluno.

A concepção de Josso (2007) sobre a transformação de si por meio da narração das histórias de vida reforça a ideia de que o processo de elaboração do projeto de vida contribui para a formação contínua do indivíduo, atuando como um agente transformador no que tange ao pensar, agir e viver em sociedade. A narrativa das histórias de vida, tanto individual quanto coletivamente, permite que os alunos se afastem de perspectivas limitadas e passem a refletir sobre novas possibilidades de desenvolvimento. Dessa forma, o trabalho com as narrativas contribui para o reconhecimento das

potencialidades de cada indivíduo e para a construção de uma consciência crítica que favorece a evolução pessoal, social e profissional.

Por fim, ao observarmos a perspectiva dos professores, podemos afirmar que a elaboração do projeto de vida, conforme argumenta Boutinet (2019), oferece aos jovens a oportunidade de vislumbrar novas possibilidades para o futuro. Apesar das dificuldades enfrentadas, o projeto de vida propicia a descoberta de brechas e caminhos alternativos que, uma vez reconhecidos, podem abrir novas avenidas de crescimento e transformação. Em suma, o trabalho com o projeto de vida não apenas orienta os alunos na direção de seus objetivos, mas também os engaja em um processo contínuo de autodescobrimento e construção de um futuro mais consciente e alinhado às suas aspirações e capacidades.

O segundo eixo - **Os alunos e o projeto de vida na perspectiva dos professores** permitiu investigar como os professores percebem o entendimento e o envolvimento dos alunos com o projeto de vida, além disso, investigaram-se as estratégias docentes voltadas para o desenvolvimento dessa temática em sala de aula.

As narrativas evidenciam que os alunos, em geral, não possuem clareza sobre o que constitui um projeto de vida e, consequentemente, não reconhecem sua importância para a construção de suas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional. Como destaca a professora Duda, “a ideia deles é uma ideia corriqueira de que eu estou fazendo um projeto que vai falar sobre a minha vida. Mas eles não sabem da importância de um projeto” (Transcrição depoimento Duda, 2022).

A maioria dos estudantes busca o ensino médio profissionalizante visando à inserção no mercado de trabalho, sem compreender, inicialmente, que o projeto de vida pode servir como uma ferramenta para refletir sobre suas escolhas e metas futuras. Nesse sentido, Marli afirma: “eles vão em busca, claro, de fazer o curso, estudar para que possa ser inserido no mercado de trabalho” (Transcrição depoimento Marli, 2022). Contudo, ao se engajarem na proposta, os alunos começam a perceber que o projeto transcende a ideia de uma simples tarefa escolar, exigindo reflexões mais profundas sobre suas vidas. Duda observa que “com o passar do tempo eles vão percebendo que não é só um trabalho escolar, mas sim um projeto para a vida deles” (Transcrição depoimento Duda, 2022).

Esse processo de descoberta permite que os alunos explorem oportunidades, alinhem aspirações e pensem nas condições necessárias para alcançar seus objetivos, como apontado por Boutinet (2019). Marcelo complementa: “sim, eu vejo engajamento, sim! Outra coisa que eu vejo é uma pacificação interior desse aluno. Depois ele fica um pouco mais confiante, no sentido de que é possível, tem saída, dá para fazer” (Transcrição depoimento Marcelo, 2022). A experiência proporciona um alívio em relação às incertezas do futuro e amplia os horizontes dos jovens, ao mesmo

tempo em que apresenta novas possibilidades.

Entretanto, nem todos os alunos conseguem se beneficiar plenamente desse processo. Alguns enfrentam dificuldades em projetar suas vidas devido à absorção pelo presente e à desconexão com o futuro. Marcelo observa: “eu percebi que muitos jovens não conseguem estabelecer uma linha de pensamento que suavize a vida dele” (Transcrição depoimento Marcelo, 2022). Dominicé (2006) reforça que, em um mundo repleto de incertezas, pensar a longo prazo torna-se uma tarefa árdua para os jovens. Nesse contexto, o papel do professor é crucial. Marcelo ressalta a necessidade de ampliar sua atuação para “ajudar meu aluno a pensar” (Transcrição depoimento Marcelo, 2022), alinhando-se à perspectiva de Tardif (2002), que considera o professor como produtor de conhecimento a partir da experiência.

A inserção do projeto de vida no ambiente escolar exige um docente resiliente, capaz de adaptar-se às adversidades e de criar estratégias pedagógicas que mobilizem os alunos. A ação educativa deve, como propõe Freire (2009), promover a autonomia e a emancipação, sendo o projeto de vida comparado a uma “bússola que vai apontando os nossos caminhos” (Transcrição depoimento Marli, 2022).

As narrativas dos professores, ancoradas em suas vivências, remetem às reflexões de Larrosa (2017), que destaca o poder das palavras como instrumentos de subjetivação. Marcelo ilustra essa ideia ao compartilhar uma experiência relacionada à matemática financeira, demonstrando como o aprendizado pode ser contextualizado para gerar significado. Assim, o professor emerge como sujeito da experiência, uma “superfície de sensibilidade” que inscreve marcas e promove transformações no aluno (Larrosa, 2017, p. 160).

Ainda que as vivências em sala de aula promovam reflexões significativas, a ausência de um componente curricular específico sobre projeto de vida dificulta o entendimento do tema pelos alunos. A prática transversal ou interdisciplinar, frequentemente utilizada, não é percebida como legítima por eles, apontando para a necessidade de maior intencionalidade nas ações pedagógicas voltadas ao projeto de vida.

Além disso, as experiências relatadas pelos professores evidenciam a relevância do saber pedagógico que se constrói no cotidiano da sala de aula. As narrativas, ao refletirem sobre a experiência vivida, dialogam com Larrosa (2017), que destaca o papel das palavras e das experiências no processo educativo. Marcelo, por exemplo, compartilha como usou a matemática financeira para ancorar a reflexão sobre o projeto de vida, dizendo: "Eu fui, por exemplo, ancorar um pensamento junto à matemática financeira, fruto de uma experiência minha."

Assim, fica evidente que a educação voltada para o projeto de vida, quando bem implementada, pode ser um instrumento valioso na formação dos jovens, contribuindo para o

desenvolvimento de competências, habilidades e valores essenciais para a construção de um futuro mais autônomo e transformador.

A partir das narrativas dos professores, é possível observar a importância de incluir o trabalho com o projeto de vida na educação, com o intuito de expandir as possibilidades de futuro dos alunos e oferecer novas perspectivas. Esse movimento, que visa promover autonomia e emancipação, encontra respaldo nas ideias de Freire (2009), que defende uma educação voltada para a transformação social. Marli sintetiza esse pensamento ao afirmar: "O projeto de vida é um planejamento, é uma bússola que vai apontando os nossos caminhos."

Por fim, as narrativas dos professores indicam que, embora os alunos vivenciem atividades que os conduzem a refletir sobre suas trajetórias, ainda falta um entendimento mais claro sobre o conceito de projeto de vida. A ausência de um componente específico e a falta de uma abordagem interdisciplinar dificultam a compreensão plena da importância desse trabalho, que, para muitos, não é reconhecido como uma prática legítima de aprendizagem.

O último eixo de análise abordou a **prática docente** e o trabalho com projetos, focando nas referências e estratégias empregadas pelos professores para integrar o conceito de projeto de vida às práticas pedagógicas no Ensino Médio. As narrativas docentes revelam uma percepção unânime: a ausência de diretrizes claras dificulta a implementação desse trabalho de forma sistematizada. A lacuna de orientações oficiais é frequentemente apontada como um entrave significativo:

"Eu penso que nós estamos construindo isso, ainda não está claro não. Eu vejo a BNCC e algumas diretrizes como uma xícara de chá muito amargo e muito quente." (Transcrição depoimento Marcelo, 2022).

"No contexto trabalho com projeto de vida não tem, porque eu já procurei e não achei uma legislação." (Transcrição depoimento Duda, 2022).

"Não, não acho que nós temos diretrizes claras. Nós precisamos ter essas diretrizes para trabalhar com o aluno. Sobre o projeto de vida, nós não temos diretrizes claras, precisa sim de orientação. Essas diretrizes simplesmente são colocadas, impostas." (Transcrição depoimento Marli, 2022).

Essas falas refletem o cenário de incertezas gerado pela falta de normatização e pelas limitações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em fornecer subsídios específicos para o desenvolvimento do projeto de vida. Como apontam Malanchen e Santos (2020), há um distanciamento entre os debates educacionais e a participação de professores, estudantes e demais atores no processo de formulação de diretrizes. Desde os anos 1990, as políticas educacionais vêm sendo influenciadas pelo neoliberalismo e pela globalização, afastando a sociedade civil das discussões que moldam a educação pública, como ressaltam Branco e Zanatta (2021).

Nesse contexto, os professores clamam por maior clareza e suporte para incorporar o projeto de vida em suas práticas pedagógicas:

"Essas diretrizes têm que ser bem direcionadas para que o professor possa levar o projeto de vida para o aluno, para que o aluno possa aprender. Mas nós temos que ter o subsídio. Olha o novo Ensino Médio. Vai chegar? Chegou? A escola está preparada? Está tudo organizado? O professor tem formação para ministrar tal aula? Então não estamos preparados." (Transcrição depoimento Marli, 2022).

As narrativas destacam não apenas a escassez de recursos e formação, mas também um cenário de precariedade estrutural e pedagógica que compromete a efetividade das reformas educacionais propostas. Apesar das limitações, os professores recorrem a estratégias próprias para implementar o trabalho com projetos de vida, muitas vezes ancoradas em sua experiência, ética e comprometimento profissional. Como exemplifica Marli: "Mas você é profissional, você tem a ética profissional, você tem os seus valores, você tem o comprometimento e com a cara e a coragem chega com aquela carta na manga." (Transcrição depoimento Marli, 2022).

Ainda assim, a improvisação continua presente, conforme demonstra Marcelo em sua narrativa: "Um caso que lembrei de projeto de vida e nem tinha sido implementado. Eu entro na sala de aula um dia e tem um aluno com uma bolsa enorme no meio do corredor, era um instrumento musical. Eu: 'se você quiser tocar na nossa escola vai ter um caminhar... Onde você quer chegar? ' 'Professor, eu quero fazer música na USP e ir para a OSESP'. Eu falei 'é o seguinte, dois dias na semana você fica uma hora a mais na escola, com tudo documentado ensaiando. Mas no intervalo eu quero você interagindo, brincando, sendo lúdico, dando risada, falando besteira como todos os alunos'. Ele fez. Foram três anos assim, ele foi fazer música e hoje ele está fazendo mestrado em música na Áustria." (Transcrição depoimento Marcelo, 2022).

Embora o relato evidencie o potencial transformador do trabalho com projetos de vida, ele também aponta para a necessidade de uma abordagem mais sistemática e institucionalizada.

A ausência de um componente curricular dedicado ao projeto de vida é percebida como um fator que limita a clareza e o engajamento dos alunos. Marli reforça essa perspectiva: "Acho que deveria ter um componente curricular falando sobre projeto de vida na grade curricular, porque ele vai enxergar isso com mais clareza e vai ficar mais engajado." (Transcrição Depoimento Marli, 2022).

Nesse sentido, Moran (2019) ressalta que o projeto de vida deve ser uma prática compartilhada entre alunos, professores, gestores e familiares, exigindo uma conscientização ampla sobre sua relevância. Ele destaca: "Essa conscientização começa pela percepção que o projeto de vida não é só para os alunos, mas também para ser desenvolvido por gestores, docentes e pais." (Moran, 2019, p. 3).

O trabalho com projetos de vida no Ensino Médio exige esforços coordenados para superar as barreiras pedagógicas, estruturais e normativas. A experiência dos professores evidencia tanto o comprometimento quanto os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Para que o projeto de vida seja efetivamente incorporado à educação básica, é essencial investir em políticas públicas que promovam diretrizes claras, formação continuada para os educadores e recursos adequados. Essa abordagem não só permitirá uma implementação mais robusta, mas também contribuirá para a construção de trajetórias mais conscientes e autônomas por parte dos estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que inspirou este artigo teve como objetivo investigar como os professores estão vivenciando a implantação do trabalho com projetos de vida no Ensino Médio com Habilitação Profissional. Para alcançar esse objetivo, a investigação se apoiou nos princípios da pesquisa (auto)biográfica, utilizando narrativas de experiências vividas como fonte primária de dados. Por meio das narrativas, os participantes conferem forma e significado às suas vivências, permitindo ao pesquisador coletar informações preciosas sobre momentos significativos de suas trajetórias. As narrativas emergem como construções individuais que evidenciam tanto a singularidade de quem narra quanto aspectos sociais mais amplos, possibilitando uma compreensão mais profunda de como eventos, ideias e interações moldam a vida dos sujeitos (Delory-Momberger, 2012; Josso, 2007).

A análise das narrativas permitiu identificar três eixos que serviram como suporte para a interpretação dos dados: o entendimento dos professores sobre projeto de vida; a perspectiva dos professores em relação aos alunos e seus projetos de vida; e o trabalho efetivo com projetos de vida nas escolas.

No primeiro eixo, o entendimento dos professores sobre projeto de vida revelou que eles reconhecem que essa abordagem transcende o ambiente escolar. Os educadores se mostram cientes da importância de envolver não apenas os alunos, mas também suas famílias no processo de elaboração dos projetos de vida. As narrativas indicam que essa nova abordagem demanda uma reconfiguração do papel docente, promovendo uma aproximação mais significativa com os alunos e uma compreensão mais ampla de suas realidades. Essa proximidade resulta em uma relação mais humanizada em sala de aula, onde os projetos de vida, ao integrar dimensões retrospectivas e prospectivas, favorecem processos reflexivos que incentivam o autoconhecimento e a formação de uma visão crítica sobre a realidade (Moran, 2017).

No segundo eixo, que aborda a perspectiva dos professores sobre os alunos e seus projetos de vida, ficou evidente que, inicialmente, muitos estudantes não têm clareza sobre o que é um projeto de vida e sua importância. O terceiro eixo, que se concentra no trabalho com projetos de vida, revelou

que os professores enfrentam a falta de diretrizes claras para a implementação dessa prática no Ensino Médio. As lacunas na legislação, especialmente em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Reforma do Ensino Médio, criam um ambiente de incerteza e desafios. Os educadores expressaram a necessidade de orientações e recursos que os capacitem a desenvolver projetos de vida nas escolas. Esse trabalho é percebido como um desafio significativo para as instituições e os profissionais da educação, que se esforçam para superar barreiras pedagógicas e estruturais enquanto criam novas oportunidades de aprendizado (Josso, 2010).

Embora haja críticas em relação à BNCC e suas implicações, é fundamental reconhecer a importância de ambientes escolares democráticos e plurais. Esses espaços são essenciais para o desenvolvimento de uma educação equitativa e emancipadora, que vise à formação integral e crítica dos alunos, preparando-os para o seu papel na sociedade contemporânea (Moran, 2017). Nesse contexto, mesmo com as incertezas que cercam a implementação do projeto de vida, é possível que essa abordagem ajude os jovens na idealização e construção de suas vidas em diversos contextos e formatos, ao longo de todas as etapas de suas trajetórias (Passeggi, 2011).

Um aspecto crucial que merece destaque é o papel fundamental do professor na implementação dos projetos de vida no Ensino Médio. A preocupação dos educadores com a sua formação e preparação para atender às necessidades dos alunos é um ponto central. Essa questão ilumina a problemática estrutural da educação brasileira, que ainda carece de formação adequada para que os professores possam lidar com novos currículos e os temas que eles contemplam (Delory-Momberger, 2006).

Em conclusão, este artigo não pretende oferecer soluções definitivas para os desafios enfrentados na educação, mas sim contribuir para uma compreensão mais ampla das dinâmicas emergentes nesse campo. Esperamos que a discussão promovida aqui possa abrir espaço para diálogos que ampliem o conhecimento sobre a implementação do projeto de vida no Ensino Médio, fomentando práticas educacionais mais inclusivas e reflexivas. A partir dessa compreensão, é possível vislumbrar caminhos que conduzam a uma educação mais consciente e engajada, capaz de preparar os jovens para os desafios da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin; Jovchelovitch, Sandra. Entrevista narrativa. In: (Orgs) Bauer, Martin & Gaskell, George: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

BOUTINET, J. P. (2019. Démarche de project. In (Org.) DELORY-MOMBERGER, Christine. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Ères, 2019.

BOUTINET, J. P. (2019). *Os desafios do projeto: Uma abordagem existencial*. São Paulo: Editora Vozes.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRANCO, Emerson & ZANATTA, Shalimar. (2021). BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. Revista Insignare Scientia - RIS. 4. 58-77. 10.36661/2595-4520.2021v4i3.12114. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350702959_BNCC_e_Reforma_do_Ensino_Medio_implicacoes_no_ensino_de_Ciencias_e_na_formacao_do_professor/citation/download>. Acesso em 12 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**.** In **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. (2006). *Construir identidades: A pesquisa (auto)biográfica como prática pedagógica*. São Paulo: Cortez.

DELORY-MOMBERGER, C. (2012). *A pesquisa autobiográfica na formação do professor*. São Paulo: Editora UNESP.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, v. 32, p. 345-357, 2006.

JOSSO, C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação, v.30, n.63, p. 403-438, 2007. Disponível em: < https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em 27 abr. 2021.

JOSSO, C. (2007). *Identidade e formação: O lugar da biografia na educação*. São Paulo: Paulinas.

JOSSO, C. (2010). *Biografia e formação: Narrativas de vida e de trabalho*. São Paulo: Paulinas.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. (2008). *Narrativas e pesquisa qualitativa: A construção do sentido*. Porto Alegre: Artmed.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de

currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 19 abr. 2022.

MORAN, J. M. (2017). *Educação 3.0: O futuro da educação é a educação 3.0*. São Paulo: Editora Moderna.

MORAN, J. M.. Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: https://moran10.blogspot.com/2018/03/metodologias-ativas-e-modelos-hibridos.html>. Acesso em 06 mar. 2021.

MORAN, J. M.. Desafíos en la implementación del Proyecto de Vida en la Educación Básica y Superior. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2019/06/desafios-na-implementacao-do-projeto-de.html>. Acesso em 21 mar. 2021.

MORAN, J. M. (2017). *Educação 3.0: O futuro da educação é a educação 3.0*. São Paulo: Editora Moderna.

PASSEGGI, M. C. (2010). *Formação docente e a educação de jovens e adultos*. São Paulo: Paulinas.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, Elizeu Clementino de ; VICENTINI, P. P. . Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 27, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, M. C. (2011). *A escola e o ensino: Perspectivas para o ensino médio*. São Paulo: Editora Moderna.

PASSEGGI, M. C. (2020). *Projetos de vida e a formação integral*. São Paulo: Editora Loyola.

PASSEGGI, M. C. (2020). *Pesquisa (auto)biográfica: Narrativas de vida e os desafios do ensino*. São Paulo: Cortez.

PASSEGI, Maria da Conceição. CUNHA, Luciana Medeiros da. Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no Novo Ensino Médio. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 15, p. 1039-1058, set./dez. 2020. Disponível em: < https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9730>. Acesso em 10 mar.2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. (2020). Enfoques Narrativos en La Investigacion Educativa Brasileña. **PARADIGMA**, *[S. l.]*, p. 57-79, 2020. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p57-79.id929. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 19 jun. 2022.

PINHO, J. (2016). *Identidade, educação e inclusão: Caminhos possíveis*. Belo Horizonte: Autêntica.

STAKE, Robert E. Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso,

2011.

TEPEDINO, A. M. Projeto de Vida: a perspectiva dos professores que atuam no ensino médio nas escolas técnicas do Estado de São Paulo – ETEC´S. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). São Paulo. 2022
.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DA DIALÉTICA SIGNIFICADO↔SENTIDO EM PESQUISA EDUCACIONAL DE TEOR ONTOLÓGICO: REFLEXÕES PRELIMINARES

POSSIBLE IMPLICATIONS OF THE MEANING↔SENSE DIALECTIC IN EDUCATIONAL RESEARCH OF ONTOLOGICAL CONTENT: PRELIMINARY REFLECTIONS

Ágata Nelza Gomes de Souza[1]
Izabella Mendes Sant'Ana[2]

RESUMO

A partir dos pressupostos vigotskianos e bakhtinianos, este artigo discute as possíveis implicações da dialética *significado↔sentido* (*znatchenie↔smisl, em russo*) para uma pesquisa de natureza ontológica. Parte-se da premissa de que a natureza de uma investigação ontológica é, fundamentalmente, sócio-histórica. A reflexão teórica é realizada, principalmente, a partir dos textos produzidos por Bakhtin (2016, 2023), Góes (1991), Toassa (2020), Tonet (2013), Vigotski (2009, 1929/2000), Volóchinov (2017) e Yasnitsky (2016). O diálogo com tais autores corrobora com a estruturação da argumentação acerca das possíveis implicações da dialética *significado↔sentido* para o contexto de pesquisas educacionais. A problemática que dá origem às reflexões advém de uma pesquisa doutoral – em desenvolvimento – que, em síntese, investiga a natureza das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Apesar das ações educativas serem uma atribuição de tais profissionais, institucionalmente, não há documento oficial que defina de forma direta as especificidades dessa ação. De forma similar, academicamente, seja na área da educação ou na área da biblioteconomia, ainda se observa uma lacuna na abordagem sobre a natureza dessa ação. A partir das reflexões traçadas, se alcança a conclusão – provisória – que uma pesquisa de teor ontológico requer a análise sistêmica e dialética dos sentidos expressos na fala de cada sujeito participante da pesquisa, considerando-as como produtos sociais evocados. Tais sentidos, férteis de conteúdos intelectuais e afetivos, poderão contribuir de forma ímpar para a composição de um significado (mais estável, provisório e em constante transformação). Em suma, é preciso trilhar o caminho que vai do elemento mais fluido em direção ao elemento mais estável, isto é, do sentido ao significado, sem apagar o contínuo movimento que se dá, também, na direção inversa.

[1] Doutoranda no Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), Universidade Federal de São Carlos/*Campus* Sorocaba (UFSCar- So), agata.souza@ifsp.edu.br
[2] Pós-doutorado em Psicologia Escolar na *University of California* (Berkeley/USA), Docente da Universidade Federal de São Carlos/*Campus* Sorocaba (UFSCar- So), izabellams@ufscar.br

Palavras-chave: Ontologia. Significado. Sentidos. Ação educativa. Bibliotecário

ABSTRACT

Based on Vygotskian and Bakhtinian assumptions, this article discusses the possible implications of the dialectic of *meaning*↔*sense* (*znatchenie*↔*smisl*, in Russian) to ontological research. The premise is that the nature of ontological research is fundamentally socio-historical. The theoretical reflection is based mainly on texts produced by Bakhtin (2016, 2023), Góes (1991), Toassa (2020), Tonet (2013), Vigotski (2009, 1929/2000), Volóchinov (2017) and Yasnitsky (2016). The dialogue with these authors corroborates the structuring of the argument about the possible implications of the dialectic *meaning*↔*sense* for the context of educational research. The problem that gives rise to these reflections comes from a doctoral research project - currently under development - which, in short, investigates the nature of the educational actions developed by librarians in the Federal Network for Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT). Although educational activities are an attribution of these professionals, institutionally there is no official document that directly defines the specifics of this action. Similarly, academically, whether in the field of education or librarianship, there is still a gap in the approach to the nature of this action. Based on these reflections, we reach the - provisional - conclusion that ontological research requires a systemic and dialectical analysis of the senses expressed in the speech of each research participant, considering them as evoked social products. These senses, fertile with intellectual and affective content, can make a unique contribution to the composition of meaning (which is more stable, provisional and in constant transformation). In short, it is necessary to follow the path that leads from the most fluid element to the most stable element, that is, from sense to meaning, without erasing the continuous movement that also takes place in the opposite direction.
Keywords: Ontology. Meaning. Senses. Educational action. Librarian

1. INTRODUÇÃO

Ao assumir o compromisso do trabalho científico, uma das ações mais relevantes à pesquisadora e ao pesquisador é o aprofundamento da compreensão daquilo que o objeto de pesquisa é. A investigação e a apreensão da natureza do objeto de pesquisa é uma tarefa fundamental para a construção de análises e discussões sobre bases mais claras e coerentes. Dessa forma, o conhecimento sobre o objeto, na perspectiva ontológica, como bem esclarece o professor Ivo Tonet[3], "[...] é uma reconstrução teórica do objeto, isto é, uma tradução teórica do processo histórico-social que deu origem àquele específico objeto e dos diversos elementos que o constituem" (TONET, 2013, p. 107).

Nesse sentido, no âmbito das pesquisas educacionais, a reconstrução teórica do objeto, de sua história e dos elementos que o constituem são de fundamental importância para o avanço da

[3] O professor Ivo Tonet é mestre em filosofia (UFMG) e doutor em educação (UNESP/Campus Marília). Professor de filosofia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) desde 1980, produzindo diversos textos direcionados à discussão de temáticas atreladas ao socialismo, marxismo, política e educação. No contexto educacional, destacam-se os livros *Educação, cidadania e emancipação humana* (segunda edição publicada pela editora UFAL, em 2013) e *Educação contra o capital* (terceira edição publicada pelo Instituto Lukács, em 2016).

área e para o desenvolvimento das possibilidades de enfrentamento aos desafios que a realidade impõe. De um lado, a correlação entre a área educacional e a história tem apoiado significativamente o levantamento e interpretação dos vestígios que balizam a compreensão do processo histórico-social de constituição do objeto. Contudo, de outro lado, a área educacional ainda requer estudos que ofertem maiores possibilidades teórico-metodológicas para a investigação e apreensão dos diversos elementos que constituem a natureza de um objeto ou fenômeno educativo.

Neste artigo, discutimos as possíveis implicações da dialética *significado↔sentido* (*znatchenie↔smisl,* em russo) para uma pesquisa de natureza ontológica. Tal exploração será realizada, principalmente, a partir dos textos produzidos por Bakhtin (2016, 2023), Góes (1991), Toassa (2020), Tonet (2013), Vigotski (2009, 1929/2000), Volóchinov (2017) e Yasnitsky (2016). O diálogo com tais autores corrobora com a estruturação da argumentação e com a identificação das possíveis implicações, principalmente, no contexto das áreas da psicologia e da educação[4].

2. O TEOR ONTOLÓGICO DA PROBLEMÁTICA INVESTIGADA: BREVE APRESENTAÇÃO

As reflexões que se seguem estão correlacionadas com a problemática central de uma pesquisa doutoral em desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa educacional de teor ontológico[5]. O problema delineado gira em torno da compreensão da natureza das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Logo, a problemática está centrada no "[...] estudo do ser [ou da ação do ser], isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe" (TONET, 2013, p. 12). De modo geral, tal natureza diz respeito à "[...] exposição ordenada dos caracteres fundamentais do ser [ou da ação do ser]" (ABBAGNANO, 2012, p. 848) ou, dito de outra forma, a apreensão das características essenciais dessas ações educativas, suas determinações gerais e qualidades (não secundárias e não acidentais) que sustentam sua identificação e especificidades como tal.

No estudo em andamento, parte-se da premissa de que as(os) bibliotecárias(os) são, também,

[4] O desenvolvimento de tais reflexões se mostrou possível, também, a partir das profícuas contribuições da Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga ao longo da disciplina *O pensamento de Vigotski e Bakhtin: interação, linguagem e subjetividade* (EDF5119-1/2024), oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP).

[5] "Usamos a bela palavra 'ontologia', à qual eu mesmo me estou habituando [...]" no intuito de "[...] investigar o ente com a preocupação de compreender o seu ser e encontrar os diversos graus e as diversas conexões no seu interior", tendo em vista que "[...] a real forma ontológica da existência é o processo" (LUKÁCS, 1966/2014, p. 31; 27; 135).

profissionais da educação. Considerando a realidade da RFEPCT, profissionais bibliotecárias(os) têm atuado na promoção de ações educativas de diferentes tipologias, como, por exemplo, cursos de curta duração, treinamentos, jogos, contação de histórias, saraus, criação de recursos educativos, dentre outros. Sobre esse aspecto, a Coordenação Geral de Gestão de Pessoas do Ministério da Educação, por meio de Ofício Circular nº 015/2005, apresentou a descrição do cargo de bibliotecário-documentalista, validando tais ações. O texto do documento oficial afirma que cabe a essa(e) profissional:

> Disponibilizar informação; gerenciar unidades como bibliotecas, centros de documentação, centros de informação e correlatos, além de redes e sistemas de informação; tratar tecnicamente e desenvolver recursos informacionais; disseminar informação com o objetivo de facilitar o acesso e geração do conhecimento; desenvolver estudos e pesquisas; promover difusão cultural; **desenvolver ações educativas**. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2005, p. [14], grifos nossos).

A questão que se coloca é a ausência de um documento oficial ou de pesquisas acadêmicas que apresentem uma exposição ordenada das características fundamentais dessas ações educativas, isto é, de sua natureza. Entende-se que o esclarecimento da singularidade dessas ações educativas no ambiente educacional é fundamental para delimitar seu papel complementar e diferenciá-las das ações curriculares desenvolvidas pelas(os) profissionais docentes.

Assim, propomos estabelecer como ponto de partida para a construção do conhecimento dessa natureza específica a própria realidade concreta apreendida a partir do ponto de vista dos sujeitos sobre os *significados↔sentidos* de seu trabalho. Frisa-se, assim, a concepção de que a categoria ontológica fundante do mundo social é justamente o trabalho (Lukács, 1966/2014; Saviani, 1984; TONET, 2013).

Dessa forma, a investigação ontológica das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os) da RFEPCT não pode ser dissociada da própria natureza da educação, isto é, o processo que lhe deu origem. O professor Dermeval Saviani, ao longo da palestra proferida em 1984 e que, posteriormente, foi publicada pelo periódico *Em aberto* com o título *Sobre a natureza e a especificidade da educação*, algumas das características ontológicas da educação são expostas. Sobre a natureza da educação, ele define

> [...] a compreensão da **natureza da educação enquanto um trabalho não-material** [...] nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de **elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular**, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas [ensino] historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 1984, p.6, grifos nossos).

O autor aponta que a característica fundamental da educação é justamente o ato de trabalho do homem sobre o homem, isto é, o trabalho não material que objetiva elevar o *Homo sapiens* (primeira natureza, meramente biológica) à condição de ser humano (segunda natureza, humanidade produzida histórica e coletivamente) por meio do trabalho educativo que permite a apropriação dos conteúdos do mundo cultural e simbólico às novas gerações. Assim, a natureza da educação – composta pelo trabalho não material – não objetiva a construção de um produto final; um produto material. Do contrário, constitui-se como um trabalho da esfera da aquisição do *habitus*, isto é, o alcance da humanidade em cada indivíduo singular.

É oportuno frisar, por mais que não seja o objetivo central neste momento, a indissolubilidade da relação trabalho-educação se faz presente na estruturação da natureza da educação. Pois, como aponta o próprio Saviani ao longo do texto *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*, "O que o homem é, é-o pelo trabalho. [...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. [...] precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é [...] um processo educativo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, a natureza da educação é pautada no trabalho não material de socialização do conhecimento acumulado historicamente (ciência) e dos aspectos de valorização (ética) e de simbolização (arte) aos demais indivíduos, produzindo-os, humanizando-os. É interessante pontuar que a correlação entre a apropriação cultural e a constituição do sujeito-social, de alguma forma, também está presente na definição da própria natureza da profissão da pessoa bibliotecária. O Código de Ética e Deontologia (2018) afirma:

> Art. 2º – **A profissão de Bibliotecário tem natureza sociocultural** e suas principais características são a prestação de serviços de informação à sociedade e a garantia de acesso indiscriminado aos mesmos, livre de quaisquer embargos (CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA, 2018b, p. [1]).

Ora, se a profissão da pessoa bibliotecária tem natureza sociocultural, consideramos que as ações educativas desenvolvidas por tais sujeitos – ato de trabalho – coadunam com a natureza da profissão, sendo, também, socioculturais. E, nesse sentido, as ações educativas desenvolvidas por bibliotecários não podem se dissociar da objetivação de "[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 1984, p.2).

Partimos da possibilidade de produzir aproximações entre autores que convergem acerca da constituição histórica e coletiva da humanidade presente em cada sujeito. Essa concepção, expressa explicitamente por Saviani (1984), dialoga com os pressupostos vigotskianos e bakhtinianos. Mas,

especificamente, buscamos identificar as aproximações entre os autores com relação à dialética *significado↔sentido*, tendo por objetivo a investigação de potenciais aspectos aplicáveis às pesquisas de cunho ontológico.

3. SIGNIFICADO↔SENTIDO EM LIEV S. VIGOTSKI (PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA) E EM MIKHAIL M. BAKHTIN (PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM): APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

É possível identificar muitas convergências entre as obras de *Liev S. Vigotski* (1896-1934) *e Mikhail M. Bakhtin* (1895-1975)[6]. Uma exemplificação dessas convergências são os problemas atrelados às omissões editoriais e aos consequentes problemas de recepção e apropriação das obras por meio de traduções indiretas para a língua portuguesa (principalmente, russo→inglês→português e/ou russo→espanhol→português). Muitos conceitos sofreram traduções inadequadas que dificultaram e, em certa medida, ainda provocam muitos equívocos no processo de compreensão da lógica argumentativa das teorias. No Brasil, a título de exemplificação, novas traduções estão sendo produzidas nas últimas décadas[7] possibilitando, assim, a constatação do processo de censura, vilipêndio e fragmentação que muitos dos textos sofreram, bem como, as incorreções terminológicas presentes em algumas traduções anteriores.

Ciente desse contexto, buscaremos focalizar as relações entre os conceitos de significado (*znatchenie)* e sentido (*smisl*) nas obras dos dois autores. Vislumbramos a possibilidade de apontar inúmeras aproximações. Coadunando com essa concepção, Paulo Bezerra, ao longo de seu prólogo que introduz a obra *A construção do pensamento e da linguagem* (2009), já alerta ao leitor sobre a existência dessa sintonia ao mencionar que "Vigotski revela profunda sintonia com Mikhail Bakhtin em vários aspectos da interpretação da relação entre o significado e o sentido da palavra" (VIGOTSKI, 2009, p. xiv).

As concepções de Vigotski sobre as correlações entre significado e sentido partem da perspectiva psicológica e estão imersas no contexto das investigações acerca do desenvolvimento humano. Ao longo de sua breve e profícua vida, Vigotski realizou esforços contínuos para, a partir

[6] Para uma visão mais ampla dessas aproximações, sugere-se o texto *Os círculos de Vygotsky e Bakhtin: explicando a convergência* (2012), de Craig Brandist.

[7] Com destaque para o trabalho da Profa. Priscila Nascimento Marques (Faculdade de Letras - UFRJ) que direciona seu trabalho de tradução às obras de Vigotski e, também, as traduções produzidas pela Profa. Sheila Vieira de Camargo Grillo (Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa - USP) que tem se dedicado à tradução dos trabalhos de Bakhtin. Convém mencionar a frutífera oportunidade de diálogo com as docentes ao longo da disciplina *O pensamento de Vigotski e Bakhtin: interação, linguagem e subjetividade* (EDF5119-1), ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação/USP, no ano de 2024.

de uma abordagem pautada no materialismo histórico-dialético, desenvolver um princípio explicativo para a consciência humana. E, para isso, considerar as correlações entre pensamento e linguagem se mostrava basilar.

No capítulo *Pensamento e palavra,* identificam-se concepções diretas dos dois conceitos. Vigotski aponta que podemos encontrar "[...] no *significado* da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem" (VIGOTSKI, 2009, p. 398, grifos do autor). Para ele, o significado da palavra é considerado, ao mesmo tempo, como um fenômeno da linguagem e um fenômeno do pensamento.

Dentre as várias comparações figuradas que podem ser encontradas ao longo dos textos vigotskianos, o autor propõe que "um pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada, que descarrega uma chuva de palavras" (VIGOTSKI, 2009, p. 478). E, tomando a liberdade de apresentar uma interpretação à analogia do autor, conforme ilustra a figura a seguir, apontamos o significado como a unidade que está presente em cada gota de chuva, assim como, também está presente na própria nuvem.

Figura 1 – O significado como unidade do pensamento e da linguagem em Vigotski (2009)



Fonte: Desenvolvido pelas autoras, 2024.

Além da premissa de que o significado da palavra é a unidade entre o pensamento e a linguagem, uma das principais descobertas de Vigotski discorre sobre a mutabilidade e contínuo desenvolvimento do significado das palavras. Não se apartando da validade do pressuposto de que a

comunicação requer tanto a existência de signos quanto de significados, Vigotski demonstrou o quanto o significado das palavras é dinâmico e o quanto tal amplitude gerava transformações, de forma sistêmica, também nas relações entre pensamento e linguagem. Dito de outra forma, de fato, para que a comunicação se efetive entre duas pessoas, é necessária a generalização do significado das palavras. Contudo, tal generalização se transforma diante do contexto histórico-social posto. Assim, o significado de uma palavra pode mudar de uma comunidade para outra e de um tempo histórico para outro. Tal processo de desenvolvimento da significação é a expressão do enriquecimento que vai lhe sendo conferida a partir do meio histórico-social através dos sentidos. Dessa forma,

> Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto (VIGOTSKI, 2009, p. 465-466).

Assim, a teoria vigotskiana evidencia que o sentido das palavras é mais amplo e dinâmico do que seu significado. O sentido é o edifício; "[...] o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido" (VIGOTSKI, 2009, p. 465). Ou, inspirando-nos na metáfora da nuvem e da chuva, entendemos que o significado se remete à unidade presente na nuvem (pensamento) e em cada gota da chuva (cada palavra), mas o evento em si (nuvem e chuva; pensamento e palavra) só adquire sentido no contexto dinâmico, fluido e complexo do ciclo da água (enriquecimento de conteúdos intelectuais e afetivos ao significado). A noção de sentido é explicitamente composta por essa *interconexão*, por esse *sistema*.

Como nos lembra Gisele Toassa ao longo do texto *Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski*, para ele, há "[...] uma relação única, uma dialética entre sentido e significado" (TOASSA, 2020, p. 178-179). É um equívoco a visão dicotomizante que conclui que o significado das palavras seria algo estático e limitado às generalizações da comunicação social e, de maneira segregada, que o dinamismo estaria presente somente na esfera dos sentidos e restrito ao plano intrapsíquico. Considerar o significado atrelado ao plano social e o sentido ao plano individual é uma lógica incoerente com o método dialético postulado por Vigotski. Como recorrentemente nos lembra a professora Maria Cecília Góes, que mais uma vez ratifica ao longo do texto *A natureza social do desenvolvimento psicológico*, "o psicológico só pode ser compreendido nas suas dimensões social *e* individual [, pois] a relação social/individual implica [uma] vinculação genética e [uma] constituição recíproca" (GÓES, 1991, p. 17; 21, grifos da autora).

Compreendemos que essa reciprocidade entre o individual/social está presente, também, na relação *significado↔sentido*. Reforçando esse entendimento, o artigo já mencionado de Toassa (2020, p. 182) reitera que o "[...] conceito vigotskiano de sentido [...] não se restringe à análise da linguagem ou da consciência individual". Torna-se explícito, assim, que uma análise por oposições, além de restritiva, seria incoerente com a concepção vigotskiana de indivíduo social. Aliás, muito bem nos lembrou Eduardo Galeano em *O livro dos abraços*: "[Cada] homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. [...] está todo brotado de pessoinhas" (GALEANO, 2012, p. 18).

Também é possível identificar algumas concepções de Bakhtin – e seu Círculo – sobre as correlações entre significado e sentido a partir da perspectiva da filosofia da linguagem. A partir do capítulo *A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem*[8] (VOLÓCHINOV, 2017) é possível identificar a correlação entre signo, ideologia e consciência. A partir dessa tríade, conseguimos compreender a concepção de significação na teoria bakhtiniana. Nela, as *coisas em si* não se configuram como signo *a priori*. Elas se tornam signo no momento da significação humana. Isto é, a significação não está na *coisa em si* e também não está na ideologia (cultura) sobre a *coisa em si*. A significação está no ato de significar. Assim, "a significação, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a clareza excepcional da sua estrutura sígnica já seriam suficientes para colocá-la no primeiro plano da ciência das ideologias" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 99). Pois, "a palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 101).

Para Bakhtin, a significação não está dentro do sujeito, nem fora dele. A significação está *no processo* de interação, na *interlocução* entre os sujeitos. Assim, tais atos de compreensão e interpretação não são ações individuais, ou seja, oriundos de um representante da espécie biológica humana isoladamente. Aqui identificamos uma das convergências entre os pensamentos de Vigotski e Bakhtin. No texto *A filosofia da linguagem e a psicologia objetiva* (2017), a dialeticidade entre *individual↔social* é expressa ao se afirmar que "[...] o conteúdo do psiquismo 'individual' é tão social por sua natureza quanto a ideologia [...] Todo signo é social por natureza e o signo interior não é menos social que o exterior" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 129).

Assim, a partir da lógica bakhtiniana, compreendemos que uma *palavra ou oração* é uma unidade significante da língua. Como Bakhtin explicita no texto *Os gêneros do discurso*, "[...] a palavra, a oração tem conclusibilidade de significado e conclusibilidade de forma *gramatical*, mas essa conclusibilidade de significado é de índole abstrata e por isso mesmo tão precisa [...]"

[8] Há uma longa discussão sobre a autoria de muitos dos textos que envolvem os integrantes do Círculo de Bakhtin. Neste breve artigo, não adentraremos a tal debate. Tomamos a decisão de indicar a autoria conforme o expresso na folha de rosto de cada obra.

(BAKHTIN, 2016, p. 46, grifo do autor). Mas é no conjunto do *enunciado*, visto como a unidade real da comunicação discursiva, que o sentido da palavra, da oração é atingido. A palavra, a oração só atinge a plenitude do seu sentido se estiver emoldurada pelo contexto (a realidade concreta de uma situação extra verbal) em relação com o próprio falante e os outros sujeitos da comunicação discursiva (mesmo que se trate de um monólogo) que lhe conferirá a *possibilidade* responsiva, já que "o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*" (BAKHTIN, 2016, p. 59, grifos do autor). O enunciado se refere, justamente, a esse *todo com sentido para todos* que participam da interação/interlocução discursiva.

Dessa maneira, o papel do *outro* na composição do *eu* é de importância ímpar nas duas teorias. Vigotski e Bakhtin se aproximam à concepção de um sujeito interativo, na medida em que é "através dos outros nos constituímo-nos" (VIGOTSKI, 1929/2000, p. 24) evidenciando, dessa forma, que "uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da *interação viva* das forças sociais" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 140, grifos nossos).

Como já mencionamos anteriormente, assumimos que *a dialética significado↔sentido* é imperativa. Contudo, é possível identificar ênfases díspares aos conceitos ao longo da composição das obras de cada um dos autores. Não negligenciamos tal aspecto. Anton Yasnitsky, ao longo do capítulo *Perdido en la traducción: Hablar de sentido, significado y consciência,* menciona que

> […] para o Vigotski do período mais maduro não é o significado da palavra, mas o sentido – uma categoria especial, mais ampla que o significado verbal que ele introduziu em sua teoria para discutir a semântica de objetos e ações com eles – que constitui o foco de seu trabalho sobre a teoria da consciência (YASNITSKY, 2016, p. 383, tradução nossa).

E, de forma semelhante, Paulo Bezerra, ao longo da tradução do texto *A relação entre o autor e a personagem* de Bakhtin, menciona em uma nota de rodapé que

> Em toda a obra de Bakhtin, o termo "sentido" (*smisl*) é uma categoria central, ao contrário do termo "significado", ao qual ele dá pouquíssima importância, e não emprega como categoria do seu pensamento. Isto se deve ao potencial do termo **"sentido"**, que Bakhtin interpreta sob uma ótica filosófica e dialética [por exemplo: **o enunciado**], e ao aspecto [mais] estático do termo **"significado"**, visto mais de uma ótica linguística [por exemplo, **a palavra/oração**] (BAKHTIN, 2023, p. 49, grifos nossos).

Assim, podemos observar uma articulação das ideias de Vigotski [em sua fase mais madura] e Bakhtin no tocante à ênfase ao conceito de sentido. Talvez, arriscamos indicar, pela potencialidade e pela amplitude que a noção de sentido confere à compreensão da significação.

Enfim, as ricas e complexas obras desses dois autores se aproximam em muitos aspectos e, também, se afastam em outros. Atentando-nos ao âmbito das concepções que constelam em

torno da dialética *significado↔sentidos*, sem a intenção de atingir uma conclusibilidade, neste momento é possível expressar o alcance de nossa compreensão apontando que:

a) Em Vigotski, o significado expressa um fenômeno inerente ao pensamento e à linguagem. Em Bakhtin, o significado é visto como um fenômeno da língua (um tipo de material plástico para a expressão do pensamento).

b) Os autores convergem na concepção de generalização/neutralidade da palavra, já que esta tem a possibilidade transformativa ao ser imersa no contexto histórico-social. Assim, tanto a natureza do pensamento e da linguagem, como, também, a natureza da língua e do enunciado, são sociais.

c) Apesar de Vigotski discorrer profundamente em sua obra sobre a dimensão social e dialógica do significado da palavra, a discussão sobre os processos de significação estão espalhados ao longo de seus trabalhos. Bakhtin avança nesse âmbito, conferindo às relações dialógicas um lugar privilegiado para a compreensão dos processos de significação.

d) Há convergência acerca da *indissociabilidade* entre os conceitos *significado↔sentido* em Vigotski e entre as concepções de *significação da palavra/oração↔sentido do enunciado* em Bakhtin. As obras dos autores convergem para apoiar o entendimento de que o processo de significação é constitutivo dos sentidos, como, também, de forma dialética, a transformação dos sentidos desencadeia a possibilidade de novas significações.

Diante dessa breve compreensão, direcionamos nossa atenção ao último tópico deste breve trabalho: as considerações preliminares – e provisórias – sobre as possíveis implicações da dialética *significado↔sentido* às investigações sobre a natureza de um objeto, em especial, a natureza educativa da prática profissional em biblioteconomia.

4. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: A DIALÉTICA SIGNIFICADO↔SENTIDO COMO DIMENSÃO CONSTITUTIVA DA INVESTIGAÇÃO ONTOLÓGICA

Dermeval Saviani (1984), em palestra proferida em Brasília, apresentou uma proposição sobre a natureza e a especificidade da educação que, em sequência, se tornou um texto clássico da área. De outro lado, a natureza e a especificidade das ações educativas desenvolvidas pelas(os) profissionais bibliotecárias(os) estão em fase de investigação. No início deste trabalho, apontamos uma exemplificação de âmbito institucional. Mencionamos que as ações educativas aparecem como uma atribuição das(os) profissionais bibliotecários da RFEPCT, mas, institucionalmente, não há

documento oficial que defina de forma direta as especificidades/singularidades/limitações dessa ação. De forma similar, academicamente, seja na área da educação ou na área da biblioteconomia, ainda se observa uma lacuna na abordagem sobre a natureza dessa ação.

Assim, considerando as bases do materialismo histórico-dialético, compreendemos que um estudo de teor ontológico não pode se desvincular do estudo da essência e das determinações mais gerais de um fenômeno e de seu contexto real. Em nossa concepção, uma investigação de cunho ontológico também está condicionada ao estudo da gênese e dos movimentos do objeto, bem como de suas conexões internas e externas. Isto é, partimos da premissa de que a natureza de uma investigação ontológica é, fundamentalmente, social e histórica.

E, dessa forma, para apreender como as(os) bibliotecárias(os) da RFEPCT compreendem a natureza das ações educativas que desenvolvem, é preciso analisar, dialeticamente, os sentidos expressos em cada fala de forma sistêmica, considerando-as como produtos socais evocados por cada sujeito. Tais sentidos, férteis de conteúdos intelectuais e afetivos, poderão contribuir de forma ímpar para a composição de um significado (mais estável, provisório e em constante transformação). Em suma, é preciso trilhar o caminho que vai do elemento mais fluido em direção ao elemento mais estável, isto é, do sentido ao significado, sem apagar o contínuo movimento que se dá, também, na direção inversa.

Além disso, a articulação das ideias de Vigotski e Bakhtin permitiu ampliar a compreensão de que uma pesquisa de teor ontológico requer a inclusão da análise de seus relacionamentos e dimensionalidades. O alcance das determinações mais essenciais que compõem a natureza de um ser [ou da ação desse ser] precisa considerar, também, aquilo que a forma atual do ser [ainda] não é. Pois, “O realizado [ou, a forma atual das ações educativas desenvolvidas por bibliotecárias(os)] é uma parte ínfima do possível. [Essa forma atual é plena] de possibilidades não realizadas” (VIGOTSKI, 1925/2023, p. 41). Assim, aquilo que não é também se insere em uma pesquisa de teor ontológico. A exposição dos participantes da pesquisa, por meio dos questionários e entrevistas, sobre aquilo que entendem sobre o que as ações educativas são (ou deveriam ser) se insere no esclarecimento das características essenciais que já possuem, isto é, como elementos constitutivos da natureza do que são.

Tal compreensão é essencial tendo em vista que a ação humana é mediada pelos signos produzidos culturalmente, sendo construída a partir do meio histórico e social em que os sujeitos vivem, e configurada por meio de atribuições de significados e sentidos dados à realidade. É por meio da linguagem, considerada em seu papel mediador por excelência, que se constitui o pensamento. Portanto, “o desenvolvimento do pensamento [...] depende [do] domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (VIGOTSKI, 2009, p. 149). Assim, ao se buscar

entender a ontogênese da ação educativa desenvolvida pela(o) profissional bibliotecária(o), parte-se da premissa de que a cultura – definida como "[...] um produto, ao mesmo tempo, da *vida social* e da *atividade social do homem*" (VYGOTSKY, [1933-1934]/1997, p. 106, tradução nossa, grifos nossos) – é parte constitutiva da natureza humana, visto que o desenvolvimento humano se relaciona com o processo histórico e as formas sociais, inclusive as laborais, da vida.

5. REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. A relação entre o autor e a personagem. *In:* BAKHTIN, Mikhail. **O autor e a personagem na atividade estética.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2023, p. 45-65.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: **Os gêneros do discurso**. Org., trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Subsecretaria de Assuntos Administrativos. Coordenação Geral de Gestão de Pessoas. **Ofício circular nº 015/2005**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/oficios/oc01505.pdf Acesso em: 24 abr. 2023.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GÓES, Maria Cecília. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Caderno CEDES**, n. 24, p. 17-24, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4443095/mod_resource/content/1/A%20natureza%20social%20do%20desenvolvimento%20psicologico.pdf Acesso em: 01 jul. 2024.

LUKÁCS, György. **Conversando com Lukács**: entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz. Tradução de Giseh Vianna. São Paulo: Instituto Lukács, 1966/2014.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação, **Em Aberto**, v. 3, n. 22, 20 ago. 1984. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.3i22.%p. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1886. Acesso em: 18 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023.

TOASSA, Gisele. Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 40, n. 111, p. 185-197, maio/ago. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x9LpVSgvMpCHMs9k6QjB8Ss/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 25 jun. 2024.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIGOTSKI, L. S. A consciência como problema da psicologia do comportamento. *In:* **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**. Trad. Priscila Marques. São Paulo: Hogrefe, 1925/2023. p. [27]-62.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**: (texto integral, traduzido do russo pensamento e linguagem). Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Textos de Psicologia).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21–44, 1929/2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 16 maio 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Problems of the Theory and History of Psychology. *In:* VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Tradução de Rene van der Veer. New York: Springer Science e Business Media, [1933-1934]/1997. v. 3. Including the Chapter on the Crisis in Psychology

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

YASNITSKY, Anton**.** Perdido en la traducción: hablar de sentido, significado y consciência. *In:* YASNITSKY, Anton *et al.* (eds.). **Vygotski revisitado**: una historia crítica de su contexto y legado. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2016. cap. 13.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

A OBRA DO PEQUENO PRÍNCIPE: POSSIBILIDADE DO IMAGINÁRIO INFANTIL COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

THE WORK OF THE LITTLE PRINCE: A POSSIBILITY OF CHILDREN'S IMAGINATION WITH CHILDREN FROM ELEMENTARY SCHOOL I

Laisa Adriana Silva Gomes[1]
Mariana Garcia de Pinho Campos[2]
Janaina Nogueira Maia Carvalho[3]

RESUMO

O presente texto emerge de um recorte do Projeto de Extensão intitulado "Atuação e Formação Docente: um encontro com o Pequeno Príncipe, de Antoine Saint-Exupéry", do Campus de Aquidauana, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem por objetivo utilizar o clássico infanto-juvenil para demonstrar como a ancestral arte da contação de histórias pode ser uma importante ferramenta pedagógica; pois, apresenta a literatura de uma maneira lúdica e mais atraente para um público que, embora sabendo ler, não tem o hábito da leitura (crianças e adolescentes). Apoiando-se em estudos desenvolvidos por pesquisadores da área da educação, o projeto sublinha uma metodologia para o desenvolvimento da obra na íntegra, para as crianças do Ensino Fundamental I; explorando e discutindo seus variados contextos e sua simbologia, bem como o desenho, interpretação textual e visual. Dessa forma, apresentam-se, nestes estudos, o projeto, as ações e o resultado como uma forma de possibilidade de ampliação da Cultura Literária. Enfatiza-se o fato de que desenvolver nas crianças o prazer pela leitura destaca a correlação entre a arte, a cultura e as outras formas do saber como parte integrante do processo de aprendizagem.
Palavras-chave: Contação de história; Imaginação; Aprendizagem.

[1] Acadêmica do curso de pedagogia - UFMS/CPAQ 8° semestre (2024), laisa_adriana@ufms.br
[2] Acadêmica do curso de pedagogia - UFMS/CPAQ 6º semestre (2024) mariana_g@ufms.br
[3] Professora Doutora- UFMS/CPAQ (2024) janaina.maia@ufms.br

ABSTRACT

This text emerges from an excerpt from the Extension Project entitled “Acting and Teaching Training: a meeting with the Little Prince, by Antoine Saint-Exupéry”, from the Aquidauana Campus, of the Federal University of Mato Grosso do Sul. It aims to use the children's classic to demonstrate how the ancient art of storytelling can be an important pedagogical tool; therefore, it presents literature in a playful and more attractive way for an audience that, although knowing how to read, is not in the habit of reading (children and teenagers). Based on studies developed by researchers in the field of education, the project highlights a methodology for developing the work in its entirety, for children in Elementary School I; exploring and discussing its varied contexts and symbolism, as well as design, textual and visual interpretation. In this way, in these studies, the project, actions and results are presented as a form of possibility for expanding Literary Culture. It is emphasized that developing children's pleasure in reading highlights the correlation between art, culture and other forms of knowledge as an integral part of the learning process.
Keywords: Storytelling; Imagination; Learning.

1. INTRODUÇÃO

Os frequentes avanços tecnológicos representam, de fato, transformações que influenciam no comportamento da sociedade em todas as áreas, inclusive na Educação, o que demanda cuidados e estratégias, principalmente na educação das crianças nas séries iniciais.

Essas crianças já nasceram inseridas neste cenário tecnológico, em que um aparelho de celular ou um “tablet” faz parte de seu cotidiano, porém, o uso descontrolado, sem supervisão e orientação pode resultar, na criança, uma imaginação pouco estimulada, diante da facilidade em se obter respostas e informações.

O projeto “A Obra do Pequeno Príncipe de Antoine de Saint - Exupéry: possibilidade de ações com criança/s nas escolas de Aquidauana/MS” é um projeto que destaca a importância de se estimular a imaginação da criança, além de abrir espaço para que a mesma se expresse por meio de seus desenhos. O mesmo utiliza como ferramenta, o clássico infanto juvenil “O Pequeno Príncipe” e, objetiva-se por meio deste, explicar como o projeto surgiu, descrever como ele se desenvolve e destacar sua importância. Assim,

> A literatura ajuda o aluno a compreender a si mesmo, a sua comunidade e o seu mundo. Todavia, na escola, o ensino da literatura continua reduzido, em geral, à contextualização histórica, caracterização da obra de acordo com o período literário e seu respectivo autor. O aluno não consegue perceber a plurissignificação do texto literário e os possíveis diálogos entre as obras. (Dias & Menezes, 2014, p. 129)

A partir das palavras de Dias & Menezes (2014), atualmente, o Projeto, está sendo desenvolvido com alunos do 2° ano do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Erso Gomes;

anteriormente, foi em outras unidades escolares e em alguns Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Aquidauana.

Portanto, esse texto ilustra a relevância do projeto em questão; por meio de uma abordagem qualitativa, é uma pesquisa de campo e bibliográfica que objetiva expandir o hábito e o gosto pela leitura, pois ao se trabalhar uma obra literária em sala de aula, é indispensável a escolha de um texto apropriado ao nível linguístico e formativo da turma. As crianças tem a possibilidade de, conheer a obra e ainda, utilizar a imaguinação, a curiosidade, e, ainda expressar sentimentos, por meio de desenhos, bem como criar narrativas a partir da contação de histórias e, se apropriarem da relação da escuta da leitura é afetiva, pois,

> [..], este sentimento se manifesta pela identificação com a história, com os temas tratados e com os personagens. Esta identificação consiste em afirmar a sua personalidade graças ao livro, formulando parâmetros de julgamentos éticos com relação aos personagens e de experiências e questionamentos pessoais. Sendo assim, a escuta de histórias tem um caráter formador ético. (Souza & Bernardino, 2011, p. 240)

2. A OBRA LE PETIT PRINCE: muitas e tantas histórias a contar

O livro “Le Petit Prince”, “O Pequeno Príncipe”, em português, é uma obra conceituada, escrita pelo autor Antoine Jean Marie Roger Foscolombe, Conde de Saint-Exupéry, nascido em Lyon, França, além de escritor, também era ilustrador e piloto. No livro, indicado para adultos e crianças, a história é sobre a inocência, a amizade e a importância da conexão humana.

A história tem início com a narrativa do aviador, que sonhava ser desenhista, porém seus desenhos não eram compreendidos pelos adultos, o que o levou a ser um adulto frustrado, que trocou seus sonhos pela carreira de aviador. Em uma de suas viagens, seu avião cai em um deserto onde, ao acordar da queda, encontra-se com um principezinho que pede para que o aviador desenhe um carneiro e, mesmo com seu sonho frustrado de tornar-se desenhista faz desenhos de vários carneiros, que não agradaram ao Príncipe; o aviador, já sem paciência, desenha uma caixa e informa que o carneiro está dentro desta caixa, o Pequeno Príncipe responde que esse carneiro estava do jeitinho que ele queria, para surpresa do aviador.

No decorrer da história, o principezinho vai contando sobre seu planeta e suas aventuras, viajando por outros planetas em busca de amizades. A leitura leva a entender que cada planeta representa as qualidades e falhas humanas e cada lição que o Pequeno Príncipe aprende pode ser aplicada a todas as pessoas. Dentre os personagens que ele encontra, a raposa se destaca porque é quando ele aprende a importância de se cultivar a amizade. Em certo momento do livro, surge o relato sobre a Rosa deixada por ele, sem cuidados e sozinha, em seu planeta, o asteroide B612; as falas da

Raposa fazem o Príncipe refletir sobre os vínculos e laços que se constituem com seus pares.

A mensagem do texto é que todos têm a possibilidade de, em algum momento, serem abertos a novas oportunidades para se conseguir uma conexão verdadeira. O livro continua conquistando milhares de leitores, no mundo todo, por deixar reflexões presentes na vida das pessoas. Uma parte do livro que chama à atenção é quando ele chega no planeta que é habitado por um bêbado, este lhe diz que bebe para esquecer que é bêbado, uma análise sobre as "válvulas de escapes" adotadas para a fuga de um problema.

Ao trabalhar a obra com as crianças, nas escolas, há várias atividades a serem exploradas, principalmente a importância de se conviver respeitando as diferenças existentes entre elas, como características físicas e emocionais, o objetivo é ajudar a criança a refletir sobre como ela deve lidar com as diferenças, mostrar que a empatia pode ser a chave para uma conexão melhor. Dessa forma, ler para as crianças, cria-se um hábito para a vida, e,

> [...] em termos bem simples, estou convencida de que o que leva uma criança a ler, antes de mais nada, é o exemplo. Da mesma forma que ela aprende a escovar os dentes, comer com garfo e faca, vestir-se, calçar sapatos, e tantas outras atividades cotidianas. Desde pequena vê os adultos fazendo assim então, também quer fazer. Não é natural, é cultural. Entre os povos onde se come com as mãos, não adianta dar garfo e colher aos meninos, se nunca viram ninguém utilizá-los. (Machado, 2001, p. 117)

Tendo a amizade como uma das conexões humanas mais fortes existentes na sua história, vale a pena a experiência da leitura compartilhada do livro, o que favorece a uma nova visão de mundo, de maneira mais ampla e diversificada.

Quando apresentada envolta à ludicidade, a obra se torna alvo da imaginação das crianças, que podem desenvolver a compreensão e novas concepções por meio da história, viajando junto com o Pequeno Príncipe, imaginando como é cada planeta em que ele pisa, como é cada personagem que ele encontra e, no final, a criança ainda pode produzir um material sobre o conhecimento que ela recebeu do livro.

Desta maneira, mesmo tendo mais de 80 anos, o livro continua sendo importante instrumento orientador no auxílio às resoluções de problemas atuais. Quando se conta uma história, tem-se a sensibilidade de que quem a escuta, está criando imagens mentais dos seus personagens, dos lugares onde vivem, das roupas que vestem, enfim, de tudo o que nos é descrito oralmente,acionando os mesmos mecanismos acionados se estivessemos lendo. E, a história, do Principezinho, acalma, aquieta, provoca a atenciosidade, estimula a observação e,

> [...] Contando histórias, é possível: estimular o prazer pela leitura; viajar; percorrer tempos diversos; despertar valores e regras da ética da humanidade; apresentar a harmonia inexistente no planeta; desenhar cenários

> mentalmente; elaborar personagens; vivenciar emoções tais como segurança/medo, amor/ódio, ganho/perda,prazer/dor, certeza/dúvida, alegria/tristeza, calma/ansiedade, felicidade/angústia; ver diferenças de forma natural; visualizar dificuldades; correlacionar as histórias à vida; sensibilizar para com o ritmo e a sonoridade contidos nas frases; enriquecer o vocabulário; desenvolver a criticidade; conhecer autores e textos. (Mantovani, 2006, p. 148)

3. UM PROJETO DE PROJETO EXTENSÃO: nuances, ações e aprendizagens

Antes do projeto "A Obra do Pequeno Príncipe de Antoine de Saint - Exupéry: possibilidade de ações com criança/s nas escolas de Aquidauana/MS" ter suas ações desenvolvidas em ambientes escolares, o mesmo possuía um formato diferente, desenvolvia-se de maneira remota e com o público-alvo distinto, realizava-se com estudantes de diversas licenciaturas e com convidados que apresentavam a relevância da obra "O Pequeno Príncipe" em suas vidas.

O projeto de maneira remota ocorria com encontros quinzenais, que eram divulgados por meio de grupos em redes sociais. O objetivo era fazer com que os estudantes de licenciaturas adquirissem o gosto pela leitura; uma vez que, o hábito de leitura é atividade essencial para futuros profissionais da educação. O projeto proporcionou construir este hábito por meio de concepções apresentadas sobre o clássico da literatura mundial.

Por meio das percepções dos palestrantes convidados, os participantes do projeto, tiveram a oportunidade de um novo olhar a respeito da leitura, bem como da obra estudada, uma vez que diversas são as aprendizagens que podem ser construídas por meio dessa obra, além das várias percepções que podem ser desenvolvidas em seus leitores.

A realização do projeto neste formato ocorreu porque ele foi criado na época em que houve a pandemia do COVID-19, momento em que as pessoas estavam em isolamento social. Após o fim do isolamento, com a volta de uma rotina social, o projeto passou a se desenvolver com estudantes de Pedagogia e crianças das escolas municipais de Aquidauana/MS.

O atual Projeto tem por objetivo utilizar o clássico infanto-juvenil para demonstrar como a ancestral arte da contação de histórias pode ser uma importante ferramenta pedagógica, pois apresenta a literatura de uma maneira lúdica e mais atraente para um público que sabe ou não ler, mas que possui algum contato com obras literárias (crianças). Apoiando-se em estudos desenvolvidos por pesquisadores da área da educação, o projeto sublinha uma metodologia para o desenvolvimento da obra na íntegra, explorando e discutindo seus variados contextos e sua simbologia, bem como os desenhos, a interpretação textual e visual, para as crianças.

O Pequeno Príncipe é uma história de reflexão e aprendizado. Com uma escrita fluida e

simples, que envolve desde o público infantil ao adulto, o autor incita o/a leitor/a a reavaliar seus valores, levando-o a repensar as verdadeiras riquezas da vida: Amor, Amizade, Profissão, Organização, dentre outras. O quanto esses itens são fundamentais em nossas vidas? Quais deles são – ou devem ser – nossas reais prioridades? Pensando dessa forma, o Projeto vincula a possibilidade de trazer as respostas dessas questões aos estudantes participantes do projeto.

Orientados por uma criança, a obra *O Pequeno Príncipe* nos oferece a oportunidade de compreender que o verdadeiro sentido da vida reside nas pequenas coisas. O essencial é invisível aos olhos e a obra nos recorda que o ser humano é muito mais do que um mero mundo de aparências. As coisas verdadeiramente importantes são aquelas que não podem ser vistas, mas sim sentidas, como o amor, a bondade, a generosidade e a amizade. Um aspecto significativo do Projeto, com leitura e análise da obra, é que ele nos leva a refletir sobre o fato de que os adultos frequentemente esquecem com facilidade a experiência e a perspectiva da infância.

A obra de Antoine de Saint-Exupéry tem o potencial de despertar a criança interior que reside em cada um de nós, trazendo-a à tona e permitindo-nos aprimorar nossas escolhas e atitudes. Além disso, é uma obra notável que estimula a imaginação a cada passagem lida.

Pesquisas quantitativas indicam que, nos últimos vinte anos, o Brasil tem reduzido de forma significativa seu índice de analfabetismo. No entanto, estudos qualitativos recentes revelam que uma parcela considerável de crianças e jovens, embora alfabetizados, considera a leitura uma atividade desagradável, realizando-a apenas quando é uma obrigação.

Dessa forma, a principal finalidade deste Projeto de Extensão é apresentar uma proposta pedagógica alternativa que facilite a integração da literatura em sala de aula, utilizando uma abordagem que desperte um maior interesse tanto nos acadêmicos envolvidos quanto nas crianças participantes.

O projeto justifica-se pela oportunidade de promover a ampliação da Cultura Literária e visa enfatizar que cultivar o prazer pela leitura nas crianças é tão fundamental quanto ensiná-las a ler. O projeto busca demonstrar como o texto literário pode se tornar mais atraente por meio da contação de histórias e a maneira como devemos nos apropriar do livro. Além disso, pretende ilustrar a aplicação prática da metodologia da contação de histórias e a interpretação do desenho proposto pela obra.

O projeto tem como objetivo geral ampliar a Cultura Literária na atuação e formação docente por meio da obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Para alcançar este objetivo, o projeto é estruturado com os seguintes objetivos específicos:

Fomentar o desenvolvimento do prazer pela leitura: Demonstrar como o texto literário

pode se tornar mais atraente e acessível por meio da contação de histórias, promovendo uma experiência enriquecedora e envolvente para os leitores.

Apropriação da obra *O Pequeno Príncipe*: Explorar a obra de Antoine de Saint-Exupéry para exemplificar a prática da metodologia de contação de histórias, proporcionando uma compreensão mais profunda e aplicada da obra.

Garantir acesso gratuito à cultura e arte: Oferecer leituras, diálogos reflexivos e encenações baseados na obra *O Pequeno Príncipe*, assegurando que todos os participantes tenham acesso à cultura literária e artística de forma gratuita.

Implementar atividades práticas integradas: Desenvolver atividades que conectem as diversas áreas do conhecimento presentes na obra, fortalecendo a relação entre arte, cultura e outras formas de saber, promovendo uma abordagem interdisciplinar.

4. O PROJETO NA PRÁTICA: metodologia, cronograma e saberes literários

A realização do projeto resulta de um processo de organização entre seus participantes, uma vez que se trata de uma Atividade de Extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Este projeto possibilita a prática de atividades em ambiente escolar, exigindo planejamento e coordenação por parte de seus integrantes.

A elaboração do projeto começa com o estudo da obra *O Pequeno Príncipe*. Embora seja um clássico da literatura infantojuvenil, algumas passagens da obra podem ser complexas para crianças com idades entre seis e dez anos, que constituem o público-alvo do projeto. Portanto, são necessárias adaptações específicas durante a prática da contação de histórias.

Para adaptar a história, os participantes do projeto são divididos em grupos para desenvolver métodos que tornem a prática mais acessível e atrativa para as crianças. Observa-se que, durante as visitas às escolas, as atividades que fogem da rotina habitual da sala de aula têm um impacto significativo para os alunos. Assim, é crucial que cada grupo elabore uma didática apropriada para apoiar o desenvolvimento eficaz dessas atividades.

Desenvolver uma didática e ações planejadas é fundamental para o trabalho com crianças, proporcionando diversas formas de aprendizagem e funcionando como uma ferramenta versátil que atrai o público. A troca de saberes e a ludicidade são aspectos centrais nesse processo. Através de uma abordagem didática, a aprendizagem torna-se mais significativa, pois são empregadas metodologias que facilitam a transmissão e mediação de mensagens, estabelecendo um processo dinâmico de interação entre o transmissor e os participantes.

Neste contexto, o projeto visa ampliar a contação de histórias, utilizando-a como uma poderosa ferramenta didática. Por meio dessa abordagem, é possível não apenas ensinar, mas também expandir o conhecimento das crianças, promovendo uma experiência educativa enriquecedora.

A contação de histórias é uma das práticas mais antigas para transmitir informações sobre eventos passados ou presentes. No entanto, ao longo do tempo, essa prática tem se tornado cada vez menos comum, devido aos avanços tecnológicos e sociais que afetam diretamente essa questão. Na era atual, as informações são frequentemente disponibilizadas de forma imediata e acessível, o que diminui a necessidade de métodos tradicionais como a contação de histórias. Além disso, a falta de tempo livre e de paciência é uma característica marcante da sociedade contemporânea. Nesse contexto, Bossato (2011, p. 20) ressalta que:

> Para a atual sociedade do consumo, contar histórias pode ser interpretado como perda de tempo. É só observar a pouca paciência que se tem para ouvir o outro. [..] Esse estado de espírito, o ouvir,que pede quietura interna, qualidade seminal para audição plena, foi substituído pela pressa e pelo afastamento típico de quem já detém informações suficientes para viver.

Apesar das questões mencionadas, é possível observar que a prática de contar histórias para crianças continua a ter um impacto significativo. Essa prática envolve a transmissão de relatos, contos, experiências e narrativas por meio verbal, utilizando métodos cada vez mais atrativos para transmitir ensinamentos de forma lúdica. Como ressalta Bettelheim (1980, p. 13):

> Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar clara suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Ao destacar esses aspectos cruciais para a prática da contação de histórias, é possível identificar três ferramentas principais utilizadas pelos participantes, as quais são: personagens da obra confeccionados em papelão, um livro de pano e fantoches correspondentes aos personagens. Todos esses materiais são elaborados pelos integrantes do projeto para enriquecer a experiência e tornar a prática mais envolvente e eficaz.

Figura 1- Alguns dos personagens da história confeccionados em papelão.



Fonte: Acervo Pessoal das Pesquisadoras/2023

Figura 2 - Alunos com fantoches utilizados para interação durante a contação de história.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras/ 2023

Figura 3 - Alunos utilizando livro de pano como auxílio para atividade.

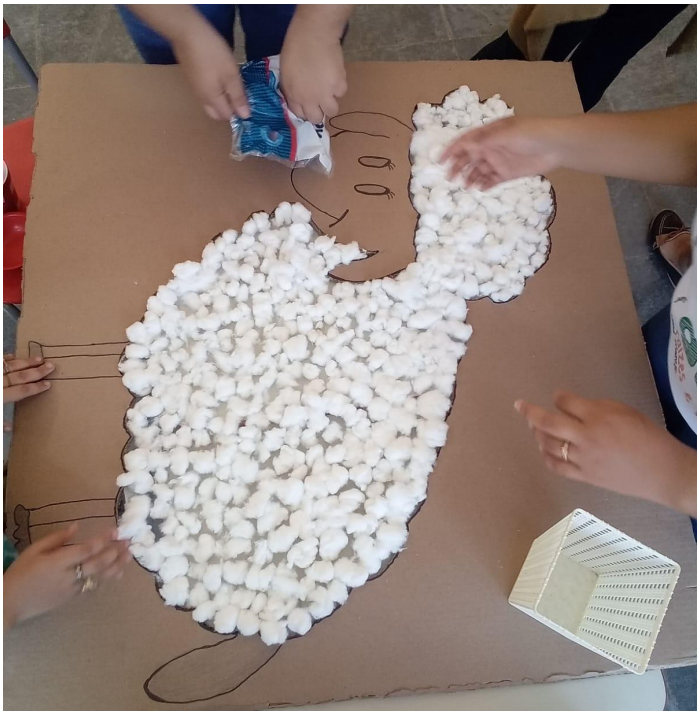


Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras/ 2023

As imagens apresentadas não apenas destacam as principais ferramentas utilizadas na realização do projeto, mas também demonstram que as crianças se envolvem significativamente nas atividades quando estas são acompanhadas por materiais diversificados. Esses materiais proporcionam um incentivo adicional para a participação e estimulam a imaginação das crianças, tornando a prática mais significativa e variada.

Cada grupo, ao realizar a contação da obra *O Pequeno Príncipe*, desenvolve atividades que são elaboradas e planejadas previamente. Essas atividades, em sua maioria, visam estimular o imaginário das crianças, um dos principais objetivos do projeto. Além das atividades voltadas para o estímulo da imaginação, são realizadas tarefas como a confecção de materiais e a colagem de elementos que representam os personagens da obra. Essas tarefas também trabalham a coordenação motora fina, contribuindo para um desenvolvimento mais abrangente das habilidades das crianças.

Figura 4 - Atividade de colagem com algodão.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras/ 2023

O trabalho que envolveu a colagem de algodão em um carneiro confeccionado em papelão teve o objetivo de ilustrar para as crianças como poderia ser o carneiro descrito na caixa que o aviador desenhou para o Pequeno Príncipe. Esta atividade foi realizada após exercícios de desenho, permitindo que as crianças apresentassem suas próprias representações do carneiro imaginado na caixa.

A realização desta atividade foi extremamente valiosa, pois estimulou a imaginação das crianças e promoveu debates sobre o que poderia estar dentro da caixa. As diversas suposições sobre o conteúdo da caixa proporcionaram um espaço para a liberdade criativa e a exploração da imaginação, permitindo que as crianças se envolvessem em um processo de criação e reflexão, independentemente de se tratar de algo possível ou não.

Nesse contexto, é possível abordar que:

> [...] O exercício da liberdade, utilizando o lúdico como estimulador, provoca a imaginação, a curiosidade na criança e, assim, sua vontade em poder escolher e decidir sobre regras e desafios, desenvolvendo a capacidade crítica e criativa, à medida que transforma o desejo em algo possível (Benjamin, 1984).

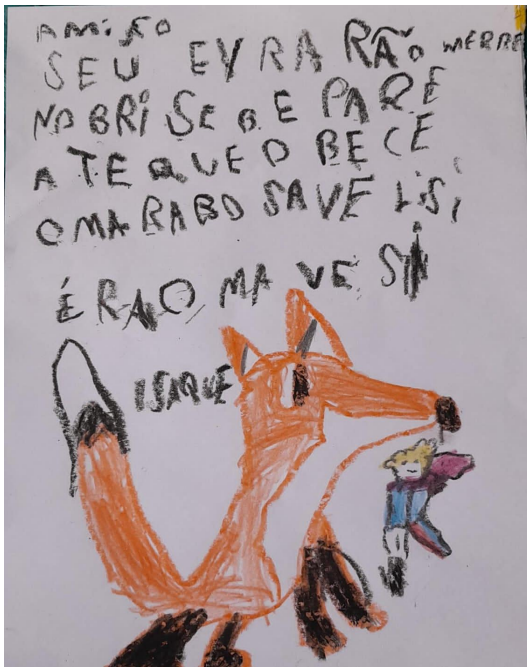
As atividades que incentivam a imaginação, quando combinadas com a contação de histórias, são essenciais para o sucesso do projeto, pois essa integração torna a prática mais envolvente e estimula a curiosidade das crianças.

É importante destacar que, durante as atividades, a realização de questionamentos é benéfica,

mas críticas podem ser desestimulantes e inibir a criatividade. Incentivar e estimular o gosto pela leitura é um aspecto fundamental que se desenvolve ao longo do projeto, contribuindo significativamente para a formação social do indivíduo.

Entre as várias atividades realizadas, algumas se destacam por integrar escrita e desenho, combinando imaginação, leitura e escrita. Essas atividades permitem que as crianças desenvolvam habilidades como concentração, memória, raciocínio e compreensão, além de estimular a linguagem oral e ampliar a capacidade criativa.

Figura 5 - Atividade de desenvolvimento de escrita.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras/ 2023

Figura 6 - Atividade de escrita e desenho.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras/ 2023

Durante a realização das atividades do projeto, observou-se que as crianças demonstraram uma notável capacidade de desenvolver os trabalhos propostos. Embora algumas apresentassem dificuldades em leitura e escrita, conseguiram superar essas limitações e realizar plenamente as tarefas.

É digno de nota que, ao longo do projeto, foram registrados avanços significativos nos trabalhos apresentados. Por exemplo, duas crianças que inicialmente enfrentavam dificuldades, como timidez e desafios no desenho durante as atividades, transformaram-se em participantes ativas, atentas, questionadoras e dedicadas, devido à aplicação das diversas metodologias adotadas.

Os estudos e pesquisas realizados pelos participantes foram fundamentais para o sucesso das atividades. Um planejamento cuidadoso e bem estruturado mostrou-se primordial, pois sem ele, a prática não teria obtido o êxito esperado. Destaca-se que a utilização de metodologias ativas enriqueceu o trabalho desenvolvido em sala de aula, permitindo a superação de barreiras, o enfrentamento de preconceitos e a promoção de benefícios tanto para as crianças quanto para a instituição de ensino. Além disso, essas metodologias contribuíram para o desenvolvimento do protagonismo, da autonomia, da proatividade e da cooperação nas crianças.

Ademais, a condução eficaz do projeto possibilitou a formação de uma parceria com a escola onde as atividades de extensão foram realizadas. Como resultado, foi organizada uma Mostra Científica na instituição, na qual uma sala foi dedicada à apresentação dos trabalhos realizados pelas crianças ao longo do projeto. Os próprios alunos foram responsáveis por expor e explicar os trabalhos, demonstrando autonomia e domínio sobre a história trabalhada.

Figura 7 - Mostra Científica com o projeto.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras /2023

Os trabalhos apresentados na imagem foram realizados pelas crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I, com o apoio das professoras da sala. É importante destacar que as parcerias foram fundamentais para a obtenção dos materiais e para que as crianças se tornassem autoras e protagonistas das atividades expostas. Esse exercício oferece uma ampla gama de possibilidades para a construção da identidade das crianças e para o desenvolvimento de suas habilidades expressivas.

A importância das metodologias é evidente, pois elas permitiram que as crianças se envolvessem de forma efetiva nas atividades propostas. Metodologias atraentes durante a contação de histórias são cruciais, pois capturam a atenção do público e contribuem significativamente para o sucesso das atividades. Ao oferecer meios para narrar a história e apresentar os personagens, promove-se um espaço para que a imaginação das crianças se desenvolva plenamente, permitindo que elas formulem suas próprias conclusões, percepções e entendimentos. Além disso, essas metodologias possibilitam que as crianças estabeleçam conexões entre a história e sua própria vida, enriquecendo a experiência educacional.

5. O PROJETO E O IMAGINÁRIO: possibilidades de arte e cultura

Durante o andamento do projeto, observou-se que muitas das atividades desenvolvidas têm como objetivo principal estimular a imaginação das crianças. Ao mergulhar no mundo imaginário, é possível perceber a diversidade de culturas inseridas em um mesmo ambiente. Os trabalhos realizados refletem a realidade de cada criança, oferecendo uma visão de sua trajetória pessoal e destacando a importância do incentivo à arte literária proposta.

Atualmente, o estímulo à imaginação é fundamental. Incentivar e apoiar as crianças desde cedo tem um impacto significativo em seu desenvolvimento. Como ressaltado na contação de histórias, é essencial que os adultos apoiem os interesses das crianças para evitar que elas se tornem adultas frustradas e desmotivadas. A imaginação é um meio vital para a expressão de ideias e sentimentos, e seu desenvolvimento desde a infância contribui para um crescimento saudável e criativo.

Ao destacar essa questão, é possível abordar brevemente a Sociologia da Infância, que proporciona reflexões e uma compreensão mais aprofundada sobre essa fase crucial da vida. Essa perspectiva permite a escuta atenta, a observação e a valorização das experiências das crianças. Durante a realização do projeto, esses aspectos foram trabalhados, ressaltando que a infância é uma etapa fundamental para o desenvolvimento de convívios sociais e para a expressão plena das ideias, sentimentos e imaginação das crianças.

> A sociologia da infância propõe-se a construir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas para eles. (Sarmento, 2005, p. 367).

Atualmente, é notável que as mídias e tecnologias têm uma presença crescente na vida das crianças, o que resulta em uma nova configuração da infância, cada vez mais moldada por dispositivos tecnológicos. Um dos estudos realizados para a construção deste trabalho, que explora a Sociologia da Infância, aborda essa questão em um capítulo intitulado "Sociologia da Infância e a Criança Midiática: Algumas Reflexões," de Crisna de Lima Tenório e Janaina Nogueira Maia Carvalho[4]. Esse capítulo destaca a presença predominante da tecnologia na infância contemporânea e sublinha a importância de que os docentes estejam preparados para "modernizar" suas metodologias. É crucial que os educadores atualizem suas práticas pedagógicas para torná-las mais atraentes e significativas para os alunos que cresceram em um ambiente midiático.

Considerando o assunto, é crucial reconhecer a realidade em que as crianças estão inseridas, levando em conta o conteúdo que elas consideram relevante. Atualmente, observa-se uma certa dificuldade por parte dos docentes em aproveitar o interesse das crianças pelas tecnologias, não utilizando essas ferramentas como aliadas no processo de ensino e aprendizagem.

A esse respeito, outro material utilizado para este estudo aponta que, frequentemente, os docentes optam por ignorar as novas culturas digitais em vez de aprender a se comunicar por meio das novas mídias digitais (Fossiele, 2010). FOSSIELE afirma ainda que,

> [...] o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno; o professor é um importante mediador do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem não pode ser entendida como resultado do desenvolvimento do aluno, mas sim como o próprio desenvolvimento do aluno (Fossiele, 2010, p.89).

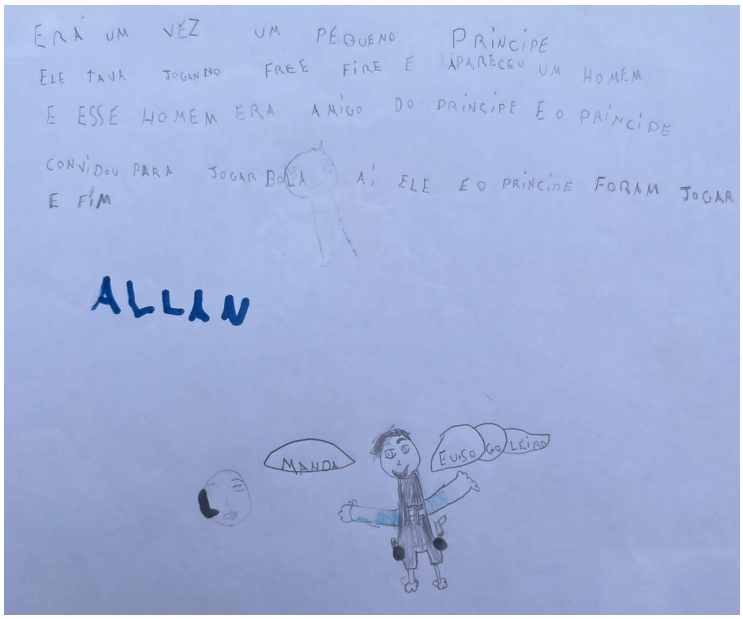
Em uma das atividades desenvolvidas, foi possível observar o impacto do desenvolvimento tecnológico nas crianças. Durante um exercício de aprimoramento da escrita, notou-se que uma criança apresentava dificuldade em manter a concentração para criar um texto com o Pequeno Príncipe como personagem central. Em resposta a essa dificuldade, uma das participantes do projeto questionou a criança sobre suas preferências pessoais, e ele revelou que gostava de jogar jogos em seu celular.

Com base nessa informação, a acadêmica sugeriu que a criança criasse uma história envolvendo o jogo que ele mais apreciava. Essa abordagem personalizada ajudou a aumentar o

[4] https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5047/1/A_sociologia_da_inf%c3%a2ncia.pdf - p.p 193-213

interesse e a dedicação da criança à atividade proposta, demonstrando como a integração de interesses individuais e tecnologias pode ser um recurso eficaz para engajar os alunos e facilitar o processo de aprendizagem.

Figura 8 - Atividade de desenvolvimento de escrita.



Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras /2023

Na imagem apresentada, observa-se que a criança escreveu uma pequena história incorporando elementos que são importantes e de seu interesse, como o jogo *Free Fire*. O personagem da história é ilustrado com vestes personalizadas com o logotipo do jogo, um detalhe que reflete a popularidade do game entre crianças e adolescentes. A escrita da criança demonstra correção e coerência, apresentando um texto com início, meio e fim, mesmo que de enredo simples.

Essa atividade ilustra como uma boa história e uma metodologia adequada podem facilitar um processo de troca de saberes. É essencial abordar com as crianças os clássicos da literatura, como *O Pequeno Príncipe*, mas também é importante reconhecer que cada criança é única e possui realidades distintas. Compreender e integrar essas diferenças pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se que as crianças são capazes de expressar e refletir sobre suas próprias experiências e interesses. Criar meios para que isso aconteça de forma saudável é fundamental, e o projeto *A Obra do Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry pode servir como um aliado nesse processo. Trabalhar a imaginação das crianças ajuda a compreender como elas reproduzem seus contextos vivenciados por meio dos desenhos e atividades propostas durante o projeto, promovendo um

aprendizado mais significativo e personalizado.

6. O PROJETO CONTINUA: impressões de uma breve finalização em 2023

O artigo foi fundamentado no projeto real *A Obra do Pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry: Possibilidades de Ações com Crianças nas Escolas de Aquidauana/MS*, que foi conduzido com crianças no início da alfabetização. O objetivo do projeto foi inseri-las no universo da leitura e da imaginação, promovendo o desenvolvimento do senso crítico, a indagação e o prazer nas pequenas coisas da vida. Além disso, o estudo incorporou uma breve pesquisa sobre a Sociologia da Infância, visando compreender a realidade das crianças e adaptar as metodologias ao longo do projeto.

O projeto também se apoiou em artigos e pesquisas que destacam a importância de contar histórias por meio de uma abordagem didática e lúdica. A prática desenvolvida demonstrou a importância de criar atividades que permitam às crianças trabalhar sua imaginação através de metodologias que as coloquem como protagonistas. Essa abordagem tornou o processo de leitura e escrita mais prazeroso, resultando na produção de cultura pelas crianças.

A Obra do pequeno príncipe não só é presença pétrea há décadas na lista dos livros mais traduzidos do mundo, como tem a reputação de ser "o livro absoluto, porque é o livro daqueles que leram um só livro." (LINK, 2015, p. 200). Dessa forma, o Projeto proporcionar aos acadêmicxs participantes e professores/as dinâmicas a retórica e o lirísmo próprios da arte: obra do Pequeno Príncipe; desenvolve à experiência empírica e acadêmica do docente para representar um caminho a ser observado com atenção pelo meio escolar à obra estudada; possibilita o desenvolvimento e prazer pela leitura, de forma primordial, explicitando como o texto literário pode se tornar mais convidativo por meio da contação de histórias; se propria da obra para exemplificar a possibilidade da prática a metodologia de contar a história da obra proposta; garante acesso gratuito à cultura e arte por meio de leituras, diálogos reflexões e encenação baseados na obra e, desenvolve atividades práticas que integram as diversas áreas do conhecimento propostas na obra em questão, para fortalecer e ilustrar a correlação entre arte, cultura, e as outras formas do saber.

Ademais, a obra *O Pequeno Príncipe* revelou-se especialmente relevante, pois aborda questões que podem ser exploradas com as crianças de maneira agradável, refletindo sobre aspectos da realidade vivida por elas. Com seu conteúdo filosófico e poético, a obra estimula a imaginação e convida à reflexão sobre a natureza humana, os valores da amizade e do amor, reforçando o potencial da literatura para enriquecer a experiência educativa e promover um aprendizado significativo.

É fundamental ressaltar o impacto significativo que a obra *O Pequeno Príncipe* exerce no

desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças, além de destacar a valorização das coisas simples da vida, como apreciar o pôr do sol e cultivar amizades. Ao longo da história, os personagens são retratados como solitários em busca de um propósito para suas existências, o que possibilitou que as atividades propostas no projeto estimulassem a imaginação das crianças para encontrar alegria e significado nas aprendizagens.

Durante o desenvolvimento das atividades do projeto, observou-se que as crianças, ao criar seus desenhos e textos, utilizaram a criatividade para expressar aspectos do seu cotidiano e de seus interesses pessoais. Essa prática reforçou o prazer e a liberdade de realizar metodologias que colocam as crianças como protagonistas na construção de seu próprio saber.

Implementar o projeto com crianças em processo de alfabetização revelou-se extremamente enriquecedor. Ficou evidente que, por meio da imaginação e da contação de histórias, as crianças não apenas aprenderam de forma significativa, mas também foram capazes de refletir sobre a relevância da obra *O Pequeno Príncipe*. A utilização dessa obra possibilitou desenvolvimentos reflexivos tanto para os acadêmicos envolvidos na ação de extensão quanto para as crianças participantes.

O conhecimento proporcionado pela obra foi de grande valia para todos os envolvidos, permitindo o desenvolvimento de diversos aspectos educacionais e promovendo a troca de conhecimentos. A obra oferece ensinamentos profundos sobre a paciência, a simplicidade e a capacidade das crianças de perceber a realidade sem preconceitos, aspectos que se revelaram fundamentais ao longo do projeto.

Assim, com uma escrita fluída e simples, que envolve desde o público infantil até o mais maduro, a obra incita o/a leitor/a a reavaliar seus valores, levando-o a repensar as verdadeiras riquezas da vida: Amor, amizade, profissão, vida, organização, política… O quanto esses itens são fundamentais em nossas vidas? Quais deles são – ou devem ser – nossas reais prioridades? Pensando dessa forma, o Projeto vincula a a possibilidade de trazer essas questões aos acadêmico/as de Licenciaturas e professores/as da infância. Guiados por uma criança, a obra do pequeno príncipe possibilita ainda, reaprendemos que o sentido da vida está nas pequenas coisas; que o essencial é invisível aos olhos e, lembra-nos que somos muito mais do que um mundo de aparências. Porque as coisas importantes são aquelas que não podem ser vistas, são as que se sente; como amor, bondade, generosidade e amizade.

Outra importante questão do Projeto é, que, a obra de Saint-Exupéry têm o poder, de despertar a criança que mora dentro de cada um de nós e trazê-la a tona, para assim, sermos professores/as melhores em nossas escolhas e atitudes. E, por fim, o Projeto se justifica pela possibilidade de ampliação da Cultura Literária e, consiste em enfatizar o fato de que desenvolver nas crianças o prazer

pela leitura é algo tão primordial quanto ensiná-lo a ler, explicitando como o texto literário pode se tornar mais convidativo por meio da contação de histórias, bem como a forma de nos apropriamos do livro O pequeno príncipe, escrito pelo francês Antoine de Saint-Exupéry, para exemplificar como deve ser posto em prática a metodologia da contação de história e, a visão do desenho proposto pela obra.

7. REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **A janela de vidro:** esporte, televisão e Educação. Tradução de: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada/** tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DIAS, Janaina; MENEZES, Tadna. **Reflexões sobre o ensino da literatura na sala de aula: Possibilidades e entraves**.In: Cadernos do CNLF –Estilística e literatura. Rio de Janeiro, vol. 18, n. 6, 2014, p. 115-134.

FOSSIELE, D.K. **Construtivismo versus sociointeracionismo:** uma introdução às teorias cognitivas. *Revista Alpha,* Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em: teracionismo.pdf. Acesso: 27 nov. 2023.

LINK, Daniel. **Infância**. In: ALEA -Estudos neolatinos. Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2 , p. 199-215, jul/dez 2015.

MACHADO, Ana Maria. **Entre vacas e gansos –escola, leitura e literatura**.In: Texturas (sobre leituras e escritos). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001, p. 111-125.

MANTOVANI, Rosalvo Leal. **Contar histórias: técnica e performance**.In: Anais do IV Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Rio de Janeiro, 2006.

SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade**: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. Educação e Sociedade, n. 26 (91), p. 361-378, 2005.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza. **A contação de histórias como estrátégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Educere et educare – Revista de educação. Cascavel, vol. 6, n. 12, p. 235-249, jul/dez 2011.

ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores

A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E BENEFÍCIOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

PSYCHOMOTRICITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FUNDAMENTALS AND BENEFITS FOR THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF THE CHILD

Diogo Moraes Simão[1]

Nataly Aparecida Oliveira da Silva[2]

Franchys Marizethe Nascimento Santana[3]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo destacar a relevância da psicomotricidade na Educação Infantil, analisando seus fundamentos teóricos e os benefícios, pois acredita-se que é uma área importante para o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo e estimulando aspectos motores, cognitivos e emocionais. Apesar do reconhecimento teórico da dimensão da psicomotricidade, observa-se uma lacuna significativa na aplicação prática desse conhecimento nas instituições de ensino infantil. Isso compromete o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças. A implementação adequada da psicomotricidade pode promover habilidades essenciais nas crianças, como coordenação motora, percepção espacial e equilíbrio emocional. Esse desenvolvimento integral é crucial para a formação de bases sólidas para a aprendizagem e socialização futura. Utilizou-se uma abordagem descritiva e exploratória, tendo como embasamento teórico alguns autores e documentos oficiais, que garantem o pleno desenvolvimento das crianças nesta primeira etapa da educação básica. Para completar os estudos utilizou-se a pesquisa empírica por meio das observações, durante os Estágios Obrigatórios realizados no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/

[1] Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana. diogomoraes491@gmail.com

[2] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana. natalyoliveira690@gmail.com

[3] Professora, Doutora, efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Curso de Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: perspectivas da Inclusão e Diversidade Cultural, Coordenadora dos Laboratórios de Arte e Ludicidade na Diversidade Cultural e Laboratório de Cultura Pedagógica/CPAQ/UFMS. franchys.santana@ufms.br

Campus de Aquidauana, como coleta de dados. Durante os estágios percebeu-se que a interação dos alunos em sala de aula é crucial para o seu desenvolvimento social e cognitivo. Além disso, é necessário que o ambiente seja acolhedor e que os professores estejam atentos para promover uma atmosfera inclusiva e receptiva para todos os alunos participarem. Recomenda-se a formação contínua dos educadores e a implementação de atividades práticas e lúdicas que incorporem princípios psicomotores no cotidiano escolar, ressaltando que o educador é o principal mediador de conhecimento para os alunos, e precisa estar ciente da importância do brincar, para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-Chaves: Desenvolvimento. Educação Infantil. Psicomotricidade.

ABSTRACT

Psychomotricity is believed to be an important area for the full development of children as it stimulates motor, cognitive and emotional aspects. Therefore, this paper aims to highlight the relevance of psychomotricity in Early Childhood Education by analyzing its theoretical foundations and benefits. Despite the theoretical recognition of the dimension of psychomotricity, there is a significant gap regarding the practical application of this knowledge in early childhood education institutions. Thus, it compromises the motor, cognitive and emotional development of children. However, the proper implementation of psychomotricity can promote essential skills for children, such as motor coordination, spatial perception and emotional balance. This full development is crucial to the formation of solid foundations for future learning and socialization. A descriptive and exploratory approach was used with the theoretical basis of some authors and documents that guarantee the full development of children at that first stage of education. Empirical research through observations with data collection from internships conducted by the Pedagogy Course at the Federal University of Mato Grosso do Sul/Aquidauana Campus was also used. It was noticed that the interaction of students in the classroom is crucial to their social and cognitive development. In addition, it is necessary that the environment be welcoming and that teachers be attentive to promoting an inclusive and receptive atmosphere for all students to participate. In this context, continuous training of educators and the implementation of practical and playful activities that incorporate psychomotor principles into the school routine are recommended. The role of the educator as the main knowledge mediator for students and the awareness of the importance of play for the full development of children should also be emphasized.

Keywords: Development. Early Childhood Education. Psychomotricity

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é destacar a importância da psicomotricidade na Educação Infantil, baseado em autores e documentos oficiais que garantem o pleno desenvolvimento das crianças nesta primeira etapa da educação básica. Posteriormente, serão apresentadas as análises com base nas observações realizadas nas instituições de ensino.

A psicomotricidade tem sido incorporada ao ambiente escolar ao longo dos anos devido à sua capacidade de desenvolver habilidades nas crianças. É essencial que seja aplicada adequadamente

durante as atividades pedagógicas. Na Educação Infantil, o educador é o principal mediador do conhecimento para os alunos e deve estar ciente da importância do brincar.

> O desenvolvimento psicomotor se processa de acordo com a maturação do sistema nervoso central, assim a ação do brincar não deve ser considerada vazia e abstrata, pois é dessa forma que a criança capacita o organismo a responder aos estímulos oferecidos pelo ato de brincar, manipular a situação será uma maneira eficiente da criança ordenar os pensamentos e elaborar atos motores adequados a requisição (Velasco, 1996, p. 27).

Na Educação Infantil, a criança necessita ter atividades lúdicas que consigam compreender de forma fácil, para melhor aprendizado. As atividades devem ser trabalhadas e pensadas para o melhor desenvolvimento do aluno. Segundo Kyrillos e Sanches (2004):

> Na Educação Infantil começamos a exploração intensa do mundo, das sensações, das emoções, ampliando estas vivências como movimentos mais elaborados. A linguagem corporal começa então a ser substituída pela fala e pelo desenho, no entanto, é essencial que continue sendo explorada. O trabalho com movimentos e ritmos, de grande relevância para a organização das descobertas feitas, torna-se mais sofisticado. Nesta etapa, a atenção é voltada para o desenvolvimento do equilíbrio e de uma harmonia nos movimentos (p.154).

A psicomotricidade tem o objetivo de desenvolver capacidades criativas e motoras no ser humano a partir de seu corpo. Visa melhorar a coordenação motora, os movimentos corporais, o equilíbrio e o ritmo em todas as atividades que promovem esses aspectos do desenvolvimento infantil. O professor deve estar atento às fases de desenvolvimento do aluno, garantindo uma aprendizagem adequada para cada idade. Com a utilização da psicomotricidade na Educação Infantil, a criança, desde cedo, desenvolve também suas funções afetivas, cognitivas e intelectuais. Além de desenvolver o corpo, a psicomotricidade contribui para o desenvolvimento da mente, atuando na formação da identidade e autonomia do ser humano. Portanto, é extremamente importante trabalhá-la nesta etapa da educação.

> O desenvolvimento psicomotor quando acontece harmoniosamente, prepara a criança para uma vida social próspera, pois, já domina seu corpo e utiliza-o com desenvoltura, o que torna fácil e equilibrado seu contato com os outros. As reações afetivas e as aprendizagens psicomotoras estão interligadas. A psicomotricidade é abrangente e pode contribuir de forma plena para com os objetivos da educação (Mendonça, 2004, p.25).

Faz-se necessário observar a Educação Infantil com um olhar atento, cuidadoso e sempre desenvolver as atividades de acordo com a capacidade e observando a dificuldade de cada criança. Faz-se necessário colocá-la no centro da educação, não apenas nas teorias, mas também na prática.

> É pela psicomotricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo: porém esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela

> tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada (Oliveira, 2000, p.34).

A Educação Infantil é o primeiro contato da criança com o ambiente escolar e deve ser, primordialmente, um espaço onde ela possa socializar, expressar-se, dialogar sem medo, desenvolver sua identidade, autonomia, escrita e leitura.

Durante os estágios, nesta etapa da educação, foram realizadas regências e elaboradas atividades baseadas na psicomotricidade, ressaltando sua relevância na Educação Infantil. É possível constatar, no entanto, uma ausência na sua aplicabilidade, o que causa impactos negativos no desenvolvimento integral das crianças.

A psicomotricidade desempenha um papel fundamental na educação infantil, proporcionando uma base essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Este artigo explorou os fundamentos teóricos da psicomotricidade e destacou os benefícios que essa prática traz para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças. Baseado em pesquisas descritivas e exploratórias, e em estágios realizados em creches e pré-escolas, este estudo revela a importância de incorporar atividades psicomotoras no ambiente escolar. Através da análise de dados qualitativos, observa-se que a inclusão de práticas psicomotoras favorece a coordenação motora, a percepção espacial e o equilíbrio emocional, além de promover a socialização e outras habilidades essenciais para o aprendizado e a vida social das crianças. Diante dessa relevância, a formação contínua dos educadores e a implementação de atividades lúdicas e práticas se mostram indispensáveis para garantir o pleno desenvolvimento infantil.

2. PSICOMOTRICIDADE: ORIGEM E RELEVÂNCIA

A psicomotricidade humana tem origem em sua própria história social, ou seja, ela sempre existiu, com exemplos nas atividades em casa, no trabalho, na comunicação e na caça. Este termo aparece pela primeira vez em um discurso médico, proferido pelo neurologista francês Ernest Dupré (1862-1921), no século XIX, onde constatou graves evidências no corpo humano mesmo sem ter sofrido nenhuma lesão. Com isso, surgiu a necessidade de buscar alguma área que explicasse esse contexto, fazendo com que a palavra “psicomotricidade” surgisse no ano de 1870.

> O movimento não é puramente um deslocamento no espaço, nem uma simples contração muscular, e sim, um significado de relação afetiva com o mundo, assim, para o autor, o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. Neste contexto, podese dizer que o desenvolvimento motor é precursor de todas as demais áreas. (Wallon, 1995, p. 01).

O desenvolvimento motor é de grande importância durante a infância, pois permite que as crianças tenham controle sobre seu próprio corpo. Está ligado, de maneira geral, aos aspectos cognitivos e afetivos. De acordo com o comportamento humano, o desenvolvimento motor permite que a criança receba informações e interaja com o meio.

Em 1909, Ernest Dupré constatou a síndrome da debilidade motora através da atividade motora e intelectual, dando início aos estudos dos transtornos psicomotores. No entanto, a psicomotricidade começou a ser estudada em 1935 por Edouard Guilmain, que elaborou exames para obter diagnósticos de transtornos psicomotores no ser humano. Através desse meio, passou-se a ter respeito às limitações humanas, com um trabalho fundamental nos aspectos físico, afetivo e cognitivo. De acordo com Fonseca (2008), a psicomotricidade pode ser definida como o campo que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas entre psiquismo e motricidade.

> A psicomotricidade, como seu nome indica, trata de relacionar os elementos aparentemente desconectados, de uma mesma evolução: o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento motor. Parte, portanto, de uma concepção do desenvolvimento que coincide com a maturação e as funções neuromotoras e as capacidades psíquicas do indivíduo de maneira que ambas as coisas não são duas formas, até então desvinculadas, na realidade é um processo (Núnez apud Costallat, 2002, p.22).

A psicomotricidade é uma ciência que estuda a relação entre os movimentos do corpo e os processos mentais e emocionais, buscando entender como nossas ações físicas são influenciadas por nossas experiências, emoções e pensamentos.

De acordo com Alves (2003), apud Silva (2004), a psicomotricidade não apenas envolve a execução de movimentos, mas também a integração dessas experiências no cérebro, o que inclui informações e emoções vivenciadas pelo indivíduo. Isso significa que cada atividade motora pode ter um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo e emocional da pessoa.

A psicomotricidade realmente tem ganhado destaque entre os profissionais da educação, especialmente por sua capacidade de auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, áreas onde muitos alunos enfrentam dificuldades. No Brasil, a introdução da psicomotricidade na década de 1970 trouxe uma nova perspectiva, focando não apenas nos aspectos físicos, mas também nas dimensões afetivas e emocionais do aprendizado.

Segundo Fonseca (2010), a psicomotricidade foi inicialmente vista como uma forma de ajudar crianças com dificuldades de adaptação e aprendizagem na escola, diferenciando-se entre uma abordagem reeducativa e uma terapêutica. Essa visão integrativa permite que os educadores trabalhem

de maneira mais holística, considerando o aluno como um todo, e não apenas suas dificuldades acadêmicas.

Conforme descrito por Costa (2002), a psicomotricidade oferece uma visão holística do desenvolvimento humano, integrando aspectos cognitivos, sensoriais, motores e psíquicos. Essa abordagem unificada permite que o movimento seja visto não apenas como uma atividade física, mas como uma forma de expressão e interação com o mundo ao redor.

Desde o nascimento, as crianças estão em constante evolução, atendendo às suas necessidades primárias como sobrevivência, respiração, alimentação, sono, afeto e segurança. A família desempenha um papel crucial nesse desenvolvimento inicial, sendo o primeiro espaço de aprendizagem e socialização da criança. É nesse ambiente que os vínculos afetivos são formados e que a criança começa a explorar e se adaptar ao seu entorno, desenvolvendo habilidades motoras e cognitivas.

Fonseca (1988) enfatiza a importância da psicomotricidade como uma integração superior da motricidade, resultante da interação entre a criança e seu ambiente. Essa abordagem destaca como a psicomotricidade não apenas promove o desenvolvimento motor, mas também contribui significativamente para o crescimento cognitivo e emocional da criança.

O objetivo principal da psicomotricidade é incentivar o movimento em todas as fases da vida infantil, ajudando a criança a explorar e interagir com o mundo ao seu redor de maneira mais eficaz e significativa. Isso reforça a ideia de que o desenvolvimento motor está intimamente ligado ao desenvolvimento global da criança.

2.1 A psicomotricidade no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil

Atualmente, a psicomotricidade ocupa um lugar relevante na Educação Infantil, ganhando cada vez mais espaço ao longo do tempo. Seu objetivo é auxiliar no desenvolvimento da leitura, escrita, lateralidade, socialização, atenção, construção da identidade e autonomia do indivíduo. A psicomotricidade baseia-se em três funções principais: **Cognitiva:** Permite o desenvolvimento de habilidades que duram a vida toda, como memória, raciocínio e concentração. **Motora:** Permite que o corpo humano realize todos os seus movimentos. **Intelectual:** Capacita o indivíduo a desenvolver soluções para problemas, aprender na escola e se desenvolver de acordo com sua idade. (Fonseca, 2010).

As relações entre o psiquismo e o corpo, bem como entre o psiquismo e a motricidade, são objetos de estudo da psicomotricidade humana.

Para o autor “Estas relações possuem influências recíprocas e sistêmica, fazem parte da personalidade total, singular e evolutiva que caracteriza o ser humano, nas suas múltiplas e complexas manifestações biopsicossociais, afetivo-emocionais e psico sócio cognitivas (Fonseca, 2010, p. 42).

Destaca-se que a psicomotricidade está presente em inúmeras brincadeiras, músicas, danças, passeios ao ar livre, dentre outras. O que se deve compreender é que ela está no nosso dia a dia. alguns exemplos: Quando dançamos desenvolvemos nossa coordenação motora, nos passeios estamos conhecendo o espaço em que vivemos, a lateralidade, nas brincadeiras podemos identificar a socialização, desenvolver nossa identidade, a coordenação motora, a atenção, postura, equilíbrio e autonomia.

Wallon (1995), também fez algumas contribuições na psicomotricidade quando estudava atrasos motor infantil. Para ele, o movimento não é puramente um deslocamento do espaço, nem uma simples contração muscular, e sim um significado de relação afetiva com o mundo, assim, para o autor, o movimento é a principal expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. Entretanto, considera-se que o desenvolvimento motor é o primeiro ato de todas as outras áreas do corpo.

2.2. A psicomotricidade no contexto escolar

A mudança na educação, desde a década de 1930, com o surgimento da “Escola Nova” (1930-1933), durante a Manifestação dos Pioneiros, colocou a criança no centro da educação e suas necessidades como primordiais, o que também resultou numa atenção ao seu desenvolvimento e consequentemente a valorização de movimentos neste processo.

Como ressalta Silva (1986, p.30): “a criança é o centro gravitacional do processo educativo”. Portanto, a escola e outros tipos de centro educacional têm se preocupado a partir de então, a compreender como a criança, tem sua infância construída socialmente. Como profissionais da educação podem construir um ambiente propício para essa criança agir, e, no entanto, aprender.

A educação da criança, deve evidenciar o movimento de seu próprio corpo, levando em consideração sua idade, cultura corporal e seus interesses. A educação psicomotora para ser trabalhada necessita que seja utilizado aspectos como: Funções motoras, perceptivas, afetivas e sociomotoras. Portanto, a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma, e do mundo que a cerca. Por isso, é importante que atividades que envolvam psicomotricidade sejam exploradas.

A criança não desenvolve só a mente e sim o corpo todo, sendo corpo e mente. O trabalho da psicomotricidade complementa e precisa estar inserida nas atividades educacionais. Desde a parte da alfabetização, introdução de sílabas, brincadeiras, leitura e entre outros, ou seja, a psicomotricidade vem junto, fazendo essa formação de saberes, inclusive na escrita, na expressão e na fala. A importância da psicomotricidade no campo escolar, tem que estar evidente em tudo que engloba a aprendizagem para auxiliar nos objetivos propostos.

> O movimento, que segundo os conhecimentos atuais ultrapassa o ato mecânico e o próprio indivíduo, sendo à base das posturas e posicionamentos diante da vida; o intelectivo, que encerra a gênese e todas as qualidades da inteligência do pensamento humano, seu desenvolvimento depende do movimento para estabelecer, desenvolver e operar; o afeto, que é a própria pulsão interna do indivíduo, que matiza a motivação e envolve todas as relações do sujeito com os outros, com o meio e consigo mesmo (Kyrillos e Sanches, p.167).

A psicomotricidade, é importante ser trabalhada desde o início da infância, pois o ser humano tem a necessidade de se movimentar. No entanto, se trabalhada e atingida na infância gera excelentes resultados no decorrer da fase adulta, pois auxilia a criança a não sentir frustrações, a lidar com adequadas situações como: falta de atenção, queda de rendimento escolar, incapacidade e entre muitos outros. Piaget (1987, apud Oliveira, 2000) diz que, “mediante a atividade corporal a criança pensa, aprende, cria e enfrenta os problemas”, portanto, favorece na aprendizagem em todos os aspectos, mas no contexto escolar, sua ausência pode dificultar o aprendizado, a socialização e até mesmo o autoconhecimento das crianças.

Ao sabermos da importância da psicomotricidade no ambiente educacional e sua amplitude no desenvolvimento da criança, devemos sempre colocá-la em nossos planejamentos, projetos e atividades pedagógicas. Portanto, cabe a nós educadores sermos mais preocupados em relação ao aluno e principalmente à Educação Infantil.

> É pela psicomotricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo: porém esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada (Oliveira, 2000, p.34).

Todavia, o educador deve analisar a melhor forma de conduzir as crianças para uma aprendizagem que as leve a um nível de desenvolvimento satisfatório. Pois, a criança é um ser social de deveres, valores e durante o processo de aprendizagem precisa de um professor que o incentive, colocando-o em prática durante as atividades.

Ao termos conhecimento que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) destaca a relevância da psicomotricidade para o desenvolvimento integral das crianças, pois é crucial para a consciência corporal, lateralidade, percepção espacial, domínio do tempo e coordenação dos gestos e

movimentos, torna-se fundamental conhecermos as habilidades que influenciam o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças. Enfatiza também que as atividades psicomotoras devem ser incorporadas ao currículo escolar para promover o desenvolvimento motor, a consciência corporal e as relações interpessoais. Isso inclui o uso de métodos lúdicos e criativos apropriados para crianças pequenas, ajudando-as a explorar suas habilidades motoras e a se conectar emocionalmente com os colegas.

2.3. Educação Infantil: Funções e Impactos no Desenvolvimento da Criança

Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo como função principal complementar a ação da família e sociedade. Suas metas são desenvolver os aspectos físico, cognitivo, psicológico, intelectual e social.

No ano de 1994, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, estabeleceu o documento Político Nacional de Educação Infantil, que proporcionou a melhoria da qualidade no atendimento às crianças, exigindo qualificação de profissionais de Educação Infantil. Em 1996, criou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB - Lei, nº 9394/9), de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei é composta por 92 artigos que estabelecem as diretrizes gerais da educação no Brasil, abrangendo desde a Educação Infantil até a Educação Superior. acesso à educação a todos os brasileiros, dando maior autonomia de maneira organizada às instituições de ensino. No artigo 62, cita a necessidade de formação para o profissional da Educação Infantil. A formação do docente deve ser em ensino superior, curso de licenciatura - graduação plena. Basicamente a Educação Infantil é a única etapa vinculada a uma idade, sendo crianças de 0 a 3 anos e 11 meses (creche) e 4 a 5 anos e 11 meses (obrigatória) na pré-escola. Portanto, a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, considerada como um sujeito capaz de construir cultura e estabelecer relações. Ressalta-se que a respectiva lei proporcionou a indissociabilidade entre cuidar e educar, aspectos essenciais ao desenvolvimento infantil.

Entende-se que para o desenvolvimento infantil na instituição de ensino não são apenas as atividades que acontecem dentro da sala de aula, mas todas as relações que acontecem no âmbito escolar como participação nas datas comemorativas, brincadeiras, atividades lúdicas, projetos, dentre outros. Tais ações contribuem para ampliação de vocabulário, interações sociais, percepções, dentre outras.

2.4 A função dos jogos e brincadeiras no Desenvolvimento Humano

Os jogos e brincadeiras tem suma importância na Educação Infantil e para a vida das crianças, pois tornam as aulas mais interessantes ao proporcionarem momentos de interações consigo mesmas ao proporem ações que envolvam sua realidade e imaginação.

> Brincando, as crianças exploram e refletem sobre a realidade cultural na qual estão inseridas, questionando regras e papeis sociais, demonstrando assim, através do brincar, situações que ainda não conseguem expor através de palavras. Dessa forma, o brincar proporciona para a criança a autonomia que ela tem de si, do mundo, e assim explorando toda a sua imaginação, interação com o mundo (Freitag, 2012 p.07).

É relevante que os professores tenham consciência da importância que os aspectos lúdicos como brincadeiras, jogos e brinquedos são fundamentais para a aprendizagem. Desde bebê, o ser humano começa a expressar-se por meio dos gestos, pois começam a se conhecerem melhor.

É essencial que as crianças tenham espaços onde possam brincar livremente, considerando que o tempo dedicado a essas atividades nas escolas é muitas vezes limitado. Os professores precisam perceber que os métodos tradicionais de ensino nem sempre são eficazes. As crianças florescem quando têm a liberdade de usar sua imaginação e criatividade, dispondo de tempo e espaço para isso. Portanto, é fundamental que os educadores integrem atividades lúdicas em suas práticas, criando um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos

É essencial que as crianças tenham espaços onde possam brincar livremente, considerando que o tempo dedicado a essas atividades nas escolas é muitas vezes limitado. Os professores precisam perceber que os métodos tradicionais de ensino nem sempre são eficazes. As crianças florescem quando têm a liberdade de usar sua imaginação e criatividade, dispondo de tempo e espaço para isso. Portanto, é fundamental que os educadores integrem atividades lúdicas em suas práticas, criando um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos.

> As crianças assumem diferentes papéis enquanto brincam e agem frente à realidade de maneira prazerosa e divertida. Ao brincar as crianças constroem conhecimentos, interagem, aprendem a conviver em grupo, escolhem os tipos de brincadeiras que gostam a alegria que demonstram quando estão brincando. Portanto, para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca (Santos,2016, p.08).

O autor ressalta que, ao brincar, as crianças assumem diferentes papéis e lidam com a realidade de maneira prazerosa e divertida. Isso é fundamental, pois mostra como o lúdico é essencial para o

desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Ao se envolverem em brincadeiras, constroem conhecimento, interagem com outras crianças, aprendem a conviver em grupo e escolhem os tipos de brincadeiras que mais gostam, demonstrando alegria durante essas atividades.

Além disso, a citação sublinha a importância de proporcionar certa independência às crianças para que elas possam escolher seus companheiros de brincadeira e os papéis que desejam desempenhar. Essa independência é crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais e de tomada de decisão. A liberdade de escolha dentro de um tema e enredo específicos, cujo desenvolvimento depende exclusivamente da vontade de quem brinca, permite que as crianças expressem sua criatividade e imaginação, contribuindo para seu autoconhecimento e crescimento emocional. A autora enfatiza que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um meio vital para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. A autonomia e a motivação intrínseca durante as brincadeiras são componentes essenciais para um crescimento saudável e equilibrado, evidenciando a relevância de incluir atividades lúdicas nos planejamentos educacionais.

> O jogo e a brincadeira estimulam o raciocínio e a imaginação, e permitem que a criança explore diferentes comportamentos, situações, capacidades e limites. Faz-se necessário, então, promover diversidade dos jogos e brincadeiras para que se amplie a oportunidade que os brinquedos podem oferecer (Nallin,2005, p.26).

Segundo a autora, os jogos permitem que as crianças se descubram, acertando, errando e construindo seus valores e crenças. Hoje em dia, as crianças aprendem muito rápido, e os jogos se tornam desafios que incentivam os pequenos a irem além de suas próprias imaginações.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizamos a pesquisa descritiva e exploratória em relação aos objetivos propostos, segundo Gil (2002, p.41), “pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, inclui levantamento bibliográfico e pesquisa a campo”.

Para desenvolver este estudo, foi adotada a pesquisa descritiva e exploratória em relação aos objetivos propostos, que consistiu, inicialmente, na revisão de literatura sobre os fundamentos teóricos da psicomotricidade e sua aplicação na Educação Infantil. Foram consultados livros, artigos científicos, teses e documentos oficiais que tratam do tema. A análise bibliográfica permitiu identificar

os principais conceitos, teorias e práticas relacionadas à psicomotricidade, bem como os benefícios observados no desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças.

Durante essa etapa, foram selecionadas obras de referência de autores renomados na área, como Alves (2012); Candido (2021); Cardoso (2024); Fonseca (2008), dentre outros, que oferecem embasamento teórico para a compreensão da psicomotricidade. Além disso, documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e Base Nacional Comum Curricular (2017), foram analisados para contextualizar a relevância da psicomotricidade nas políticas educacionais brasileiras.

A pesquisa empírica foi conduzida através da observação direta nos Estágios Obrigatórios I e II realizados na creche e pré-escola, exigidos pelo curso de Pedagogia-Licenciatura na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana-MS no município de Miranda-MS. Foram realizadas visitas regulares a essas instituições para acompanhar as atividades pedagógicas e observar como a psicomotricidade é incorporada no cotidiano escolar. Estes momentos foram fundamentais para compreender as práticas utilizadas e os desafios enfrentados na implementação de atividades psicomotoras.

A combinação de pesquisa bibliográfica e empírica possibilitou uma compreensão abrangente dos fundamentos e benefícios da psicomotricidade na educação infantil, sendo que a pesquisa bibliográfica forneceu o embasamento teórico necessário, enquanto a pesquisa empírica permitiu observar na prática os impactos positivos da psicomotricidade no desenvolvimento integral das crianças.

Durante o estágio, buscou-se destacar a importância da psicomotricidade para as crianças, baseando nossas ações pedagógicas nesse princípio, integrando o brincar nas atividades pedagógicas, promovendo ações para desenvolver a coordenação motora, a memória, a leitura, a escrita e os aspectos cognitivos, afetivos e intelectuais das crianças.

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o estágio, buscou-se concentrar nossos esforços na coleta de dados sobre a psicomotricidade na Educação Infantil, especialmente nos Estágios Obrigatórios I e II, realizados na creche e na pré-escola. Foi observado que a interação entre os alunos em sala de aula é essencial para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Promover a participação ativa dos alunos pode ser alcançado através de atividades colaborativas, projetos práticos e outras estratégias que incentivem a interação entre os estudantes.

Além disso, é essencial que o ambiente seja acolhedor e que os professores estejam vigilantes para criar uma atmosfera inclusiva e receptiva, permitindo a participação de todos os alunos. Contudo, foi possível notar que muitos professores não prestam atenção à inclusão de atividades práticas para as crianças, o que é extremamente preocupante.

A psicomotricidade desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos motores, cognitivos e emocionais. A ausência de sua prática significa perder a oportunidade de promover habilidades essenciais, como coordenação motora, percepção espacial, equilíbrio emocional e socialização. Outro aspecto importante é a falta de formação contínua para os educadores sobre a psicomotricidade. Muitos professores não recebem o treinamento necessário para implementar essas atividades de forma eficaz em suas práticas diárias. Isso ressalta a necessidade de investir em capacitação e desenvolvimento profissional contínuo para os educadores, garantindo que estejam preparados para integrar a psicomotricidade em suas estratégias pedagógicas.

Ademais, a integração de atividades psicomotoras no currículo escolar não apenas beneficia o desenvolvimento físico das crianças, mas também contribui para a criação de um ambiente de aprendizado mais dinâmico e envolvente. Ao incorporar jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, os educadores podem tornar o processo de ensino mais atrativo e eficaz, facilitando a aprendizagem e o crescimento integral das crianças, conforme imagens apresentadas a seguir.

Figura 1 - Criança brincando no parquinho da creche



Fonte: Arquivo pessoal dos autores/2023.

A psicomotricidade e o brincar estão intimamente ligados, influenciando tanto a criatividade quanto o desenvolvimento emocional da criança. Ambos são essenciais no processo de aprendizagem e na formação da identidade infantil. Quando ela brinca no escorregador, a psicomotricidade desempenha um papel fundamental ao proporcionar o desenvolvimento físico das crianças, melhorar a coordenação motora, equilibrar e reforçar o esforço. Ao subir e descer o escorregador, também exercita todas essas funções, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Integrar atividades como essa na rotina das crianças não só promove a diversão, mas também proporciona relevantes benefícios psicomotores, essenciais para o crescimento saudável e equilibrado.

Figura 2 - Atividade sobre lateralidade, espaço, atenção e direção



Fonte: Arquivo pessoal dos autores/2023.

Trata-se de uma atividade lúdica envolvendo a psicomotricidade, com a proposta de ensinar a lateralidade para as crianças e as relações espaciais de dentro e fora. A lateralidade é uma das funções da psicomotricidade no qual se refere aos lados direito e esquerdo, estimulando também a atenção, percepção e a coordenação motora das crianças.

Figura 3 - Dinâmica: Conhecendo o Nosso Corpo



Fonte: arquivo pessoal dos autores/2023.

A proposta da atividade é identificar as partes do corpo humano. De acordo com a psicomotricidade, essa atividade é uma forma de desenvolver a expressão da individualidade, da identidade e autonomia corporal. Pois, conhecendo seu corpo, terá maior habilidade para sentir diferenças.

Assim, incorporar atividades que estimulem a psicomotricidade pode, assim, melhorar significativamente o desempenho geral e o bem-estar dos alunos. Para que isso seja eficaz, é essencial que os professores recebam o suporte e a formação adequados, permitindo-lhes integrar a psicomotricidade em suas práticas pedagógicas de maneira eficiente. Segundo Cardoso (2013), "Atividades práticas podem ser grandes aliadas no momento de apresentar um assunto, reforçá-lo ou torná-lo mais significativo" (p. 8). Essa abordagem prática não só facilita a compreensão dos conteúdos, mas também torna o aprendizado mais envolvente e significativo para as crianças.

O papel do professor na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Além de transmitir conhecimento, o professor cria um ambiente acolhedor, estimula a curiosidade, promove o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, incentiva a autonomia e a criatividade dos alunos, atuando como mediador nas interações entre as crianças, facilitando o aprendizado por meio de brincadeiras, atividades lúdicas e experiências significativas. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil-RCNEI (1998):

> O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, 40 emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (Brasil, 1998 p.30, v.01).

Incorporar atividades que estimulem a psicomotricidade pode, portanto, promover significativamente o desempenho geral e o bem-estar dos alunos. Essa prática permite que as crianças desenvolvam suas habilidades físicas e motoras de forma lúdica e interativa, aumentando sua disposição e interesse pelas atividades escolares. O referido documento destaca que a abordagem eficaz, é aquela em que os docentes recebam o suporte e a formação adequados. Com o conhecimento apropriado, eles podem integrar a psicomotricidade de maneira eficiente em suas práticas pedagógicas, transformando o ambiente de aprendizado em um espaço dinâmico e inclusivo.

Como destaca Cardoso (2013), "Atividades práticas podem ser grandes aliadas no momento de apresentar um assunto, reforçá-lo ou torná-lo mais significativo" (p. 8). Essa abordagem prática não só facilita a compreensão dos conteúdos, mas também torna o aprendizado mais envolvente e significativo para as crianças, contribuindo para seu desenvolvimento integral e promovendo uma educação qualitativa e equitativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi destacar a relevância da psicomotricidade no desenvolvimento humano e destacar sua essencialidade na Educação Infantil, sendo uma abordagem fundamental que integra os aspectos motor, cognitivo e emocional do desenvolvimento infantil, contribuindo para a formação integral das crianças. Por isso é fundamental que os professores estejam preparados e dispostos a incorporar práticas psicomotoras em suas metodologias de ensino, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. A formação contínua dos educadores e o suporte adequado são indispensáveis para que eles possam utilizar essas práxis de maneira eficaz, adaptando-as às necessidades individuais dos educandos.

A Educação Infantil representa a primeira etapa da educação básica e desempenha um papel vital no desenvolvimento das crianças. É nesse período que elas começam a descobrir e compreender a si mesmas e ao mundo ao seu redor, pois durante essa fase, desenvolvem habilidades fundamentais como leitura, escrita e socialização, que serão a base para o seu aprendizado futuro. A promoção de atividades psicomotoras contribui não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para a

autoestima, criatividade e capacidade de interação social das crianças, preparando-as para os desafios das etapas subsequentes de sua educação.

A psicomotricidade, quando desenvolvida na Educação Infantil, auxilia na formação estrutural e na estimulação das crianças, para que suas habilidades cognitivas e de aprendizagem sejam solidificadas. É também uma ciência que instiga a desenvolver atividades certas e adequadas para cada etapa do desenvolvimento infantil. Por isso, é tão importante e significativa, pois nessa fase as habilidades de aprendizagem estão em desenvolvimento.

Desenvolver atividades que envolvam a psicomotricidade também contribui significativamente para o desenvolvimento emocional das crianças. Ao trabalhar com atividades psicomotoras, as crianças aprendem a lidar com suas emoções e a desenvolver a autoconfiança. Essa formação emocional é crucial para a criação de uma base sólida que permitirá aos educandos enfrentarem desafios futuros de maneira equilibrada e resiliente.

Além disso, a psicomotricidade promove a socialização e a interação entre as crianças, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais. Brincadeiras e atividades em grupo permitem que aprendam a compartilhar, cooperar e resolver conflitos, preparando-as para uma convivência harmoniosa na sociedade. A inclusão dessas atividades no currículo da Educação Infantil é, portanto, uma estratégia eficaz para o seu desenvolvimento integral.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade:** corpo, ação e emoção. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

CANDIDO, Thais Caroline Rodrigues. **A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil.** Saberes docentes em ação, Alfenas, v. 05, ed. 1, p. 01-12, 1 nov. 2021. Disponível em: https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/1-A-IMPORTANCIA-DOS-JOGOS-EBRINCADEIRAS-NA-EDUCACAO-INFANTIL-1.pdf. Acesso em: 8 abr. 2024.

CARDOSO, Fabíola De Souza. **O uso de atividades práticas no ensino de ciências:** na busca de melhores resultados no processo ensino aprendizagem. 2013. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 20 mar. 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/10737/380. Acesso em: 06 abr. 2024.

COSTA, A. C. **Psicopedagogia e Psicomotricidade**: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTALLAT, Dalila M. M. et al. **A psicomotricidade otimizando as relações humanas.** São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade:** uma visão pessoal. Construção psicopedagógica, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 42-52, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542010000200004&lng=pt&nrm=iso. acesso em: 06 abr. 2024.

FREITAG, M.E.C.V. **O brincar na educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso em Especialização Educação Infantil. Florianópolis- SC, p.5-19, 2012.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOES, Anderson Bonatto; CONCECIO, Tiago Dos Santos. **Psicomotricidade na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física- Licenciatura) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 7 jan. 2016. Disponível em: https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/382. Acesso em: 8 abr. 2024.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e Currículo. *In:* FARIA. A.L.G.; PALHARES. M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. *In*: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade:** uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. *In:* ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade:** uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

MOI, Raysa Soares; MATTOS, Márcia Simões. **Um breve histórico, conceitos e fundamentos da psicomotricidade e sua relação com a educação**. Histórias & Parceiras, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1569516955_ARQUIVO_84ce39886d1b511e9c1ba9efecb6d6c5.pdf. Acesso em: 8 abr. 2024.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NALLIN, Claudia Góes Franco. **O papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil.** Campinas, 2005. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=548801&tipoMidia=0. Acesso em: 06 abr. 2024.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade:** educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, Maria de Fatima Mâcedo dos. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, p. 01-20, 17 jun. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42148. Acesso em: 6 abr. 2024.

SILVA, Benedicto. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SILVA, A. C. **O idoso e a psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2004.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. **Brincar:** O Despertar Pscicomotor. Rio de Janeiro: Sprint,1996

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** 2ª ed. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 1995.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGUI, Josiele do Rosário Trefeles. **Psicomotricidade na Educação Infantil.** *[S. l.]:* Meu artigo, 2022. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/amp/pedagogia/psicomotricidadena-educacao-infantil.htm. Acesso em: 7 abr. 2024.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) APLICADA EM ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA AMPARADA POR PAULO FREIRE

EDUCATIONAL PERSPECTIVES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) APPLIED IN PUBLIC SCHOOLS: A CRITICAL ANALYSIS SUPPORTED BY PAULO FREIRE

Ronan Sanabria Pires[1]
Bruno Roberto Nantes Araujo[2]

RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise crítica sobre a temática de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ancorada na experiência do autor em sala de aula durante o período de estágio com turma dessa modalidade de ensino, em uma escola pública. O objetivo deste estudo foi analisar os principais fatores que comprometem a capacidade da EJA em oferecer uma educação de qualidade em uma turma que não tiveram acesso à educação formal na idade regular, tendo como referencial teórico a perspectiva de Paulo Freire, enfatizando a relação entre a EJA e a emancipação social. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, complementada por relato de experiência do autor. A base teórica do estudo está fundamentada principalmente nos estudos de Paulo Freire, destacando sua compreensão sobre uma consciência crítica da realidade social e política do aluno inserido na EJA, em sua maioria, adultos. O relato de experiência explora o enfoque da identidade coletiva e as complexas interações entre sujeitos e suas respectivas identidades em um contexto escolar diversificado. Os resultados mostraram que os fatores que comprometem a efetividade da EJA estão relacionados à motivação dos estudantes que desejam ter um diploma para conseguir um emprego melhor e à visão instrumentalizada do professor em relação à EJA.
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Escola pública. Paulo Freire.

ABSTRACT

This article presents a critical analysis of the theme of Youth and Adult Education (EJA) based on the author's experience in the classroom during his internship with a class of this type of education in a

[1] Acadêmico do curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa/Inglesa no curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS , campus de Aquidauana/ MS. E-mail: ronan.sanabria@ufms.br
[2] Professor do Magistério Superior da Universidade Federal de Mato Grosso Sul – UFMS , campus de Aquidauana / MS. Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande / MS. E-mail: bruno.nantes@ufms.br

public school. The objective of this study was to analyze the main factors that compromise the capacity of EJA to offer quality education to a class that did not have access to formal education at the regular age, using Paulo Freire's perspective as a theoretical reference, emphasizing the relationship between EJA and social emancipation. The methodology used was bibliographical research, complemented by the author's experience report. The theoretical basis of the study is based mainly on Paulo Freire's studies, highlighting his understanding of a critical awareness of the social and political reality of the students enrolled in EJA, most of whom are adults. The experience report explores the focus on collective identity and the complex interactions between subjects and their respective identities in a diverse school context. The results showed that the factors that compromise the effectiveness of EJA are related to the motivation of students who want to have a diploma to get a better job and to the teacher's instrumentalized vision in relation to EJA.rhythms, requiring the teacher to have a flexible stance and the ability to promote specific adaptations for the EJA target audience.
Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Public Scholl. Paulo Freire.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta reflexões oriundas da minha trajetória durante o período de Estágio de Observação e Regência, realizado no ano de 2023, em uma escola pública, como requisito parcial para a obtenção da habilitação em Letras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Aquidauana-MS. Tais reflexões foram motivadas pela busca de uma compreensão mais apurada acerca do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de leituras dos textos de Paulo Freire, trazendo para o centro da análise as percepções Freireana e sua forma de analisar o processo de ensino-aprendizagem, em particular, a educação de pessoas que, por diversas razões, não tiveram acesso à escola na idade convencional.

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é um processo marcado por diferentes etapas e contribuições de diversos indivíduos e movimentos sociais. Portanto, não existe um criador único dessa modalidade de ensino, mas, uma trajetória coletiva de movimentos sociais e políticos que lutam pela democratização do acesso à educação, incluindo a população adulta.

A pedagogia de Paulo Freire é um movimento social e político que busca a emancipação por meio de uma educação crítica e libertadora. Essa abordagem se torna um referencial teórico fundamental para a EJA, promovendo uma prática educacional que é ao mesmo tempo crítica, transformadora e libertadora. No entanto, é essencial reconhecer os desafios e as contradições presentes na realidade das escolas públicas, que precisam ser enfrentados para que essa proposta se concretize de maneira eficaz.

A proposta da EJA, apresenta relação em que o Estado atua como financiador de programas e ações para promover a continuidade dessa educação e a formação específica de professores, pautada na EJA como um direito fundamental da escolarização para quem não pode frequentar a educação básica na faixa etária mais apropriada.

A EJA é fruto de um processo histórico coletivo e ainda está em construção. A luta por uma EJA de qualidade, que atenda às necessidades e aspirações dos jovens e adultos, é um compromisso de todos os que acreditam na educação como um direito fundamental e um instrumento de transformação social (Nascimento, 2020).

A avaliação crítica das vivências na EJA suscitou indagações acerca das práticas pedagógicas, das políticas públicas e do papel desempenhado pela EJA na estrutura social. Nesse sentido, a problematização central deste estudo se delineia na seguinte questão: Quais fatores comprometem a qualidade do ensino da EJA?

O objetivo central deste estudo foi analisar os principais fatores que comprometem a capacidade da EJA em oferecer uma educação de qualidade em uma turma que não tiveram acesso à educação formal na idade regular, tendo como referencial teórico a perspectiva de Paulo Freire, enfatizando a relação entre a EJA e a emancipação social.

Os objetivos específicos foram: relatar minha experiência com a metodologia adotada por professores de uma escola pública, para alunos de uma turma específica da EJA, de uma escola pública, onde atuei como regente durante o periodo de estágio e verificar os principais fatores que comprometem a permanência e motivação dos alunos na EJA.

A relevância do tema abordado neste trabalho fundamenta-se no princípio de que a função social da escola é a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Nesse sentido, no contexto da EJA, a função social da escola é a formação de cidadãos críticos e reflexivos, proporcionando a reintegração social de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal na idade regular, a fim de que sejam capazes de exercer sua autonomia.

Essa perspectiva está alinhada com a abordagem pedagógica de Paulo Freire, que concebe a educação como um ato político e transformador, voltado para a emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nessa concepção, compreende-se a partir de Paulo Freire que a EJA desempenha um papel fundamental na promoção da equidade educacional e na superação das desigualdades sociais.

Tal compreensão, fortalecida pela profunda admiração e alinhamento do pesquisador com a abordagem pedagógica de Paulo Freire conduzida pela afirmação que se repete na obra do autor intitulada Ação Cultural para a liberdade, especialmente onde Freire (1981, p.14) afirma que: "Se a educação latino-americana não fosse teórica, mas prática, outros seriam seus resultados", ou "é necessário diminuir as classes teóricas". Isso mostra que o autor concebe o ato educativo como um processo político e transformador, voltado para a emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Este artigo está estruturado em seis seções, incluindo a introdução, considerações finais

e referências bibliográficas. A primeira seção, apresenta a introdução explicando as justificativas, os objetivos gerais da pesquisa. A segunda seção, intitulada "Introdução sobre a educação de jovens e adultos (EJA)", descreve brevemente a história, a concepção e o conceito da EJA no Brasil. A terceira seção tem o propósito de apresentar uma análise crítica dos princípios fundamentais da Pedagogia Freireana na EJA, mostrando que a interação entre o professor e aluno é essencial.

A quarta seção, intitulada "Desafios e conquistas da EJA", baseia-se nos problemas e desafios que os alunos enfrentam no dia a dia, trazendo uma consciência crítica da realidade social e política, promovendo a reflexão e a ação transformadora. A quinta seção, trata exclusivamente da Metodologia adotada para a realização desta pesquisa que abrange abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica complementada pelo relato de experiência.

A sexta e última seção, intitulada " A realidade da EJA nas escolas públicas: um relato de experiência", foi destinada à apresentação dos meus relatos de experiência. Em seguida, são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas.

2. INTRODUÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A história da EJA no Brasil é marcada por lutas e conquistas, desde os primórdios da colonização até os dias atuais. No período colonial (século XVI), a educação era elitista e inacessível à maioria da população. Os jesuítas iniciaram a alfabetização de indígenas e adultos, com foco na catequese. No século XIX, a Lei Imperial de 1827 previa a criação de escolas noturnas para adultos, mas com pouca efetividade (Strelhow, 2010).

Em 1946, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), foi um marco na luta pela EJA. No final dos anos 50, inícios dos anos 60, vários movimentos em torno da educação para adultos foram criados, identificando o analfabetismo, na visão de Paulo Freire, como efeito de uma sociedade injusta, os quais foram: Movimento de Educação de Base (1961); Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); Centros Populares de Cultura; Campanha de Pé no chão Também se Aprende (1961) (Friedrich *et al.*,2010).

Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com foco na alfabetização de adultos, restrito à apreensão da habilidade de ler e escrever (alfabetização funcional), sem promover a compreensão contextualizada. Críticos argumentam que a metodologia era mecanicista e a falta de formação específica dos alfabetizadores também contribuiu para a baixa qualidade do ensino, que não viabilizava a alfabetização e a autonomia dos alunos (Friedrich *et al.*,2010).

Na década de 1980, a EJA se consolida como modalidade educacional específica, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1982 e com o Programa Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (PNAEJA), no ano de 1986. Em março de 1990, a importância da EJA é reforçada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailandia (Friedrich *et al.*,2010).

Em 1996, o cenário brasileiro da alfabetização de adultos ganhou um novo capítulo com o lançamento do Programa Alfabetização Solidária (PAS). Idealizado pelo Governo Federal, o PAS visava retomar os esforços para reduzir os índices de analfabetismo no país, seguindo os passos do extinto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), considerada como primeira iniciativa importante na EJA, que infelizmente não conseguiu atender à essa demanda.

Inspirado no MOBRAL, o PAS se baseava em alguns dos princípios que nortearam o MOBRAL. Buscava a participação ativa da sociedade civil, contando com o apoio de instituições sem fins lucrativos, sindicatos, igrejas e empresas. A metodologia de ensino empregada priorizava a simplicidade e a flexibilidade, adaptando-se às diferentes realidades e necessidades dos alunos adultos. PAS reconhecia e valorizava o saber popular, incentivando a troca de conhecimentos entre os alfabetizandos e seus instrutores (Di Pietro, 2001).

Apesar das semelhanças com o MOBRAL, o PAS também apresentava algumas características inovadoras e diferenciadas. Diferentemente do MOBRAL, que tinha um público-alvo mais abrangente, o PAS concentrava seus esforços na alfabetização de jovens entre 12 e 18 anos e adultos em geral. A implementação do PAS priorizava municípios com altos índices de analfabetismo, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, buscando reduzir as disparidades regionais. O PAS descentralizava a gestão das ações de alfabetização, delegando responsabilidades aos estados e municípios, com a supervisão do Governo Federal (Di Pietro, 2001).

De acordo com Friedrich *et al.* (2010), em 1997 são definidas as Diretrizes Nacionais para a EJA, com foco na educação contextualizada e na valorização da experiência dos educandos. Em 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para atender às populações nas áreas de assentamento.

No século XXI, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem experimentado um crescimento significativo e diversificação, com a oferta de cursos que abrangem ensino fundamental, médio e profissionalizante. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não apresente competências específicas para a EJA, as recomendações para a educação básica são aplicáveis à EJA, uma vez que a organização de currículos deve se adequar às diferentes modalidades de ensino, incluindo a

Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a Educação a Distância (Brasil, 2018).

Em consonância com a abordagem humanística e libertadora de Paulo Freire, a EJA deve ir além da mera instrução, promovendo a formação crítica e autônoma dos educandos, com foco na valorização da experiência e do conhecimento prévio dos educandos, pelo diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Para Paulo Freire (1996, p. 25), "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Isso demonstra que na visão do autor a formação crítica transcende a mera aquisição de conhecimentos. É um processo dinâmico e transformador que visa a emancipação dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Articulando a teoria de Paulo Freire, a EJA não deve se restringir à mera transmissão de conhecimentos teóricos descontextualizados. É imperativo que haja conexões entre o conhecimento e a realidade dos educandos, ao mesmo tempo em que se promove uma reflexão crítica sobre os problemas sociais que os cercam. Essa articulação se materializa por meio de metodologias participativas e dialógicas, que valorizam o saber popular e possibilitam a construção colaborativa do conhecimento.

2.1 EJA de acordo a legislação

No Brasil, a EJA se configura como um direito fundamental, amparado por diversas leis e normativas que garantem o acesso à educação para todos, independentemente da idade ou da escolaridade anterior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, reconhece a como modalidade de educação para jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade à escolarização na idade regular. A Lei n.º 11.741/2008, altera a LDB para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da EJA e da educação profissional e tecnológica (Brasil, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13.005/2014, define metas e estratégias para a EJA, com foco na ampliação da oferta, na melhoria da qualidade e na redução do analfabetismo. A Resolução CNE/CEB n. 3/2010, estabelece diretrizes operacionais para a organização, o desenvolvimento, a avaliação e a certificação da EJA (Brasil, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora não tenha item especifico para a EJA, considera que as competências e habilidades estabelecidas para a educação básica, sejam garantidas

igualmente na organização do currículo da EJA para promover a qualidade e a equidade da educação em todo o país (Brasil, 2018).

A legislação brasileira garante o direito à EJA para todos os cidadãos, independentemente da idade ou da escolaridade anterior. O acesso à EJA é fundamental para o desenvolvimento individual e social dos jovens e adultos, promovendo a cidadania, a inclusão social e a qualificação profissional (Brasil, 2014).

3. A EJA E A ANÁLISE CRÍTICA FREIRIANA, A PEDAGOGIA FREIREANA

A concepção de educação de Freire é dividida em duas grandes correntes: a concepção bancária e a concepção problematizadora e libertadora ou humanista. A educação bancária é vista como a educação tradicional que reflete uma sociedade opressora e discriminatória, enquanto a concepção problematizadora e libertadora é baseada na ideia de que a educação deve ser um ato de busca permanente onde o próprio homem é o sujeito que opera e transforma o mundo.

Nesse sentido Nascimento (2013) discorre que a concepção educacional de Paulo Freire transcende a mera crítica à educação bancária, tradicional e autoritária, configurando-se como uma abordagem educacional que se opõe ao paradigma da educação bancária, a qual subjugava a educação e restringia a liberdade do indivíduo para explorar seu próprio conhecimento e compartilhar sua realidade vivenciada no processo educativo.

Dentre as contribuições de Paulo Freire para a EJA, está a educação como prática da liberdade, marcada por uma cultura de respeito aos direitos sociais de grupos oprimidos, tomando forma em diferentes contextos, operando como agente transformador para o mundo da pedagogia crítica e libertadora.

> Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência. Mas cabe aos políticos, não ao educador, a tarefa de orientar esta tomada de consciência numa direção especificamente política (Freire, 1967, p. 15).

Essa perspectiva educacional crítica e libertadora é uma corrente educacional que busca transformar a sociedade a partir da educação, entendendo-a como um ato libertador que objetiva a emancipação dos grupos oprimidos. Para Freire (1968, p.35):

> Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se", em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”.

Freire propôs a Pedagogia do Oprimido como método de ensino para a EJA. Essa pedagogia utiliza ferramentas como a análise crítica da realidade, o diálogo e a práxis para empoderar os

educandos e ajudá-los a transformar a realidade social. Sendo assim, a partir da visão de Paulo Freire a EJA não se resume à mera alfabetização ou à transmissão de conhecimentos técnicos.

A EJA, no contexto social e político em que se insere, assume um papel crucial na luta contra as desigualdades sociais e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Para além da mera alfabetização, a EJA deve se configurar como um processo emancipatório, capaz de empoderar os educandos como agentes de transformação social.

Portanto, Freire defendia que a EJA deve ser um instrumento de libertação, capaz de empoderar os indivíduos para que questionem as estruturas de poder e lutem por uma sociedade mais justa. A educação, para ele, deve ser um processo participativo, dialógico e transformador, que leve os educandos a se tornarem agentes de sua própria história.

Nesse sentido, os desafios e as conquistas da EJA pautados a partir da realidade dos educandos incluindo suas experiências e contextos de vida, buscar promover uma aprendizagem mais significativa e relevante para os alunos, trazendo para o centro a reflexão crítica sobre os problemas sociais que cercam os educandos, incentivando-os a questionar a realidade e a buscar soluções para os problemas que enfrentam.

Dessa forma, a Pedagogia Freireana resume de forma clara e concisa um dos principais pilares da pedagogia de Paulo Freire e sua aplicação na EJA, enfatizando a importância de não separar o conhecimento teórico da realidade vivida pelos educandos. A teoria deve ser um instrumento para analisar e transformar a realidade, e não um fim em si mesma.

4. DESAFIOS E CONQUISTAS DA EJA

Novos desafios e oportunidades emergem, como a integração da EJA com a educação profissional e a incorporação de tecnologias digitais, o que tem demandado a implementação de políticas públicas que visam a adoção de métodos, mecanismos e teorias inovadoras para manter o público da EJA engajado e motivado. Nesse contexto, os educadores, na era da tecnologia, necessitam adotar abordagens pedagógicas diferenciadas que estejam alinhadas com a realidade dos alunos e capazes de despertar o interesse dos mesmos (Oliveira; Morais, 2020).

Nesse sentido, embora Paulo Freire tenha vivido em uma época com acesso limitado às tecnologias digitais que conhecemos hoje, suas reflexões sobre o uso da tecnologia na educação ainda são extremamente relevantes.

> (...) tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. (...) Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por

> outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador (Freire, 1996, p. 34).

Ainda na abordagem Freiriana (Freire; Guimarães, 2013), ele defendia que a tecnologia, por si só, não garante o aprendizado e que seu uso deve estar sempre a serviço da práxis educativa, com foco na emancipação humana e na transformação social. Como um instrumento poderoso para promover o diálogo, a reflexão crítica e a construção do conhecimento, ele defendia a utilização de tecnologias que permitissem aos alunos interagirem com o mundo, compartilhar ideias e construir seus próprios saberes.

Apesar de seu potencial transformador, a EJA ainda enfrenta fatores interligados que afetam a qualidade do ensino. Esses fatores podem ser divididos em três categorias principais: estruturais, pedagógicos e sociais.

Os fatores estruturais se referem às condições físicas, materiais e organizacionais que garantem o funcionamento adequado das instituições de ensino que ofertam a EJA. Esses fatores incluem a infraestrutura e a disponibilização de materiais didáticos atualizados; a qualificação e a valorização dos recursos humanos e o investimento adequado em recursos financeiros a para garantir a infraestrutura necessária (Almeida, 2009).

Os fatores pedagógicos dizem respeito às metodologias de ensino, aos currículos e às práticas docentes, que devem ser flexíveis e contextualizados, dinâmicos e participativos para promover o aprendizado ativo de forma motivadora. A formação docente também precisa ser específica e atualizada constantemente, com foco em metodologias adequadas para o ensino de jovens e adultos (Sampaio; Almeida, 2009).

Os fatores sociais se referem às condições socioeconômicas, culturais e políticas que influenciam a vida dos estudantes da EJA. A falta de acesso à educação básica de qualidade na infância e a necessidade de conciliar trabalho e estudos são alguns dos principais obstáculos enfrentados pelos alunos da EJA. O preconceito contra jovens e adultos que retomam seus estudos ainda é uma realidade presente em nossa sociedade, dificultando o acesso e a permanência dos alunos na EJA (Sampaio e Almeida, 2009).

Outro fator social relevante que marca a realidade da EJA nas escolas públicas é a carência de políticas públicas específicas para essa modalidade de ensino, como por exemplo, programas de bolsa auxílio, transporte gratuito e apoio à profissionalização.

5. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, a qual se caracteriza pela busca de uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e culturais em suas complexidades e nuances. Essa abordagem permite a exploração de significados, experiências e percepções dos participantes, enfatizando a interpretação dos dados em contextos específicos.

Segundo Gil (2002), embora a abordagem qualitativa seja frequentemente considerada uma metodologia, na verdade, refere-se a uma abordagem que permite a interpretação de e abrange diversos fatores, incluindo a natureza dos dados coletados, a amplitude da amostra, os instrumentos de pesquisa utilizados e os pressupostos teóricos que fundamentam a investigação. Assim, a abordagem qualitativa orienta a coleta o tempo verbal utilizado e a análise de dados, possibilitando uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudado.

A metodologia adotada para a elaboração deste trabalho envolveu pesquisa bibliográfica, complementada por relato de experiencia. De acordo com Severino (2013), a Pesquisa Bibliográfica, mais do que coletar e organizar dados, essa etapa da pesquisa busca analisar e interpretar informações e conhecimentos já publicados sobre o tema em questão, servindo de base teórica para o desenvolvimento do estudo.

A Pesquisa Bibliográfica deste estudo, se deu para o aprimoramento e atualização do conhecimento, através da seleção periódicos acadêmicos, livros, teses e dissertações, relatórios técnicos publicados no período de 1996 a 2024, com a ressalva de considerar informações pertinentes publicadas anteriores a esse intervalo tempo, principalmente as obras de Paulo Freire, dentre elas: Educação como prática da liberdade (1967); Pedagogia do Oprimido (1968); Política e educação (1987); Ação Cultural para a Liberdade (1981); Pedagogia da esperança (1993); Pedagogia da autonomia (1996); Educar com a Midia (Freire; Guimarães, 2013).

A pesquisa empírica se baseou na observação e interação direta com uma turma de adultos da EJA, de uma escola pública, onde realizei regência durante o período de estágio, em 2023. Todas a observações e vivências com a turma foram registradas no relato de experiência que integra o próximo item deste trabalho. Esse relato reflete as interações com o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Essa experiência foi fundamental para compreender quais são os desafios e as oportunidades presentes na EJA.

6. A REALIDADE DA EJA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Na era da informação, a integração da tecnologia tornou-se um tema amplamente discutido no cenário contemporâneo, marcando uma transição significativa dos métodos de ensino que anteriormente se limitavam a aulas expositivas, livros e, por vezes, apostilas. A Era da Informação

revolucionou as práticas educacionais, introduzindo novas formas de ensino e aprendizagem. No entanto, a adaptação da educação atrelada à tecnologia passou a exigir mudanças relacionadas à adaptação (Silva Filho; Coutinho, 2023).

A imersão na dinâmica da sala de aula proporcionou a identificação dos desafios reais e das contradições inerentes à EJA, evidenciando uma lacuna na abordagem pedagógica que, por vezes, relega essa modalidade de ensino a uma posição de inferioridade, distanciando-a do compromisso essencial de promover uma efetiva transformação social.

Este relato registra as experiências vivenciadas durante a realização do estágio curricular na modalidade da EJA, especificamente com turmas do periodo noturno das 3ª e 4ª fases, que correspondem aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental. Para preservar a identidade da escola e de seus servidores, o nome da instituição será mantido em anonimato.

Inicialmente, dediquei-me a observar e interagir com os estudantes para compreender suas motivações em retomar os estudos, procurando identificar os fatores que influenciaram em suas decisões nesse sentido. Posteriormente procurei aprofundar conhecimento sobre as particularidades e os desafios da EJA para atender à demanda de alunos adultos que não concluíram os estudos na idade regular.

O período de estágio, possibilitou vivenciar a dinâmica das estratégias pedagógicas para um público, em sua maioria adultos com diversas responsabilidades além da escola. Um público que precisa de um processo de ensino e aprendizagem adaptado à sua realidade. Isso implica levar em consideração suas vivências, seus conhecimentos prévios e, principalmente seus ritmos de aprendizagem individuais.

Nesse sentido a vivência com estudantes de turmas da EJA contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais à prática docente, tais como a sensibilidade e a capacidade de adaptação às demandas de públicos diversos.

Ao comparar as aulas do ensino regular, onde atuei como professor estagiário antes, com as aulas das turmas da EJA, observei significativas diferenças na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. As turmas da EJA apresentam características peculiares, como defasagem escolar, comportamentos estratégicos dos estudantes que visam obter resultados com o mínimo de esforço, diferentes níveis de aprendizagem e diversidade etária. Tais particularidades configuram uma realidade que ainda não havia experienciado.

Como estagiário docente, coube-me a responsabilidade de ministrar aulas. Antes de adentrar na prática, elaborei o planejamento seguindo os conteúdos do professor responsável pela turma, aplicando metodologia da minha escolha. A proposta visava aulas contextualizadas que permitiriam aos alunos o desenvolvimento de habilidades gramaticais.

A abordagem dessa proposta respeitava o nível de dificuldade esperado para turmas do ensino regular de suas respectivas fases. O planejamento foi submetido ao professor preceptor para verificar sua adequação ao perfil da turma e, autorizar a aplicação. Entretanto, o retorno foi desanimador, pois fui orientado a reformular o material, adaptando-o a um nível, ouso dizer, que não fosse além do básico indicado para uma turma do Ensino Fundamental II.

A orientação recebida enfatizou a necessidade de reduzir a extensão dos textos, mesmo aqueles que eram relativamente curtos e tinham como objetivo fornecer contextualizações, facilitar a compreensão e aplicar elementos lúdicos aos exercícios, como imagens e personagens. Além disso, fui instruído a ajustar as expectativas em relação aos estudantes, considerando que mesmo os resultados mínimos deveriam ser contabilizados como fatores avaliativos. Isso se justifica pelo fato de que, na rotina didática da EJA, até mesmo os menores resultados obtidos pelos alunos eram utilizados no cálculo das notas bimestrais.

Essa experiência evidenciou a necessidade de adaptar não apenas o conteúdo, mas também a linguagem e as estratégias avaliativas ao perfil específico das turmas da EJA, considerando as responsabilidades que os estudantes assumem além da escola. A orientação recebida durante o estágio foi destinada ao desenvolvimento de competências essenciais à prática docente, como a capacidade de flexibilização e a sensibilidade para lidar com as especificidades de cada contexto educacional. Essa experiência contribuiu para ampliar minha compreensão sobre os desafios e potencialidades da EJA, preparando-me de forma mais eficaz para futura atuação profissional.

Ao chegar para o primeiro contato presencial com uma das turmas, me deparei com o problema da evasão escolar. Ao entrar na sala de aula, alguns minutos antes do horário marcado para o início da aula, não havia nenhum aluno presente. Aguardei alguns instantes e, então, chegaram apenas quatro estudantes. A professora preceptora, que naquele dia apenas supervisionava meu trabalho, solicitou que eu iniciasse a aula imediatamente, pois não era esperado o comparecimento de mais alunos. As minhas aulas ocorriam nas sextas feiras, e este era o dia da semana em que a evasão era maior, havendo redução de setenta a oitenta por cento dos estudantes da turma.

Mesmo com a turma reduzida, iniciei a aula, adotando uma abordagem conteudista com aula expositiva transmitindo o conteúdo de maneira bancária, apresentando apenas frases simples do cotidiano do estudante para aplicar o objeto de estudo, o conteúdo gramatical. Essa abordagem, embora tradicional, pareceu-me a mais adequada diante do reduzido número de estudantes presentes. Além disso havia recebido a instrução para considerar os mínimos resultados como fatores avaliativos positivos, pois mesmo os estudantes não alcançando os objetivos de aprendizagem, eles ainda deveriam ser reconhecidos pelo esforço que fizeram.

Considerando que os alunos são, em sua maioria, estudantes-trabalhadores, talvez isso explique que seja apropriado aulas mais leves. Cobrar resultados de um aluno adulto, que já enfrenta pressões e exigências no dia a dia, requer um olhar mais compassivo e uma compreensão mais profunda de sua realidade. Durante as aulas, era recorrente ouvir relatos dos estudantes entre suas conversas, sobre como havia sido o dia deles, o que me permitiu acompanhar passivamente um pouco de suas rotinas. Muitos realizavam trabalhos braçais, e era perceptível o cansaço de cada um. Relatavam suas responsabilidades em casa e com suas famílias, o que tornava ainda mais desafiador o retorno aos estudos.

Certo dia, após explicar o conteúdo e realizar atividades, tive impressão de que os estudantes haviam compreendido o conteúdo. Então apliquei alguns exercícios de fixação com a expectativa de obter algum resultado. Após perceber que não estavam realizando os exercícios, decidi questioná-los sobre, e apenas um aluno me respondeu da seguinte maneira: “professor eu não sei falar nem português, quem dirá inglês. Eu só tô aqui por causa do meu diploma. Quero o diploma para conseguir um emprego melhor”.

A posicionamento desse estudante, evidenciou aspectos relevantes sobre as particularidades dessa modalidade de ensino. Ao ouvi-lo com atenção, foi possível compreender as demandas e os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA, com a variedade de ritmos de aprendizagem, as múltiplas responsabilidades fora da escola e as dificuldades de engajamento em certas atividades. Percebi que o currículo da EJA deve ser adaptado para atender a essas realidades.

Em outra aula apresentei a seguinte situação: “pessoal, este é um conteúdo que de início pode parecer difícil, mas depois que vocês aprenderem vão ver o quanto é fácil, e se torna prazeroso.” Foi quando um estudante fez a seguinte ponderação: “é fácil o senhor falar isso, porque é inteligente, nós somos burros”. Não entendi o que motivou o estudante a pensar dessa forma. Essa fala revelou uma complexa dinâmica de relações sociais e de poder, carregada de implicações que merecem ser analisadas com cuidado.

Talvez tenha sido uma forma de defesa diante de uma situação em que o sujeito se sentia incapaz, atribuindo a dificuldade à falta de inteligência. A frase estabelece uma clara divisão entre um "senhor" (considerado inteligente) e um "nós" (considerado burro), o que aponta para uma relação de poder desigual. A figura do "senhor" detém o conhecimento e a capacidade de julgar, enquanto o "nós" é passivo e submisso.

A sala de aula da EJA, embora composta por um número reduzido de estudantes, revelou-se um espaço rico em conhecimentos e vivências. Essa dinâmica se deve, em grande parte, à diversidade de experiências que cada estudante compartilha na sala de aula. Frequentemente são conhecimentos empíricos, de suas histórias de vida marcadas por desafios e conquistas. Ao compartilhar suas

vivencias, eles contribuem com seus próprios saberes e criam um ambiente de aprendizado colaborativo, onde todos aprendem uns com os outros.

O conhecimento empírico que o indivíduo traz em si não é desenvolvido em sala de aula. Essa constatação evidencia uma contradição com os pressupostos teóricos de Paulo Freire, que ampliam o conhecimento como fruto do saber construído ao longo da vida. Segundo essa perspectiva, é fundamental que a escola valorize a identidade e as experiências dos estudantes, pois elas se somam aos demais saberes que caracterizam o indivíduo em sua dimensão social.

Essa troca de experiências é fundamental para a construção do conhecimento, pois permite que os alunos vejam a relevância do que estão aprendendo em relação às suas vidas cotidianas. Além disso, o fato de serem estudantes-trabalhadores significa que eles possuem habilidades práticas e conhecimentos adquiridos ao longo de suas experiências profissionais. Isso proporciona uma perspectiva única sobre os conteúdos abordados nas aulas, permitindo uma conexão mais profunda entre teoria e prática.

Nesse sentido a abordagem dialógica e contextualizada é fundamental para o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem que atendam às necessidades e às expectativas dos estudantes da EJA, como forma de promover sua participação ativa e o alcance de resultados significativos.

O papel do professor no contexto da EJA é crucial para que essa modalidade de ensino seja motivadora. Os educadores precisam ter consciência da necessidade de buscar mecanismos, métodos e teorias que estimulem o público alvo a não abandonar a sala de aula. Isso requer comprometimento cada vez mais relacionados à realidade do público que estão trabalhando, inserindo no currículo a realidade do aluno, como destaca Freire (1968, p. 50): " É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação".

Dessa forma, a compreensão de que, na EJA, o processo de ensino-aprendizagem requer uma avaliação diferenciada, que considere as especificidades desse público é um fato que torna o ensino regular diferente da EJA que atende a uma população com histórias de vida diversas, ritmos de aprendizagem distintos e múltiplas demandas pessoais e profissionais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo revelou que os principais fatores que comprometem a capacidade da EJA em oferecer uma educação de qualidade em uma turma que não tiveram acesso à educação formal na idade regular, estão relacionados à motivação dos estudantes que desejam ter um diploma para conseguir um emprego melhor e à visão instrumentalizada do professor em relação à EJA.

A motivação dos estudantes, público alvo deste estudo, evidenciou a valorização do diploma

como um fim em si mesmo, reduzindo a educação a um mero instrumento para alcançar esse objetivo, limitando o potencial de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Essa motivação ficou demonstrada na ausência de engajamento dos estudantes com as atividades e na evasão da maioria nas aulas de sexta-feira.

A visão instrumentalizada do professor da turma em relação à EJA, refere-se ao posicionamento do professor em manter uma abordagem pedagógica flexível, sugerindo que o esforço do estudante seja valorizado mais do que a efetiva aprendizagem, mantendo uma abordagem que prioriza a utilidade prática e imediata do aprendizado, em detrimento de aspectos mais amplos e profundos da formação do indivíduo.

Essa perspectiva de ver a educação como um meio para alcançar objetivos específicos, como a inserção no mercado de trabalho ou a aquisição de habilidades técnicas, sem considerar o desenvolvimento integral do estudante, levanta questionamentos sobre o risco de elevar o preconceito em relação à EJA e aos alunos adultos que retornam à escola. Se o foco estiver apenas no reconhecimento do esforço do estudante, a transformação social desejada pela EJA não será efetivada.

Além disso, é crucial que os professores desenvolvam uma sensibilidade para identificar quando é apropriado valorizar o esforço em detrimento dos resultados e quando é necessário incentivar um maior aprofundamento nos conteúdos. Isso requer uma formação docente sólida que inclua estratégias de avaliação formativa, capazes de acompanhar o progresso dos alunos sem desconsiderar suas realidades.

É fundamental reconhecer que enquanto a valorização dos mínimos resultados na EJA pode ser uma estratégia eficaz para promover o engajamento e reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos estudantes adultos, é fundamental garantir que a EJA cumpra seu papel transformador na vida dos estudantes e na sociedade como um todo. Portanto, essa abordagem deve ser equilibrada com expectativas claras de aprendizagem.

A EJA deve ser um espaço onde o esforço de cada estudante seja valorizado, mas também um ambiente para tentativas e progressos que possam aumentar sua motivação e autoestima. Ao mesmo tempo, é importante que eles sejam incentivados a superarem limites além do básico de ter um diploma, que muitas vezes pode não ser o suficiente pra se manter no mercado de trabalho.

A EJA se configura como um pilar para o desenvolvimento individual e social. No entanto, o acesso à educação de qualidade nem sempre é uma realidade para todos. É nesse contexto que a EJA emerge, como uma ferramenta crucial no combate à exclusão social, oferecendo oportunidades de aprendizado e crescimento para aqueles que, por diversos motivos, não tiveram acesso à educação formal na idade apropriada.

O pensamento de Paulo Freire teve um impacto significativo na EJA em todo o mundo. Suas ideias inspiraram práticas educativas inovadoras e contribuíram para o reconhecimento da EJA como um direito fundamental e um instrumento crucial para o desenvolvimento social, ampliando sua compreensão sobre a diversidade de contextos educacionais e as especificidades da EJA. Tal vivência pode ser considerada relevante para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à atuação docente, especialmente no que se refere à sensibilidade e à capacidade de adaptação às demandas de diferentes públicos.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosilene Souza. Projeto Político Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos: identidade do trabalho nas escolas e instrumentos burocráticos. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (orgs). **Práticas de educação de jovens e adultos:** complexidades, desafios e respostas. Autentica, Estudos em EJA, p. 135-152, 2009.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União,** seção 3, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://shre.ink/H0bs Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA [...]. Brasília: MEC/ Conselho Nacional De Educação/ Câmara De Educação Básica, 2010. Disponível em: https://x.gd/jr3Ly Acesso em: 17 mar. 2023

BRASIL. Lei n. 13.0005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** ed. extra, n. 120, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://x.gd/WT1LV Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria Executiva/SEB/CNE. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SE/SEB/CNE, 2018, 600 p.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e pesquisa,** São Paulo, FEUSP, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez., 2001. Disponível em: https://x.gd/bNGkQ Acesso em: 17 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967, 157p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 76p.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia:** novos diálogos sobre a educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da Escolarização de Jovens e Adultos no Brasil: de plataformas de governo propostas pedagógicas esvaziadas. Rio de Janeiro: **Ensaio: aval. pol. publ. Educ**., v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010**.** Disponível em: https://x.gd/DClV5 Acesso em: 12 mar. 2024
GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisas.** 4ª ed. **São** Paulo: Editora Atlas S/A, 2002, 310 p.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Educação de Jovens e Adultos (EJA), na visão de Paulo Freire.** Monografia [Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino] . Universidade Aberta de Brasília, Polo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 2013. Disponível em: https://x.gd/FzoAm Acesso em: 20 mar. 2024.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato; MORAIS, Georgyanna Andrea Silva. Complexidade dos desafios das Políticas Curriculares em Educação de Jovens e Adultos na Atualidade. **RPGE, Rev. on-line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1350-1367, set./dez. 2020. e-ISSN:1519-9029 DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.1416. Disponível em: https://x.gd/BO5dm Acesso em: 17 mar. 2024

SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (orgs). **Práticas de educação de jovens e adultos:** complexidades, desafios e respostas. Autentica, Estudos em EJA, p. 135-152, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013, 248p.

SILVA FILHO; Tavares da; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Os Desafios da Educação da era da Informação. **Rev. Ibero-Americana de Humanidades**, **Ciências e Educação.** São Paulo, v.9.n.05. mai. 2023.ISSN -2675 –3375. Disponível em: https://x.gd/ikWaM

STRELHOW, Thyeles Borcarte . Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos No Brasil. Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584**.** Disponível em: https://x.gd/zEKL1 Acesso em: 11 abr 2023

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

ABORDAGEM CONTRASTIVA PORTUGUÊS/LIBRAS PARA O ENSINO DE SURDOS: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO MEC/2021

PORTUGUESE/LIBRAS CONTRASTIVE APPROACH FOR TEACHING THE DEAF: AN ANALYSIS OF THE MEC/2021 CURRICULAR PROPOSAL

Elton John de Almeida Silva[1]
Andréa dos Guimarães de Carvalho[2]

RESUMO

A abordagem contrastiva para o ensino de línguas ganhou um enfoque especial na proposta curricular para o ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS), publicada pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2021, incentivando-se a realização de comparações em sala de aula entre a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais (Libras). Este enfoque educacional, no entanto, suscita alguns questionamentos acerca do tipo de contraste a ser realizado, sobre quais conteúdos podem ser abordados nas atividades comparativas e ainda, sobre qual o papel da Libras e da cultura surda nesta abordagem de ensino. Buscando investigar essas questões, o presente estudo tem como objetivo descrever e analisar a abordagem recomendada pela orientação curricular do MEC, para o trabalho contrastivo no ensino de PSLS, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, e utiliza a técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados, procedimento este que busca qualificar as informações de um texto a partir da frequência de aparição de certas palavras e expressões (Marconi e Lakatos, 2022). Como resultados, constatou-se que o enfoque dos conteúdos contempla mecanismos que envolvem a mediação sinalizada, a mediação escrita, estratégias de pesquisa e a exploração de cultura surda e ouvinte. Tendo a Libras e a cultura surda um papel crucial para o desenvolvimento dessa abordagem de ensino.
Palavras-chave: Abordagem contrastiva. Português como segunda língua para surdos.

ABSTRACT

[1] Especialista em Ensino Bilíngue de Surdos, Graduado em Letras Libras; Graduado em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Universidade Federal do Ceará, e-mail: eltonjohn@ufc.br

[2] Pós-Doutora em Análise do Discurso, Doutora em linguística e professora efetiva na Universidade Federal de Goiás (UFG) dos cursos Letras : Libras (licenciatura e bacharelado). e-mail: andrea.ufglibras@gmail.com.

The contrastive approach to language teaching gained special focus in the curricular proposal for teaching Portuguese as a second language for the deaf (PSLS), published by the Ministry of Education (MEC), in 2021, encouraging comparisons in the classroom between Portuguese and Brazilian sign language (Libras). This educational approach, however, raises some questions about the type of contrast to be carried out, about what content can be covered in comparative activities and also about the role of Libras and deaf culture in this teaching approach. Seeking to investigate these questions, the present study aims to describe and analyze the approach recommended by the MEC curricular guidance, for contrastive work in teaching PSLS, in the final years of primary and secondary education. The study is characterized as a bibliographical research, of a qualitative nature, and uses the content analysis technique to process the data, a procedure that seeks to qualify the information in a text based on the frequency of appearance of certain words and expressions (Marconi and Lakatos, 2022). As a result, it was found that the focus of the content includes mechanisms that involve signed mediation, written mediation, research strategies and the exploration of deaf and hearing culture. Libras and deaf culture play a crucial role in the development of this teaching approach.
Keywords: Contrastive approach. Portuguese as a second language for the deaf. Curriculum proposal.

1. INTRODUÇÃO

Para educadores que exercem a atividade de docência com surdos, envolvendo, dentre os diversos contextos constituintes dos ambientes educacionais, em específico, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, não é incomum ouvir relatos e afirmações dos aprendizes sobre as dificuldades que apresentam no referente a esta língua. Tais afirmações se justificam, em geral, porque o português e a língua brasileira de sinais (Libras), como se sabe, apresentam diferenças com relação à modalidade linguística e à estrutura, que abrange o vocabulário, a morfologia, a sintaxe e outros aspectos linguísticos e socioculturais inerentes às duas línguas.

O que ressaltamos aqui, no entanto, é que tais afirmações, descritas acima, podem ocorrem pelo fato deste público está realizando, nos momentos de ensino, ações comparativas, de forma conscientemente ou não, entre a língua que já dominam, a Libras, e a nova língua que estão aprendendo, o português. Pois, em geral, como mostra Ellis (1997), a língua que já se domina – normalmente a língua materna (LM)[3] ou primeira língua (L1) – associada aos seus conhecimentos de mundo, são utilizados como parâmetros para ajudar a compreender as características do novo idioma com o qual se está em contato. Dessa forma, sujeitos que se engajam no aprendizado de línguas, surdos ou ouvintes, apresentam uma tendência natural a compará-las. E essas comparações

[3] Spinassé (2006) define língua materna (LM) ou primeira língua (L1) como sendo aquela língua que, normalmente, aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e que também é frequentemente a língua da comunidade.

contrastivas, notadamente, podem desencadear a identificação de semelhanças e diferenças entre as duas línguas, e, também, servirem para que os aprendizes consigam organizar os novos conhecimentos.

Diante desse contexto, o presente estudo elegeu como tema discutir sobre a utilização da abordagem contrastiva entre línguas, Libras e português, no ensino de PSLS. O interesse por este tema iniciou-se ainda durante o estágio de regência, na graduação em Letras do autor principal deste artigo, pois, devido ao então estagiário ter ficado surdo alguns anos antes, seu estágio de ensino de língua portuguesa fora realizado em uma escola bilíngue de surdos. Isso possibilitou os primeiros contatos com alguns dos textos, de autores brasileiros, que abordam a temática do ensino contrastivo de línguas na educação de surdos. No ano de 2021, no entanto, a publicação, pelo Ministério da Educação (MEC), de uma Proposta Curricular para o ensino de PSLS, reacendeu interesse do pesquisador pelo tema, pois a referida proposta traz um enfoque mais explícito sobre conteúdos e abordagens contrastivas para o ensino de surdos.

Essa conjuntura e a escassez de estudos teóricos sobre o tema nos levaram a alguns questionamentos relativos à aplicação da abordagem contrastiva entre línguas, no caso, considerando o ensino de português escrito como segunda língua para os surdos (PSLS), no qual a primeira língua dominada por esses sujeitos, a Libras, é utilizada para se comunicar, interagir socialmente, se expressar (pensamentos e conhecimentos etc.), dentre outros fins. Com isso, indagamos: quais os tipos ou categorias contrastivas são propostas para o trabalho em sala de aula? Quais as habilidades educacionais são contempladas na abordagem contrastiva proposta? Qual papel a língua de sinais e a cultura surda assumem nesta proposta curricular? Quais especificidades esta abordagem apresenta no trabalho com alunos do ensino médio e do segundo segmento do ensino fundamental?

Tais questionamentos motivaram a pesquisa e escrita desse artigo e direcionaram a busca por respostas no campo teórico bibliográfico envolvendo esta temática.

As informações contidas neste estudo, que constitui este artigo, trazem maiores esclarecimentos nos itens que seguem abaixo, sendo o

1) Desenvolvimento teórico que traz um conjunto de conhecimentos literários de pesquisas neste tema com foco na abordagem contrastiva e como ela pode contribuir quando aplicada adequadamente no ensino do português para surdos, a partir da Libras que é sua primeira língua, além de expandir sobre elementos linguísticos, estruturais e socioculturais distintivos e próprios da modalidade de cada uma das línguas;
2) A descrição da metodologia adotada especificando sobre as ações de análises e

estudos bibliográficos que auxiliaram na descrição de conceitos e reflexões sobre esta abordagem quando aplicadas no ensino do português para surdos e a definição do público alvo: alunos surdos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio na educação bilíngue de surdos e o passo a passo adotado para a constituição do corpus de análise seguido dos resultados obtidos e articulados com as informações teóricas relevantes que permitiram especificar e topicalizar tais resultados permitindo melhor entendimento dos mesmos e

3) Por fim as considerações finais que aborda um resumo dos conhecimentos aqui adquiridos somado as novas reflexões além do reconhecimento sobre a necessidade do aprofundamento e continuidade do estudo em novas pesquisas abrangendo esta temática.

2. DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Sobre os reflexos e uso comparativo entre os elementos linguísticos, estruturais (normas/regras/vocabulário) entre a Libras e a língua portuguesa, nos momentos de ensino e aprendizado, utilizados pelos alunos surdos, de forma consciente ou não, da primeira língua durante a produção de textos escritos em português, é comum ocorrerem e serem percebidos pelos docentes. Tais reflexos comparaticos, notadamente, permitem identificar semelhanças e diferenças entre as duas línguas, e, também, quando utilizados de maneira adequada pelos docentes, podem servir para que os aprendizes consigam organizar novos conhecimentos, com base nos conceitos e modelos de sua primeira língua (L1) – a Libras - ou através do estabelecimento de contrastes entre as especificidades de cada uma delas, Libras e português escrito. Essas comparações também podem estimular no aluno um sentimento positivo, que irá contribuir para a aprendizagem do novo idioma, segundo Dengscherz (2019). Assim, essa autora afirma que:

> O uso de tradução e comparação entre línguas é uma grande ferramenta, já que oferece possibilidades de criação de relações com um conhecimento que já é dominado pelo aluno. Os momentos de descoberta, em que o aluno se dá conta de semelhanças e diferenças, incentivam o interesse e os sentimentos positivos e aumentam a motivação intrínseca (Dengscherz, 2019, p. 131).

O que as pesquisas na literatura deste tema têm mostrado é que a realização dessas comparações podem ocorrer de formas muito variadas e até mesmo se manifestarem, involuntariamente, nos aprendizes quando, por exemplo, não há uma abordagem educacional explícita, em sala de aula, que suscite um processo de reflexão, consciente, sobre os aspectos linguísticos e culturais envolvidos nas duas línguas.

Ao abordar essa questão, Dengscherz (2019, p. 127-128) cita Wildenauero-Józsa (2005) e

afirma que enquanto não há lugar na sala de aula para se ocupar com as hipóteses dos alunos ou com a troca de conhecimentos linguísticos e experiências individuais, os estudantes empreendem comparações linguísticas, mesmo que sejam apenas a nível mental e individual, estando essas comparações "principalmente na cabeça dos alunos".

Dengscherz (2019, p. 127) aponta ainda que essas comparações podem desempenhar um papel importante na aprendizagem de uma nova língua, sejam elas realizadas de forma inconsciente ou através de uma abordagem explícita em sala de aula. Pois, segundo a autora, "quando somos confrontados com o novo e o desconhecido – o que acontece inevitavelmente no aprendizado de línguas estrangeiras – buscamos em nossa memória relações possíveis com o que já sabemos. Isso alivia o processo de aquisição do novo conteúdo".

Isso mostra que a aprendizagem de uma nova língua não é um evento isolado ou fechado em si mesmo, que permanece imune à influência dos conhecimentos prévios que alunos já possuem, especialmente aqueles relacionados à sua língua e a seu ambiente cultural. É importante enfatizar, no entanto, que a utilização de uma metodologia de ensino que recorra à comparação de línguas e de culturas, em sala de aula, pode encontra resistência, especialmente, por parte daqueles educadores adeptos de concepções de língua e de ensino que sustentam que fazer correlações com a língua materna do aluno, ou mesmo utilizá-la em sala de aula, prejudica a aprendizagem da L2 e que, por isso, devem ser evitadas, dando-se primazia a um enfoque centrado língua meta. Atento à essa questão, Leffa (2012, p. 393) nos lembra que "o ensino de línguas caracteriza-se também pela dualidade de sistemas linguísticos, envolvendo não só a língua a ser estudada, mas também a L1 do aluno, que pode desempenhar um papel maior ou menor na aprendizagem da L2".

Ao analisar essa conjuntura, Santos (2018) aponta que, dependendo do conceito que se tem de língua e de aprendizagem, a L1 do aluno pode ser vista em alguns momentos como ponto de apoio para a aprendizagem e em outros, como empecilho. A autora, no entanto, reconhece a relevância da realização de comparações entre línguas ao afirmar que é importante que a sala de aula de língua estrangeira (LE) ou de segunda língua (L2)[4] constitua um espaço para que os aprendizes reconheçam e compreendam a diversidade linguística e cultural que permeia as duas línguas com as quais estão envolvidos. Nesta mesma direção, Dengscherz (2019), ao citar a pesquisa de Wildenauer-Józsa (2005), aponta que:

> Quase 90% dos entrevistados concordam que a comparação e tradução entre idiomas ajuda no processo de aprendizado. Com isso, não querem apenas usar um processo de aprendizagem mais econômico ou eficiente, mas também ampliar seus

[4] Santos (2018) prefere o termo língua adicional (LA) que segundo ela pode remeter a uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que pode ter como ponto de partida outras línguas. Neste estudo utilizaremos o termo segunda língua (L2), que remete, segundo Spinassé (2006), a uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização.

> conhecimentos sobre línguas, compreender diferenciações nos significados das palavras ou entender melhor os textos (Dengscherz, 2019, p. 128).

Santos (2019) corrobora com essa ideia e defende que as comparações devem ir além da mera descrição linguística e passar à dimensão da comparação de sentidos, de enunciados, de funções dentro do texto e de percepções de realidades apresentadas pela LM e pela LE/L2.

Além disso, como aponta Durão (1999, p. 139-140), "há outros elementos, além dos linguísticos, que um falante deve saber para poder intervir na comunicação em situações diferenciadas cultural e socialmente, ou seja, [...] não é suficiente ser possuidor do saber da língua, é necessário também saber como usá-lo de acordo com a situação de fala". Neste sentido, Santos (2019) afirma que ao serem expostos às diversas manifestações de uma L2 e às suas implicações político-ideológicas, os alunos constroem recursos para compará-la à sua primeira língua. O que, segundo a autora, contribui para desenvolver processos que envolvem a compreensão de diferentes pontos de vista – um alargamento de horizontes, ou como sintetiza Durão (1999), fazer com que o aprendiz passe a encarar o mundo a partir da perspetiva do falante nativo da língua – além disso, também pode influenciar na expansão de capacidades interpretativas e cognitivas, segundo Santos (2019).

Assim, a comparação cultural também seria um ponto importante a ser abordado no ensino de L2. Durão (1999), ao defender a inserção do aspecto cultural no ensino de línguas, afirma que o desconhecimento de implícitos culturais da LE contribuem para fixar estereótipos do senso comum, com relação ao uma determinada comunidade linguística, e para superá-los deve-se, segundo o autor, levar os alunos a compreender o comportamento dos membros das comunidades que falam a LE: "realizando uma análise contrastiva de ambas as culturas, observando as semelhanças e as diferenças entre aquele cotidiano e o próprio" (DURÃO, 1999, p. 150). Leffa (2012, p. 399), ao listar as dez macro estratégias para o ensino de línguas propostas por Kumaravadivelo (1994), também aponta que é importante "aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna", além disso, também seria importante "assegurar relevância social, partindo do contexto do aluno". Pois segundo Leffa, o ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, mas deve estar situado em um determinado contexto e com base na realidade social e cultural do aluno.

Quando destacamos o foco, especificamente o contexto de ensino de português como segunda língua para surdos (PSLS), devemos levar em consideração que, no cenário brasileiro, tem se consolidado o enfoque bilíngue de ensino, especialmente após a assinatura do Decreto nº 5.626/2005. Dessa forma, como mostram Quadros e Schmiedt (2006):

> O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua

> brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando. (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 13)

Assim, as autoras ao defenderem uma abordagem contrastiva entre línguas no ensino de PSLS, Quadros e Schmiedt (2006, p. 24) afirmam que "há vários momentos em que se faz necessária a análise implícita e explícita das diferenças e semelhanças entre a língua de sinais brasileira e o português". Pois, segundo as autoras, há processos cognitivos que os aprendizes realizam através de uma transposição dos conhecimentos adquiridos na L1 para a L2, ou seja, compreendem e interpretam elementos estruturais e conceituais da L2 com base na mundividência e nas experiências linguísticas que foram consolidadas através da mediação de sua L1.

Isso aponta para importância que a língua materna do aluno surdo exerce na aprendizagem de uma segunda língua e que esta influência não deve ser ignorada em sala, mas sim deve ser aproveitada na elaboração de estratégias metodológicas que possam beneficiar o aprendiz através de comparações conscientes entre as línguas as quais estão sendo expostos. Ao defender a utilização de estratégias contrastivas em sala de aula de ensino de PSLS, Quadros e Schmiedt (2006, p. 24) lembram que quando fazemos análises explícitas entre duas línguas, comparando semelhanças e diferenças em diversos níveis de análise, estamos utilizando a Linguística Contrastiva.

A Linguística Contrastiva (LC), segundo Santos (2018, p. 29), é uma das áreas de pesquisa que se preocupa com o processo de aprendizagem de LE/L2. Para a autora, ela se constitui como um ramo híbrido que engloba estudos em interface com as áreas: da Linguística, da Linguística Aplicada, da Psicolinguística e da Sociolinguística. Mas deixa claro que, por critérios de definição, essa área de investigação se aproxima e se configura melhor ao ramo da Linguística Aplicada. A autora ainda ressalta que a LC não se atém à análise da relação genética entre as línguas, mas, sim, tem o objetivo de contrastá-las, visando facilitar a aprendizagem dos alunos.

Para isso, a LC pauta-se no fato de que a utilização dos recursos linguísticos que o aprendiz já conhece em sua LM/L1 pode facilitar a aprendizagem da L2/LE. Assim, "a LC tem um caráter linguístico, já que investiga a estrutura das línguas em questão, e um caráter psicológico, já que se preocupa em compreender o processo de aprendizagem da LE" (Durão; Canato, 2013, *apud* Santos; 2018, p. 30).

Este enfoque contrastivo entre línguas vem sendo defendido, desde a década de 1990, como uma abordagem em que se aplica no ensino de português para surdos, por autores como Quadros (1993, 1997), Farias (2003), Quadros e Scheidt (2006) e Silva (2014). Essa abordagem, porém, ganhou maior destaque no cenário nacional brasileiro com a publicação da Coleção Educação

Bilíngue de Surdos, editada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2021. Tal coleção, intitulada Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior, é composta por cinco volumes e traz em seus conteúdos tópicos voltados, explicitamente, à adoção de um enfoque contrastivo de línguas no ensino PSLS.

A referida proposta defende que a abordagem contrastiva entre línguas constitui um meio facilitador da aprendizagem da L2, uma vez que o aprendiz pode utilizar os conhecimentos que já possui sobre sua língua materna e aspectos culturais imbricados nesta língua, trazendo reflexões para a aprendizagem dos aspectos estruturais e culturais da nova língua que está adquirindo. Sobre esta questão, Silva *et al.* (2021) afirmam que:

> Para que a aprendizagem do português escrito ocorra de forma efetiva, consideramos indispensável a reflexão sobre o uso e sobre a funcionalidade do par linguístico Libras/português, comparando e analisando, de forma contrastiva, as diferentes estruturas de português e de Libras, com o intuito de provocar no aluno a percepção dos aspectos estruturais e semânticos das duas línguas e a compreensão de forma mais adequada das convenções existentes no português escrito. (Silva *et al,* 2021, p. 10)

Ao considerar tais informações é possível se pensar que uma proposta curricular, no entanto, não está focada na apresentação de estratégias, metodologias, atividades ou avaliações, a serem aplicadas em sala de aula. Consciente disso, Faria-Nascimento et al. (2021), ao fazerem a apresentação do caderno introdutório da referida coleção para o ensino de PSLS, enfatizam que como se trata de uma proposta curricular, a obra em questão não apresenta esses elementos, muito embora o texto traga pistas que conduzem a esses aspectos metodológicos para o processo de ensino.

Atento a isso, o presente estudo faz uma descrição e análise da abordagem recomendada pela Propostas Curriculares do MEC/2021, para o trabalho contrastivo de línguas no ensino de português escrito como segunda língua para surdos, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Para isso, procura-se identificar e descrever as principais categorias contrastivas contempladas na proposta curricular, assim como as estratégias recomendadas para a abordagem dos conteúdos contrativos. Além disso, procura-se demonstrar elementos que comprovem como a abordagem contrastiva e as possíveis estratégias presentes na Proposta Curricular enfocam o trabalho com a língua brasileira de sinais (Libras) e com a cultura surda.

Este estudo justifica-se à medida em que a quantidade de trabalhos descritivos e de análises teóricas, inerentes à abordagem contrastiva de línguas para o ensino de PSLS, ainda são escassos. Além disso, como mostrou Peixoto (2015, 2019), São Paulo (2019), Farias (2003), muitos dos educadores, que trabalham com o ensino de português para surdos, não tiveram uma formação

inicial que abordasse os aspectos específicos envolvidos no ensino deste idioma como segunda língua para surdos. Conhecimentos estes que envolvem aspectos sobre o ensino/aprendizagem de segunda língua, sobre as especificidades educacionais e de aprendizagem dos surdos, sobre a língua brasileira de sinais e sobre os conceitos da Linguística Contrastiva.

Neste sentido, além de contribuir para a ampliação dos estudos na área de ensino de PSLS, a descrição e análise teórica dos principais tópicos recomendados para a abordagem contrastiva de ensino, presentes na Proposta Curricular do MEC, podem servir como auxílio na elaboração de estratégias metodológicas e apontar para os conhecimentos linguísticos, culturais e teóricos exigidos ao educador, que pretende trabalhar com esta abordagem de ensino.

3. METODOLOGIA

Este estudo, de cunho qualitativo, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e utiliza a técnica de análise de conteúdo (Marconi e Lakatos, 2022; Franco, 2005; Bardin, 2016) para o tratamento dos dados.

Segundo (Gil, 2010), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, que possui propósito específico e é direcionado a um determinado público-alvo. Segundo o autor essa modalidade de investigação pode recorrer a conteúdos disponibilizados em publicações de diferentes tipos e formatos:

> Tradicionalmente, essa modalidade de pesquisa inclui ampla variedade de material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação das novas tecnologias de comunicação e informação, passaram a incluir materiais em outros formatos, como discos, fitas magnéticas, microfilmes, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet (Gil, 2010, p. 44).

Já Creswell (2021) salienta que o estudo qualitativo deve seguir diversas etapas de desenvolvimento que envolvem a formulação de um problema, a delimitação do tema, a escolha de uma abordagem, a realização de um levantamento bibliográfico, a coleta de dados, o tratamento e a análise deste material.

A aplicação desta metodologia seguiu os seguintes passos:

a) Após a escolha do tema, realizou-se um levantamento bibliográfico nos bancos de dados Google Acadêmico e Scielo, utilizando-se os termos: ensino contrastivo e português como segunda língua para surdo. A maior parte do material encontrado nessa busca, no entanto, remeteu à utilização da abordagem contrastiva no ensino de línguas orais, na modalidade de língua estrangeira (LE);

b) realizou-se então um processo de filtragem desse material, através de leituras preliminares, selecionando-se os textos mais relevantes para o enfoque da pesquisa. Também se recorreu à leitura de alguns autores brasileiros consagrados na área de educação de surdos e de ensino de PSLS, que abordam brevemente a temática;

c) A partir dessas leituras sobre o tema cuja proposta de abordagem contrastiva português/Libras se evidenciou, se deu foco nos artigos ou materiais que tinham como referência o público-alvo: alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio na educação bilíngue de surdos. Pois como aponta Quadros (1997, p. 103) "o uso da linguística contrastiva no ensino da língua portuguesa para surdos parece ser uma alternativa metodológica positiva para adolescentes e adultos". Segundo a autora, não parece ser uma proposta adequada para crianças pequenas, porque trabalha com o conhecimento explícito das línguas. Nesta mesma linha de entendimento, Faria-Nasimento et al. (2021), ao fazerem a apresentação do caderno introdutório da Proposta Curricular do MEC, em estudo, enfatizam que o trabalho contrastivo, na referida proposta, é abordado somente a partir da primeira série do segundo segmento do ensino fundamental (6º ano), e estende-se até os níveis mais avançados de escolarização, que incluem o ensino médio e o ensino superior.

Assim, com base em tais leituras e corroborando com os pressupostos de Quadros (1997), o estudo optou por tomar como corpus da pesquisa os cadernos da proposta curricular referentes ao segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. Para a análise desse material recorreu-se à técnica de análise de conteúdo (Marconi e Lakatos, 2022; Franco, 2005; Bardin, 1977), que busca qualificar o conteúdo do material analisado, a partir da frequência de aparição que certas palavras e expressões apresentam no texto. Para isso, buscou-se no texto por índices que remetessem à temática análise contrastiva de línguas. Os índices, segundo Franco (2005), podem ser representados por menções explícitas, ou subjacentes, de um tema em uma mensagem.

A análise do corpus identificou índices da temática como:

a) Distinguir as diferenças linguísticas da Libras e do português;

b) Analisar contrastivamente semelhanças e diferenças;

c) Diferenciar aspectos linguísticos da Libras e do português;

d) Explorar as semelhanças e diferença [...];

e) Observar as características de poemas produzidos por autores surdos em português e em Libras; entre outros.

Os dados coletados passaram então a ser organizados em forma de tabelas, procedendo-se uma posterior categorização, com base no tipo de atividade proposta na orientação curricular e no tipo de conteúdo a ser contrastado. Esse material passou então a ser

descritos e analisados, conforme apresentado na próxima seção

4. RESULTADOS

A partir da análise dos dados retirados de dois volumes da Coleção Educação Bilíngue de Surdos, publicada pelo MEC em 2021, que corresponde aos cadernos que constam os conteúdos dos anos finais do ensino fundamental e médio, foi possível identificar a existência de três grupos de estratégias ou categorias que implementam a abordagem[5] contrastiva: a) estratégias de mediação sinalizada[6] (Bernardino *et al*, 2021), b) estratégias de mediação escrita[7] Bernardino *et al,* 2021), c) estratégias de pesquisa e exploração de cultura surda e ouvinte.

Observou-se que estas categorias da abordagem contrastivas de línguas, língua portuguesa e língua brasileira de sinais, presentes na proposta curricular, não são excludentes entre si, na medida em que a comparação (linguística e/ou cultural), a produção linguística (escrita e/ou sinalizada) e o enfoque cultural, imbricado no uso funcional de qualquer língua e que destaca suas demais especificidades que a distingue das demais existentes no mundo, encontram-se interrelacionados em alguns conteúdos e metodologias latentes na proposta curricular. Isso pode ser constatado em tópicos da proposta tais como:

I) socializar informações escritas de relevância para os amigos [mediação escrita – leitura/compreensão; mediação sinalizada – produção linguística sinalizada], atento às semelhanças e diferenças na estrutura das palavras e dos sinais em Libras [comparação linguística] (Bernardino *et al,* 2021, p. 29);

II) criar poemas autorais, em Libras e em português [mediação escrita e sinalizada – produção linguística], de modo que expresse sua forma de ver e interagir no mundo [enfoque cultural] e amplie as possibilidades de construção de sentidos e de uso criativo da língua (Bernardino *et al,* 2021, p. 42);

III) dialogar em Libras com os colegas [mediação sinalizada – produção linguística] sobre aspectos culturais de sua região, presentes em textos literários [enfoque cultural] (Silva *et al*, 2021, p. 14);

IV) distinguir a produção literária [comparação] da comunidade surda daquela produzida pela comunidade não-surda [enfoque cultural] (Silva *et al*, 2021, p.

[5] Segundo Anthony (1963, apud BARBOSA, 2014, p. 17) uma abordagem seria o nível das pressuposições, mais precisamente das crenças a respeito do que é uma língua e de como ela é aprendida.
[6] As estratégias de mediação sinalizada compreendem atividades de expressão linguística – produção de textos e interação em Libras – e recepção de conteúdos produzidos em língua de sinais.
[7] As estratégias de mediação escrita estão focadas na modalidade gráfica da língua portuguesa, contemplando atividades de leitura e produção de textos nesta língua.

58).

Verificou-se que esta inter-relação de categorias é mais recorrente em conteúdos propostos para o ensino médio, embora também possam ser observados, em menor grau, em tópicos da proposta curricular recomendada para a segunda etapa do ensino fundamental. Nesta conjuntura, também se verificou que a abordagem de análise contrastiva, da proposta curricular, contempla a comparação de elementos gramaticais (linguística), o contraste entre as especificidades da linguagem literária, próprias a cada uma das modalidades linguísticas envolvidas, e ainda é dado espaço a diferenciação entre elementos culturais inerentes a cada uma das línguas do par linguístico. Como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 1: Tipos de abordagem contrastiva

Comparação de elementos gramaticais	**I)** Diferenciar aspectos linguísticos da Libras e do português marcados na sua própria escrita e na de outros surdos (Bernardino *et al,* 2021, p. 15)
	II) Discriminar morfemas utilizados na formação de palavras em português, no contraste com morfemas da Libras (Bernardino *et al,* 2021, p. 21)
	III) Contrastar o uso do pronome pessoal ele(s), ela(s), você(s) e nós contrastivamente com o uso do pronome em LIBRAS - NÓS DOIS, NÓS TRÊS ... etc. ELE DOIS, ELE TRÊS e etc. (Silva *et al,* 2021, p. 19)
Comparação da linguagem literária	**IV)** Identificar características da linguagem literária utilizada tanto em português quanto em Libras nas piadas escritas e sinalizadas (Bernardino *et al.,* 2021, p. 29)
	V) Explorar as semelhanças e diferenças existentes entre comparações e metáforas em português e em Libras presentes em poemas produzidos em ambas (Bernardino *et al,* 2021, p. 21)
Comparação de elementos culturais	**VI)** Apontar a relação intrínseca entre língua, cultura e identidade surda na leitura de comentários produzidos por surdos e ouvintes em Redes Sociais (Bernardino *et al,* ,2021, p. 20)
	VII) Identificar estereótipos sobre a surdez e a língua de sinais em textos jornalísticos (Bernardino *et al*, 2021, p. 44)
	VIII) Comparar o conteúdo de textos sobre cultura e identidade surdas produzidos por autores surdos e ouvintes (Bernardino *et al*, 2021, p. 44)

Fonte: Elaborada pelos autores

Tais critérios presentes nas orientações curriculares de Bernardino et al. (2021) e Silva et al. (2021) para a análise contrastiva entre línguas com singularidades, na qual seja possível visualizar semelhanças e diferenças entre elas, devem ser aplicados, segundo as propostas, para direcionar as análises e descrição de tal contraste, em contextos que envolva:

1) a formação e percepção da estrutura das palavras e dos sinais (mediação escrita e sinalizada – comparação linguística) nas frases, orações, dos processos de subordinação, das estratégias de

referenciação e progressão referencial;

2) a comparação de mecanismos de coesão textual, os modalizadores discursivos, as estratégias de impessoalização;

3) a identificação de características da linguagem literária utilizada tanto em português quanto em Libras;

4) a exploração das semelhanças e diferenças existentes entre comparações e metáforas em português e em Libras;

5) o contraste de expressões não manuais que apresentam implicações semânticas;

6) a identificação dos mecanismos de concordância verbal;

7) os advérbios de negação e a incorporação da negação do verbo em língua de sinais.

Os resultados permitiram desencadear reflexões de que a proposta abre espaço para se pensar, durante a sua aplicabilidade, sobre abranger o aspecto sociológico ao também propor o trabalho com elementos de variação linguística, sem deixar de acrescentar ações que evidenciem as diferenças linguísticas e culturais das variantes regionais do português brasileiro comparando às variantes da Libras, que também são abordadas no ensino da língua brasileira de sinais.

Sobre a questão dos elementos culturais estarem imbricados em ambas as línguas, foi possível notar as peculiaridades de cada língua, como por exemplo, ao propor distinguir a produção literária da comunidade surda daquela produzida pela comunidade não-surda; identificar as relações étnico-raciais no léxico do português e da Libras em diferentes textos; identificar diferentes perspectivas acerca da surdez, língua de sinais, cultura surda e movimento surdo na comparação entre produções escritas por surdos e ouvintes leigos (Bernardino *et al*, 2021). Tal questão salienta e direciona temáticas que envolvam formas para estratégias de pesquisas futuras.

Com relação ao papel desempenhado pela língua de sinais em sala de aula, ela ganha destaque na proposta curricular através de estratégias que envolvem as produções linguísticas em Libras, caracterizadas como mediações sinalizadas. Essas estratégias envolvem atividades que contemplam mecanismos de leitura/compreensão, tradução/retextualização[8] e expressão/interação em sinais, como podemos observar na Tabela 2, abaixo:

Tabela 2: Papel da língua de sinais na proposta contrastiva
(mediação sinalizada)

leitura/compreensão tradução/retextualização	**a)** transmitir, em Libras, textos informativos da sociedade em geral para que outros surdos tenham maior acesso à informação

[8] Travaglia (2003) propõe uma equivalência dos termos tradução e retextualização, sustentando que traduzir não significa exclusivamente substituir palavras de um idioma por palavras do outro idioma, mas transferir o conteúdo de um texto com os meios próprios de outra língua.

expressão/interação em sinais	(BERNARDINO *et al*, 2021, p. 16);
	b) explicar, em Libras, para os colegas surdos, o significado de expressões do português escrito utilizadas predominantemente nas redes sociais e grupos de conversas on-line (BERNARDINO *et al*, 2021, p. 88);
	c) transmitir, em Libras, para colegas surdos, as informações implícitas inferidas de textos argumentativos (BERNARDINO *et al,* 2021, p. 80);
	d) traduzir, em Libras, figuras de linguagens presentes em poemas (BERNARDINO *et al*, 2021, p. 21);
	e) transpor para a Libras uma autobiografia de outro surdo, escrita em português (BERNARDINO *et al*, 2021, p. 20);
	f) dialogar em Libras com os colegas sobre aspectos culturais de sua região, presentes em textos literários (SILVA *et al*, 2021, p. 14).

Fonte: Elaborada pelos autores

Este enfoque dado à utilização da Libras, em sala de aula, coaduna-se com a própria concepção de ensino bilíngue, preconizada para o ensino de surdos no Brasil, após a assinatura do Decreto nº 5.626/2005, na qual língua de sinais caracteriza-se como a língua de instrução, interação e reflexão em sala de aula, e será a base para a compreensão e aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa.

No que tange à abordagem dos elementos culturais, a análise dos dados mostrou que uma de suas manifestações, na proposta curricular, ocorre ao se incentivar a criatividade artística dos aprendizes, em atividades para criação de poemas autorais, em Libras e em português; para a produção de dramatizações, em Libras, com a adaptações de obras clássicas para apresentações escolares; e a tradução, em Libras, de figuras de linguagens presentes em poemas. Mas também se observa que é dado um enfoque privilegiado a aspectos sociocultural da própria Comunidade Surda, ao propor atividades de expressão linguística em Libras (mediação sinalizada) nas quais os alunos precisam, por exemplo, defender seus posicionamentos pessoais acerca da diversidade e Cultura Surda; transmitir em Libras, para um colega surdo, as representações dos ouvintes acerca da cultura surda, presentes em textos diversos (Bernardino *et al*, 2021, p. 53); transpor para a Libras uma autobiografia de um surdo, escrita em português; ou ainda, resumir em Libras, leis e decretos a acerca da inclusão de alunos surdos.

Nesta mesma linha temática, também, se inserem algumas estratégias de produção textual em língua portuguesa escrita (mediação escrita) que, além de abordar aspectos culturais da comunidade surda, também podem envolver, mais uma vez, elementos de compreensão (leitora e sinalizada), tradução/retextualização e ainda a reescrita de textos. Assim, são propostas atividades como:

a) produzir textos coletivos sobre temas específicos da cultura surda;

b) produzir legendas em português para mídias de material próprio produzido em Libras;

c) reescrever textos de surdos, de forma que mantenha a autoria e adequando-os às normas ortográficas de escrita do português

d) produzir textos escritos a partir da análise da prática sinalizada;

Como resultado, constatou-se que a proposta de análise contrastiva, em estudo, abrange a comparação de elementos linguísticos e culturais, através de mecanismos que envolvem o trabalho com categorias de mediação escrita, mediação sinalizada e a exploração da cultura surda e ouvinte. A análise dos dados mostrou que essas categorias contemplam o trabalho com habilidades educacionais tais como: leitura, compreensão (leitora e sinalizada), expressão linguística (escrita e sinalizada), tradução, além de procurar desenvolver processos reflexão e o senso crítico dos alunos, para a identificação e comparação contrastiva de semelhanças e diferenças existentes entre os elementos linguísticos, culturais e ideológicos presentes nas duas línguas com as quais estão em contato no ambiente de ensino. Indo de encontro ao que é defendido pelo referencial teórico que defende que as comparações devem ir além da mera descrição linguística, passando à percepção das realidades apresentadas na L1 e na L2, além de assegurar a relevância social dos conteúdos partindo-se do contexto do aluno. Nessa conjuntura, constatou-se, também, que a Libras e a cultura surda desempenham um papel fundamental na aplicação da abordagem contrastiva de línguas ao ensino de PSLS, não só pela língua de sinais ser o meio de instrução e interação em sala de aula, mas também por ela e a cultura surda serem os mecanismos que permitem levar o aluno a acionar seus conhecimentos prévios (linguísticos e culturais) e o senso crítico/comparativo que estará envolvido nesta abordagem de ensino na própria aprendizagem do novo idioma.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados acima descritos é possível afirmar a existência de três enfoques ou categorias na abordagem contrastiva, e que são instrumentos ou que servem como base de análise comparativa de elementos linguísticos ou culturais, conforme Bernardino *et al*. (2021) e Silva *et al*. (2021) apresentam em suas propostas, que são: a) estratégias de mediação sinalizada, b) estratégias de mediação escrita, c) estratégias de pesquisa e exploração de cultura surda e ouvinte.

Partindo desses critérios, verificou-se que as práticas de ensino, presentes na proposta curricular, mantém uma relação intrínseca com os elementos culturais da Libras e da comunidade surda, tanto nos conteúdos propostos para o ensino médio, como para os anos finais do ensino fundamental. Neste sentido, verifica-se que as produções em língua de sinais e em língua portuguesa abordam temas pertinentes à realidade e vivências do aluno surdo. Assim, são propostas estratégias como: traduzir para o português escrito, relatos de experiências sinalizados

em Libras por alunos surdos; redigir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades proeminentes surdas do passado; traduzir para o português um poema em Libras de autor surdo; resumir em tópicos a biografia de um surdo de referência (Bernardino *et al*, 2021). Logo, os dados mostraram que a abordagem de elementos culturais aparece diluída entre as várias categorias apresentadas neste estudo.

Porém, também se encontrou um enfoque estritamente relacionado à obtenção de informações e ampliação de conhecimentos por parte dos alunos, sobre elementos sociais, políticos e culturais da Comunidade Surda. Corroborando com o que aponta Santos (2018) ao afirmar que é importante que a sala de aula de língua estrangeira (LE) ou de segunda língua (L2) constitua um espaço para que os aprendizes reconheçam e compreendam a diversidade linguística e cultural que permeia as duas línguas com as quais estão envolvidos. Pois, defende que as comparações devem ir além da mera descrição linguística e passar à dimensão da comparação de sentidos, de enunciados, de funções dentro do texto e de percepções de realidades apresentadas pela LM e pela LE/L2. Assim, estes dados foram alocados em uma categoria de classificação denominada de estratégias de pesquisa e exploração de cultura surda.

Em resumo foram elencadas estratégias a necessidade de: dar continuidade de pesquisar, sob outra perspectiva ou de forma mais aprofundada, sobre os aspectos culturais da comunidade surda; pesquisar sobre as línguas existentes no Brasil, além da Libras e do Português; buscar informações sobre surdos de referência de diversas áreas; explorar as obras literárias dos surdos brasileiros; inspirar-se em manifestações artísticas da literatura surda; pesquisar textos legislativos sobre a inclusão de pessoas surdas; explorar formas de participação social vinculadas a manifestações artísticas, culturais e literárias de jovens surdos; construir repertório cultural das diversas manifestações artístico-culturais e literárias dos surdos brasileiros.

Apesar de todas as informações e conhecimentos que foram possíveis elencar aqui após o estudo rigoroso foi possível verificar e reafirmar em nossa prática o quanto a Libras e a cultura surda desempenham um papel crucial para o desenvolvimento dessa abordagem para um ensino apropriado de uma língua. Assim como aponta para a necessidade do educador, que trabalha com o ensino de PSLS, ter um profundo conhecimento dos aspectos linguísticos, sociais e culturais da língua materna do aluno surdo.

6. REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. R. A. Uma análise crítica das abordagens/métodos para o ensino-aprendizagem de línguas. In. RIBEIRO, E. S.; FARIAS, M. S. **Ensino de língua estrangeira: o que é? Como se faz?** S.I.: Editora CPV, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDINO, E. L. A. *et al*. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**: caderno IV – ensino médio. Brasília: SEMESP / MEC, 2021. (Educação bilíngue de surdos; 5). Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/00CADERNOIVEnsinoMdioISBN2906.pdf . Acesso em: 05 nov. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** [recurso eletrônico]. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 5. ed. – Porto Alegre : Penso, 2021.

DENGSCHERZ, S. Tecendo redes linguísticas: por que a comparação entre idiomas auxilia no aprendizado. **REVISTA X**. Curitiba. v. 14, n. 2. p. 126 – 139, 2019. (Tradução: Gisele Jordana EBERSPÄCHER). Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65965. Acesso em: 05 nov. 2022.

DI DONATO, A. Ensino do português como L2 para surdos: ações propositivas. In: Congresso internacional da ABRALIN, 6, João Pessoa, 2009. Anais […]; João Pessoa: Ideia, 2009. p. 36 – 42. Disponível em:http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Adriana%20Di%20Donato.pdf . Acesso em: 05 nov. 2022.
ELLIS, R**. Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior:** caderno introdutório. Brasília: SEMEPS / MEC, 2021. (Educação bilíngue de surdos). Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf . Acesso em: 05 nov. 2022.

FERNANDES, E. L. Surdez versus aprendizagem da língua portuguesa escrita. **CES Revista**. Juiz de Fora. v. 22, p. 77 – 88, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005

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

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem,** v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012b. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf0 . Acesso em: 05 nov. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 8 ed. Barueri [SP]: Atlas, 2022.

PEIXOTO, R. C. **Ensino de Português para surdos em contexto bilíngue**: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22866 . Acesso em: 05 nov. 2022.

PEIXOTO, R. C. Entre palavras e sinais: algumas considerações sobre a alfabetização em língua portuguesa de alunos surdos. In: LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; LEITÃO, Vanda Magalhães (Orgs.). **Ensino e educação especial**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2019. p. 37- 58. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47380 . Acesso em: 05 nov. 2022.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P**. Ideias de Português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdff . Acesso em: 05 nov. 2022.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, C. G. **A linguística contrastiva como aliada nas aulas de língua estrangeira / adicional da educação básica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/fev2019_dissertacao_cecilia_gusson_santos.pdf . Acesso em: 05 nov. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares:** Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Língua Portuguesa para Pessoa Surda. São Paulo: SME/DOT, 2008. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/8918.pdf . Acesso em: 05 nov. 2022.

SILVA, G. M. **O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos**: uma análise das interações mediadas pela Libras. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 905-934, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/kBh7XF4Y3nR9MNGQMNvJLfF/abstract/?lang=ptt . Acesso em: 05 nov. 2022.

SILVA, I. R. *et al*. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**: caderno III – ensino fundamental (anos finais). Brasília: SEMESP / MEC, 2021. (Educação bilíngue de surdos; 4).

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia**, [s. i.], v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837 . Acesso em: 05 nov. 2022.

TEIXEIRA, V. D.; BOER, N.; FRANZIN, R. F. A Profissionalidade e Pessoalidade do Docente da Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Research, Society and Development**, [s.i.], v. 9, n. 8, eXX, 2020.. Disponível em: https://portal.escoladelibras.com/publicacoes/artigos/A-Profissionalidade-e-Pessoalidade-do-docente-da-Lingua-Brasileira-de-Sinais.pdf . Acesso em: 05 nov. 2022.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia, MG, EDUFU, 2003.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, CURRÍCULO E TECNOLOGIA: PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA A INCLUSÃO

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE, CURRICULUM AND TECHNOLOGY: COLLABORATIVE PRACTICES FOR INCLUSION

Luciane de Jesus Velasquez [1]
Flavinês Rebolo [2]

RESUMO

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado e tem como objetivo apresentar a legislação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Aborda as atribuições imputadas aos professores do (AEE), segundo as Normativas e a importância de um currículo interdisciplinar, que tenha uma ação coletiva e colaborativa dentro da Unidade Escolar para que a inclusão possa de fato acontecer. A metodologia apresenta-se como uma pesquisa bibliográfica. As análises nos mostram a importância de um currículo aliado a tecnologia para uma educação transformadora e contemporânea para os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado (AEE); Currículo; Tecnologia.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the master's research and aims to present the legislation of the Specialized Educational Service (AEE). It addresses the attributions attributed to the teachers of

[1] Mestranda em Educação, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Graduada em Pedagogia pela FAEL (2012), Graduada em Artes Visuais pela UNIP (2022), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís (2020), menbro do Grupo de Pesquisa Formação, trabalho e Bem estar docente. velasquez.lu@hotmail.com
[2]Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP - 2005), Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP -1999) e Graduada em Psicologia pela Universidade do Sagrado Coração / (USC - 1981). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). flavines.rebolo@uol.com.br

the (SES), according to the Norms and the importance of an interdisciplinary curriculum, which has a collective and collaborative action within the School Unit so that inclusion can actually happen. The methodology is presented as a bibliographic research. The analyses show us the importance of a curriculum combined with technology for a transformative and contemporary education for Special Education Target Audience (PAEE) students.

Keywords: Specialized Educational Service (AEE); Curriculum; Technology.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo refere-se ao trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Aborda-se as atribuições imputadas aos professores, segundo as Normativas, e a importância e a adequação de um currículo interdisciplinar que contemple os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), buscando uma educação de qualidade através da inclusão com materiais didáticos, pedagógicos e de acessibilidade, tecnologia assistiva e equipamentos específicos utilizados no atendimento para um processo de ensino aprendizagem que promova uma educação de qualidade.

As pesquisas em Educação Especial destacam a necessidade de políticas inclusivas que reestruturem os sistemas de ensino e as escolas para atender à diversidade dos alunos. Isso inclui investimentos na formação de educadores e em recursos materiais, humanos e tecnológicos.

Mudanças nas práticas pedagógicas e nos serviços de apoio são essenciais para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência de todas as crianças e jovens na escola, promovendo um ambiente verdadeiramente inclusivo. (Stainback; Stainback, 1999; Ainscow; Booth; Dyson, 2006).

Neste contexto, a educação especial exige que o professor possua uma formação diversificada e especializada, em virtude das múltiplas funções que compõem seu trabalho cotidiano. Segundo a Legislação Brasileira (Brasil, 2011, p. 16), “os professores especializados deverão apresentar conhecimentos relativos ao seu campo de atuação, tais como: Língua Brasileira de Sinais (Libras) e língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua”.

Esta formação é crucial para oferecer um currículo adequado e o suporte necessário aos alunos no ambiente escolar, promovendo não apenas o aprendizado, mas também a interação entre os pares e o uso eficaz da tecnologia assistiva.

Em países onde a qualidade do ensino básico é baixa, é irrealista acreditar que políticas inclusivas serão bem-sucedidas apenas ao assegurar a matrícula de crianças em escolas com desempenho insatisfatório. Zerbato e Mendes (2021) ressaltam que a eficácia dessas políticas depende de uma abordagem mais ampla, que vise a melhoria da educação para todos os estudantes, independentemente de terem ou não necessidades educacionais especiais. As autoras frizam que,

> Cabe destacar ainda que, em países com indicadores de baixa qualidade de ensino básico, como é o caso do Brasil, seria utópico considerar que o sucesso de políticas inclusivas se resumiria à garantia do ingresso de crianças numa escola que tem um dos piores desempenhos. Portanto, são necessárias políticas que melhorem o ensino para todos, indistintamente, e não apenas para aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial. (Zerbato; Mendes, 2021, p.03).

Dentre as Normativas para garantir o direito de todos a escolarização, está o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que faz parte do currículo, o Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, estabelece que a proposta pedagógica da escola envolva a participação da família e dos estudantes para atender as necessidades dos alunos especiais e propõe como objetivo do AEE, prover condições de acesso aos serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. (Brasil, 2011b).

E para proporcionar os recursos e materiais pedagógicos necessários, dando suporte aos alunos especiais na sua permanência autônoma e contribuindo para o seu processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja garantido. O AEE é um direito adquirido pelas pessoas com deficiência assegurando que possam manter-se na escola com o suporte adequado às suas necessidades.

2. DESENVOLVIMENTO

Ao professor do AEE são atribuídas diversas funções, porém, é importante ressaltar que o processo de inclusão é responsabilidade de todos os profissionais que trabalham na escola, de acordo com a Proposta de Atendimento Educacional Especializado (Poker, 2010), que responsabiliza a participação de todos em um processo de inclusão, são elas:

- Solicitação e implementação do AEE e das salas multifuncionais na escola.
- Identificação das necessidades educacionais especiais do alunado da escola.
- Análise da situação da comunidade escolar, para atender às necessidades do alunado da escola.
- Orientação às famílias, de forma a envolvê-las no processo de escolarização do aluno com necessidades especiais.
- Oferecimento dos materiais e recursos adaptados necessários.
- Quando necessário, encaminhamento de alunos para avaliação de outros profissionais.
- Oferecimento de suporte teórico e prático ao professor de classe comum que atende alunos com deficiência.
- Modificações no espaço físico da escola, tornando-a acessível a todos.
- Acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.
- Criação de espaço para estudo, análise e discussão de casos na escola.
- Garantia da participação de todos os alunos nas atividades da escola (Poker, 2010, s/p).

Os professores do AEE são responsáveis por fazer as adequações necessárias no currículo para atender os alunos e identificar a deficiência e prover dos recursos necessários para uma educação de qualidade, Segundo Brasil (2009, p.2), art.10, inciso III e IV, o docente faz o seu horário de trabalho adequando aos horários de aula dos alunos, do ensino regular, fazendo uma

adequação no cronograma de atividades do (AEE); “cronograma de atendimento aos alunos; plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas”, recursos esses de tecnologia assistiva de suma importância para o aprendizado do aluno, adequar o currículo e com o auxílio da tecnologia pode ser um grande aliado nas práticas pedagógicas.

Neste sentido, o professor é “polivalente” e é responsável por desempenhar diversas funções que lhe são atribuídas dentro da Unidade Escolar, o que causa uma carga excessiva de trabalho. Nessa perspectiva, José Freire (2011, p. 48-49), reitera que “professor deverá assumir e prestar contas de suas tarefas didáticas à escola, aos pais e à sociedade e ainda, participar da gestão escolar junto à comunidade”.

Na Resolução nº 4 de de 02 de outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica, modalidade Educação Especial, nessa lei as atribuições impostas ao professor do (AEE), refere-se ao currículo, que asseguram as condições de uma educação de qualidade com recursos e estratégias que garantam a participação e o desenvolvimento do aluno, descrito no art. 2º:

> [...]Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (Brasil, 2009, p. 1).

Mazzotta (1982, p. 48) destaca o papel crucial do docente ao afirmar: “O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores de classe comum” (Mazzotta, 1982). Esta citação evidencia a relevância do professor da Sala de Recursos Multifuncionais no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse profissional desempenha uma “dupla função”, que consiste em atender diretamente os alunos e, ao mesmo tempo, oferecer orientação e apoio aos professores das classes regulares. Esse papel é fundamental para fortalecer e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, além de estabelecer uma conexão significativa em prol da inclusão educacional.

O trabalho docente é marcado por uma diversidade de tarefas complexas, que vão muito além da simples transmissão de conhecimento. Marin (2010), aponta que, o professor é a figura central nesse processo, sendo-lhe atribuída uma grande responsabilidade na condução das práticas pedagógicas. Esta responsabilidade inclui não apenas a preparação e a execução de aulas, mas também o planejamento, a avaliação, a gestão de sala de aula, a orientação de alunos, a colaboração com colegas e a comunicação com as famílias dos estudantes. Esse conjunto de atividades demanda

do professor uma série de competências e habilidades variadas, que vão desde o domínio do conteúdo específico até a capacidade de gerir relações interpessoais e resolver conflitos.

No estudo de Velasquez e Rebolo (2023), que desenvolveram o trabalho "Atendimento Educacional Especializado (AEE): Uma Revisão de Literatura", as análises destacam que os professores do AEE enfrentam diversos desafios. No entanto, esses desafios podem ser mitigados por meio de um currículo que promova a equidade e a inclusão no ambiente escolar.

Para o sucesso do trabalho docente, um fator fundamental é a adaptação do currículo às necessidades e características dos alunos, bem como às demandas da sociedade contemporânea, visando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Marin (2010), essa adaptação curricular deve ser um processo contínuo e compartilhado entre os diversos membros da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e gestores. Essa perspectiva ressalta a importância de uma abordagem colaborativa na educação, na qual o currículo não é considerado um documento estático, mas sim um elemento dinâmico que requer revisão e ajustes constantes.

> [...] a figura central da atividade de ensinar é a figura do professor. O trabalho docente se configura, **em apresentar um currículo que comtemple todos promovendo a inclusão**, portanto, como o trabalho executado pelo professor para dar conta do ensino; tal atividade se mostra, desde logo, como trabalho extremamente complexo, ponto de convergência de questões práticas do processo educativo, considerado este nas suas mais variadas dimensões de análise (Marin, 2010, p. 37 grifo nosso).

Nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009), no Art. 10, provê a organização do AEE, espaço físico, oferta ao atendimento as pessoas com deficiência matriculadas no ensino regular, o planejamento educacional individual de acordo com as necessidades;

> Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; **III- currículo voltado as necessidades educacionais especiais dos alunos com tecnologia assistiva.** (Brasil, 2009, p. 2, grifo nosso).

Assim, em vez de se concentrar apenas nas práticas convencionais de adaptação curricular ou em atividades específicas para determinados alunos da Educação Especial, são planejadas abordagens diversificadas e variadas para ensinar o currículo a todos os estudantes, visando eliminar barreiras e promover uma educação inclusiva. (Alves; Ribeiro; Simões, 2013).

Para atuar no AEE, é indispensável "programas de enriquecimento curricular", trabalho suma importância para o desenvolvimento do aluno especial, o docente deve dominar outros sistemas de ensino específicos as deficiências, tais como;

> [...]sistema Braille, soroban, orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma, comunicação alternativa, desenvolvimento dos processos mentais superiores, programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, utilização de recursos ópticos e não ópticos tecnologia assistiva e outros. Sendo um aspecto essencial para a melhoria do processo de ensino (Brasil, 2011, p. 16).

Um currículo bem elaborado, conforme destacado por Tarfid e Lessard (2014), é fundamental para assegurar que os professores possam desempenhar suas múltiplas funções de maneira eficaz. Ao adaptar o currículo para refletir a diversidade e a inclusão, cria-se um ambiente de aprendizagem mais equitativo e enriquecedor para todos os estudantes. No contexto educacional, é essencial que a diversidade de funções do professor esteja harmonizada com um currículo abrangente que responda às necessidades específicas dos alunos.

Para Lessard e Tardif (2014), o ajuste do currículo ocorre por meio de uma abordagem transversal, que envolve a troca de informações entre os professores e a criação de um quadro coerente que os alunos possam identificar como seu. Além disso, essa adaptação requer uma colaboração estreita com os alunos, capacitando-os a expressar suas dificuldades e expectativas, o que contribui para criar um ambiente propício ao seu próprio processo de aprendizagem.

Os autores Lessard e Tardif (2014, p.180) avaliam que "o currículo local é uma coprodução dos docentes e dos alunos ainda mais positiva porque a relação entre eles foi claramente instalada sobre a base da explicitação das regras em vigor e da utilização máxima dos recursos disponível". Nesse sentido podemos destacar a tecnologia assistiva como um recurso de suma importância para garantir um ensino de qualidade. Com mecanismos atualizados e acessíveis no dia a dia do aluno, a tecnologia assistiva facilita o aprendizado e promove a inclusão efetiva no ambiente escolar.

Com o tempo, as pesquisas em Educação Especial evidenciaram que, ao invés de focar apenas no estudante diferente, as políticas inclusivas deveriam se concentrar na reestruturação dos sistemas de ensino e das escolas para atender à diversidade dos alunos. Além de garantir o ingresso, é essencial investir na formação dos educadores, assim como em recursos materiais, humanos e tecnológicos. Também são necessárias mudanças nas práticas pedagógicas e na organização dos serviços de apoio, para assegurar tanto o acesso quanto a permanência de todas as crianças e jovens na escola. social. (Stainback; Stainback, 1999; Ainscow; Booth; Dyson, 2006).

Segundo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009), o educador que faz o atendimento na Sala de Recurso deve promover a autonomia e a inclusão, possibilitando o acesso a diferentes tecnologias, tecnologias essas, que possam possibilitar o aprendizado diminuindo as barreiras, tais como:

> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil, 2009, p.3).

O docente tem um papel importante, é responsável por minimizar os obstáculos, desenvolver estratégias para que o aluno possa superar as dificuldades existentes e, para que possa desempenhar melhor suas funções devem haver uma interação, "interlocução" entre todos os professores, quesito indispensável para promover o ensino aprendizagem, prescrito na Resolução de nº 7, de 14 de dezembro de 2010, o professor;

> esse deve identificar e desenvolver estratégias educativas visando à superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ele inclui em suas ações; **um currículo com adequações que possibilitem** *a* avaliação do aluno, a gestão do seu processo de aprendizagem e acompanhamento desse aluno na sala de recursos multifuncionais (espaço destinado para realização do AEE) e na interlocução com o professor do ensino comum (Brasil, 2010, p. 34, grifo nosso).

Santomé (2003) destaca uma série de ações que podem ter um impacto significativo na elaboração do currículo para o século XXI. Essas ações são fundamentais para promover uma educação mais relevante e alinhada com as necessidades dos alunos e da sociedade contemporânea. Entre as estratégias sugeridas estão:

> a) as instituições escolares devem fornecer informações para entender as vozes ausentes, desenvolver solidariedade e compromisso com elas;
> b) priorizar e despertar o espírito reflexivo e crítico dos alunos;c) material curricular deve gerar interesse e entusiasmo;
> d) acesso à cultura para que os alunos possam entender as suas dimensões e assumir compromissos sociais e políticos mais coletivos;
> e) os conteúdos trabalhados nos currículos escolares devem levar os alunos a compreender e enfrentar os problemas e injustiças da vida diária;
> f) currículo democrático que englobe aspectos sociais, culturais, científicos, tecnológicos e políticos;
> g) criação de espaços onde os alunos sintam-se estimulados a questionar todas as informações que entrem em contato;
> h) incentivo a pesquisa;
> i) avaliação que promova a reflexão e não como desempenho escolar. (Santomé. 2003, p. 210).

Vale ressaltar as atribuições dos professores em consonância com o currículo, não somente em atividades pedagógicas relacionadas a escolarização, contudo deve haver uma troca de informações com os professores e, a cooperação da família, aspectos relacionados a assistência, à saúde e, a outros atendimentos necessários como suporte ao aluno;

> Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, esse currículo deve contemplar todo*s*, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da

assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (Brasil, 2009, p.2, grifo nosso).

Para Moreira e Silva (1995, p. 3), em relação ao currículo é necessário "respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares", é importante pensar sobre "os mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural", é fundamental levar em conta "diferentes identidades culturais" para podermos pensar em um currículo que atenda as necessidades de todos, a escola deve refletir sobre uma prática pedagógica "multiculturalmente orientada".

Para garantir que as pessoas com deficiência sejam devidamente assistidas, é indispensável repensar o currículo de modo que atenda às suas necessidades. A escola deve realizar adaptações e desenvolver um currículo inclusivo que contemple o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma alinhada às transformações sociais e que seja, necessariamente, multidisciplinar. Um currículo bem estruturado assegura uma educação de qualidade, promovendo a inclusão plena dos alunos com necessidades educacionais específicas (PAEE).

> A Sociedade actual, comummente denominada Sociedade do Conhecimento e da Informação, vive já há alguns anos profundas e velozes transformações sociais e tecnológicas. Mudanças que afectam a forma como nós trabalhamos, como nos relacionamos uns com os outros, como ocupamos os tempos livres e como adquirimos conhecimento do que se passa no mundo. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são um dos principais agentes destas transformações. (Pires, 2009, p.43).

Pensando na Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado que vem ao longo de duas décadas se reformulando o uso das tecnologias deve acompanhar essas transformações, para Tardif e Lessard (2012, p.23) "[...] a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados". Isso se dá, segundo os autores, devido a "[...] função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola".

Para Sussekind e Maske (2020), se os currículos são essas complexas conversas que derrubam os muros das escolas, trazendo novos horizontes e recriando conhecimentos e subjetividades, é essencial reconhecer o protagonismo daqueles que vivenciam o dia a dia escolar. Esses indivíduos, que contribuem ativamente para a construção e reconstrução dos currículos, devem ser valorizados por seu papel vital. Portanto, é fundamental reconhecer e defender os sujeitos que, através de suas experiências e práticas, moldam e enriquecem o ambiente educacional. "todos aqueles que de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, porteiros, serventes e tantos outros que ´vivem` as escolas" (Ferraço 2007, p. 74).

Para Belchior e colaboradores (1993, p.15) a tecnologia é uma aliada ao desenvolvimento do aluno, esse é um dos objectivos gerais da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação. “Enriquecer e aprofundar a aprendizagem ao longo do currículo usando as TIC como suporte no trabalho de grupo, no trabalho individual e no reforço da aprendizagem de todos os alunos”. A educação aliada a tecnologia possibilita com que a escola acompanhe as transformações sociais, o uso das tecnologias e os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva referem-se aos direitos das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a tecnologia assistiva desempenha um papel crucial no apoio a alunos com necessidades especiais. Conforme definido pelo Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, o conceito de Tecnologia Assistiva refere-se a.

> [...] produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2007).

Para Macedo (1997), a introdução de ferramentas de tecnologia como o computador em ambiente escolar é “inquestionável”, pois é uma alternativa de construção de conhecimento,

> Precisamos criar formas de introduzir o computador em nossos currículos escolares, mas segundo a lógica da escola. Precisamos construir alternativas ao conhecimento objetivo, proposto como mito inquestionável pela máquina. Precisamos construir um currículo, que integre o computador, mas que seja um espaço de negociação de sentidos de geração de ideias, de aceitação da subjetividade, de valorização da experiência. (Macedo, 1997, p. 44).

Segundo Moran (1994), o uso das tecnologias é sedutor e deve ser empregado como suporte para evoluir, comunicar-se e crescer. Essas inovações devem fazer parte do currículo, pois o mundo digital, vivenciado tanto por professores quanto por alunos, proporciona uma aprendizagem mútua que envolve todos.

> O reencantamento, enfim, não reside principalmente nas tecnologias — cada vez mais sedutoras — mas em nós mesmos, na capacidade em tornar-nos pessoas plenas, num mundo em grandes mudanças e que nos solicita a um consumismo devorador e pernicioso. É maravilhoso crescer, evoluir, comunicar-se plenamente com tantas tecnologias de apoio[...]. (Moran, 1994, p.26)

A tecnologia está inserida no ambiente escolar através de celulares, tablets, computadores e, atualmente não vivemos sem a tecnologia que é uma ferramenta facilitadora de aprendizagem em todos os aspectos, social político e histórico, e a tecnologia faz parte de um currículo dinâmico e diferente capaz de prender a atenção dos alunos com jogos e softwares educativos.

Oliveira (2013), destaca em seu estudo “Escola, currículo e tecnologia: conexões possíveis”,

que a inserção da tecnologia em diversos setores sociais provocou mudanças que fazem repensar ações pedagógicas, projetos educacionais, e a importância de um currículo articulado ao processo educativo atrelado com as tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar,

> O certo é que, se a difusão da tecnologia provocou transformações nas diversas esferas da atividade humana, um dos campos mais afetados por todo esse desenvolvimento tecnológico foi a educação. Adquire-se novo dinamismo com a penetrabilidade da tecnologia no processo educativo e grandes reestruturações nos conteúdos, currículos, espaços escolares e na capacitação dos docentes, visando superar um ensino dependente da máquina com a simples função de transmitir conteúdos para um ensino mais interativo, cooperativo, instigador e reflexivo. (Oliveira, 2013, p.53).

Segundo Almeida (2011, p.04), nas últimas décadas pesquisadores veem se dedicando a estudos que envolvem a tecnologia na educação, como as tecnologias digitais de informação e comunicação se fazem presente em ambiente escolar, esse leque de informações traz diversos conceitos de,"[...] pluralidade, inter-relação, abertura e intercâmbio crítico de ideias, concepções, experiências e saberes advindos de distintas áreas de conhecimento, que se integram com as tecnologias e interferem nos modos de pensar, fazer e se relacionar'',

> Entendemos que as TDIC na educação contribuem para a mudança das práticas educativas com a criação de uma nova ambiência em sala de aula e na escola que repercute em todas as instâncias e relações envolvidas nesse processo, entre as quais as mudanças na gestão de tempos e espaços, nas relações entre ensino e aprendizagem, nos materiais de apoio pedagógico, na organização e representação das informações por meio de múltiplas linguagens.(Almeida, 2011, p. 04).

Segundo Valente (1999), a implantação da informática como auxiliar no processo de construção do conhecimento exige mudanças profundas na escola, promovendo a integração de um currículo baseado em práticas sociais e permitindo uma interação constante entre os alunos. Além da formação dos professores, todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – devem estar preparados para essas transformações educacionais, que envolvem mais do que simplesmente montar laboratórios de computadores e capacitar professores para utilizá-los.

Segundo Almeida e Silva (2011), o uso da tecnologia na educação reflete-se no fato de que tanto alunos quanto professores estão cada vez mais integrando recursos cotidianos, como computadores, internet e softwares de autoria, em suas práticas pedagógicas, em vez de depender exclusivamente de ferramentas educacionais específicas. Essas plataformas digitais, ao serem incorporadas de forma natural e frequente no ambiente escolar, facilitam a criação de um espaço de aprendizado mais dinâmico e interativo. A interação com essas ferramentas tecnológicas também promove a colaboração e a comunicação entre os estudantes, preparando-os para os desafios do

mundo moderno. “com o envolvimento de tecnologias, pessoas, valores, práticas e significados, que se transformam mutuamente nas práticas desenvolvidas”, (Almeida e Silva, 2011, p. 16).

O Estudo de Almeida e Silva (2011), “Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo”, os relatos destacam que o uso de laptops educacionais em atividades de autoria com alunos e como suporte ao ensino presencial. Segundo Manovich (2005), essa abordagem, focada no desenvolvimento de projetos autorais, demonstra que o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) permite estabelecer conexões entre diferentes contextos de práticas sociais. Esses contextos são integrados por meio de diversos suportes digitais, como textos, imagens, vídeos, áudios, hipertextos e representações tridimensionais, promovendo uma aprendizagem mais rica e interativa.

Um aplicativo que pode significativamente contribuir para a interação e o processo de ensino-aprendizagem é destacado por Anjos e Alonso (2023). Esse aplicativo não apenas facilita a comunicação entre alunos e professores, mas também oferece uma plataforma dinâmica para a realização de atividades educativas. Ele promove o engajamento através de funcionalidades interativas, como fóruns de discussão, quizzes, e recursos multimídia, que enriquecem a experiência de aprendizado. Além disso, o aplicativo pode ser personalizado para atender às necessidades específicas de cada turma, permitindo um ensino mais adaptado e eficaz. Ao integrar essas ferramentas no cotidiano escolar, o aplicativo reforça a conexão entre tecnologia e educação, criando um ambiente de aprendizado mais colaborativo e eficiente.

> O uso regular do WhatsApp foi notado como o único aplicativo de mensagem que os estudantes utilizavam para compartilhar materiais, conversar e interagir com grupos de colegas, colaborar com a produção de conteúdos, tirar dúvidas sobre o desenvolvimento da atividade com colegas e, até mesmo, professores. Se por um lado, essa tecnologia contribui para auxiliar essas práticas de interação e colaboração, por outro, a observância do uso exclusivo do aplicativo de mensagem WhatsApp, pertencente a outra gigante do mercado digital, a antiga empresa estadunidense Facebook e atual Meta, remete ao entendimento de um recurso de uso massificado. (Anjos; Alonso 2023, p. 9-10).

Além disso, durante o estudo, o *YouTube* foi amplamente utilizado pelos estudantes para assistir a vídeos educacionais. Eles demonstraram grande engajamento com esse tipo de conteúdo, assistindo aos vídeos por completo. Como propriedade da Google LLC, o YouTube representa, para os estudantes, uma vasta coleção de material audiovisual disponível na internet (Anjos; Alonso, 2023, p. 9).

Outro ponto importante é a acessibilidade. O *YouTube* é uma plataforma gratuita, o que torna o acesso ao conhecimento mais democrático. Estudantes de diferentes contextos socioeconômicos podem usufruir do vasto acervo de vídeos disponíveis, desde que tenham acesso à internet. A interação e o engajamento são características marcantes da plataforma. Estudantes podem interagir

com criadores de conteúdo e com outros usuários através dos comentários, promovendo discussões e esclarecendo dúvidas. Isso cria uma comunidade de aprendizado colaborativo, onde o conhecimento é compartilhado e construído coletivamente.

O *YouTube*, como ferramenta educativa, oferece inúmeras vantagens além do consumo de conteúdo audiovisual. Ele promove um ambiente de aprendizagem flexível, acessível e interativo, enriquecendo a educação formal e permitindo que os estudantes se envolvam mais profundamente com os tópicos de estudo, desenvolvendo habilidades de maneira autônoma e personalizada.

O estudo na disciplina "Currículo e Tecnologia" destaca as Tecnologias da Comunicação (TCs) como ferramentas essenciais para os professores. Essas tecnologias facilitam o acesso a diversas estratégias de ensino e aprendizagem, criando um ambiente educacional mais dinâmico e interativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha diversas funções, conforme a legislação, necessitando de apoio da família e do corpo docente para uma educação transformadora para alunos com necessidades educacionais especiais (PAEE). A adequação curricular e a incorporação da tecnologia são essenciais para melhorar o ensino no AEE. Tecnologia assistiva, como leitores de tela e dispositivos de comunicação alternativa, permite que os alunos acessem o currículo de forma independente e personalizada.

Os professores do AEE exercem muitas atribuições e, portanto, a participação da gestão escolar e de todos os profissionais é necessária para garantir os direitos dos alunos e um currículo inclusivo. A tecnologia ajuda a criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e facilita a comunicação entre alunos com e sem deficiência, promovendo maior inclusão social.

O papel do professor do AEE é vital para uma educação inclusiva e de qualidade, envolvendo adaptação curricular, uso de tecnologia assistiva e colaboração com a comunidade escolar. Investir na formação contínua dos educadores e em recursos pedagógicos adequados é um fator determinante. Um currículo dinâmico e adaptado, aliado à tecnologia, pode transformar o ambiente educacional, garantindo acesso a uma educação de qualidade para todos. A colaboração entre professores, alunos, famílias e outros profissionais é fundamental para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Com a utilização eficaz das TCs, é possível ampliar o alcance e a qualidade da educação, atendendo às necessidades individuais dos alunos e promovendo a inclusão digital no processo educativo. Por meio dessas TCs, os professores podem integrar recursos multimídia, plataformas

digitais e aplicativos educacionais em suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais personalizado e engajador para os alunos. Além disso, essas tecnologias oferecem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades digitais nos estudantes, preparando-os melhor para os desafios do século XXI.

4. REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON, Alan. **Improving schools, developing inclusion**. London: Routledge, 2006.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da**. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo.** Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 1, Abril/2011. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/397 Acesso em: 27 de maio de 2024.

ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013. Disponível em: SciELO - Brasil - Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016 Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. Acesso em: 27 de maio de 2024.

ANJOS, Rosana Abutakka Vasconcelos; ALONSO, Katia Morosov. Ecologia da aprendizagem e cultura digital: a transcendência dos espaços instituídos na formação no Ensino Superior. **Dialogia**, São Paulo, n. 44, p. 1-18, e24016, jan./abr. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5585/44.2023.24016. Acesso em: 27 de maio de 2024.

BELCHIOR, M. e colaboradores. **As Novas Tecnologias de Informação no 1.º ciclo do Ensino Básico**. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 1993.

BRASIL. A Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD/MDHC). **O Decreto nº 11.341/23.** Disponível em: Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência — Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (www.gov.br). Acesso em: 26 de maio de 2024.

BRASIL. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: Decreto nº 7611 (planalto.gov.br). Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 201.** Disponível em: Decreto nº 7611 (planalto.gov.br). Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: Resoluções CEB 2010 - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: 13 de jan. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Resolução CNE/ CEB n.º 4, de**

2 de outubro de 2009. Disponível em: Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (mec.gov.br). Acesso em: 13 de jul. De 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. **Nota Técnica Nº 09/2010, de 09 de abril de 2010**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010a. Disponível em: Nota Técnica Nº 9 Centro de AEE.doc (mec.gov.br). Acesso em 12 de jan. de 2024.

BRASIL. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: Decreto nº 6949 (planalto.gov.br). Acesso em: 21 de abril de 2024.

FERRAÇO, C.E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.98, p.73-95, jan./abr. 2007.

FREIRE, José Carlos da Silveira. Formação e Profissionalização Docente: Sentidos e Perspectivas de Análise. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de.; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. (Org.). **Professores e Professoras: Formação: Poiésis e Práxis**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.) **Currículo: questões atuais**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1997. Cap. 3, p. 39-58.

MANOVICH, Lev. **El lenguage de los nuevos médios de comunicación: La imagen em La era digital.** Tradução de Óscar Fontrodona. Barcelona: Paidós, 2005.

MARIN. Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário: trabalho docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1982. (Série Cadernos de Educação).

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Interferência dos meios de comunicação no nosso conhecimento. INTERCOM, **Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, v.17, n.2,** jul.-dez. 1994.

MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In. MOREIRA, Antônio F. e SILVA, Tomaz T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez,1995.

OLIVEIRA, Aletheia Machado. Escola, currículo e tecnologia: conexões possíveis. School, curriculum and technology: possible connections., **Educ.&Tecnol. | Belo Horizonte | v. 18 | n. 1** | p. 48-58 | set./dez. 2013 | PUC-MG. Disponível em: aletheiaoliveira@yahoo.com.br. Acesso em 12 de jan. de 2024.

PIRES, S. M. B. As TIC no currículo escolar. **Revista de Educação Eduser Vol. 1 N.º 1 (2009)**. Disponível em: As TIC no currículo escolar | EduSer (ipb.pt). Acesso em:02 de fev. de 2024.

POKER, R. B. **Educação inclusiva e atendimento educacional especializado: ações em diferentes âmbitos.** Marília: UNESP, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Os efeitos do neoliberalismo no currículo. In: SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap. 6, p. 189-219.

STAINBACK; Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUSSEKIND, Maria Luiza; MASKE, Jeferson. "Pendurando roupas nos varais": Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. **Em Aberto**, n. 107, v.33, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício do professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VALENTE, José Armando. Diferentes usos do computador na Educação. In: VALENTE, José Armando. **Computadores e Conhecimento:** repensando a educação, p. 1-23, 1999.

VELASQUEZ, L. J.; REBOLO, F. Atendimento Educacional Especializado (AEE): Uma revisão de Literatura. In: **X Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: Visibilidade e Protagonismo: Resistências e Lutas dos Povos Indígenas na Construção da Autonomia**, 2023, Campo Grande, MS. Campo Grande: UCDB, 2023. v. X. p. 500 – 510.

ZERBATO. Ana Paula; MENDES. Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 de maio de 2024.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

O PROCESSO DA MEDICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA E OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

THE MEDICALIZATION PROCESS IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE AND EDUCATION WORKERS: AN INTEGRATIVE REVIEW

Judith Rolim Hainzenreder[1]
Paola Rodegheri Galeli[2]

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar a percepção de trabalhadores da educação em relação ao processo de medicalização da infância e adolescência, considerando as queixas escolares apresentadas por alunos, embasando-se nas considerações de artigos analisados. A metodologia caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura. A pesquisa se concentra em trabalhadores da educação, incluindo professores, diretores, orientadores educacionais e outros profissionais que atuam no ambiente escolar, como psicólogos. Foram inicialmente identificados 136 artigos relacionados à medicalização na infância e adolescência, sendo 124 deles excluídos por revisão bibliográfica, temas não relacionados ou duplicidades, resultando na seleção de 12 artigos para leitura. Identificou-se 3 artigos que não atendiam aos critérios de inclusão, resultando na seleção final de 9 artigos para a revisão. A escola é vista como um espaço onde as crianças têm seu primeiro contato com grupos diversos, indo além das fronteiras familiares. No entanto, identifica-se que a escola frequentemente encaminha alunos para serviços de saúde, incluindo o uso de medicação, devido à insegurança dos educadores em lidar com alunos que fogem ao padrão esperado. Os resultados apontam para a necessidade de uma abordagem mais holística e contextualizada das dificuldades de aprendizagem, levando em consideração não apenas fatores individuais, mas também contextos familiares, sociais e educacionais. Além disso, destacam a importância da formação contínua dos educadores e da colaboração interdisciplinar entre profissionais da educação e da saúde para garantir que o foco se direcione não apenas para os aspectos individuais das crianças, mas também para o ambiente escolar e a qualidade das práticas pedagógicas.
Palavras-chave: Medicalização. Infância. Adolescência. Educação. Queixas Escolares.

ABSTRACT

[1] Acadêmica do Curso de Psicologia, da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Email: judi.rolimm@gmail.com
[2] Professora do Curso de Psicologia e Mestre em Saúde Coletiva, ambos pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Email: paolarodg@unesc.net.

The objective of this study is to analyze the perception of education workers regarding the process of medicalization of childhood and adolescence, considering the school complaints presented by students, based on the considerations on the subject. The methodology used is characterized as an integrative literature review. The research focuses on education workers, including teachers, principals, educational counselors and other professionals who work in the school environment, such as psychologists. Initially, 136 articles related to medicalization in childhood and adolescence were identified, of which 124 were excluded due to bibliographic review, unrelated themes or duplications, resulting in the selection of 12 articles for reading. Another 3 articles were identified that did not meet the inclusion criteria, resulting in the final selection of 9 articles for the review. School is seen as a space where children have their first contact with diverse groups, going beyond family boundaries. However, it was identified that the school frequently refers students to health services, including the use of medication, due to the insecurity of educators in dealing with students who do not meet the expected standard. The results point to the need for a more holistic and contextualized approach to learning difficulties, taking into account not only individual factors, but also family, social and educational contexts. In addition, they highlight the importance of ongoing training for educators and interdisciplinary collaboration between education and health professionals to ensure that the focus is directed not only to the individual aspects of children, but also to the school environment and the quality of pedagogical practices.
Keywords: Medicalization. Childhood. Adolescence. Education. School Complaints.

1. INTRODUÇÃO

As concepções tradicionais sobre a infância e adolescência muitas vezes são influenciadas por estereótipos que não refletem a complexidade dessas fases de desenvolvimento. A infância, por exemplo, frequentemente é romantizada como um período de alegria e despreocupação. No entanto, Frota (2007, p. 145) ressalta que deve ser compreendida como uma experiência única e particular, influenciada por fatores sociais e culturais. Além disso, Joenk (2002, p. 2) fala sobre a teoria de Lev Vygotsky (1989, p. 33), que destaca que o desenvolvimento cognitivo da criança é fortemente influenciado pelo contexto sociocultural em que ela está inserida, enfatizando o papel das interações sociais e culturais nesse processo.

Quando se trata da adolescência, frequentemente é vista como uma fase problemática e desafiadora. Salles (2005, p. 36) afirma que a adolescência é uma fase de transição marcante e de grande importância para a formação da identidade e o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos jovens. De acordo com Barbosa e Facci (2018, p. 51), a adolescência envolve uma reestruturação cognitiva, na qual os jovens buscam maior autonomia e independência em relação aos adultos. Experimentam diferentes identidades e ampliam suas perspectivas, um processo influenciado, igualmente, pelas interações sociais e pelo contexto cultural.

A escola é uma instituição social extremamente importante e fundamental na sociedade, além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos estudantes, também auxilia na

inserção social dos sujeitos. Isso se dá pelo fato de a escola ser um dos principais meio sociais frequentados pelos indivíduos além do âmbito familiar. Nesse sentido, fornece também a ação de socialização e primeiro contato das crianças e adolescentes com grandes grupos. Entende-se que é um espaço onde os indivíduos começam a ter as relações para além da família, ou seja, passam a conviver com pessoas de diferentes raças, cores, etnias, religiões, culturas (Silva e Ferreira, 2014, p. 7).

Baumgardt e Zardo (2016, p. 86) através de seus estudos questionam a implicação de uma evidente rotulação imprecisa e danosa de aspectos muito comuns da infância como algo patológico, pondo em risco o que é viver a infância e os direitos a ele concebidos. A saída que se propõe para "tratar" crianças que se insurgem em ambientes escolares, acaba sendo com o uso de medicações para, por exemplo, conter seus gritos e o que se considera inadequações.

Percebe-se uma falta de prudência ao atribuir uma "solução" única para as angústias, dificuldades e problemas humanos que, com o tempo ou por meio de experiências de vida, poderiam se resolver ou se amenizar de outras formas. Em contraste, o imediatismo das respostas vindas do saber médico, farmacêutico ou das instituições formativas tende a recorrer prontamente ao diagnóstico e ao "tratamento", como se qualquer forma de sofrimento ou inadequação aos padrões impostos fosse um indício de "anormalidade". Essa perspectiva reduz a complexidade dos desafios humanos a problemas clínicos, negligenciando abordagens mais compreensivas e contextuais que poderiam reconhecer e respeitar as nuances da experiência humana.

O estudo da medicalização da infância e adolescência precisa se expandir para incluir uma análise transdisciplinar que integre tanto a Psicologia quanto a Política. Essa abordagem crítica visa problematizar o papel da Psicologia em ambientes educacionais, onde práticas padronizadas muitas vezes perpetuam um status quo "sintomático", restringindo possibilidades de mudança e reforçando sentidos previamente estabelecidos (Benevides e Passos, 2005, p. 390).

Desse modo, questões cotidianas do contexto escolar ganham dimensões maiores e com mais interferência de diversificados segmentos para então resolução destes ditos problemas. "O tratamento dado pela escola diante das insubordinações de seus alunos deixou de ser um "problema" a ser debatido entre a escola e a família visando uma possível saída, para se tornar responsabilidade dos saberes psiquiátricos" (Baumgardt e Zardo, 2016, p. 86).

A medicalização da sociedade é uma expressão que demonstra a tendência a se considerar as dificuldades da vida comuns como problemas médicos solucionáveis através de medicamentos. Isso é uma consequência do mito de que a farmacologia, apoiada na química, dispõe de pílulas e de métodos capazes de enfrentar, se não todas, a grande maioria das doenças e dos problemas cotidianos (Dantas, 2009. p. 569).

Na década de 1950, quando começou a ser empregado o uso dos psicotrópicos, pouco se sabia

sobre seus efeitos no cérebro. A teoria do desequilíbrio da dopamina veio após o início da constatação de que um dos efeitos destes medicamentos era de bloquear o sistema dopaminérgico. Vários mitos passaram a ser construídos com a lógica baseada nas premissas da teoria biológica para o sofrimento mental (Freitas e Amarante, 2017, p. 70).

Conforme contribuem Cardoso e Gonçalves (2020, p. 27), a psiquiatria adota a teoria dos desequilíbrios químicos de tal forma, que boa parte do saber psiquiátrico passa por uma mudança geral. Dessa forma, não somente a depressão, mas outras psicopatologias, sofrem uma reestruturação. Com a hipótese dos desequilíbrios químicos, juntamente com a possibilidade de um tratamento psicofarmacológico, os olhares sobre a depressão e outras psicopatologias puderam migrar do campo social/moral e passar para a biologia, além de contribuírem para a consolidação da psiquiatria como um saber científico, no formato de outras especialidades médicas. Nasce assim, um modelo que põe as psicopatologias em relação constante com os psicofármacos: ou seja, os transtornos mentais seriam resultado de um desequilíbrio neuroquímico que os antidepressivos poderiam reequilibrar.

Carvalho *et al.* (2015, p. 1257) salientam que em nome da produção de saúde, a medicina tornava-se um campo no qual especialistas portavam uma objetividade e uma moral supostamente neutras. Nesse contexto, o enfrentamento das doenças assumia ares de uma batalha moral, colocava a culpa ao indivíduo pelo seu próprio adoecimento. Tal crítica trazia à tona a expansão da jurisdição da profissão médica junto a domínios que se consideravam estranhos ao campo da saúde, tais como o espiritual, o moral, o legal e, por fim, o criminal. Problemas sociais passaram a ser cada vez mais medicalizados, ou seja, tomados sob a ótica da medicina como “doenças” a serem tratadas.

A medicina pode ser vista como uma estratégia de saber-poder que busca, através de sua prática e do conhecimento (pseudo) científico adquirido, estruturar um campo de ação na sociedade que opera sobre os mecanismos de produção de subjetividade dos indivíduos. Envolvendo, no mesmo processo, poderes, saberes e produção de subjetividade, conforme Carvalho *et al.* (2015, p. 1257).

Zorzanelli e Cruz (2018, p. 724) trazem a partir dos textos de Foucault sobre o tema, uma medicina social, que atinge o Estado, as cidades e a força de trabalho. Isso culmina em uma medicalização da sociedade, caracterizada pela sanitarização pública, sendo esse o primeiro momento descrito por Foucault, em que a medicina se apropriou de diferentes aspectos da vida humana. Nesse sentido, a medicalização de que trata o autor é um dispositivo central do que se chamaria de nascimento do biopoder. O marcante na obra de Foucault é que não se limita a uma análise negativa ou positiva sobre a incidência do poder sobre a vida, pelo qual o fenômeno da medicalização se apresenta, mas evidencia um processo complexo considerando que múltiplos atores fazem parte.

Desse modo, muito facilmente a medicalização e os diagnósticos afetam e interferem em diversas áreas e campos do saber, e da vida num aspecto geral, incluindo a escola e os processos

educativos. “Não é incomum observar, nas unidades de saúde ou mesmo nas escolas, que o nome do paciente ou do aluno seja substituído por sua classificação diagnóstica – estranha nomeação dos indivíduos que põe em relevo o lugar que ocupam na escala normal” (Guarido, 2007, p 158).

Os autores Beltrame, Gesser e Souza (2019, p. 3) ainda alertam que o maior e principal problema é que esta epidemia de diagnósticos gera uma epidemia de tratamentos, e nem todos os tratamentos terão benefícios reais. Porém, podem ter prejuízos sérios, alguns podem levar tempo para serem mostrados e agravarem ainda mais a situação.

No ano de 2019 foi sancionada a Lei nº 13.935 que torna obrigatório que as redes públicas de educação básica contem com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. Estas equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais (Brasil, 2019, p. 1).

Martínez (2009, p. 170) destaca que a atuação da Psicologia no ambiente educacional é historicamente enraizada e se adapta conforme a evolução dos processos escolares. As mudanças no cenário educacional brasileiro, impulsionadas por fatores econômicos, políticos, culturais e históricos, realçam a necessidade dos psicólogos na educação. Entretanto, questiona-se: até que ponto a psicologia consegue evitar a reprodução da cultura da medicalização no contexto escolar? Será que a presença dos psicólogos é suficiente para confrontar essa realidade complexa?

O objetivo é captar como os trabalhadores da educação percebem a medicalização na infância e adolescência, analisando suas impressões sobre as queixas escolares e a relação com as dificuldades escolares. Além disso, investiga-se a interface entre psicologia e medicalização, destacando as contribuições dos achados contemporâneos na literatura para um debate crítico e fundamentado.

2. DESENVOLVIMENTO

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, que se destaca por ser uma das abordagens mais abrangentes entre as metodologias de revisão, permitindo a inclusão de diferentes tipos de estudos, tanto experimentais quanto não-experimentais, para alcançar uma visão holística do fenômeno em questão. Tem a capacidade de unir dados provenientes de literatura teórica e empírica, o que a torna uma ferramenta poderosa para explorar e sintetizar informações. Além disso, essa abordagem permite abordar uma diversidade de objetivos, como definir conceitos, revisar teorias existentes, avaliar evidências disponíveis e analisar problemas metodológicos relacionados a um tema específico. Por meio dessa combinação de propósitos e da análise de uma amostra diversificada, a

revisão integrativa proporciona um panorama mais robusto e esclarecedor sobre conceitos complexos e suas aplicações (Souza, Silva e Carvalho, 2010, p. 103). Sendo de abordagem qualitativa, como elaboração conceitual, trabalhadores da educação serão compreendidos como professores e professoras, profissionais atuantes nas coordenações pedagógicas, nas equipes diretivas, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais que podem compor equipes escolares.

Para tal, foram realizadas buscas nas bases de dados Scielo e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), com os descritores “medicalização”, “infância e adolescência”, “educação”, “queixas escolares”. Os critérios de inclusão utilizados foram: artigos de língua portuguesa, com abordagem quantitativa e qualitativa, disponíveis nestas bases de dados publicados entre os anos de 2013 e 2022. Os critérios de exclusão foram: artigos que não apresentam conteúdo com o tema de estudo, revisões bibliográficas, teses e dissertações e artigos que não contenham a versão completa disponível.

Na intersecção entre os descritores, foram encontrados 136 artigos relacionados ao tema da medicalização, infância e adolescência, bem como suas relações com a educação e queixas escolares. Entre esses, 124 artigos foram excluídos por razões como se tratar de revisão bibliográfica, por abordarem discussões não diretamente relacionados ao tema da pesquisa, como altas habilidades, conselho tutelar e assistência social e, também, duplicidades. Assim, 12 artigos foram lidos na íntegra. Após leitura minuciosa, identificou-se outros 3 artigos que não estavam de acordo com os critérios de inclusão. Sendo assim, foram selecionados, 9 artigos, conforme fluxograma descritor apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Fluxograma descritor da revisão integrativa



Fonte: Autoras (2023)

Após a compilação dos dados dos estudos selecionados, foi realizada análise dos materiais. Assim, foram destacados os aspectos principais e características dos estudos, buscando pontos em comum, divergências e questões gerais sobre o tema. Na Tabela 1, são apresentados os principais aspectos dos artigos selecionados.

Tabela 1. Principais detalhes dos artigos selecionados

Referência Bibliográfica	Ano	Título	Objetivo	Resultados
CAVALCANTE, Lorena de Almeida; AQUINO, Fabiola de Sousa Braz	2013	"Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares"	Investigar as ações de psicólogos escolares em relação às queixas escolares em João Pessoa.	Diversidade de queixas escolares, com foco em problemas de comportamento e aprendizagem dos alunos. As causas atribuídas variaram entre escolas públicas e privadas, com destaque para a dinâmica familiar. Os profissionais tendem a adotar abordagens tradicionais, negligenciando o trabalho interdisciplinar. O papel do psicólogo escolar foi discutido como promotor de relações interpessoais e do processo de ensino-aprendizagem.
CHIODI, Cinthia da Silva; FACCI, Marilda Gonçalves Dias	2013	"O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná"	Analisar o processo de avaliação psicológica no estado do Paraná.	Foram analisados 36 relatórios de encaminhamento de alunos da 5ª à 8ª série para a Sala de Recursos. A maioria dos psicólogos (93,44%) utiliza testes de inteligência, mas também incorpora observações e análise das atividades escolares para uma avaliação mais abrangente.
CORD, Denise; GESSER, Marivete; NUNES, Alana de Siqueira Branis; STORTI, Moysés Martins Tosta	2015	"As significações de profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) acerca das dificuldades de aprendizagem: patologização e medicalização do fracasso escolar"	Explorar as significações de profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola em relação às dificuldades de aprendizagem e sua relação com a medicalização.	Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e gravadas. Os entrevistados atribuem as dificuldades de aprendizagem principalmente a famílias pobres ou desestruturadas e a problemas individuais do aluno. O papel das práticas pedagógicas e políticas educacionais é menos enfatizado. Isso indica uma visão limitada do Programa de Saúde Escolar (PSE), que é visto principalmente como uma abordagem de diagnóstico e medicalização, refletindo uma compreensão simplista do problema.
COSTA, Tatiane dos Santos; DAMASCENO, Monica de Araújo; FONSECA, Thaisa da Silva; NEGREIROS, Fauston	2019	"Papel do professor face à medicalização: estudo exploratório no território brasileiro"	Realizar um estudo exploratório sobre o papel dos professores em relação à medicalização no contexto brasileiro.	A pesquisa contou com a participação de 563 professores de diferentes idades e regiões do Brasil. Foram analisadas 502 respostas, resultando em duas classes de palavras. A primeira classe (60,96%) indicou a crença dos professores de que não medicam, logo não contribuem para a medicalização. A segunda classe (39,04%) destacou que os professores se veem capazes de identificar e resolver problemas de comportamento e aprendizagem. Esses resultados

				apontam para a crença dos professores em sua habilidade de abordar questões de aprendizagem, mas também sugerem a necessidade de considerar o contexto da medicalização.
CRUZ, Murilo Galvão Amancio; OKAMOTO, Mary Yoko; FERRAZZA, Daniele de Andrade	2016	"O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores"	Analisar o caso do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e sua relação com a medicalização da educação a partir dos relatos de pais e professores.	A pesquisa destaca que, apesar dos relatos de pais e professores de ineficácia da medicação, a busca por soluções rápidas é prevalente diante das dificuldades das crianças. As dificuldades são frequentemente atribuídas unicamente às crianças, ignorando fatores não orgânicos, como problemas políticos, econômicos e sociais no sistema educacional. Essa abordagem medicalizante reduz a compreensão das dificuldades dos alunos a diagnósticos de doenças, desconsiderando as influências complexas das relações familiares, escolares e sociais.
FONSECA, Débora Cristina; MALDONADO, Paula Emmerich	2020	"Distúrbios de aprendizagem e fracasso escolar na visão de professores e licenciandos"	Investigar a visão de professores e licenciandos sobre distúrbios de aprendizagem e fracasso escolar.	Os resultados apontam para a confusão de termos como "distúrbios", "problemas" e "dificuldades" de aprendizagem, usados de forma intercambiável por professores e estudantes. Além disso, revelam despreparo para fazer diagnósticos, com a crença de que outros profissionais são mais qualificados, frequentemente recorrendo à medicação como solução. Esses resultados destacam a necessidade de investigações mais profundas sobre o cotidiano escolar, incluindo o ensino e a crescente medicalização de crianças e adolescentes.
GONÇALVES, Maria Rozineti; GUALTIERI, Regina Cândida Ellero	2019	"Encaminhamentos escolares na rede de representações de educadores e profissionais da saúde"	Analisar os encaminhamentos escolares na rede de representações de educadores e profissionais da saúde.	Os resultados indicam que a escola costuma encaminhar alunos que não se ajustam ao padrão de desempenho ou comportamento esperado. Isso, apesar de parecer desresponsabilização, resulta em culpar alunos e famílias pelas dificuldades escolares. Tanto a escola quanto o centro de saúde demonstram insatisfação mútua, com educadores e profissionais de saúde tendo restrições ao trabalho uns dos outros e desconhecendo como integrar

				seus conhecimentos para resolver os encaminhamentos escolares.
RIBEIRO, Erilza Faria; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade	2020	"Estudo sobre a prática docente frente à medicalização da aprendizagem"	Realizar um estudo sobre a prática docente em relação à medicalização da aprendizagem.	Como alternativa à tendência de medicalização nas escolas, foi identificado a importância de adotar uma abordagem mais subjetiva e flexível por meio do exercício do ensino. Isso envolve uma presença próxima e a ampliação das oportunidades de ensino e aprendizagem, ao invés de interpretar os alunos com base em padrões padronizados. Em vez disso, busca-se compreender a singularidade de cada aluno e criar circunstâncias que favoreçam o aprendizado.
SODRÉ, Euristela Barreto; SOUSA, Lucivanda Cavalcante Borges de; CABRAL, Barbara Eleonora Bezerra	2021	"Queixa escolar: uma análise dos encaminhamentos de alunos aos serviços de saúde"	Analisar a queixa escolar e os encaminhamentos de alunos aos serviços de saúde.	Nas entrevistas, a concepção predominante é que as questões educacionais e familiares/sociais são as principais justificativas para os problemas de aprendizagem das crianças. Os resultados da análise revelam que educadores de Atendimento Educacional Especializado (A.E.E) atendem crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades. Além disso, crianças com problemas de aprendizado ou comportamento também são encaminhadas para avaliação. Os resultados destacam a complexa dinâmica de encaminhamentos e atendimentos em escolas e serviços de saúde.

Fonte: Autoras (2023)

3. DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os estudos selecionados exploram uma temática relevante e desafiadora no campo da educação e da saúde, relacionada à questão da medicalização na escola e às práticas de encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem. Ao longo dos anos, a medicalização tem se revelado uma preocupação crescente, levantando questões sobre a compreensão e o tratamento de dificuldades de aprendizagem e comportamentais, e o papel dos profissionais e das instituições da saúde e da educação. A distribuição geográfica diversificada das pesquisas demonstra a importância de compreender as especificidades regionais na área de psicologia escolar e educação, considerando as nuances e desafios enfrentados por educadores e psicólogos em diferentes partes do Brasil.

A medicamentalização é um conceito importante e distintivo dentro do contexto da medicalização. Enquanto a medicalização se refere ao processo de considerar problemas sociais, comportamentais ou emocionais sob uma perspectiva médica e atribuir diagnósticos médicos e

tratamentos farmacológicos a questões que podem ter raízes mais amplas na sociedade ou em outros fatores não médicos, a medicamentalização enfatiza especificamente o uso excessivo de medicamentos como a abordagem predominante para lidar com questões comportamentais e de saúde mental (Zorzanelli e Cruz, 2018, p. 723).

Esse conceito destaca a tendência de recorrer rapidamente a tratamentos farmacológicos, muitas vezes em detrimento de abordagens psicossociais ou educacionais que podem ser mais apropriadas e eficazes. É particularmente relevante quando se discute a prescrição excessiva e a dependência de medicamentos como respostas simplistas para questões complexas relacionadas à educação e à saúde mental de crianças e adolescentes. Autores como Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016, p. 705) abordam essa preocupação ao analisar o impacto do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) quando abordado a partir da educação.

Em um contexto analisado por Gonçalves e Gualtieri (2019, p. 4), os entrevistados concordaram que a escola muitas vezes encaminha alunos para serviços especializados, incluindo o uso de medicação, devido à necessidade de ajuda. Isso ocorre porque muitos educadores se sentem inseguros em lidar com crianças cujo ou comportamento não se enquadram no padrão esperado. Essa insegurança não parece ser uma questão de "desincumbência profissional", mas sim um reflexo da cultura escolar que enfatiza a implementação de um currículo comum para todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais.

Essa dinâmica revela a necessidade de capacitar melhor os educadores para atender à diversidade de necessidades dos alunos e repensar a abordagem pedagógica, de forma a garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo, sem recorrer precipitadamente à medicação como solução (Gonçalves e Gualtieri, 2019, p. 8).

Os relatos dos pais e professores enfatizam a emergência das dificuldades no ambiente escolar, muitas vezes resultando na busca por soluções terapêuticas imediatas ao identificar um problema. Essa realidade reforça a importância de contemplar não apenas diagnósticos e tratamentos medicamentosos, mas também abordar questões socioeconômicas, políticas e pedagógicas dentro do contexto educacional. Essa abordagem ampla e contextualizada socialmente é fundamental para compreender as dificuldades de comportamento e aprendizagem na infância, evidenciando a interconexão entre aspectos sociais, históricos e culturais que permeiam essas questões (Cruz, Okamoto e Ferrazza, 2016, p. 712).

Vale destacar que, mesmo quando os professores não observam melhorias no comportamento das crianças medicadas, o uso de medicamentos persiste, evidenciando a influência do saber psiquiátrico na escola e a desvalorização do papel dos pais e professores na promoção do bem-estar das crianças (Cruz, Okamoto e Ferrazza, 2016, p. 711). O desafio do enfrentamento a medicalização

na educação requer uma abordagem interdisciplinar e sensível, na qual a colaboração entre os campos da saúde e da educação desempenha um papel crucial. A promoção da singularidade de cada estudante e a valorização do papel dos professores na compreensão das dificuldades de aprendizagem são aspectos fundamentais no caminho em direção a práticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

A análise dos impactos sociais e educacionais da medicalização da infância e adolescência compreende as consequências mais amplas desse fenômeno na sociedade numa relação dialética com as instituições educacionais. É possível refletir sobre os impactos sociais e educacionais da medicalização, considerando questões como estigmatização, acesso à educação inclusiva e o papel da escola na formação de crianças e adolescentes (Cruz, Okamoto e Ferrazza, 2016, p. 710).

Essa lógica pode contribuir para a estigmatização de crianças e adolescentes que recebem diagnósticos médicos e são medicadas para questões de aprendizagem e comportamento. O rótulo de "doença" ou "transtorno" pode levar à estigmatização e ao preconceito por parte dos colegas, professores e até mesmo dos próprios estudantes, afetando sua autoestima e integração social (Sodré, Sousa e Cabral, 2021, p. 46).

A busca por soluções médicas para problemas educacionais pode desviar a atenção das estratégias pedagógicas inclusivas que valorizam a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos. Isso pode resultar em um sistema educacional que não atende adequadamente às necessidades de crianças e adolescentes com diferentes perfis de aprendizagem. A discussão sobre como promover práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis para garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades na educação (Gonçalves e Gualtieri, 2019, p. 4).

As pesquisas destacam a necessidade premente de uma abordagem mais ampla e contextualizada em relação aos desafios de comportamento e aprendizagem das crianças, transcendendo a análise de fatores puramente individuais e considerando os aspectos sociais, emocionais e educacionais que desempenham papéis cruciais nesse cenário. Reconhece-se que a atribuição simplista de causas apenas individuais pode não só falhar na busca por soluções eficazes, mas também agravar os problemas identificados.

A análise das queixas escolares e das dificuldades de aprendizagem é um aspecto central na compreensão do processo de medicalização da infância e adolescência. Essas queixas escolares englobam uma variedade de desafios acadêmicos e comportamentais que são observados pelos trabalhadores e trabalhadoras da educação e podem desencadear a busca por intervenções médicas, para os estudantes. Entre as principais dificuldades de aprendizagem que merecem destaque no contexto da medicalização estão o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a dislexia, mas também outras condições relacionadas às dificuldades de aprendizagem podem ser relevantes (Cruz, Okamoto e Ferrazza, 2016, p. 705; Cord *et al.,* 2015, p. 42).

É importante ressaltar que as queixas escolares podem ser multifacetadas e variar de um aluno para outro. Muitas vezes, a busca por soluções médicas ocorre quando os trabalhadores da educação enfrentam dificuldades em atender às necessidades educacionais dos alunos, o que pode levar a uma abordagem medicalizada (Ribeiro e Rodrigues, 2020, p. 7). Os autores Fonseca e Maldonado (2020, p. 98) reforçam que existe o despreparo de muitos professores para lecionar para os alunos que apresentam alguma dificuldade e por isso buscam auxílio de profissionais externos e capacitados para atender essa demanda.

Segundo Cavalcante e Aquino (2013, p. 360), pesquisas realizadas abordaram as percepções e práticas de profissionais da educação e da psicologia em relação às queixas de aprendizagem, revelando uma série de tendências notáveis. Em muitos casos, as causas dessas queixas foram associadas à dinâmica familiar dos alunos, com diferenças significativas entre escolas públicas municipais, estaduais e privadas. Entretanto, essa atribuição de causas frequentemente simplifica a complexidade subjacente aos desafios de aprendizagem.

Os resultados apontam para uma tendência à compreensão das dificuldades de aprendizagem como decorrentes principalmente de contextos familiares empobrecidos ou disfuncional, bem como de problemas individuais dos alunos (Cord *et al.,* 2015, p. 45). Essa perspectiva pode levar a uma visão reducionista dos problemas de aprendizagem. Outro ponto relevante identificado nas pesquisas é à atribuição de causas biológicas para as dificuldades de aprendizagem, mesmo na ausência de evidências científicas para tais diagnósticos (Fonseca e Maldonado, 2020, p. 99). Essas práticas muitas vezes não se baseiam em diagnósticos rigorosos, mas em interpretações de senso comum.

A medicalização pode criar a expectativa de que os problemas de aprendizagem e comportamento sejam resolvidos por intervenções médicas, desvinculando a escola de sua responsabilidade na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Isso pode impactar negativamente o ambiente escolar, tornando-o mais focado na correção de "defeitos" individuais do que na promoção do crescimento acadêmico e social (Cord *et al.,* 2015, p. 49).

A categorização dessas crianças por meio de diagnósticos médicos frequentemente reduz suas possibilidades de existência, limita seus relacionamentos e influencia negativamente o processo de ensino (Ribeiro e Rodrigues, 2020, p. 6). Essa abordagem pode impedir que as crianças recebam a atenção e o suporte necessários para alcançar seu potencial.

Revisando as leituras dos artigos pesquisados, os resultados sugerem que os participantes reconhecem que problemas relacionados à educação, questões familiares e sociais frequentemente são fatores contribuintes para as dificuldades de aprendizagem das crianças, e o encaminhamento para serviços de saúde é uma alternativa, embora não a ideal, para avaliação e intervenção (Sodré, Sousa e Cabral, 2021, p. 51).

Professores desempenham um papel essencial no processo de identificação e gestão das dificuldades de aprendizagem e comportamentais de seus alunos. Muitas vezes, eles enfrentam um dilema complexo ao lidar com queixas escolares, pois podem reconhecer dificuldades legítimas que afetam o desempenho acadêmico e o bem-estar dos alunos.

Ao analisar as respostas dos professores, a pesquisa identificou que muitos deles compartilham crenças que podem contribuir para o processo de medicalização (Costa *et al.,* 2019, p. 93). Isso evidencia uma percepção comum entre os professores de que podem diagnosticar esses problemas e que encaminhar os alunos para intervenções de saúde faz parte de seu papel. Essas descobertas são significativas, pois indicam a persistência de visões reducionistas e patologizantes, que seria classificar como doentio, em relação ao fracasso escolar, em vez de uma abordagem mais ampla e inclusiva que leve em consideração fatores contextuais, práticas pedagógicas e a necessidade de melhorias no sistema educacional.

Além disso, psicólogos desempenham um papel fundamental na compreensão do processo de patologização e medicalização da infância e adolescência, especialmente no que se refere às queixas escolares apresentadas por alunos. Sua ênfase recai na importância de considerar o contexto escolar, as práticas em sala de aula e as políticas educacionais. Os autores argumentam que a compreensão das fases de infância e adolescência deve ir além de uma abordagem tecnicista de diagnóstico unidimensional, promovendo a ideia de que essas fases são únicas na vida das crianças, moldadas por interações sociais e culturais complexas (Costa *et al.,* 2019, p. 90).

Em relação aos psicólogos, no estudo de Cavalcante e Aquino (2013, p. 361), as descobertas revelam que cerca de 60% dos entrevistados não possuíam formação específica em psicologia escolar/educacional, o que suscita preocupações sobre o possível impacto de suas práticas nesse campo. Isso sugere uma lacuna na formação desses profissionais em relação à psicologia escolar, o que pode influenciar a qualidade das intervenções que oferecem aos alunos.

Os psicólogos de escolas públicas, quando há, observaram que, em muitos casos, as famílias dos estudantes recorriam ao uso de psicofármacos como resposta às dificuldades de aprendizagem. Eles descreveram essas famílias como enfrentando desafios produzidos na estrutura social, como condições financeiras precárias, envolvimento com drogas e prostituição, e a falta de referências sólidas ou valores sólidos. Esses fatores frequentemente levavam à busca de soluções medicamentosas para os problemas de aprendizagem (Cavalcante e Aquino, 2013, p. 358).

Por outro lado, os psicólogos de escolas privadas destacaram que as famílias costumavam ser ausentes devido a compromissos de trabalho excessivos ou porque não incentivavam ativamente as crianças a se envolverem nas atividades escolares. Nesse contexto, também era comum que o uso de psicofármacos fosse considerado como uma possível solução para os desafios de aprendizagem

(Cavalcante e Aquino, 2013, p. 358).

Equipes envolvidas, como profissionais de saúde e pais, também desempenham papéis significativos na questão da medicalização na infância e adolescência. Profissionais de saúde podem ser os responsáveis por buscar soluções terapêuticas rápidas para crianças com dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, os pais podem recorrer à palavra final de especialistas em busca de respostas e soluções. No entanto, essas equipes também podem ter suas próprias preocupações, especialmente relacionadas aos possíveis efeitos dos medicamentos e à estigmatização. A partir da visão dos autores (Costa *et al.,* 2019, p. 96; Cruz, Okamoto e Ferrazza, 2016, p. 705; Ribeiro e Rodrigues, 2020, p. 7) influenciada por saberes médicos, mas também reconhecem a responsabilidade coletiva na formação dos alunos como cidadãos.

Conforme Cord *et al.* (2015, p. 47), a partir de entrevistas com profissionais da área da saúde, evidenciaram que a abordagem das dificuldades de aprendizagem frequentemente prioriza a responsabilização da família, do aluno e, eventualmente, dos profissionais da escola. Essas perspectivas variadas enfatizam a complexidade da questão da medicalização na infância e adolescência, ressaltando a necessidade de diálogo interdisciplinar e a importância de buscar alternativas que valorizem a singularidade de cada estudante. A avaliação psicológica é fundamental no diagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes. Psicólogos escolares e clínicos utilizam testes, entrevistas e observações para identificar necessidades e guiar intervenções educacionais e terapêuticas (Cord *et al.,* 2015, p. 49).

A interface entre a psicologia e a crítica à medicalização da infância e adolescência é uma área complexa e relevante (Sodré, Sousa e Cabral, 2021, p. 51). O trabalho do psicólogo na escola deve ser colaborativo com a equipe, evitando atuações isoladas. A psicologia contribui para análises críticas sobre processos de aprendizagem, considerando fatores como pobreza, racismo e discriminação (Conselho Federal de Psicologia, 2019, p. 1).

O entendimento do Programa de Saúde na Escola (PSE) como um meio para enfrentar as dificuldades de aprendizagem é um aspecto relevante ressaltado no estudo realizado por Cord *et al.* (2015, p. 43). Esta pesquisa destaca a importância de capacitar educadores e profissionais de saúde para uma compreensão ética e política das dificuldades de aprendizagem. Além disso, enfatiza a necessidade de considerar o contexto escolar, as práticas em sala de aula e as políticas educacionais como parte fundamental do processo de compreensão.

Outro estudo conduzido por Sodré, Sousa e Cabral (2021, p. 51) destaca a importância do diálogo interdisciplinar e crítico entre os campos da saúde e da educação como uma maneira de buscar soluções mais abrangentes para as dificuldades de aprendizagem. Além disso, ressalta a necessidade de fortalecer os princípios da psicologia escolar e educacional crítica no ambiente acadêmico e na

prática profissional.

A discussão sobre os impactos sociais e educacionais da medicalização da vida também deve levar em consideração as desigualdades socioeconômicas e culturais. Nem todas as crianças têm acesso igual aos serviços de saúde e educação, e poucas tem acesso à serviços de educação e de saúde com qualidade. Isso resulta em disparidades no diagnóstico e tratamento médico e na manutenção e alargamento das desigualdades sociais. É fundamental analisar como essas desigualdades podem ampliar ainda mais as lacunas educacionais e sociais (Ribeiro e Rodrigues, 2020, p. 4).

A chave para abordar essas questões diagnósticas pode residir em uma abordagem equilibrada que considere não apenas o uso de psicofármacos como uma solução, mas também alternativas como apoio psicossocial e abordagens pedagógicas diferenciadas. A compreensão aprofundada desses diagnósticos e sua relação com a medicalização é fundamental para garantir que crianças e adolescentes recebam a assistência necessária sem riscos de excessos na prescrição de medicamentos.

A análise dos impactos sociais e educacionais da medicalização da infância e adolescência, conforme discutida por Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016, p. 705), Sodré, Sousa e Cabral (2021, p. 49), Gonçalves e Gualtieri (2019, p. 8), Cord *et al.* (2015, p. 45), Ribeiro e Rodrigues (2020, p. 7), e Cavalcante e Aquino (2013, p. 360), destaca a complexidade desse fenômeno. A medicalização da vida na educação de crianças e adolescentes pode, por um lado, levar à estigmatização dos alunos, ao desvio do foco de práticas pedagógicas inclusivas e ao desengajamento da escola em sua função de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Os estudos realizados sobre a medicalização da infância e adolescência abordam as complexidades desse fenômeno. Eles enfatizam que a medicalização vai além de meras considerações médicas, mas afetam diretamente os âmbitos educacionais, sociais e culturais na forma como crianças e adolescentes serão vistos e tratados nessas fases do desenvolvimento. A análise desses estudos ressalta a ênfase na intervenção médica como resposta primordial para uma variedade de questões comportamentais, emocionais e educacionais, o que tem implicações significativas para o bem-estar, a educação e a saúde a longo prazo dessa faixa etária.

Estudos destacam ainda, que o aumento das taxas de uso de psicofármacos é um fenômeno multifacetado, relacionado a diversos fatores interdependentes. Isso inclui os avanços na compreensão de transtornos mentais e neuropsiquiátricos, que levam a um aumento na identificação e prescrição de medicamentos. As pressões educacionais, como o foco constante em alto desempenho acadêmico e a busca por padrões comportamentais "normais", também contribuem para a medicalização como solução rápida para questões de aprendizagem e comportamento.

Além disso, os interesses do complexo médico industrial desempenham um papel significativo, promovendo medicamentos como soluções convenientes para pais e educadores. Os

estudos também destacam a importância da percepção dos profissionais da Educação, que muitas vezes identificam dificuldades nos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos estudos dessa revisão integrativa da literatura, fica evidente o aumento significativo de encaminhamentos de estudantes para serviços de saúde e o subsequente aumento de diagnósticos e prescrições de medicamentos; esses, são indicativos de uma crescente medicalização da infância e da adolescência. Este fenômeno não se restringe ao campo da saúde, mas também impacta o ambiente escolar, afetando a dinâmica da sala de aula e o desenvolvimento dos alunos, bem como das famílias e comunidades.

Os resultados desta pesquisa destacam a necessidade de uma abordagem mais contextualizada acerca das dificuldades de aprendizagem e do comportamento dos estudantes. Os trabalhadores da educação precisam considerar não apenas e prioritariamente os fatores individuais, mas devem se ocupar de refletir os contextos familiares, sociais e educacionais que podem influenciar o desempenho e o bem-estar das crianças e adolescentes. Além disso, a formação contínua dos educadores e a colaboração interdisciplinar entre profissionais da educação e da saúde são cruciais para garantir que o foco se direcione não apenas para os aspectos individuais das crianças, mas também para o ambiente escolar e a qualidade das práticas pedagógicas.

Este estudo destaca a importância de repensar, continuamente, as abordagens atuais em relação à medicalização na infância e adolescência. Isso se deve à falta de unanimidade sobre o tema, uma vez que a visão sobre a medicalização, fundamentada no modelo biomédico, frequentemente ressurge sob diferentes perspectivas por meio de uma ressignificação do conceito. Em vez de buscar soluções rápidas baseadas em medicamentos, é crucial promover uma compreensão mais profunda das causas subjacentes das queixas escolares e implementar estratégias mais amplas que considerem o bem-estar global dos alunos. Essa abordagem não apenas beneficia as crianças e adolescentes, mas também contribui para a criação de um ambiente escolar mais saudável e adequado, onde a educação possa ter um papel significativo no desenvolvimento integral dos jovens.

Adicionalmente, investigações que analisem o impacto da medicalização na autonomia e na qualidade de vida desses indivíduos, bem como sua relação com a estigmatização e discriminação, podem fornecer reflexões para o desenvolvimento de abordagens mais centradas nos estudantes. Além disso, estudos comparativos entre países podem revelar as influências culturais e políticas nas taxas de medicalização e apontar diretrizes para políticas públicas mais eficazes e equitativas. Essas investigações são essenciais para avançar no entendimento da complexa interação entre saúde,

educação e desenvolvimento de crianças e adolescentes, visando a promoção de abordagens mais sustentáveis e eficazes.

Este estudo deixa como contribuição para futuras pesquisas a ênfase na necessidade de uma análise mais profunda da medicalização da infância e adolescência, especialmente em relação ao impacto dessa prática na autonomia e qualidade de vida de crianças e adolescentes, e em como ela pode estar relacionada à estigmatização e discriminação. Com isso, futuros estudos podem avançar na compreensão da complexa interação entre saúde, educação e desenvolvimento, promovendo estratégias complexas e sustentáveis para o bem-estar das crianças e adolescentes.

5. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luciana Mara Tachini; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino médio: conhecendo a adolescência. **Psicologia da Educação**, n. 47, p.47-55, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175- 35202018000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 jun 2023.

BAUMGARDT, Jocimara Lopes; ZARDO, Pricilla Lechinewski Gouveia. A medicalização dos afetos: a ritalinização da infância e as implicações aos direitos da infância e adolescência. **Cadernos da Escola de Direito**, v. 3, n. 26, p. 81-94, 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernosdireito/article/view/305 5>. Acesso em: 02 junho 2023.

BELTRAME, Rudinei Luiz; GESSER, Marivete; SOUZA, Simone Vieira de. Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em Estudo,** v.24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/3JxP7Jzq5JCwpN76rQFwVDp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 maio 2023.

BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo. Humanização na saúde: Humanização na saúde: um novo modismo? Humanização na saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 389-406, ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/qgwhN4TZKY5K3LkPfVRbRQK/#. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília/DF: **Diário Oficial da União**, 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm>. Acesso em: 24 junho 2023.

CARDOSO, Artur Junior Santos; GONÇALVES, Lucas Rocha. Para além das explicações biológicas: Reflexões filosóficas acerca da depressão e do sofrimento do sujeito do desempenho. **Revista Apoena-**Periódico dos Discentes de Filosofia da UFPA, v. 2, n. 3, p. 22-42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/apoena/article/view/11476>. Acesso em: 01 junho 2023.

CARVALHO, Sérgio R. *et al.*Medicalização: uma crítica (im) pertinente? Introdução. Physis: **Revista de Saúde Coletiva**, v. 25, p. 1251-1269, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/mW8FpY6CwpWrPGVLPbCxBQq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 junho 2023.

CAVALCANTE, Lorena de Almeida; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Ações de psicólogos escolares de joão pessoa sobre queixas escolares. **Psicologia em Estudo,** Paraíba, v. 2, n. 18, p. 353-362, jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/dypZL3xpYQnW3FD7t8VGzwC/#. Acesso em: 24 out. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica.** CFP. 2ª. ed. Brasília: CFP, 2019. 67 p. Disponível em: https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao- de-psicologasos-na-educacao-basica/>. Acesso em: 21 maio 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Subsídios para a campanha Não à Medicalização da Vida – Medicalização da Educação.** 2013. Disponível em: < https://site.cfp.org.br/publicacao/subsidios-para-a-campanha-nao-a-medicalizacao- da-vida-medicalizacao-da-educacao/>. Acesso em 21 maio 2023.

CORD, Denise; GESSER, Marivete; NUNES, Alana de Siqueira Branis; STORTI, Moysés Martins Tosta. As Significações de Profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) Acerca das Dificuldades de Aprendizagem: Patologização e Medicalização do Fracasso Escolar. **Psicologia: ciência e Profissão**, Santa Catarina, v. 1, n. 35, p. 40-53, jan. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/7G9nyym6rhrKYRzFt75Rghb/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 24 out. 2023.

COSTA, Tatiane dos Santos; DAMASCENO, Monica de Araújo; FONSECA, Thaisa da Silva; NEGREIROS, Fauston. Papel do professor face à medicalização: estudo exploratório no território brasileiro. **Psicologia e Educação**, São Paulo, p. 89-97, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752019000200010. Acesso em: 24 out. 2023.

CRUZ, Murilo Galvão Amancio; OKAMOTO, Mary Yoko; FERRAZZA, Daniele de Andrade. O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Piauí, p. 703-714, jan. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/8wZkDY9NRYkHMRMtrwRw5gc/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 24 out. 2023.

DANTAS, Jurema Barros. Tecnificação da vida: uma discussão sobre o discurso da medicalização da sociedade. Fractal: **Revista de Psicologia**, v. 21, p. 563-580, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/FwQmjsZxb8Yz4KdPdNpwQkM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2023.

FONSECA, Débora Cristina; MALDONADO, Paula Emmerich. Distúrbios de aprendizagem e fracasso escolar na visão de professores e licenciandos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, p. 94-103, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752020000100010. Acesso em: 24 out. 2023.

FREITAS, Fernando; AMARANTE, Paulo. **Medicalização em psiquiatria**. Editora FIOCRUZ,

2017.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em psicologia,** v. 7, n. 1, p. 147-160, 2007. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844613015.pdf>. Acesso em: 06 maio 2023.

GONÇALVES, Maria Rozineti; GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. Encaminhamentos escolares na rede de representações de educadores e profissionais da saúde. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, p. 1-10, dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/HWmgxtPPffdvJP8THnJyd5b/#. Acesso em: 24 out. 2023.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e pesquisa**, v. 33, p. 151-161, 2007. Disponível em:https://www.scielo.br/j/ep/a/mJ9399tTm597mJXRgPhVNkf/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: 02 junho 2023.

JOENK, InheloraKretzschmar. Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky AnIntroductiontotheThoughtof Vygotsky. **Revista Linhas**, v. 3, n. 1, 2002. Disponível em: < https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1276>. Acesso em 14 jun 2023.

MARQUES, Anaguiza, COSTA, Mariana. **Diálogos sobre a medicalização da infância e educação:** uma revisão de literatura. Vol 3, nº 4, 2021. Disponível em: <https://novomilenio.br/wp-content/uploads/2021/09/DIALOGOS-SOBRE-MEDICALIZAcaO-DA-INFaNCIA-E-EDUCACAO-UMA-REVISAO-DE-
LITERATURA.pdf>. Acesso em: 05 maio 2023.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, p. 169-177, 2009. Disponívelem:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/HCbNpr4B5TyFBsPRdtgs3Yn/?lang=pt>. Acesso em 06 maio 2023.

RIBEIRO, Erilza Faria; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. "Estudo sobre a prática docente frente à medicalização da aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 1-8, jan. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/FyLyK3wT6YLd5RTzfnQHjds/. Acesso em: 18 nov. 2024.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 22, p. 33-41, 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/p6nq9YHw7XT7P7y6Mq4hw3q/?lang=pt&format=ht ml>. Acesso em: Acesso em: 04 maio 2023.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Projeção e docência,** v. 5, n. 2, p. 06-23, 2014. Disponível em: < https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/415>.
Acesso em: 06 maio 2023.

SODRÉ, Euristela Barreto; SOUSA, Lucivanda Cavalcante Borges de; CABRAL, Barbara Eleonora Bezerra. Queixa escolar: uma análise dos encaminhamentos de alunos aos serviços de saúde. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 44-53, jun. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752021000100005. Acesso em: 24 out. 2023.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 1, n. 8, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?lang=pt#. Acesso em: 18 nov. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZORZANELLI, Rafaela Teixeira; CRUZ, Murilo Galvão Amâncio. O conceito de medicalização em Michel Foucault na década de 1970. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação,** v. 22, p. 721-731, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/nmQnN5Q5RpqPWrDj5vHjwCf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 junho 2023.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

O ENSINO COLABORATIVO COMO POSSIBILIDADE DE CONTRIBUIR PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

COLLABORATIVE TEACHING AS A POSSIBILITY TO CONTRIBUTE TO SCHOOL INCLUSION

Andrea Dias da Silva[1]

Daniela Cristina Barros de Souza Marcato[2]

RESUMO

A política recente (Brasil, 2008) aponta o serviço de suporte da Educação Especial ou ao ensino comum por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que geralmente ocorre no contraturno da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Contudo, apesar de pertinente, apenas nesse formato, sem intervenção na sala comum, o AEE pode ser insuficiente para o processo da Educação Inclusiva. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo refletir sobre as possibilidades de inclusão escolar por meio do Ensino Colaborativo, cujo interesse surgiu da vontade de discutir a colaboração entre os profissionais do ensino comum e da Educação Especial, dentro da perspectiva da Educação Inclusiva. O trabalho foi de cunho teórico com base nas normativas sobre inclusão escolar, histórico da Educação Especial e a perspectiva vigente, com base nos estudos de Mendes (2006; 2010; 2017). Para compreender a pertinência do Ensino Colaborativo, nos apoiamos em Capellini e Zerbato (2019). As leituras e reflexões realizadas sobre o tema nos levaram ao entendimento de que a implementação do Ensino Colaborativo deve ocorrer dentro da sala de aula comum. Embora as Salas de Recursos Multifuncionais sejam ferramentas importantes, elas não podem ser o único contato do aluno com o AEE, nem devem funcionar como um tipo de reforço separado do currículo regular do restante do grupo. É na sala de aula comum que as habilidades socioemocionais do aluno também são desenvolvidas e suas potencialidades reconhecidas. Como considerações, destaca-se a importância de envolver toda a equipe escolar e compreender o papel de cada professor nesse processo. O Ensino Colaborativo ocorre quando os dois professores atuam de forma plena e conjunta, compartilhando responsabilidades e criando estratégias para promover oportunidades de aprendizagem iguais para todos os alunos. A intervenção ou apoio pedagógico para auxílio de estudantes PAEE em sala comum realizado por estagiários ou por indivíduos sem formação

[1] Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: amigadias@gmail.com

[2] Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: daniela.marcato@ufms.br

adequada pode reforçar processos que contribuem para a exclusão, o que reforça a ideia de que o Ensino Colaborativo deve ser intencional, planejado e realizado por profissionais formados para tal.

Palavras-chave: Ensino colaborativo. Inclusão escolar. Formação de professores.

ABSTRACT

Recent policy (Brazil, 2008) highlights the support service for Special Education or regular education through Specialized Educational Assistance (SEA), which generally takes place during the after-school period of students who are the target audience for Special Education. However, despite being pertinent, in this format alone, without intervention in the common room, the SEA may be insufficient for the Inclusive Education process. In that regard, the present work aimed to reflect on the possibilities of school inclusion through Collaborative Teaching, which arose from the desire to discuss collaboration between regular education professionals and Special Education within the perspective of Inclusive Education. The work was of a theoretical nature based on the norms of school inclusion, the history of Special Education, and the current perspective based on the studies of Mendes (2006; 2010; 2017). To understand the relevance of Collaborative Teaching, we relied on Capellini and Zerbato (2019). The readings and reflections carried out on the subject led us to the understanding that the implementation of Collaborative Teaching should take place within the regular classroom. Although the Multifunctional Resource Rooms are important tools, they cannot be the student's only contact with SEA, nor should they function as a type of reinforcement separate from the regular curriculum of the rest of the group. It is in the regular classroom that the student's socio-emotional skills are also developed and their potential is recognized. As considerations, it is important to highlight the importance of involving the entire school team and understanding the role of each teacher in this process. Collaborative Teaching occurs when both teachers work together fully, sharing responsibilities and creating strategies to promote equal learning opportunities for all students. Pedagogical intervention or support for the assistance of students with disabilities in regular classrooms, carried out by interns or individuals without adequate training, can reinforce processes that contribute to exclusion, which reinforces the idea that Collaborative Teaching must be intentional, planned, and carried out by professionals trained for this purpose.

Keywords: Collaborative teaching. School inclusion. Teacher training.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho discute as possibilidades do Ensino Colaborativo para contribuir com a inclusão escolar. A gênese do tema surgiu a partir das experiências vividas pela autora durante dois anos em um estágio remunerado. Nesse tempo, acompanhou um estudante diagnosticado com Deficiência Intelectual e ele evoluiu e se desenvolveu tanto nos conteúdos pedagógicos como em seu comportamento.

Na percepção obtida, o que fez com que esse trabalho tenha sido realizado de maneira satisfatória, uma vez que quase não tinha experiência na Educação Especial, foi o fato de contar com o apoio irrestrito da professora regente, que não só incluía a autora, na época estagiária, e seu estudante com deficiência em todas as atividades e planejamentos, como também envolvia na elaboração e

realização das atividades para o restante da turma.

Posteriormente, estudos na graduação sobre Currículo e Educação Especial, ao conhecer o conteúdo sobre Ensino Colaborativo identificou que a experiência vivenciada se aproximava de alguns dos princípios desse tema, levando-a se aprofundar nas possibilidades que o Ensino Colaborativo poderia proporcionar. Antes disso, a sensação era de "sorte" em ter encontrado uma professora que não excluía a estagiária e o estudante acompanhado, já que ela fazia questão da participação dos dois.

O que se vê, muitas vezes, na experiência de estudantes público alvo da Educação Especial é um aluno inserido na escola, mas excluído no fundo da sala, sem mobilidade, sem participação nenhuma, invisível, onde a rotina acontece de forma completamente segregada. Geralmente, a professora regente realiza as atividades com a turma e a professora/estagiária de apoio faz o que está ao seu alcance com o estudante que acompanha. Muitas vezes não há nem acesso ao planejamento da turma, tampouco à elaboração e realização do mesmo.

Nesse sentido, é preciso considerar a importância de que o currículo não seja deixado de lado, bem como a relevância das relações pessoais e de afeto e a necessidade de fazer com que tanto o estudante da Educação Especial se sinta parte importante e atuante dentro do grupo, e ao mesmo tempo permita que o restante da turma o reconheça membro. Em uma perspectiva de trabalho de Ensino Colaborativo, essa é uma possibilidade palpável. Este artigo tem como objetivo discutir, portanto, o conceito de Ensino Colaborativo e suas possibilidades para uma Educação Especial na perspectiva inclusiva. Considerando que o Ensino Colaborativo traz uma proposta relativamente nova e que nesta perspectiva conceitual a produção acadêmica ainda está se desenvolvendo para trazer trabalhos de implementação e relevância, optamos por nos basear nas obras de Capellini e Zerbato (2019), Mendes (2006, 2010, 2017), para expor as bases teóricas, além de outros artigos que discutam sobre as práticas e vivências de Ensino Colaborativo em diferentes contextos.

Nessa vertente, será necessário considerar o que se entende por Ensino Colaborativo de acordo com nosso referencial e se as práticas percebidas ou vivenciadas aproximam dessa perspectiva. Por entendermos que o Ensino Colaborativo pode possibilitar muitas estratégias interessantes para a Educação Especial, é importante que as iniciativas realizadas tenham a intenção de serem colaborativas, desde a sua concepção.

Para tanto, nosso texto está organizado apresentando um histórico da Educação Especial e inclusão escolar, que contextualiza a trajetória percorrida por essa modalidade. Na sequência, abordamos o cenário atual com suas potencialidades e fragilidades, justificando a necessidade de um trabalho em colaboração entre os diferentes atores envolvidos. O terceiro subitem discute o conceito de Ensino Colaborativo e suas possíveis contribuições para a inclusão escolar. Encerramos o artigo

com algumas considerações acerca das discussões apresentadas.

2. DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL ÀS NECESSIDADES QUE A INCLUSÃO ESCOLAR DEMANDA

A ideia de uma "educação especial" começou a ganhar destaque no Brasil no final do século XIX, quando várias entidades foram criadas para atender pessoas com deficiência, inclusive as primeiras instituições de ensino para cegos e surdos. No entanto, o modelo dominante era o segregacionista, um modelo em que as pessoas com deficiência eram separadas da sociedade e educadas isoladamente das demais. Mendes (2010, p. 94) afirma que "prevaleceu neste período o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral [...]".

A visão predominante na época era de que a deficiência era uma doença, frequentemente relacionada à sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e falta de higiene. Até a Primeira Guerra Mundial, a sociedade brasileira mantinha um sistema de educação que atendia principalmente à elite e à classe média, enquanto as classes mais desfavorecidas não tinham acesso à educação.

A linha psicopedagógica da Educação Especial no Brasil foi influenciada pelas reformas educacionais do movimento escola nova, que segundo Mendes (2010, p. 96), "[...] pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação", buscando assim, superar o tradicionalismo.

Mendes (2010) aponta que a partir de 1913, com a introdução da escala Binet-Simon pelo professor Clemente Quaglio, houve uma maior preocupação em identificar casos leves de "anormalidade da inteligência" nas escolas regulares. Entretanto, a atenção dada aos casos mais graves era limitada, pois eles eram considerados divergentes da escola regular.

Durante o Estado Novo no Brasil (1937-1945), a política educacional privilegiou o ensino superior em detrimento dos outros segmentos da educação. O número de estabelecimentos privados especializados aumentou, o que indicava a privatização de serviços de educacionais (Mendes, 2010).

Já durante a Segunda República (1945-1964), o ensino primário tornou-se obrigatório e a luta pela escola pública se acentuou. Houve expansão dos estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual, com destaque para a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 marcou o início das ações do governo na área de educação especial. Instituições filantrópicas privadas ganharam força, exonerando a educação pública dessa responsabilidade. Para Mendes (2010, p. 99), houve "[...] omissão do setor da educação

pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro". A introdução de classes especiais para deficiência intelectual leve nas escolas públicas foi justificada pelo aumento do fracasso escolar.

Muitos dos avanços no campo da Educação Especial foram frutos da luta de movimentos sociais a favor dos direitos humanos, que segundo Mendes (2006, p. 388) "[...] conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários [...]".

A institucionalização da Educação Especial ocorreu principalmente na década de 1970, com maior legislação, criação de associações, financiamento e envolvimento do setor público.

Durante a Ditadura Militar, a Educação Especial se expandiu, possivelmente como resultado do aumento do desenvolvimento econômico que ocorria no país. Essa expansão durante a ditadura foi alavancada pelo crescimento no número de serviços de assistência às pessoas com deficiência. Foram registrados mais de 800 estabelecimentos voltados para pessoas com deficiência intelectual, representando um aumento substancial em relação aos anos interiores. A maioria desses serviços era composto por classes especiais nas escolas regulares, principalmente em escolas estaduais. No primeiro Plano Nacional da Educação, pode-se observar claramente a propensão em favorecer as instituições privadas e desfavorecer os serviços públicos de Educação Especial (MENDES, 2010). Embora a legislação já mencionasse a necessidade educacional, as abordagens adotadas enfatizavam mais o aspecto terapêutico e assistencialista da Educação Especial.

A criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) em 1973 foi um marco importante, estabelecendo o primeiro órgão governamental responsável pela Educação Especial. Os primeiros cursos de formação de professores na área foram iniciados durante a década de 1980, assim como os primeiros programas de pós-graduação dedicados a esse tema (Mendes, 2006).

Após o fim do governo militar e com a abertura política, surgiram novas iniciativas na Educação Especial no Brasil. Em 1985, o Cenesp foi elevado à condição de Secretaria de Educação Especial, e um comitê nacional foi criado para traçar políticas conjuntas que visavam melhorar a educação especial e integrar as pessoas com deficiências. Em 1986, foi lançado o "Plano Nacional de Ação Conjunta" e criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que estabelecia a atuação do governo federal em relação às pessoas com deficiência (Mendes, 2010).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabeleceu normas para a democratização da educação no país, incluindo a educação de pessoas com deficiência e de acordo com Mendes (2010, p. 101-102), "ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional

especializado". Ainda assim, a atuação continuava mais assistencial do que educacional e somente na metade dos anos 1990, com a dissociação da política de assistência social, ocorreram mudanças na área da educação, permitindo uma maior autonomia.

Contudo, o público alvo da educação especial (PAEE), ainda tinha poucas opções de provisões no sistema educacional, estavam longe de frequentar uma sala comum de escola regular, o que muitas vezes resultava em exclusão em vez de inclusão. Sobre o ensino oferecido naquele momento, é possível afirmar que:

> A didática assumia a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar, para adquirir "prontidão" para a alfabetização. A estratégia instrucional se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição (MENDES, 2010, p. 103).

No aspecto das práticas pedagógicas, a educação especial tendia a se concentrar na recuperação ou remediação do aluno, enfatizando supostos pré-requisitos para habilidades acadêmicas. Os currículos das classes especiais, muitas vezes, limitavam-se ao desenvolvimento de programas de prontidão, deixando habilidades e potencialidades de lado, considerando que os problemas estavam centrados no indivíduo.

Nos anos 1990, a Educação Especial foi influenciada pela mudança educacional do país. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantia direitos sociais, começou a existir um discurso sobre a universalização do acesso à educação. Contudo, o país também foi impactado pelo projeto neoliberal, que visava modernizar o Estado e a educação. Essas mudanças resultaram em reformas no sistema educacional, com o objetivo de alcançar equidade e qualidade de ensino.

Nesse contexto, a pressão internacional por políticas de "educação para todos" e "educação inclusiva" aumentou, uma vez que uma sociedade inclusiva era considerada fundamental para o desenvolvimento da democracia. A Educação Especial também passou por revisões, impulsionadas pelas orientações internacionais sobre educação inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 atualizou as disposições constitucionais e optou por priorizar a expansão das matrículas na rede pública regular. No entanto, houve um intenso debate, segundo Mendes (2010, p. 105) "[...] entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total".

Embora tenha alcançado avanços na legislação e na compreensão das necessidades educacionais especiais, a Educação Especial brasileira ainda estava ligada à política de assistência social. A falta de recursos orçamentários limitou a expansão das matrículas, e as instituições privadas ainda desempenhavam um papel significativo, reforçado por tendências neoliberais. Nesse sentido, Mendes (2006, p. 398) apontou que, ao mesmo tempo que a legislação amparava a possibilidade de

acesso à escola comum, ainda admitia a possibilidade de escolarização que não fosse na escola comum, sem definir uma obrigatoriedade.

A partir dos anos 90, ocorreu uma mudança filosófica, que reconhecia a necessidade da inserção do aluno público alvo da educação especial em escolas regulares. Conforme Mendes (2010, p. 106) afirma: "Se até então havia o pressuposto que a segregação escolar permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela ideia de inserção escolar em escolas comuns". Nesse momento ainda eram utilizados os termos "integração escolar" que posteriormente foram substituídos por "educação inclusiva" ou "inclusão escolar".

Embora o discurso tenha progredido, atualmente, ainda há no Brasil um expressivo número de crianças, adolescentes e jovens com deficiências ainda não estão matriculados em nenhum tipo de escola. A falta de acesso não é o único problema, pois aqueles que o têm nem sempre recebem uma educação apropriada devido à falta de profissionais qualificados, de recursos e principalmente de equidade de oportunidades. A primazia de serviços que reforçam a exclusão escolar, o descaso do poder público em relação ao direito à educação, a privatização do ensino especial e o crescimento lento das matrículas em comparação com a demanda são aspectos preocupantes.

Apesar dos avanços, ainda assim, uma grande parcela dos alunos da Educação Especial está em classes especiais ou frequentando salas de recursos no contraturno, quando na verdade deveriam estar dentro da sala comum e com acesso a todos os recursos necessários, muitas vezes respaldados pela presença de mais um professor em sala que possibilitasse o trabalho para terem garantido o direito à uma educação efetivamente qualificada. Nesse sentido:

> Pode-se dizer que os resultados dos últimos 30 anos de política de "integração escolar" foi provocar uma expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública. Os recursos predominantes hoje são salas de recursos em escolas públicas, que substituíram as antigas classes especiais, escolas especiais privadas e filantrópicas e um grande contingente de alunos inseridos em classes comuns sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização (MENDES, 2010, p. 106).

Ao refletirmos sobre isso, é possível observar que o debate sobre educação inclusiva é agora uma retórica, assim como foi a integração escolar nas décadas anteriores. No entanto, a inclusão escolar hoje é vista como uma estratégia fundamental para que Educação Especial no Brasil obtenha êxito em seu objetivo. Para que isso seja concretizado, se faz necessário estabelecer a meta de universalização do acesso à educação especial dentro do sistema educacional regular. Conforme aponta Mendes (2010, p.106-107) "[...] a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas".

A Educação Especial e mais especificamente a necessidade da inclusão escolar, assim como no Brasil, estava sendo discutida e repensada em outros países também. Em 1977 nos Estados Unidos, uma lei era criada e assegurava, segundo Mendes (2006, p. 389) "[...] educação pública apropriada para todas as crianças com deficiências, instituindo oficialmente, em âmbito nacional, o processo de "mainstreaming", que no Brasil poderia ser traduzido como integração. Ainda de acordo com Mendes (2006, p. 389), a lei assegurava "[...] a colocação de indivíduos com deficiências em alternativas minimamente restritivas, e que, consequentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização".

O movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com deficiências foi originado nos Estados Unidos e ganhou força nos anos 1990, influenciando o debate sobre o tema. Antes disso, o termo "inclusão" era mais utilizado nos países de língua inglesa, enquanto os países europeus ainda usavam os termos "integração" e "colocação seletiva" para se referir a abordagens diferentes.

Ainda na década de 1980, houve uma insatisfação entre os educadores norte-americanos em relação ao sistema educacional do país. Isso levou a duas ondas de reforma: o movimento pela excelência na escola e o movimento de reestruturação escolar. Essas reformas buscaram melhorar a qualidade da educação e foram acompanhadas por mudanças nos currículos, métodos de ensino e financiamento das escolas. As reformas trouxeram:

> [...] a revisão curricular, a avaliação baseada no desempenho, a descentralização da instrução, a autonomia organizacional da escola, a gestão e o financiamento centrados na escola, a tomada de decisão compartilhada, a fusão e coordenação dos recursos educacionais e o envolvimento da comunidade, trouxeram implicações para a educação das crianças com necessidades educacionais especiais, na medida em que tais mudanças resultaram em maior flexibilidade para as escolas, que puderam, a partir de então, romper com as práticas tradicionais e aceitar novos desafios (Mendes, 2006, p. 392).

Nesse contexto, as reformas contribuíram para maior flexibilidade e atendimento às necessidades diferenciadas dos alunos. Conjuntamente com as reformas na educação geral, surgiram duas propostas que influenciaram a ideia de inclusão escolar: a Iniciativa da Educação Regular e a inclusão total. A primeira proposta focava a parceria entre educação regular e especial, buscando aprimorar recursos e serviços educacionais. A segunda proposta defendia a presença em tempo integral na classe comum para todos os alunos, independentemente de suas limitações. Sobre a proposta de inclusão total:

> Tal proposta surgiu no âmbito dos que defendiam os direitos dos indivíduos com graus mais severos de limitação intelectual, que foi a clientela para a qual os modelos de integração escolar foram mais prejudiciais, dado que eles continuavam vivenciando experiências segregadoras no processo educacional, e sendo excluídos das classes comuns e das escolas regulares (Mendes, 2006, p. 393).

O objetivo das propostas era de criar uma educação de qualidade para todos os alunos, no entanto, a Iniciativa da Educação Regular focava em alunos com limitações leves a moderadas, ou seja, excluía alunos com maiores comprometimentos, enquanto a inclusão total defendia a participação de todos.

Em resumo, os adeptos da educação inclusiva eram a favor de que o estudante fosse colocado em classe regular independente de sua deficiência ou de seu grau de limitação, mas segundo Mendes (2006, p. 394), "admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais)".

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, onde foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Na época, estatísticas indicavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens, nos países desfavorecidos e em desenvolvimento, não tinham acesso à educação básica, e apenas 2% das pessoas com deficiência receberam algum tipo de educação (Mendes, 2006).

Em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na Espanha, o que resultou na Declaração de Salamanca, considerada um marco importantíssimo na propagação da filosofia da educação inclusiva. Por meio da Declaração de Salamanca, a educação inclusiva passou a ser defendida como parte de um movimento global de inclusão social, visando à equidade de oportunidades para todos e a construção de uma sociedade mais justa, que respeite a diversidade e reconheça as diferenças. Estabeleceu que:

> [...] as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças (Mendes, 2006, p. 395).

Sendo assim, o movimento pela inclusão reconhece que as diferenças humanas são normais, mas também compreende que a escola pode ampliar essas diferenças. Além disso, prega a necessidade de reformas educacionais que compreendam a escola em sua totalidade, não nas limitações dos sujeitos pertencentes a ela.

Vários debates acontecem acerca da proposta de inclusão total, porém há expressiva resistência devido a argumentos como a satisfação de pais, professores e especialistas com os serviços existentes, a necessidade de ambientes mais protegidos e estruturados para certos tipos de dificuldades, a falta de formação de alguns professores para lidar com todos os tipos de deficiências, o direito de escolha dos pais e a falta de indícios de que a inclusão total é sempre a melhor opção. O consenso existente, contudo, é de que dentro desse contexto o que deve se buscar é uma educação de

qualidade para todos.

Um aspecto que não pode ser deixado de lado, é a "[...] interpretação equivocada e reducionista de que educação inclusiva é algo que diz respeito exclusivamente à população tradicional da educação especial, e não ao conjunto dos excluídos" (MENDES, 2006, p. 401), quando na verdade, a educação inclusiva deve envolver a todos os estudantes, sejam eles pessoas com deficiências ou não.

A educação inclusiva reconhece a diversidade existente de alunos e busca adaptar o ensino, a aprendizagem e o ambiente escolar para atender às necessidades individuais de cada estudante, promovendo a participação ativa, a igualdade de oportunidades e o respeito à dignidade de todos. Quanto ao termo:

> O termo "educação inclusiva", popularizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na literatura educacional, assumiu o conceito de "escola para todos", em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com "necessidades educacionais especiais" (UNESCO, 1994 *apud* Mendes, 2017, p. 62).

A inclusão escolar é um princípio concebido para garantir a participação plena e igualitária de todos os alunos no ambiente educacional regular, independentemente de características individuais, habilidades ou necessidades especiais. O conceito de inclusão escolar na educação especial é o processo de garantir a escolarização dos estudantes com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento recebam educação de qualidade em escolas regulares, em vez de serem segregados em escolas especiais ou classes individuais.

> Portanto, o termo inclusão requer adjetivação (escolar) e os termos incluso e incluído não podem ser atribuídos aos alunos, e sim aos sistemas. Podemos falar de escola inclusiva, sala de aula inclusiva, mas não de aluno "incluso" ou "incluído", porque este não é um atributo pessoal, uma vez que não é responsabilidade de os próprios estudantes se incluírem (Mendes, 2017, p. 77).

Faz-se necessário, ainda observar o aspecto que diz respeito sobre como o PAEE muitas vezes é visto dentro do sistema educacional como "alunos da inclusão" ou "alunos da educação especial", quando na verdade são alunos de todos, alunos da escola e nesse sentido Mendes (2017) aponta:

> Outro ponto de destaque no discurso que usa as expressões alunos "da inclusão", alunos "inclusos" ou "incluídos" é o caráter de concessão associado à negação, pois seria como se eles indicassem que "esses alunos estão nas nossas escolas e salas de aulas, mas não são efetivamente nossos", são da "inclusão", ou da Educação Especial, discurso esse que serve para eximir a escola da responsabilidade pela sua educação. Seria como se a escola estivesse fazendo uma concessão e não garantindo um direito que eles efetivamente têm (Mendes, 2017, p. 77).

Sendo assim, o futuro da inclusão escolar dependerá de um esforço coletivo, que envolva

pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, famílias e estudantes PAEE, para garantir uma educação de qualidade para todos. O movimento pela inclusão escolar precisa de definições precisas e cuidados políticos, caso contrário, correrá o risco de continuar na retórica, "[...] até que venha, no futuro, um novo "paradigma" redentor, do exterior provavelmente, que irá 'revolucionar' nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas" (Mendes, 2006, p. 402).

3. A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA VIGENTE ATUALMENTE

A atual Política Nacional de Educação Especial de 2008 ainda está em vigor e aborda a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Seu objetivo é garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Isso engloba o acesso ao ensino regular, aprendizagem contínua em todos os níveis, educação especial abrangente, atendimento especializado, formação de professores, participação da família e comunidade, acessibilidade e cooperação entre setores públicos. No entanto, e apesar dos avanços, essa política ainda não consegue garantir o atendimento das necessidades especiais de todos os alunos (Brasil, 2008a, p. 14-15).

O documento expressa a garantia de que o estudante PAEE seja matriculado em uma sala comum de escola regular e que frequente as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no contraturno com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas questiona-se se apenas esse contato com o AEE em poucas horas de contraturno é suficiente.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:

> O atendimento educacional especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008b, p. 1).

Ou seja, dentro das SRM, o AEE deve trabalhar no sentido de complementar ou suplementar a formação escolar, mas é no chão da sala de aula comum que a efetiva inclusão deve acontecer, é lá que as necessidades e especificidades dos estudantes são postas cotidianamente. De acordo com Mendes (2017, p. 79), uma proposta de inclusão baseada somente nas salas de recursos multifuncionais "[...] mantém a concepção de que a deficiência está centrada no aluno e o atendimento vai compensar, provocando pouco ou nenhum impacto na classe comum [...]". É na sala comum que

o AEE precisa criar condições e estratégias para que o estudante PAEE tenha "[...] acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares" (Brasil, 2008b, p. 1).

Dentro da sala comum, o estudante PAEE passa o maior tempo de sua jornada escolar e é lá que ele, além dos aspectos pedagógicos, desenvolve também os aspectos socioemocionais, que são tão importantes quanto as atividades de aprendizagem. A presença cotidiana do professor do AEE junto com o professor regente na sala comum, sabidamente traz benefícios para o estudante com deficiência e também para o restante do grupo.

Sobre o profissional do AEE, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica indicam que: "Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada" (Brasil, 2008b, p. 4), ou seja, o profissional deve ter habilitação ou especialização na área de Educação Especial, conhecimentos específicos desse campo de atuação. Muitas vezes, um estagiário, auxiliar ou monitor é colocado dentro da sala comum para acompanhar um estudante PAEE e esse acompanhamento não pode ser caracterizado como AEE. É necessário um profissional especializado que atenda as especificidades desse tipo de atendimento.

Um professor com formação específica, através da contribuição com seus saberes da Educação Especial e também de suas práticas, pode inclusive ser fonte de aprendizado para o professor da sala comum, exercendo colaboração e parceria que pode ser frutífera para todos os envolvidos. Sendo assim:

> Entendendo que a educação dos indivíduos PAEE não pode recair apenas sobre a responsabilidade de um profissional, ou somente o professor do ensino comum, e considerando que não é possível um único profissional dar conta de saber todas as metodologias para atendimento das especificidades de cada estudante, verifica-se que o trabalho em parceria pode ser um caminho muito valioso para favorecimento das especificidades de cada estudante (Capellini; Zerbato, 2019, p. 34).

Para lidar com a realidade que se faz presente nas escolas de Educação Básica no contextual em que se vive no Brasil, é preciso entender que o formato apresentado, de matricular todos os estudantes da escola comum e contar com serviços específicos da Educação Especial apenas no contraturno ou assessorias periódicas ao professor da sala comum, não é suficiente. A proposta de direcionar os estudantes PAEE para outras salas no momento de sua permanência na escola, também não atende aos princípios inclusivos. O que se faz necessário é um acompanhamento sistemático, com propostas pedagógicas coerentes, a toda a turma onde os estudantes estão matriculados. É imprescindível que professores da sala regular e da Educação Especial troquem saberes a todo o momento, na condução de um ambiente escolar e especificamente uma sala de aula inclusiva.

Considerando esta demanda, é que nos debruçamos na proposta de Ensino Colaborativo, melhor delineada a seguir.

4. O QUE É O ENSINO COLABORATIVO?

O Ensino Colaborativo é uma abordagem/estratégia pedagógica que envolve a cooperação, em sala de aula comum, entre o professor de ensino comum e o professor da Educação Especial, dividindo a responsabilidade e considerando os ritmos e especificidades de cada aluno. Essa abordagem pode ser aplicada em diversos contextos educacionais, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Pode beneficiar a todos os estudantes da sala e não somente o Público Alvo da Educação Especial (Capellini; Zerbato, 2019).

> Tal modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de salas de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente, para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes PAEE, pois, uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que estar junto dele para o contexto da sala de aula, incluindo o professor especializado (Capellini; Zerbato, 2019, p. 36).

Ao refletir sobre o processo de inclusão escolar, o Ensino Colaborativo se mostra como uma promissora estratégia na busca por métodos de ensino que abranjam a diversidade existente na escola, seja no ensino comum ou na Educação Especial.

Para que o Ensino Colaborativo seja realizado de maneira bem-sucedida, o ideal é que ele aconteça dentro da classe comum, lugar onde o estudante PAEE passa a maior parte do seu tempo, devendo basear-se na modificação da escola para o melhor atendimento deste estudante e não tratando a presença desses sujeitos na escola como um problema.

No proposto pelo Ensino Colaborativo, planejar, executar, instruir, criar estratégias e avaliar são ações elaboradas conjuntamente e intencionalmente em parceria pelos professores do Ensino Regular e do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Também estão incluídos nessa proposição a coordenação e direção da escola, que tem o papel mediador nesse processo, pois, sem o comprometimento da parte administrativa, não existe a possibilidade de êxito nessa abordagem.

Vale ainda salientar que apenas ter a presença de professores do ensino comum e da Educação Especial trabalhando em uma mesma sala, se alternando, se auxiliando, adaptando atividades e materiais, não caracteriza Ensino Colaborativo. A participação dos dois profissionais deve ocorrer de forma plena e conjunta. Os estudantes devem ser vistos como “nossos alunos”, alunos da escola, da sala e não de um segmento ou outro. Sendo assim:

> Os estudantes são agrupados de forma heterogênea e os dois professores trabalham com TODOS os estudantes. Várias combinações com estudantes e tamanhos de grupo podem ser usadas, de modo que cada aluno tenha todo seu potencial de aprendizagem explorado (Capellini; Zerbato, 2019, p. 39).

Existem aspectos delimitados, mas todos eles perpassam pela intencionalidade de realizar um trabalho conjunto, de colaboração e parceria. Há uma meta, um objetivo a ser alcançado a partir dessa colaboração e ela só será alcançada se esse trabalho for desenvolvido com a clareza de que os dois professores, juntos, são responsáveis por todos os alunos e deverão criar estratégias para que todos eles tenham oportunidades iguais, focadas em suas potencialidades, independentemente de suas especificidades.

4. 1 **Modelos de implementação do Ensino Colaborativo**

Para a implementação de modelos de Ensino Colaborativo, o primeiro passo a ser dado é discutir o assunto com toda a equipe escolar, afim de compreender o tipo de trabalho que se pretende realizar e qual será o papel de cada professor nesse processo. Compreender o papel de cada professor, passa por compreender que os conhecimentos, habilidades e saberes de um professor não se sobrepõem aos do outro, ao contrário, se integram, se encaixam e devem ser igualmente valorizados. Ao integrar todos os sujeitos da comunidade escolar nesse debate, constrói-se um ambiente e uma cultura colaborativa que favorece a escola como um todo.

O processo de implementação do Ensino Colaborativo não acontece da noite para o dia e segundo Capellini e Zerbato (2019, p. 40) “são habilidades construídas ao longo do trabalho e sempre devem visar um objetivo único entre os profissionais [...]”.

A forma como será implementado o modelo de trabalho dependerá do contexto dos estudantes matriculados na turma, das características dos profissionais e do objetivo a ser alcançado. O modelo de trabalho escolhido pode sofrer mudanças durante o processo, pois conforme os profissionais vão se alinhando entre eles e com a turma, pode surgir a necessidade de alteração em algum aspecto da proposta.

Em seus escritos, Capellini e Zerbato (2019) descrevem alguns modelos de trabalho para implementação do Ensino Colaborativo. São eles:

- Um ensina; outro observa – Um professor na função principal, enquanto o outro auxilia e observa o comportamento dos alunos;
- Um professor; outro assistente – Um na liderança e outro auxiliando quando solicitado e circulando entre os alunos;

- Estações de ensino – Cada professor é responsável por um grupo em um canto diferente da sala, realizando atividades distintas, mas que se relacionam. Os alunos podem se deslocar entre um canto e outro;
- Ensino paralelo – Sala dividida ao meio e cada professor responsável por um grupo, mas utilizando o mesmo plano de aula;
- Ensino alternativo – Um professor responsável por um grupo cujos alunos necessitam de reforço ou atividades complementares e outro com o restante da turma;
- Equipe de ensino ou Ensino colaborativo – É o modelo que caracteriza o Ensino Colaborativo, onde os dois professores são responsáveis por toda a turma, planejando, executando e avaliando conjuntamente.

Alguns desses modelos podem ser utilizados rotativamente durante a implementação do Ensino Colaborativo, enquanto os profissionais estão se conhecendo, se conectando com o modelo de trabalho, ajustando práticas e abordagens e também o contexto escolar. De acordo com Capellini e Zerbato (2019, p. 43), "os dois professores decidirão juntos, a melhor maneira de se trabalhar em conjunto, podendo sempre ser reavaliado o formato do trabalho, de acordo com os objetivos que buscam alcançar". Contudo, o Ensino Colaborativo se caracteriza por sua intencionalidade pedagógica em realizar o trabalho nos moldes em que o professor da sala comum e o professor de apoio atuam como um só corpo que pode realizar funções distintas, não somente pela parceria/colaboração dos dois profissionais.

No diálogo com essas possibilidades de trabalho com o Ensino Colaborativo, é pertinente recordar a trajetória de aprendizagem da docência desta autora. Durante dois anos, trabalhou, em regime de estágio remunerado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), acompanhando um estudante com deficiência. Nesse período se manteve com o mesmo estudante e a mesma professora de sala comum e as experiências vivenciadas nesse período se assemelharam muito com o Ensino Colaborativo, fato que foi compreendido após estudar o tema na disciplina Tópicos Especiais: Leituras de Currículo em Educação Especial, do Núcleo de Aprofundamento em Educação Especial do curso de Pedagogia da FAED/UFMS.

Desde o princípio, apesar de ainda ser uma estagiária sem nenhuma formação em Educação Especial, a professora da sala comum, também sem formação na área, organizou as práticas em regime de parceria e colaboração. Incluía a estagiária na elaboração do planejamento e das atividades, assim como utilizava o planejamento e atividades daquela para o restante do grupo. O trabalho era realizado de maneira leve e todos os envolvidos eram beneficiados. Ao final dos dois anos, essa experiência foi tida como exitosa já que o estudante se desenvolveu pedagogicamente e também em suas relações sociais, aprendeu muito, criou laços de afeto e cuidado e também o sentimento de pertencimento

àquele grupo.

Entretanto, mesmo partindo do pressuposto que o trabalho realizado foi muito bom e realizado em moldes de parceria e colaboração, essa experiência não pode ser caracterizada como Ensino Colaborativo.

Não existia ali uma intencionalidade pedagógica, não existia a participação dos gestores e coordenadores da escola, nem participação da família do estudante. Tampouco as duas profissionais tinham tempo para planejar conjuntamente. As práticas eram baseadas em um arranjo entre professora regente e estagiária, afim de que o trabalho fosse realizado a contento e que o objetivo de que tanto o estudante PAEE, quanto o restante do grupo se desenvolvesse, fosse atingido.

No Ensino Colaborativo:

> [...] os dois professores precisam ter claros seus papéis e responsabilidades, bem como precisam ser igualmente responsáveis pelos avanços acadêmicos de todos os estudantes da classe. No Ensino Colaborativo não há hierarquia, cada professor tem suas habilidades e conhecimentos específicos e ambos trabalham juntos para somar e melhorar a qualidade do ensino dos alunos PAEE, ou não (Capellini; Zerbato, 2019, p. 55).

Apesar da parceria e ajuda mútua, havia uma hierarquia e graus de responsabilidade, até mesmo por ser estagiária e estar lá para aprender. Assim, esta cooperava com os outros estudantes da turma, mas não era responsável por eles. Antes de conhecer o Ensino Colaborativo, a estagiária não imaginava os benefícios que poderiam surgir da colaboração entre o professor do AEE e o professor de ensino comum, pois em concordância com Capellini e Zerbato (2019, p. 67) "[...] a cultura escolar sempre os separou e sempre promoveu o trabalho individualizado de cada profissional".

Ao observar alguns dos modelos de implementação citados, vemos que eles podem reproduzir os mesmos modelos segregacionistas que tanto tentamos superar através da inclusão escolar. Um modelo onde o aluno PAEE fica separado da turma, realizando o tempo todo atividades distintas e muitas vezes em desacordo com o currículo e onde cada profissional fica somente com uma função, não pode ser considerado um efetivo trabalho de Ensino Colaborativo, já que nessa abordagem "[...] ambos participam plenamente, embora de formas diferentes, do processo de ensino e aprendizagem" (Capellini; Zerbato, 2019, p. 39).

Para o PAEE, assim como para os outros estudantes, é de extrema importância o acesso ao currículo regular. Realizar as mesmas atividades, mesmo que de forma adequada, promove a valorização da diversidade e a quebra de estigmas e preconceitos, além de criar um sentimento de pertencimento àquele grupo. Nesse sentido, no Ensino Colaborativo:

> O trabalho em conjunto do professor especialista em Educação Especial com o professor de ensino comum possibilita o contato direto com o currículo escolar e, como esse é trabalhado em situação real, favorece a elaboração de estratégias e recursos diferenciados, para que o

> estudante PAEE e os demais se apropriem daquele conhecimento, ao contrário do trabalho separado nas SRMs que distancia essa conexão com o conhecimento da sala de aula (Capellini; Zerbato, 2019, p. 85).

Faz parte da ação de "incluir", criar estratégias para que todos os estudantes, sejam eles PAEE ou não, tenham oportunidades educacionais, desenvolvam suas habilidades e participem ativamente da comunidade escolar. À ótica do Ensino Colaborativo:

> Uma escola inclusiva reconhece o estudante como o centro da aprendizagem e o ensino é construído a partir de suas potencialidades, e não nas suas dificuldades. Da mesma forma, se admite que cada indivíduo é único e aprende de formas variadas e em ritmos distintos (Capellini; Zerbato, 2019, p. 70).

Na busca por uma efetiva inclusão escolar dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, o Ensino Colaborativo se apresenta como uma possibilidade promissora e que pode contribuir para o sucesso da aprendizagem do PAEE e também dos outros estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre as possibilidades de inclusão escolar por meio do Ensino Colaborativo. O interesse em pesquisar esse tema surgiu da vontade de discutir a colaboração entre os profissionais do ensino comum e da Educação Especial, dentro da perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, essa escolha foi motivada pela experiência vivida em um estágio, que se assemelhou bastante à abordagem do Ensino Colaborativo.

Baseado nas obras de Capellini e Zerbato (2019) e Mendes (2006, 2010, 2017), o trabalho abordou o Ensino Colaborativo como uma estratégia pedagógica que ocorre por meio da cooperação entre o professor de ensino comum e o professor da Educação Especial. Essa abordagem visa atender às necessidades de todos os alunos em sala de aula, ressaltando que o Ensino Colaborativo pode ser aplicado em diversos contextos educacionais e beneficia não apenas os estudantes com deficiência, mas todos os estudantes da turma.

As leituras e reflexões realizadas sobre o tema nos levaram ao entendimento de que a implementação do Ensino Colaborativo deve ocorrer dentro da sala de aula comum, com a modificação da escola para melhor atender o aluno com deficiência. É essencial não tratar a presença desses alunos como um empecilho, mas sim reconhecer e reforçar suas potencialidades no ambiente escolar. Embora as Salas de Recursos Multifuncionais sejam ferramentas importantes, elas não podem ser o único contato do aluno com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), nem devem

funcionar como um tipo de reforço separado do currículo regular do restante do grupo. É na sala de aula comum que as habilidades socioemocionais do aluno também são desenvolvidas e suas potencialidades reconhecidas.

Quanto aos modelos de implementação do Ensino Colaborativo, destaca-se a importância de envolver toda a equipe escolar na discussão e compreender o papel de cada professor nesse processo. O Ensino Colaborativo ocorre quando os dois professores atuam de forma plena e conjunta, compartilhando responsabilidades e criando estratégias para promover oportunidades de aprendizagem iguais para todos os alunos.

Por fim, enfatiza-se que, no Ensino Colaborativo, é fundamental garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo regular, promovendo a valorização da diversidade e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. No entanto, é importante ressaltar a importância da formação específica dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Os conhecimentos e saberes específicos dessa área são essenciais, inclusive para o aprendizado do professor do ensino comum. A intervenção ou apoio pedagógico para auxílio de estudantes PAEE em sala comum realizado por estagiários ou por indivíduos sem formação adequada pode reforçar processos que contribuem para a exclusão.

Diante disso, o Ensino Colaborativo se apresenta como uma abordagem fortemente promissora para promover a inclusão escolar e atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de serem ou não estudantes PAEE. Essa abordagem valoriza a diversidade e busca garantir oportunidades educacionais igualitárias. Conclui-se então que, para que o Ensino Colaborativo seja efetivado, é necessário ter intencionalidade pedagógica, trabalhar em conjunto com toda a comunidade escolar, promover a cooperação e valorizar as habilidades e conhecimentos de cada professor, visando ao pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo.** São Paulo: Editora Edicon, 2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de**

educação especial, 11, 387-405, 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, Enicéia G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Orgs. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural. 304p.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

DAS PAREDES DAS SALAS DE AULA ÀS REDES DIGITAIS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS RECONFIGURAÇÕES PROPORCIONADAS COM A EDUCAÇÃO VIA *YOUTUBE*

FROM CLASSROOM WALLS TO DIGITAL NETWORKS: A STATE OF KNOWLEDGE ABOUT THE RECONFIGURATIONS PROVIDED BY EDUCATION VIA *YOUTUBE*

Angela Dillmann Nunes Bicca[1]
Ana Paula Quevedo Peil[2]

RESUMO

Este texto, construído como elemento de uma pesquisa inserida na perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, busca responder a seguinte questão: Como os cursos de pós-graduação brasileiros estão trabalhando com a temática das ações educativas realizadas por professores/as *youtubers/edutubers*? Questão essa que motivou a construção de um estado do conhecimento das pesquisas produzidas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, utilizando como termos de busca: professores *youtubers*, *edutubers* e videoaulas *YouTube*. A busca realizada em maio e junho de 2023, permitiu localizar vinte e três pesquisas que focalizaram a utilização dos vídeos do *YouTube* como ferramenta pedagógica para a educação formal, a expressão estudantil no *YouTube*, os recursos audiovisuais do *YouTube* e as novas conexões entre os jovens e a escola. Nos trabalhos examinados a educação que se processa em instituições de ensino recebe importante destaque, predominando a compreensão de que a plataforma *YouTube* funciona como elemento que promove aprendizagens significativas potencializadas por uma melhor prática pedagógica e por uma relação mais efetiva entre docentes e discentes. No entanto, com o advento das redes digitais, os processos que extrapolam os espaços educativos tradicionais têm sido potencializados de diferentes formas, apontando que as atividades de professores/as *youtubers/edutubers* podem constituir discussões ainda por explorar. Isso se deve a compreensão de que há espaço para examinar as implicações educacionais de uma condição digital que se instaura rompendo com a fixidez e a linearidade de formas de comunicação pautadas no texto impresso e possibilitando novas produções de sujeito.

[1]Doutora em Educação. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. E-mail: angela.bicca@hotmail.com
[2]Doutoranda em Educação e Tecnologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. E-mail: anapaulapeil@gmail.com

Palavras-chave: Educação. Estado do Conhecimento. Professores/as youtubers. Edutubers.

ABSTRACT

This text, built as an element of a research inserted in the post-structuralist perspective of Cultural Studies, seeks to answer the following question: How are Brazilian postgraduate courses working with the theme of educational actions carried out by teachers *youtubers/edutubers*? This question motivated the construction of a state of knowledge of the research produced in the Catalog of Theses and Dissertations of CAPES and in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD, using as search terms: teachers *youtubers*, *edutubers* and *YouTube* video classes. The search carried out in May and June 2023 allowed us to locate twenty-three studies that focused on the use of *YouTube* videoclasses as a pedagogical tool for formal education, student expression on *YouTube*, audiovisual resources on *YouTube* and new connections between young people and the school. In the works examined, the education that takes place in teaching institutions is highlighted, with a predominant understanding that the *YouTube* platform works as an element that promotes significant learning, enhanced by better pedagogical practice and a more effective relationship between teachers and students. However, with the advent of digital networks, the processes that go beyond traditional educational spaces have been enhanced in different ways, pointing out that the activities of teachers/youtubers/edutubers can constitute discussions yet to be explored. This is due to the understanding that there is room to examine the educational implications of a digital condition that is established, breaking with the fixity and linearity of forms of communication based on the printed text and enabling new subject productions.

Keywords: Education. State of Knowledge. Teachers youtubers. Edutubers.

1. INTRODUÇÃO

A plataforma *YouTube*, criada em 2005 por Chad Hurley, Jawed Karim e Steve Chen, tinha inicialmente o objetivo de ser um ambiente de postagem e compartilhamento de vídeos na internet. Nesse primeiro momento era apenas "um repositório de filmes, comerciais antigos e cenas do cotidiano"[3]. Mais tarde, após ser comprado pela empresa Google no ano seguinte de sua criação, diante da expansão e popularização da internet, recebeu o título de "Invenção do ano de 2006", pela revista Time (Sibilia, 2008).

De acordo com a Time

> [...] a escala e a popularidade repentina do YouTube mudaram a forma como as informações são distribuídas. E a revista diz que o YouTube surgiu na hora certa, pois os sites de redes sociais estavam em alta, as filmadoras eram baratas e a mídia do tipo "faça você mesmo" estava se expandindo[4].

[3]Disponível em: https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/estrategias-de-marketing/video/creators-connect-o-poder-dos-youtubers/. Acesso em: 10 fev. 2021.
[4]Disponível em: https://www.npr.org/2006/11/07/6447309/youtube-honored-by-time-magazine. Acesso em: 14 jun. 2021.

Nos últimos anos a plataforma tornou-se a principal ferramenta para criadores de conteúdos disponibilizarem e compartilharem seus vídeos, voltados principalmente para a área do entretenimento, uma vez que "todos os dias, mais de um bilhão de horas de conteúdo são assistidas no YouTube por pessoas ao redor do mundo"[5].

> A plataforma transformou - e democratizou - a criação e o consumo de audiovisual desde a sua criação, em 2005. As pessoas estão no YouTube, seja consumindo, seja produzindo conteúdo [...] A plataforma é, hoje, um espaço onde é possível encontrar aprendizado e entretenimento, com uma multiplicidade de vozes que não se vê em nenhum outro lugar (Coelho, 2022).

A área da educação, assim como a do entretenimento, configura-se também como um importante nicho da plataforma, "a educação, especialmente na pandemia, fez do YouTube a maior sala de aula do mundo - onde é possível aprender sobre tudo: ciências, matemática, finanças e até como tocar um instrumento" (Coelho, 2022). Nesse sentido, podem-se incluir as ações educativas realizadas por professores/as que atuam como youtubers/edutubers e que, em seus canais, atingem números expressivos de seguidores e visualizações.

Dentro da plataforma há um espaço próprio chamado YouTube Edu[6], canal em os/as professores/as *youtubers/edutubers* disponibilizam conteúdos educacionais através de videoaulas. Nesse ambiente, esses/as professores/as, conforme o vídeo de apresentação disponível no canal atuam tendo cada um/uma

> [...] seu estilo e uma multidão de seguidores. Tanto sucesso merece um canal exclusivo. Apresentamos YouTube Edu, as maiores estrelas da educação, professores tradicionais e criativos, conteúdo básico e avançado, com a parceria da Fundação Lemann. YouTube Edu: todas as formas de ensinar, seu jeito de aprender[7].

Como apontado acima, se a educação fez do *YouTube* a maior sala de aula do mundo e, se nosso país é considerado "um dos maiores usuários de vídeos educativos, contabilizando, segundo os dados do YouTube, na soma dos usuários de todos os canais do YouTube Edu, cerca de 45 milhões de usuários ativos"[8], entendemos ser potente analisar o modo como estariam se processando transformações nas salas de aula que se produzem em uma condição digital (Stalder, 2020) que se instaura quando recursos midiáticos digitais podem operar em espaços infinitos, dinâmicos, não

[5]Disponível em: https://blog.youtube/intl/pt-br/news-and-events/relatorio-de-impacto-2021/. Acesso em: 22 set. 2022.
[6]Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_5cvQ7K8Gbc&ab_channel=YouTubeEdu. Acesso em: 16 out. 2018.
[7]*Ibid*.
[8]Disponível em: https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/tecnologia-na-educacao/a/187/youtube-educon. Acesso em: 17 nov. 2018.

lineares e sem uma ordem pré-estabelecida.

Inseridas na perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, buscamos atentar para pesquisas desenvolvidas no Brasil a partir da seguinte questão: Como os cursos de pós-graduação brasileiros estão trabalhando com a temática das ações educativas realizadas por professores/as youtubers/edutubers?

2. ESTADO DO CONHECIMENTO: O ENCONTRO COM AS PESQUISAS

As transformações na sala de aula propiciadas pelas potencialidades do *YouTube* são objeto de atenção de uma pesquisa que focaliza os discursos sobre professores/as youtubers/eduturbers acionados na mídia digital. Interessa-nos, portanto, conhecer como o tema das ações educativas realizadas por professores/as *youtubers/edutubers* é abordado nas pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação no Brasil.

Na construção da referida pesquisa, uma das primeiras atividades realizada foi o mapeamento de produções acadêmicas que versassem sobre ações educativas de professores/as youtubers/edutubers. Portanto, a primeira movimentação foi acessar o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[9] e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD[10] com o objetivo de localizar pesquisas com aderência ao tema. A busca concentrou-se no período de maio e junho de 2023 e os termos de busca utilizados foram: professores youtubers, edutubers e videoaulas *YouTube.* A busca centrou-se nas áreas de conhecimento e de concentração: Educação.

Diante de nosso interesse em conhecer como a temática das ações educativas realizadas por professores/as *youtubers/edutubers* vem sendo abordada nas pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação no país, passamos a um segundo movimento, que foi o de verificar os termos professores youtubers, edutubers e videoaulas *YouTube* no título e no resumo ou nas palavras-chave das dissertações e teses encontradas, objetivando a partir desse refinamento localizar pesquisas com aderência a temática.

Dessa maneira, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES localizou-se em maio e junho de 2023 dezesseis registros com o termo videoaulas *YouTube* e nenhum resultado para os termos professores youtubers e edutubers. No mesmo período, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD localizou-se quatro registros para o termo videoaulas *YouTube*, três resultados para o termo professores youtubers e nenhum resultado para o termo edutubers. Assim, a busca totalizou 23 pesquisas.

[9]Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 27 jun. 2021.
[10]Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 28 jun. 2021.

Esse procedimento permitiu construir o estado do conhecimento, entendido como "identificação, síntese e reflexão sobre o já produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial" (Morosini, 2015, p. 114), com grande potencial de localizar debates acadêmicos que contribuem com uma pesquisa em curso e/ou que indicam a necessidade de novos tensionamentos relativos às inquietações que a investigação propicia.

As pesquisas localizadas com a referida busca mostram diferentes perspectivas da relação entre o *YouTube* e a educação, focalizando a utilização dos vídeos do *YouTube* como ferramenta pedagógica para a educação formal (Kamers, 2013; Passos, 2016; Chaves, 2019; Avila, 2020; Franco, 2020; Sete, 2021; Moura, 2022; Giovanelli, 2023), a expressão estudantil no *YouTube* (Boll, 2013; Lopes, 2014; Ferreira, 2018; Abreu, 2021; Nagumo, 2022), os recursos audiovisuais do *YouTube* (Netto, 2015; Bet, 2019; Stadler, 2019; Silva, 2019; Marangoni, 2020) e as novas conexões entre os jovens e a escola (Silva, 2016; Kamigouchi, 2019; Sanderson, 2020; Testa, 2022; Martinez, 2022).

Dentre os trabalhos que abordaram a utilização do *YouTube* como ferramenta pedagógica temos a dissertação de Nelito José Kamers (2013) intitulada: O YOUTUBE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE FÍSICA realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, onde o autor procurou analisar o uso das mídias audiovisuais no cotidiano escolar a partir de uma investigação sobre as múltiplas possibilidades de inserção do *YouTube* como ferramenta pedagógica no ensino de Física. Para tal, utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa, com apoio de entrevistas e questionários, fundamentando-se em autores como Machado (1995), Moran (1995), Lévy (1999), Lemos (2002), Basso; Amaral (2006), Silva (2010), Santaella (2011). Como conclusão, o autor considera a necessidade de uma maior exploração do *YouTube* em sala de aula em função de que o seu potencial interativo pode contribuir para a prática pedagógica.

Nessa mesma perspectiva de utilização do *YouTube* como ferramenta pedagógica temos a dissertação de Geovanna dos Passos (2016) intitulada: APERTE O *PLAY* E ASSISTA! *YOUTUBE*, A SALA DE AULA DOS *GAMERS*? desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, que investiga se canais no *YouTube* de conteúdo gamer dedicados a jogos, tais como o do *youtuber* Zangado, poderiam ser considerados como videoaulas. Partindo de uma concepção metodológica exploratória, trabalha com os conceitos de interação, letramentos e mediação pedagógica, fundamentando-se em autores como Masetto (2006), Prieto (2006), Carvalho (2008), Soares (2009), Lemke (2010), Marín (2013), Lopes (2014). A autora conclui que o *youtuber* analisado, por meio da linguagem que utiliza e da mediação pedagógica que promove, consegue abordar conteúdos escolares de forma eficiente, contribuindo com os processos de aprendizagem dos jogadores que o assistem.

Na mesma ótica, temos a dissertação de Henrique Lage Chaves (2019) intitulada: **DE COMENTÁRIOS ALHEIOS À PALAVRA-OUTRA**: UMA COMPREENSÃO ATIVA NA DIREÇÃO DOS SENTIDOS PARA OS USOS DE VIDEOAULAS DE GEOGRAFIA ESCOLAR NA PLATAFORMA YOUTUBE da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. O autor buscou, em sua pesquisa, compreender a popularização e os usos de videoaulas de Geografia Escolar. Para tal empregou a teoria histórico-cultural de Vigotski, a filosofia da linguagem de Bakhtin e Vilóchinov, os postulados de Kozinets e sua netnografia, além das contribuições de Santos (2000), Santaella (2004), Amorim (2016), Bardin (2011), Freire (1975; 1985), Lévy (2003; 2004), Ponzio (2009), entre outras.

A partir da leitura dos comentários das videoaulas o autor mostrou quais os motivos que levam os estudantes ao uso dessas videoaulas, quais as suas predileções em relação aos vídeos e quais suas ressalvas, qual a importância desse recurso pedagógico em suas rotinas diárias para planejamento dos estudos a médio e longo prazos (incluindo preparação para os vestibulares e para o Enem), bem como a implicação dos vídeos na construção de identidade de grupo e dos diferentes sentimentos comunais estabelecidos.

Nessa mesma perspectiva de utilização do *YouTube* como ferramenta pedagógica, a tese de Silviane De Luca Avila (2020) intitulada: O POTENCIAL DE APRENDIZAGEM E AS REPRESENTAÇÕES PEDAGÓGICAS NA PLATAFORMA YOUTUBE: ENTRE CONHECIMENTO E ENTRETENIMENTO da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, teve como objetivo analisar as representações pedagógicas evidenciadas nas produções audiovisuais de canais da plataforma *YouTube* na perspectiva da mídia-educação.

A autora utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa, compreendendo uma pesquisa exploratória com estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina e da Faculdade Municipal de Palhoça, fundamentando-se em autores como Benkler (2015), Santaella (2004; 2013), Arantes (2008), Gohn (2006; 2009), Fantin (2010), Jenkins (2006; 2009) e Libâneo (1992; 2010; 2013). Após mapeamento sobre os usos da plataforma e indicativos do seu potencial de aprendizagem entre estudantes, Avila apontou as possibilidades de aprendizagem no âmbito do conhecimento e do entretenimento mediados pelos canais do *YouTube*, bem como indícios de aproximações com certas tendências e representações pedagógicas que permeiam as produções audiovisuais e os canais analisados.

Indicando, também, o YouTube como ferramenta pedagógica, a dissertação de Lenon Cardoso Franco (2020) intitulada: VÍDEOS DO YOUTUBE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO, DE APRENDIZAGEM E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO desenvolvida na Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, teve como objetivo

analisar as contribuições dos vídeos do *YouTube* para o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos do 9° ano do ensino fundamental e do 1° ano do ensino médio. Para tal, o autor fez uso de um questionário para a coleta de dados e promoveu sua análise baseando-se em autores como Coelho; Pisoni (2012), Lucci (2006), Fernandes; Gutierrez (2014), Belloni (2012), Kenski (2012), Hawkins (1995), Moran (1995). Como resultado, a pesquisa apontou que os sujeitos pesquisados consideram o *YouTube* como um recurso fundamental para seu processo educativo.

A dissertação de Erika Aparecida de Souza Eduardo Sete (2021) intitulada: CANAIS SOBRE LITERATURA BRASILEIRA NO *YOUTUBE*: LINGUAGENS E ENSINO desenvolvida na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, também inserida na seara do *YouTube* como ferramenta pedagógica, teve como objetivo geral discutir o desdobramento de canais digitais do *YouTube* para aulas de literatura brasileira, avaliando se podem constituir-se como uma ferramenta de aprendizagem no ensino hoje. Foram analisados cinco canais de literatura no *YouTube*, a saber, *LíteraBrasil, Professor Noslen, Vá ler um livro, Tatiana Feltrin* e *Ler Antes de Morrer*.

A autora utilizou como fundamento teórico, trabalhos e proposições teórico-críticas e orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o ensino da literatura nas práticas em sala de aula. Além disso, buscou referencial teórico sobre ensino de literatura na era digital. Entre os autores empregados estão Bardin (1977), Leite (1988), Coelho (1975), Todorov (2009), Freire (2013), Zilberman (1988; 2001), Santaella (2004) e Silva (2013; 2017). Como resultado, a autora constatou que as possibilidades pedagógicas em ambientes fora da escola, como as que os canais de literatura publicam, é uma realidade entre os alunos do Ensino Médio.

Apontando, também, o *YouTube* como ferramenta pedagógica a dissertação de Filipe Antônio Araújo Moura (2022), intitulada: ENSINO DA MATEMÁTICA POR MEIO DO YOUTUBE: PLANEJAMENTO DOCENTE E CURRÍCULO EM MOVIMENTO da Universidade Tiradentes - UNIT, buscou analisar a produção e a publicação de aulas virtuais de Matemática, construindo um panorama da realidade atual dos processos de planejamento e ensino/aprendizagem mediados pela rede social *YouTube*. O autor utilizou como metodologia qualitativa a abordagem netnográfica baseada em Kozinets (2014), levantamento bibliográfico/documental, observações sistemáticas e questionários semiestruturados.

A pesquisa respaldou-se em autores como Lück (2009; 1999), Silva (2016), Kenski (2013), Freire (2021), Tardif (2014), Nóvoa (2002), Sacristán (2011), Perrenoud (2000; 1999) e Carrillo (2000). O autor conclui que a dinâmica de ensino promovido no *YouTube* contribui para o surgimento de competências que extrapolam as especificadas na Base Nacional Curricular - Formação Continuada (2020), como exemplo aponta a identificação dos anseios de sua comunidade virtual, o domínio dos

conhecimentos específicos de sua disciplina, no caso, a Matemática e a compreensão do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação para promoção de videoaulas.

Além dos trabalhos acima referidos, a dissertação de Filippo Cortez Giovanelli (2023) intitulada: VIDEOAULAS NO ENSINO MÉDIO: RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDE E ENSINO APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PRIVADAS desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, igualmente se inscreve na seara da utilização do *YouTube* como ferramenta pedagógica, e teve como objetivo central entender como as videoaulas estão sendo utilizadas por jovens estudantes do ensino médio, analisando se seriam recursos usados de forma complementar, como substituição às aulas tradicionais ou como produtores de conhecimento.

O autor utilizou como ferramentas metodológicas, um questionário com o objetivo de analisar a frequência e as preferências no uso de videoaulas e uma roda de conversa para identificar quais seriam os sentidos para a escola por estudantes dessa rede de escolas e a motivação na busca por videoaulas. Fundamentou-se nos estudos do campo da sociologia de Dubet, da didática com Candau e Mesquita, dos estudos sobre juventude e escola de Carrano e Dayrell e do campo de mídia educação de Pischetola e Burguess e Green.

Como resultado, a pesquisa apontou uma massiva visualização de videoaulas e uma diversidade de motivações e preferências no uso destes recursos pelos jovens, como a forte pressão por resultados e a intensidade de estudo como principal justificativa para o uso das mesmas, tendo a preparação para provas internas da escola e o bom resultado no vestibular como direcionadores do processo ensino-aprendizagem. A pesquisa também apontou que os jovens ao caracterizarem uma boa videoaula destacaram as características de objetividade, rapidez e síntese, contudo, devido ao aspecto da interação não ser muito presente nas videoaulas, levou-os a caracterizá-las como complementares ao ensino presencial, uma vez que nessa modalidade a dimensão relacional é priorizada.

Na seara da expressão estudantil no *YouTube*, temos a tese de Cintia Ines Boll (2013) intitulada: A ENUNCIAÇÃO ESTÉTICA JUVENIL EM VIDEOS ESCOLARES NO YOUTUBE, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, em que a autora aborda a enunciação juvenil atrelada à Cultura Digital e ao fetichismo contemporâneo, contextualizando sua pesquisa na função estética disposta nos vídeos caseiros digitais de trabalhos escolares, mais especificamente aqueles que apresentam a paródia como interlocutora expressiva, publicados no *YouTube*. Para fundamentar sua pesquisa utilizou autores como Canevacci (1996), Jenkins (2008), Bakhtin (2008), Lévy (1999), Bauman (2008), Sposito (2002). A autora aponta para essa enunciação juvenil, como um típico traço estilístico e sistemático que firma-se cada vez mais em seu inacabamento e dialogicidade digital.

Nessa mesma perspectiva, a dissertação de Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva Lopes (2014) intitulada: O OLHAR DO ALUNO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O YOUTUBE E A (RE)DEFINIÇÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, por sua vez, teve como objetivo compreender, à luz da psicanálise e da Teoria Crítica, a reconfiguração das relações entre alunos e professores diante do *YouTube* como novo espaço de expressão dos discentes a partir da análise de oito vídeos postados por alunos.

A discussão foi fundamentada em autores como Adorno (1999), Castells (2003), Freud (1976), Kenski (2011), Porto (2012), Sibilia (2008; 2012). A autora identificou o delineamento do que considera um dos maiores desafios da educação que é o estabelecimento de uma nova relação entre alunos e professores por meio do diálogo a partir das tecnologias digitais.

Em sua pesquisa de mestrado intitulada: Estratégias de estudo divulgadas no *YouTube*: uma análise sob a ótica das teorias de aprendizagem aplicadas ao ensino superior, realizada na Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Tenisziara de Moura Ferreira (2018), também inserida na seara da expressão estudantil, buscou analisar as estratégias de estudo divulgadas por estudantes em vídeos de depoimentos do *YouTube* nos quais poderiam desenvolver capacidades de apreensão, compreensão e fixação de conhecimentos no ensino superior.

A autora empregou a análise de conteúdo de Bardin (2010) como metodologia e fundamentou-se em discussões sobre as teorias de aprendizagem a partir de autores como Badia; Monereo (2010), Demo (2008), Moreira (1999), Netto (1987), Präss (2012) e Vigotsky (1998). Entre as conclusões de sua pesquisa, identificou ser evidente que os estudantes apresentam um conhecimento superficial e empírico sobre definição e uso de estratégias de estudo, exigindo que esses conhecimentos sejam disseminados entre os estudantes desde os anos iniciais da vida escolar e, também, a necessidade de que mais pesquisas na área sejam realizadas.

Na mesma seara, a tese de Alessandra da Costa Abreu (2021) intitulada: YouTube e narrativas de jovens leitores: artes para escapar das imposições dos cânones escolares, desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, pesquisou os sentidos que os jovens das classes populares atribuem aos canais de resenhas literárias no *YouTube* e problematizou, apoiada na dimensão experiência/sentido, a produção de conhecimentos outros na busca de promover reflexões sobre leitura literária. Abreu tomou como base a perspectiva dialógica de produção de conhecimento de Mikhail Bakhtin, além de rodas de conversas com jovens de uma escola pública da rede municipal de São Gonçalo, em diálogo com os canais de literatura do *YouTube*.

A autora fundamentou sua pesquisa em autores como Barbier (1992), Ponzio (2010), Rojo (2009, 2013), Certeau (2014), Pereira (2015; 2013), Jobim e Souza (2000; 2007), Brait (2016; 2017), Geraldi (2015), entre outros. Para Abreu, o debate sobre como a literatura vem sendo encarada pelos

jovens dentro e fora da escola convida a conhecer e a construir outras escrituras, alertando para a necessidade de nos debruçarmos sobre esse fenômeno, entendendo que essas aproximações se constituem em espaços estéticos reveladores de significados, produzidos por jovens em suas relações com o mundo contemporâneo.

A tese de Estevon Nagumo (2022) intitulada: *YOUTUBE*, ESTUDOS E DESINFORMAÇÃO: DILEMAS DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS realizada na Universidade de Brasília - UnB, igualmente inserida na seara da expressão estudantil no *YouTube*, procurou analisar como os estudantes universitários que utilizam vídeos da plataforma para estudar checam a veracidade dos conteúdos ali apresentados. Nagumo desenvolveu uma pesquisa qualitativa baseada em Gaskell (2011) com o uso da Teoria Fundamentada de Glaser; Strauss (1999).

Além disso, também utilizou autores como Bardin (2009), Lévy (2015), Freire (2011; 2013), Saviani (2003), Castells (1999; 2015), Han (2018; 2019; 2021), Mayer (2014; 2019) e Sibilia (2012; 2020). O autor concluiu que os estudantes pesquisados indicaram diferentes estratégias de checagem do conteúdo dos vídeos, como a comparação com outras fontes, e relataram que esse aprendizado de verificação decorreu de suas experiências na universidade, família e internet. Apontou, também, para a importância do uso crítico dessa tecnologia.

Compondo uma terceira perspectiva, no âmbito de recursos audiovisuais, temos a tese de Maria Jacintha Vargas Netto (2015) intitulada: Gestos tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro?, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. No trabalho, a autora problematizou experiências de pensamento a partir do *YouTube* com turmas de professores em formação, procedendo questionamento do que foi denominado como gestos tecnológicos tais como os de curtir, embedar[11], copiar, exibir, compartilhar, incorporar, espectar, conversar, contar, entre outros.

Em sua fundamentação utilizou autores como Agamben (2007), Alves (2014), Gomes (2014), Flusser (1994), Jenkis (2009), Kohan (2014), Sibilia (2012) o que tornou possível levantar algumas questões a partir destes gestos efetuados através do *YouTube*, entre elas, sobre os sentidos que eles ganham, as maneiras como vêm se reconfigurando as questões de autoria e de produção dos discursos, bem como as de produção e partilha do pensamento em nosso tempo.

Em sua pesquisa de doutorado intitulada: PROFESSOR (A) *YOUTUBER*? AS RESENHAS LITERÁRIAS AUDIOVISUAIS E A REVITALIZAÇÃO DO ESQUEMATISMO DA INDÚSTRIA CULTURAL NA CIBERCULTURA realizada na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar,

[11]Termo que se origina do verbo da língua inglesa *to embed* que significa introduzir, incorporar, implantar. O neologismo foi difundido em português a partir da utilização de uma funcionalidade do *YouTube* que possibilita ao praticante da rede introduzir em seu *post*, mensagem ou página, com facilidade, qualquer vídeo postado naquele ambiente (Netto, 2015, p. 95).

também inserida na seara dos recursos audiovisuais do *YouTube*, David Silva Bet (2019) propôs-se investigar os aspectos do conteúdo e da forma de uma resenha literária audiovisual no contexto da Indústria Cultural da Cibercultura, disponibilizada no *YouTube,* acerca do livro "A revolução dos bichos" de George Orwell. Para tal, empregou a análise de conteúdo de Adorno (2010) como metodologia e fundamentou-se em discussões sobre as teorias de aprendizagem a partir de autores como Freitag (1990), Adorno (1971; 1994; 2010), Orwell (2008; 2015; 2017), Benjamin (2011; 2013), Kant (1987; 2010), Giroux (1983; 1992) e Marx (2008).

De acordo com o autor, a resenha literária audiovisual produzida pela *youtuber* do canal Ler Antes de Morrer, consumida como uma espécie de material didático, não parece ter apresentado o comprometimento rigoroso com o tema, pois não houve o esclarecimento e o confronto aos comentários equivocados dos usuários e aos mal-entendidos conceituais acerca da vida e da obra de Orwell. Bet apontou, ainda, que a *youtuber* assim como o professor tradicional, apenas traduzem verdades prontas. Situação que leva os usuários e os alunos apenas ao recebimento do conteúdo de maneira heterônoma, não possibilitando o exercício teórico e prático envolvidos na construção ativa e interativa do saber.

Em sua pesquisa de mestrado intitulada: YOUTUBE COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: BOAS PRÁTICAS PARA A PRODUÇÃO DE VÍDEOS EDUCATIVOS COM BASE NOS ASPECTOS DA LINGUAGEM DE *YOUTUBERS*, realizada no Centro Universitário Internacional - Uninter, Pamella de Carvalho Stadler (2019), inserida também na seara dos recursos audiovisuais, buscou apresentar boas práticas para a produção de vídeos educativos para compartilhamento na plataforma *YouTube*, utilizando-se das características da linguagem dos *youtubers*.

Foram analisados a estética e o conteúdo de vídeos publicados nos canais Biologia Total, Manual do Mundo e Nostalgia empregando como metodologia a análise de conteúdo. Estratégia que possibilitou, também, identificar as características da linguagem do *YouTube* e dos *youtubers.* Como aporte teórico, a autora utilizou Bardin (2016), Adorno (2002), Gadotti (2005), Mattar (2009), Jenkins (2009) e Santaella (2003; 2007; 2012), entre outros. A autora concluiu ser possível a um educador sem habilidades técnicas e equipamentos profissionais de gravação, iniciar seu próprio canal educativo no *YouTube*.

Ainda nessa mesma perspectiva, a dissertação de Welington dos Santos Silva (2019), intitulada: VIDEOAULAS NO *YOUTUBE*: um estudo sobre os formatos que geram maior engajamento do público, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, buscou identificar qual formato de videoaula no *YouTube* gera maior engajamento do público, se apresentação de slides, animação ou *videolog.* O autor utilizou a pesquisa documental como

metodologia e fundamentou-se em autores como Arroio (2006), Morán (1991; 1995), Giordan (2006), Burgess; Green (2009), Ferrés (1996), Freitas (2014) e Sodré (2012).

A conclusão é que o formato de *videolog* foi o preferido dentre os testados conforme análise feita por meio do coeficiente de correlação de Pearson[12]. Além disso, o autor apontou que os resultados encontrados ajudam os professores na elaboração de videoaulas melhores, mais atrativas a fim de aumentar a motivação do estudante.

Na mesma perspectiva, a dissertação de Júlio César Marangoni (2020) intitulada: O PAPEL DO *YOUTUBER* COMO INCENTIVADOR DE NOVOS MODELOS DE LEITURA E PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS NA ESCOLA da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, teve como objetivo geral elaborar uma proposta de incentivo à leitura e produção de textos audiovisuais a partir do conceito de *youtuber*. O autor utilizou como metodologia a análise semiótica abalizada principalmente por Santaella (2016) e fundamentou-se em autores como Bauman (2001), Deleuze (1997), Freire (1992), Jenkis (2009), Morin (2000), Sartre (2004).

Em sua conclusão, o autor confirmou sua hipótese de que o professor pode utilizar estratégias de produção audiovisual dos *youtubers* como forma de incentivar a criação de conteúdos pelos alunos, assim como potencializar o desenvolvimento de projetos transdisciplinares.

Por fim, apontando para outras possibilidades de debate em torno dos modos como se estabelecem novas conexões entre os jovens e a escola, a dissertação de Marco Polo Oliveira da Silva (2016), intitulada: YOUTUBE, JUVENTUDE E ESCOLA EM CONEXÃO: A PRODUÇÃO DA APRENDIZAGEM CIBORGUE da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, buscou compreender como as videoaulas no *YouTube* alteram as formas de aprendizagem dos conteúdos curriculares pela juventude ciborgue. O autor utilizou como metodologia elementos da netnografia e fundamentou-se na perspectiva dos Estudos Culturais e em autores como Hall (1997), Costa (2007) Haraway (2000), Silva (2012), Sibilia (2012), Paraíso (2004), Castells (2000).

Segundo o autor a juventude ciborgue vem utilizando o *YouTube* não apenas para diversão, mas também para aprender conteúdos curriculares. Assim, argumenta que a aprendizagem está ciborguizada de tal maneira que, elementos da cibercultura, da cultura juvenil e da cultura escolar estão se fundindo para compor os modos de aprender e de estudar da juventude contemporânea.

Nessa mesma perspectiva, a dissertação de Tales Hiroshi Medeiros Kamigouchi (2019) intitulada: DO YOUTUBE À ESCOLA: CONTROVÉRSIAS EM CONTEÚDOS DE HISTÓRIA ABORDADOS POR YOUTUBERS realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, teve como objetivo principal analisar as práticas docentes de professores de história,

[12]Trata-se de uma técnica estatística desenvolvida por Karl Pearson e Francis Galton que mede a associação bivariada, ou seja, a força do grau de relação entre duas variáveis (Silva, 2019, p. 46-47).

provocadas pelo acesso de educandos do ensino médio aos conteúdos especializados em história, veiculados por *youtubers*. Como metodologia empregou a pesquisa qualitativa, realizada por meio da técnica de pesquisa denominada *Snowball* (bola de neve) de Goodman (1961) e Dewes (2013), cuja ferramenta de coleta de dados consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas que foram analisadas à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2004).

Como pressupostos teórico-metodológicos, o autor utilizou Goodman (1961), Dewes (2013), Passos; Kastrup; Escóssia (2015), assim como as contribuições de autores como Latour (2012), Mizukami (1986), Borges (2007), Lemos (2008), Lévy (2010), Santaella (2004; 2013) e Sibilia (2012). A pesquisa identificou tentativas de "desmontar o professor", de procurar "confrontar o professor". Kamigouchi conclui que nas práticas docentes identificou-se que no processo de ensino-aprendizagem no tempo da cibercultura e do ciberespaço, há a demanda de novas iniciativas e abordagens que ultrapassem o modelo tradicional de ensino.

A dissertação de Helenne Schroeder Sanderson (2020) intitulada: *YOUTUBERS* BILÍNGUES: ARTEFATOS INTERCULTURAIS NO CENÁRIO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DE SURDOS da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, por sua vez, teve como problema condutor da pesquisa compreender de que maneira os materiais produzidos por *youtubers* bilíngues vêm construindo outras formas de circulação e consumo cultural na escola de surdos. Para responder a esse problema, a pesquisa teve dois objetivos específicos, o de identificar que tipos de conteúdos culturais em Libras são produzidos nos canais de cinco *youtubers* bilíngues brasileiros e entender como os alunos surdos, professores surdos e ouvintes de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul tem consumido as produções dos *youtubers* na escola.

A pesquisa está inserida na perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos. Em sua fundamentação utilizou autores como Larrosa (2002), Fleuri (2002; 2017), Quadros (2008), Hall (1997), Bauman (2010), Lopes (2007) e Pinheiro (2011; 2012). Para a autora, ao fazer essa problematização dos modos de vida contemporânea das pessoas surdas, a partir da análise dos canais do *YouTube*, ela encontrou possibilidades de pensar a escola de surdos como um dos *lócus* para transformação, negociação e produção de outras formas de existência surda, a partir das relações interculturais.

Na mesma perspectiva, temos também a dissertação de Ana Rubia Testa (2022) intitulada: A PLATAFORMA DO YOUTUBE: USOS FEITOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ BONIFÁCIO NA CIDADE DE VITORINO - PR da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO que, partindo da problemática de entender quais os usos feitos da plataforma do *YouTube* por alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Municipal José Bonifácio na cidade de Vitorino-PR, objetivou analisar a utilização

da plataforma por esses alunos. A autora empregou como metodologia a análise qualitativa, processo exploratório, análise temática e a revisão bibliográfica, fundamentando a pesquisa a partir das reflexões de Araújo (2019), Poisson (2018), Monteiro (2020), Lima (2016), Pechanski (2016), Moran (2013) e Turke (2010).

A autora constatou que o acesso à plataforma *YouTube* se tornou parte da rotina das crianças que buscam assistir vídeos com assuntos de acordo com seu interesse momentâneo. Embora as crianças participantes da pesquisa conhecessem as etapas de acesso a plataforma, a busca por conteúdos educacionais ocorreu somente com as crianças do 4ª e 5ª ano, mostrando a necessidade de ocorrer o incentivo na busca por vídeos que desenvolvam a aprendizagem e complementem os assuntos trabalhados dentro de sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, apontando para outras possibilidades de debate em torno dos modos como se estabelecem novas conexões entre os jovens e a escola, a tese de Lucas da Silva Martinez (2022) intitulada: LIÇÕES E PEDAGOGIAS CULTURAIS NO *YOUTUBE* ENDEREÇADAS AOS/ÀS JOVENS: OUTRAS CONFIGURAÇÕES DA PEDAGOGIA NO CONTEMPORÂNEO desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, investigou, problematizou e analisou como o *YouTube* atua como uma instituição pedagógica imaterial com suas lições pedagógicas contidas nos discursos dos/as *youtubers* endereçadas aos/às jovens na contemporaneidade. Como abordagem metodológica o autor fez uso da análise cultural, do conceito de discurso de Michel Foucault e do olhar etnográfico proveniente da "etnografia de tela".

A fundamentação teórica ancorou-se em autores/as vinculados/as aos Estudos Culturais em Educação e autores/as que analisam as transformações na sociedade contemporânea, entre eles/as Bauman (2001; 2008; 2013), Sibilia (2012; 2016), Foucault (1999; 2006; 2009; 2015), Deleuze (2008), Hall (1997; 2006), Kellner (2001; 2009), Jenkins (2009) e Camozzato (2014). Foram analisados vinte e cinco vídeos dos *youtubers* considerados os mais influentes e populares do gênero *vlog:* Felipe Neto, Júlio Cocielo, Nilce Moretto e Leon Martins, Luba e Kéfera Buchmann. Como conclusão, o autor apontou o *YouTube* como uma instituição pedagógica que, por seus influenciadores/as, algoritmos, funções, estratégias discursivas e lições, educam, conforme ele, para o "bem ou o mal" a juventude contemporânea que produz, dissemina discursos e é fruto desses mesmos discursos.

3. DAS PAREDES DAS SALAS DE AULA ÀS REDES DIGITAIS: AS RECONFIGURAÇÕES PROPORCIONADAS COM A EDUCAÇÃO VIA *YOUTUBE*

Nas pesquisas apontadas verificamos que a relação entre o *YouTube* e a Educação foi tratada,

predominantemente, sob a perspectiva da utilização da plataforma como elemento que se integra ao mundo acadêmico. Entre as diferentes possibilidades da utilização do *YouTube* na Educação, as pesquisas apontam se tratar de uma ferramenta auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem e de expressão dos discentes, seja de uma "aprendizagem mais significativa dos conteúdos conceituais" (Passos, 2016, p.11), que possa "contribuir para uma prática pedagógica educomunicativa" (Kamers, 2013, p. 7) ou que possibilite "melhorar a relação do binômio professor-estudante, favorecendo uma utilização coletiva, democrática e significativa de redes sociais como a plataforma YouTube" (Franco, 2020, p.13).

Porém, com uma abordagem que se distancia das demais pesquisas e que pode contribuir para nossas inquietações investigativas, Silva (2016), fundamentando-se na perspectiva dos Estudos Culturais, remete a reflexões sobre a produção de uma aprendizagem ciborgue, que acontece quando recursos tecnológicos, como as redes digitais, entre elas o *YouTube* incorporam-se aos processos de aprendizagem analógicos, como as salas de aula, por exemplo, promovendo novas formas de aprender.

> Ou seja, fazer uso de recursos digitais que antes não eram utilizados e torná-los parte do processo de aprendizagem, modificando a forma de pensar e de entender os conteúdos curriculares, é o cerne do que defino como aprendizagem ciborgue (Silva, 2016, p. 50).

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Silva (2016) sobre as novas formas de aprender propiciadas pelas videoaulas no *YouTube* se destaca dos demais trabalhos investigados à medida em que atenta não apenas ao estudo de conteúdos curriculares, mas sinaliza para o que poderá se constituir em uma importante reconfiguração na educação contemporânea. Pois, quando referimo-nos à educação via *YouTube* não precisamos focalizar apenas o uso das tecnologias dentro do espaço da sala de aula como ferramenta pedagógica ou como auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, processos que ocorrem nas instituições de Ensino. Estamos, isto sim, abrindo espaço para investigar modos como estariam se processando aprendizagens para além do âmbito da educação formal, em conexão ou não com ela.

Quando o presidente da Google Brasil, Fábio Coelho afirma que, especialmente durante a pandemia da Covid 19[13] a educação fez do *YouTube* a maior sala de aula do mundo (Coelho, 2022), percebe-se o quão potente poderá ser essa reconfiguração dos espaços educativos, em que professores/as *youtubers/edutubers* que não estão necessariamente vinculados/as a uma escola ou

[13]A COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia em 11 de março de 2020. O termo "pandemia" se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso em: 10 jul. 2021.

instituição de ensino, passam a ser considerados/as as maiores estrelas da educação do nosso país por alcançarem milhares de inscritos e de visualiações em seus canais na plataforma *YouTube*.

Aliás, durante esse período pandêmico pudemos verificar um aumento significativo de espaços na mídia digital que reverberaram o trabalho de professores/as *youtubers/edutubers,* como apontado na matéria publicada na Revista Veja online no dia 06 de abril de 2020 intitulada: **Canais educativos no YouTube se unem em 'aulão' sobre coronavírus**[14], ao informar que

> O YouTube já se consolidou como uma potente plataforma para divulgar conteúdos educativos. E, em tempos de coronavírus, tem ajudado especialistas na distribuição de informações sobre a pandemia. Como forma de manifestar seu apoio à luta contra a infecção, professores youtubers de diferentes disciplinas se juntaram para dar uma aula sobre a epidemia a ser ministrada na quinta-feira (9), às 16h. A produção será feita pela Play9, empresa do youtuber Felipe Neto, em parceria com o Google e com o próprio YouTube[15].

O site Catraca Livre, por sua vez, também abordou sobre o aulão, em 08 de abril de 2020 na matéria intitulada: **Aulão online reúne professores youtubers para ensinar sobre o coronavírus[16].** Conforme a publicação, o professor *youtuber/edutuber* Noslen recebeu em seu canal do *YouTube* a presença de ilustres *edutubers*, entre eles a professora Carina Fragozo, do Canal English in Brazil, Rafael Procópio do Canal Matemática Rio, Paulo Jubilut do Canal Biologia Total e Débora Aladim, "juntos, os professores somam uma audiência de mais de 10 milhões de inscritos no YouTube"[17].

> Já enfrentamos uma pandemia como a do novo coronavírus? Como interpretar os gráficos? O que é esta doença? A informação qualificada é uma das principais chaves no combate a covid-19, por isso, **professores dos maiores canais de educação** do Brasil estarão reunidos em um **aulão online gratuito** para falar sobre o coronavírus sob a ótica de diferentes disciplinas [...] Encontro promete trazer informações de forma descontraída e acessível![18] (*grifos da matéria*).

Identificando essa tendência de educadores atuando no *YouTube*, a matéria do site Tecnoblog, do dia 31 de julho de 2020 intitulada: **Não entendi na escola, mas aprendi no YouTube**[19] explica que professores que se dedicam a dar aulas através do *YouTube* são conhecidos como *edutubers*, e aponta também que

[14]Disponível em: https://veja.abril.com.br/tecnologia/canais-educativos-no-youtube-se-unem-em-aulao-sobre-coronavirus. Acesso em: 13 abr. 2021.
[15]*Ibid.*
[16]Disponível em: https://catracalivre.com.br/educacao/aulao-online-reune-professores-youtubers-para-ensinar-sobre-o-coronavirus/. Acesso em: 13 abr. 2021.
[17]*Ibid.*
[18]*Ibid.*
[19]Disponível em: https://tecnoblog.net/especiais/nao-entendi-na-escola-mas-aprendi-no-youtube/. Acesso em: 13 abr. 2021.

> De olho nisso, o YouTube lançou em 2013 o YouTube Edu, em parceria com a Fundação Lemann. O canal exclusivo de educação reúne conteúdos guiados pela Base Nacional Curricular que são destinados a alunos do Ensino Fundamental e Médio, incluindo aqueles que estudam para o ENEM[20].

Portanto, o YouTube Edu, como espaço destinado aos/às professores/as *youtubers/edutubers*, tem sido apontado como lugar de concentração dos maiores produtores de conteúdos educacionais do país e despertado a compreensão de que o trabalho que esses/as profissionais desenvolvem "precisa não apenas ser destacada, mas também ampliada e incentivada"[21]. Situação que tem propiciado o aumento significativo de novos canais na plataforma, bem como, de acesso a esses mesmos canais, nos quais os/as internautas estariam buscando

> [...] esta comunicação para suprir dúvidas, atendendo as demandas não plenamente satisfeitas na escola regular, presencial, mas os YouTubers da educação entendem que não bastam avanços técnicos, apoio institucional (do Google e da Fundação Lemann) ou mesmo ganhos financeiros que resistam ao esgotamento das aulas tradicionais juntamente aos nativos digitais[22].

Enfim, o exame do que tem sido produzido nas pesquisas realizadas em cursos de pós-graduação, no Brasil, mostrou o crescimento da plataforma YouTube Edu como espaço prestigiado para ações educativas, expansão dos lugares apontados como educativos e abertura de novas possibilidades para professores/as *youtubers/edutubers* atuarem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo de buscar responder como os cursos de pós-graduação brasileiros estão trabalhando com a temática das ações educativas realizadas por professores/as *youtubers/edutubers*, a partir da construção de um estado do conhecimento das pesquisas produzidas e apontadas nesse texto, pudemos identificar que a educação que acontece em instituições de ensino recebe importante destaque, quanto a plataforma *YouTube* predomina a compreensão de tratar-se de um elemento promotor de aprendizagens significativas, potencializador de melhores práticas pedagógicas e por integrar uma relação mais efetiva entre docentes e discentes.

Contudo, diante da reverberação de uma educação que extrapola os espaços educativos tradicionais, como no caso das videoaulas no *YouTube* e da tendência de divulgação na mídia digital de ações educativas realizadas por professores/as *youtubers/edutubers,* compreendemos se tratar de

[20] *Ibid*.
[21] Disponível em: https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/tecnologia-na-educacao/a/187/youtube-educon. Acesso em: 17 nov. 2018.
[22] *Ibid*.

uma questão que pode constituir discussões ainda por explorar. Assim sendo, refletir sobre a atividade de professores/as *youtubers/edutubers*, a partir da perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, possibilita colocar em suspenso qualquer afirmação reducionista ou simplista sobre os efeitos desses acontecimentos, ligando-os apenas às possíveis mudanças na educação formal.

Nesse sentido, interessa, por exemplo, atentar para o que Mutz e Gomes (2022) nomearam como efeito *YouTube* na educação que coloca professores/as e alunos/as internéticos/as na condição de produtores/as e de consumidores/as que têm suas atividades moduladas pela necessidade postas pelas métricas de visualizações e engajamento e pelo trânsito individual, fluido e divertido em produtos das mídias digitais.

Vivemos em tempos nos quais se instaura uma condição digital que, como pontuou Stalder (2020), modifica a produção de sentidos sobre os seres e as coisas do mundo, inserindo as pessoas em um ambiente informacional infinito, ordenado por algoritmos e que exige fazer escolhas que possam se tornar públicas. São tempos em que o *YouTube* ganha cada vez mais espaço em função de que os modos de viver das pessoas tendem a ultrapassar a fixidez e a linearidade possibilitada pelos modos de comunicação que se pautam no texto impresso. Situação que implica em reconfigurações da pedagogia que busca "responder às exigências que cada tempo coloca para a produção de tipos de sujeitos que lhe correspondam" (Camozzato, 2018, p. 573), abrangendo cada vez mais aspectos de suas vidas.

5. REFERÊNCIAS

ABREU, Alessandra da Costa. **YouTube e narrativas de jovens leitores:**artes para escapar das imposições dos cânones escolares. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UERJ, Faculdade de Educação, 2021.

AVILA, Silviane De Luca. **O potencial de aprendizagem e as representações pedagógicas na plataforma YouTube:** entre conhecimento e entretenimento.Tese de Doutorado. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências em Educação, 2020.

BET, David Silva. **Professor (a) youtuber? as resenhas literárias audiovisuais e a revitalização do esquematismo da indústria cultural na cibercultura.** Tese de Doutorado. São Carlos, UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas, 2019.

BOLL, Cintia Ines. **A Enunciação Estética Juvenil em Vídeos Escolares no Youtube.** Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de Educação, 2013.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 107-119, jan./abr. 2018.

CHAVES, Henrique Lage. **De comentários alheios à palavra-outra**: uma compreensão ativa na

direção dos sentidos para os usos de videoaulas de Geografia Escolar na Plataforma YouTube. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora, UFJF, Faculdade de Educação, 2019.

COELHO, Fábio. Histórias que fazem história: o YouTube está transformando a criação e o consumo de conteúdo. In: **Estratégias de Marketing.** [post]: set. 2022. Disponível em: https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/estrategias-de-marketing/video/youtube-fabio-coelho-brandcast/. Acesso em 04 out. 2022.

FERREIRA, Tenisziara de Moura. **Estratégias de estudo divulgadas no YouTube:** uma análise sob a ótica das teorias de aprendizagem aplicadas ao ensino superior. Dissertação de Mestrado. Uberaba, UFMT, Programa de Pós-Graduação em Inovação Tecnológica, 2018.

FRANCO, Lenon Cardoso. **Vídeos do YouTube:** aproximações e distanciamentos em relação ao processo de ensino, de aprendizagem e produção do conhecimento. Dissertação de Mestrado. Mariana, UFOP, Departamento de Educação, 2020.

GIOVANELLI, Filippo Cortez. **Videoaulas no ensino médio:** relações entre juventude e ensino aprendizagem nas escolas privadas. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, PUC-Rio, Mestrado em Educação, 2023.

KAMERS, Nelito José. **O Youtube como Ferramenta Pedagógica no Ensino de Física.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis, UDESC, Centro de Ciências Humanas e da Educação, 2013.

KAMIGOUCHI, Tales Hiroshi Medeiros. **Do Youtube à Escola:**controvérsias em conteúdos de história abordados por Youtubers. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, UDESC, Centro de Ciências Humanas e da Educação, 2019.

LOPES, Ana Helena Ribeiro Garcia de Paiva. **O olhar do aluno mediado pelas tecnologias digitais:** o youtube e a (re)definição da relação pedagógica. Dissertação de Mestrado. São Carlos, UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas, 2014.

MARANGONI, Júlio César. **O papel do youtuber como incentivador de novos modelos de leitura e produções audiovisuais na escola. Dissertação de Mestrado**. São Paulo, UNINOVE, Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, 2020.

MARTINEZ, Lucas da Silva. **Lições e Pedagogias Culturais no YouTube endereçadas aos/às jovens:** outras configurações da pedagogia no contemporâneo. Tese de Doutorado. Santa Maria, UFSM, Centro de Educação, 2022.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. In: **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan/abr, 2015.

MOURA, Filipe Antônio Araújo. **Ensino de matemática por meio do YouTube:**Planejamento docente e currículo em movimento. Dissertação de Mestrado. Aracaju, UNIT, Centro de Educação, 2022.

MUTZ, Andresa, GOMES, Raquel. O Fenômeno Edutubers segundo a Revista Nova Escola. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-22, 2022.

NAGUMO, Estevon. **Youtube, estudos e desinformação:**dilemas dos estudantes universitários.

Tese de Doutorado. Brasília, UNB, Faculdade de Educação, 2022.

NETTO, Maria Jacintha. **Gestos Tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro?**Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UERJ, Faculdade de Educação, 2015.

PASSOS, Geovanna dos. **Aperte o Play e Assista! YouTube, a sala de aula dos gamers?** Dissertação de Mestrado. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, 2016.

SANDERSON, Helenne Schroeder. **Youtubers bilíngues:** artefatos interculturais no cenário escolar da educação de surdos. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, UFSM, Centro de Educação, 2020.

SETE, Erika Aparecida de Souza Eduardo. **Canais sobre literatura brasileira no YouTube:** linguagens e ensino.Dissertação de Mestrado. Frederico Westphalen, URI, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

SIBILIA, Paula. **O Show do Eu:** a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

SILVA, Marco Polo Oliveira da. **YouTube, juventude e escola em conexão:a produção da aprendizagem ciborgue.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação, 2016.

SILVA, Welington dos Santos. **Videoaulas no Youtube:** um estudo sobre os formatos que geram maior engajamento do público. Dissertação de Mestrado. Diamantina,UFVJM, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

STADLER, Pâmella de Carvalho. **Youtube como ferramenta de educação não formal:** boas práticas para a produção de vídeos educativos com base nos aspectos da linguagem de youtubers. Dissertação de Mestrado. Curitiba,UNINTER, Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, 2019.

STALDER, Felix. A condição digital. As lógicas maquínica e humana. In: **XIX Simpósio Homo Digitalis,** 2020, Porto Alegre. Simpósio Homo Digitalis. Porto Alegre: UNISINOS, 2022. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/sobre-o-ihu/78-noticias/606983-simposio-internacional-ihu-homo-digitalis-a-escalada-da-algoritmizacao-da-vida-em-tempos-de-pandemia. Acesso em: 03 jul. 2023.

TESTA, Ana Rubia. **A plataforma do YouTube:**usos feitos por alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Municipal José Bonifácio na cidade de Vitorino-PR. Dissertação de Mestrado. Irati, UNICENTRO, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, 2022.

Revista Diálogos Interdisciplinares
GEPFIP/UFMS/CPAQ
Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
ISSN 2359-5051

PRÁTICA E TEORIA: SABERES CONECTADOS NO PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO (UFLA)

PRACTICE AND THEORY: CONNECTING KNOWLEDGE IN THE ENVIRONMENTAL EDUCATION PROJECT AT THE UFLA APPLICATION SCHOOL

Murilo Ferreira Andrade[1]
Franciane Sousa Ladeira Aires[2]
Apolliane Xavier Moreira dos Santos[3]

RESUMO

Práticas pedagógicas que promovam a reflexão e o questionamento, aliadas à legislação brasileira que prevê a inclusão da educação ambiental de forma transversal e interdisciplinar nos currículos escolares, são cruciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes sobre as questões ambientais. Nesse contexto, o projeto de extensão "Educação Ambiental no Núcleo de Educação da Infância (NEDI): Brincando com Coisa Séria" foi implementado no Colégio de Aplicação da UFLA com o objetivo de sensibilizar e engajar crianças de 3 a 5 anos em práticas de sustentabilidade. Em 2021, foram desenvolvidas atividades educativas centradas em datas ambientais importantes, como o Dia Mundial da Água, o Dia Mundial do Meio Ambiente e o Dia Mundial do Solo. Usando vídeos e cartilhas, foram ensinadas práticas de conservação e sustentabilidade, tendo as redes sociais como principal meio de comunicação devido ao período de pandemia. No ano seguinte, foram introduzidas ações presenciais, como a pintura com tintas de terra e a construção de uma horta, conectando as crianças com a natureza e ensinando sobre agricultura sustentável e expressão artística. Durante a pandemia, o Instagram foi uma ferramenta essencial para divulgar essas iniciativas, alcançando amplo engajamento. As atividades online e presenciais buscaram promover uma educação ambiental prática, interativa e acessível, visando criar uma geração mais consciente e engajada com a sustentabilidade. As crianças não só aprenderam sobre temas como conservação de água e solo, mas também desenvolveram habilidades práticas e sociais, como paciência, responsabilidade e trabalho em

[1]Graduando em Ciências Biológicas – Licenciatura Plena, Instituto de Ciêncais Naturais (ICN) da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e muriloandrade904@gmail.com
[2]Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Professora do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e franciane.aires@ufla.br
[3]Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Professora do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e apolliane.santos@ufla.br

equipe, em um esforço contínuo para fortalecer a educação ambiental.
Palavras-chave: Extensão universitária. Educação infantil. Práticas pedagógicas. Sustentabilidade. Meio ambiente.

ABSTRACT

Pedagogical practices that promote reflection and questioning, combined with Brazilian legislation that provides for the inclusion of environmental education in a transversal and interdisciplinary manner in school curricula, are crucial for the formation of critical and conscious citizens about environmental issues. In this context, the extension project "Environmental Education in the Early Childhood Education Center (NEDI): Playing with Serious Things" was implemented at the Colégio de Aplicação da UFLA with the objective of raising awareness and engaging children aged 3 to 5 in sustainability practices. In 2021, educational activities were developed focused on important environmental dates, such as World Water Day, World Environment Day and World Soil Day. Using videos and booklets, conservation and sustainability practices were taught, with social media as the main means of communication due to the pandemic period. The following year, in-person activities were introduced, such as painting with earth colors and building a vegetable garden, connecting children with nature and teaching them about sustainable agriculture and artistic expression. During the pandemic, Instagram was an essential tool for promoting these initiatives, achieving broad engagement. The online and in-person activities sought to promote practical, interactive, and accessible environmental education, aiming to create a generation that is more aware and engaged with sustainability. The children not only learned about topics such as water and soil conservation, but also developed practical and social skills, such as patience, responsibility, and teamwork, in an ongoing effort to strengthen environmental education.
Keywords: University extension. Early childhood education. Pedagogical practices. Sustainability. Environment.

1. INTRODUÇÃO

O projeto de extensão "Educação Ambiental no Núcleo de Educação da Infância (NEDI): brincando com coisa séria" foi implementado no Colégio de Aplicação da UFLA com o objetivo de sensibilizar e engajar crianças de 3 a 5 anos em práticas de sustentabilidade. Desenvolvido durante o período pandêmico 2021 estendendo-se até o ano de 2024,. O projeto enfrentou o desafio de adaptar suas atividades às condições de ensino remoto, utilizando tecnologias de comunicação para manter o vínculo entre a escola e as famílias. Essa adaptação destacou a importância da flexibilidade e inovação no ensino infantil, permitindo que as crianças continuassem a aprender sobre preservação ambiental, mesmo à distância.

Com o retorno gradual às aulas presenciais em 2022, as atividades do projeto ganharam novo fôlego, aproveitando o ambiente escolar para aprofundar a interação direta das crianças com a natureza. Iniciativas como a criação de uma horta comunitária e o uso de tintas de terra em atividades artísticas não só ensinaram sobre sustentabilidade, como também proporcionaram experiências práticas que reforçaram o aprendizado. Essas práticas integraram o conteúdo educacional com a vivência cotidiana, tornando o aprendizado mais significativo e

duradouro.

Ao longo desses anos, o projeto mostrou-se uma experiência educativa transformadora, que valorizou a colaboração entre a universidade e a escola para promover uma educação ambiental significativa. Através de atividades ecopedagógicas diversificadas e da integração de diferentes saberes, as crianças foram preparadas para se tornarem agentes conscientes na preservação do meio ambiente. Essa experiência evidenciou a importância de promover a sustentabilidade e o engajamento comunitário desde os primeiros anos de vida, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e comprometidos com a proteção do planeta.

2. O PONTO DE PARTIDA

Este artigo é baseado nas experiências de um bolsista, da coordenadora e de uma colaboradora do projeto de extensão "Educação Ambiental no Núcleo de Educação da Infância (NEDI): brincando com coisa séria" durante os anos de 2021 a 2024. Este projeto envolveu atividades ecopedagógicas com crianças de 3 a 5 anos matriculadas no Colégio de Aplicação (CAp/NEDI) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), localizada no Estado de Minas Gerais, Brasil.

Os objetivos do projeto eram multifacetados. Primeiramente, visava-se incorporar abordagens pedagógicas lúdicas, como a aprendizagem baseada em atividades práticas, para enriquecer a experiência educacional das crianças, tornando-a mais dinâmica e significativa. A interação com a comunidade local desempenhava um papel crucial, possibilitando às crianças estabelecer conexões diretas entre os conceitos natural e prático. Além disso, o projeto estimulou a participação das crianças nas atividades ambientais da escola, promovendo uma cultura de responsabilidade e engajamento sustentável desde cedo.

Paulo Freire (1970) defende que a educação deve ser uma prática de liberdade que promove a conscientização crítica e a autonomia das crianças, permitindo que se tornem agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem. Em *Pedagogia do Oprimido*, ele argumenta que a prática educativa deve ultrapassar a simples transmissão de conhecimento, buscando engajar os estudantes em um diálogo crítico sobre o mundo. Além disso, em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) reforça que a reflexão crítica e a autonomia são essenciais para a prática educativa eficaz, destacando que os educadores devem estimular a participação ativa dos estudantes e promover um ambiente de aprendizagem que valorize a experiência e a capacidade de reflexão dos estudantes.

Léa Tiriba (2004) destaca a importância de uma prática pedagógica crítica no ensino de

ciências, defendendo que os professores devem adotar abordagens que não apenas transmitam conhecimentos, mas também promovam a reflexão e o questionamento. A autora argumenta que a prática profissional deve estar enraizada em uma análise crítica das metodologias de ensino e dos contextos educacionais, incentivando os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e autonomia: "A prática profissional crítica deve desafiar as concepções pré-existentes e promover a construção ativa do conhecimento".

No que tange à legislação, a proposta estava alinhada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que exigiam a inclusão da educação ambiental de forma transversal e interdisciplinar nos currículos escolares. Nessa perspectiva, a Constituição Federal, em seu artigo 6º, assegura que a educação é um direito social e deve ser oferecida com qualidade a todos os cidadãos. O mesmo documento, em seu artigo 225º, destaca que todos têm direito a um ambiente ecologicamente equilibrado. Além disso, no inciso VI, salienta que a Educação Ambiental é um direito constitucional garantido a todos os cidadãos brasileiros e que "[...] a educação ambiental deve ser ofertada em todos os níveis de ensino, bem como a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (Brasil, 1988, p. 98). Assim, o projeto não apenas estava em conformidade com os requisitos legais, mas também os ampliava, servindo como um exemplo de boas práticas educacionais na promoção da consciência ambiental e da sustentabilidade.

Em um primeiro plano, dado que a educação ambiental deve ser ofertada em todos os níveis de ensino, é importante destacar que também deve estar presente nos colégios de aplicação que foram instituídos pelo Decreto Federal n.º 9.053 em 1946, quando o Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, criou os Ginásios de Aplicação nas Faculdades de Filosofia do país:

> O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta: Art. 1° - As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (BeniteS, 2006, p. 31).

O colégio de aplicação tem como ideia primária o preparo técnico na prática docente, além da habilitação ao exercício das atividades e estímulo à investigação científica (Correia, 2018). Além de atuarem como laboratórios de prática pedagógica, os colégios de aplicação desempenham um papel fundamental na formação de futuros professores, oferecendo um ambiente controlado para a aplicação de metodologias de ensino inovadoras e para a experimentação de novas abordagens pedagógicas. Esses colégios servem como um espaço onde os professores em formação podem testar suas habilidades e refletir sobre as práticas docentes, sob a supervisão de profissionais experientes. Dessa forma, eles contribuem não apenas para o desenvolvimento profissional dos professores, mas também para a melhoria

contínua da qualidade da educação oferecida (Silva; Pereira, 2020).

Além do foco na formação docente, os colégios de aplicação também são centros de pesquisa educacional, onde se desenvolvem estudos voltados para a melhoria das práticas pedagógicas e para a inovação no ensino. Esses estudos muitas vezes resultam em publicações acadêmicas que ajudam a disseminar boas práticas e a criar uma base sólida de conhecimento que pode ser utilizada por educadores em diversas realidades escolares. Ao aliar teoria e prática, os colégios de aplicação fortalecem a conexão entre a pesquisa acadêmica e a sala de aula, permitindo que novas teorias educacionais sejam rapidamente aplicadas e avaliadas em um contexto real (Almeida, 2019).

Ademais, a integração dos colégios de aplicação com universidades possibilita que as inovações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar sejam amplamente divulgadas e implementadas em outras instituições de ensino. Essa relação simbiótica entre a academia e a escola básica potencializa o impacto dessas inovações, transformando os colégios de aplicação em verdadeiros centros de excelência educacional. Por meio dessa parceria, os colégios de aplicação contribuem para a elevação do padrão educacional no país, ao mesmo tempo em que proporcionam uma formação docente de alta qualidade (Moura, 2021).

Nesse sentido, o projeto de extensão de educação ambiental envolveu bolsistas dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Engenharia Ambiental, junto com professoras do CAp/NEDI, para desenvolver atividades ecopedagógicas. Essas atividades iniciaram em 2021, durante o período pandêmico, e continuaram com o retorno das atividades presenciais, sendo desenvolvidas até 2024. O projeto, alinhado com Coimbra (2005), adotou a interdisciplinaridade como uma perspectiva educativa presente em todas as áreas, abordando temas que exploram as relações entre a humanidade e o meio natural, bem como as relações sociais, sem perder de vista suas especificidades.

As atividades ecopedagógicas, especialmente no ano de 2021, foram planejadas para se ajustarem à realidade causada pela pandemia da COVID-19. Com a adoção das medidas de isolamento social como estratégia para conter a propagação do vírus, os estados e os municípios haviam iniciado a suspensão das atividades presenciais nas escolas a partir de março de 2020. Essa suspensão perdurou por todo o ano letivo de 2020 e 2021 (COSTA et al., 2023).

Diante dessa realidade, as professoras do CAp/NEDI, enfrentaram um desafio significativo. O contexto da instituição, cujo foco é atender crianças de 3 a 5 anos, ampliou a complexidade do processo de ensino remoto. A faixa etária desses pequenos demanda não apenas instrução, mas também interação presencial para um desenvolvimento pleno, este mediado pelo binômio cuidar-educar, como também pelas interações e brincadeiras (Brasil, 2017). Conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCNEI), os princípios orientadores das práticas pedagógicas nessa etapa de ensino são as interações e as brincadeiras, que têm o propósito de garantir experiências variadas, permitindo que a criança aprenda e se desenvolva de maneira integral (Brasil, 2010).

Nessa perspectiva, conforme observado por Barbosa (2007, p.1066), as crianças são agentes ativos em sua maneira de perceber e explorar o mundo. Desde tenra idade, elas desempenham papéis essenciais na construção de relações sociais e no processo de construção de conhecimento. Portanto, é fundamental promover a interação das crianças na escola, proporcionando-lhes oportunidades de participar em brincadeiras e experiências socioculturais. Além disso, é crucial garantir que suas identidades sejam reconhecidas e expressas, permitindo-lhes contribuir ativamente para a elaboração de suas próprias estratégias de aprendizagem (Souza; Silva; Ribeiro, 2022).

Portanto, adaptar o ensino remoto para atender às necessidades dessas crianças exigiu esforços adicionais por parte das educadoras, que buscaram estratégias criativas para manter o engajamento e promover um ambiente de aprendizado tão enriquecedor quanto possível, mesmo à distância. Sendo assim, em 2021, o projeto se firmou usando as redes sociais *Instagram* e *WhatsApp* das famílias das crianças como meios de comunicação. A conectividade virtual, destacada pela pandemia, reforça a noção de que o aprendizado pode prosperar, mesmo sem limitações geográficas (Antunes *et al*., 2022).

Desse modo, foi por meio dessas plataformas que os bolsistas do projeto se comunicavam com as famílias para propor as atividades para serem desenvolvidas no âmbito doméstico, mantendo o vínculo entre a escola e as famílias durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Essa abordagem foi especialmente importante considerando as crianças e suas famílias. Dessa maneira, uma das estratégias para abordar questões ambientais de forma envolvente e adaptada ao contexto pandêmico, utilizando plataformas como *Instagram* e *WhatsApp*, foi a criação de atividades integradas ao cotidiano das crianças e de suas famílias.

Considerando a perspectiva de Bajtín (1997) de que a língua é socialmente produzida, surge a pergunta: por que afastar as redes sociais do ambiente escolar? A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) respalda essa concepção dialógica da língua como produção social, afirmando que "o uso de tecnologias de informação e comunicação permite aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações humanas entre si e com a natureza" (BRASIL, 2017, p. 58).

Essas atividades exploraram temas como a conservação de água, o cultivo de plantas e a importância da absorção de água pelo solo. Ao utilizar essas plataformas populares, foi possível alcançar um público mais amplo e engajado, promovendo a conscientização ambiental

de uma maneira acessível e interativa. Além disso, a inclusão de elementos lúdicos e contextualizados torna o aprendizado mais atrativo e memorável, incentivando a adoção de práticas sustentáveisno dia a dia das pessoas.

No ano de 2022, com o início do retorno às aulas presenciais, as propostas de atividades passaram a ser feitas no âmbito do Colégio de Aplicação. O ambiente escolar proporcionou uma oportunidade para retomar as interações presenciais entre as crianças, professoras e equipe do projeto, representando um momento crucial para reforçar o engajamento das crianças nas atividades ecopedagógicas e para fortalecer a integração entre a escola e a comunidade acadêmica. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as crianças devem vivenciar experiências nas quais possam construir e se apropriar de conhecimentos por meio de suas ações e interações com adultos e outras crianças, o que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento (Brasil, 2017).

Com o retorno presencial das atividades no CAp/NEDI, aproveitou-se a oportunidade para criar experiências que integrassem a arte e a sustentabilidade. Foram desenvolvidas atividades que não apenas dialogavam com a arte, como também promoviam a conscientização ambiental de forma prática e tangível. Uma dessas iniciativas consistiu na exploração da pintura utilizando tintas de terra, uma técnica que não só estimula a criatividade, mas também ressalta a importância de materiais naturais e sustentáveis. Além disso, foi implementada a criação de uma horta, proporcionando às crianças a oportunidade de cultivar seus próprios alimentos e compreender o ciclo natural das hortaliças, incentivando assim a conexão com a natureza e o consumo consciente.

3. O PROJETO EM AÇÃO

Durante o ano de 2021, os bolsistas realizaram uma série de três atividades distintas, cada uma delas centrada em datas comemorativas internacionais importantes: o Dia Mundial da Água, o Dia Mundial do Meio Ambiente e o Dia Mundial do Solo. Essas atividades foram cuidadosamente planejadas e executadas com o objetivo de educar e conscientizar a comunidade sobre questões ambientais cruciais.

A primeira atividade, focada no Dia Mundial da Água, teve como objetivo principal ensinar diferentes formas de economizar água no âmbito doméstico. Para atingir esse objetivo, os bolsistas produziram um vídeo instrucional detalhado, no qual um dos bolsistas demonstrava práticas eficazes de conservação de água. Além do vídeo, uma cartilha complementar foi distribuída às famílias das crianças do CAp/Nedi, contendo passos detalhados e ilustrados sobre

como implementar essas práticas em suas rotinas diárias. A abordagem multimídia buscou garantir que as informações fossem acessíveis e compreensíveis para todas as idades.

Para o Dia Mundial do Meio Ambiente e o Dia Mundial do Solo, foi adotada uma estratégia semelhante. Vídeos educativos foram criados para abordar questões específicas de cada data, como a importância da preservação ambiental e a conservação do solo. As cartilhas associadas forneciam informações detalhadas e atividades práticas que podiam ser realizadas em casa. Além disso, para enriquecer o aprendizado e torná-lo mais envolvente, foram incorporadas outras ferramentas pedagógicas, como músicas populares brasileiras relacionadas ao tema ambiental e vídeos animados para capturar a atenção das crianças e facilitar a compreensão dos conceitos discutidos.

Em 2022, a abordagem educativa desenvolveu-se com a introdução de atividades mais práticas e interativas para as crianças. Aqui, as ações extensionistas foram desenvolvidas de forma presencial. Uma dessas atividades foi a pintura com tintas de terra, comemorando o Dia Mundial da Arte. Essa atividade não só incentivava a expressão artística, mas também conectava as crianças com os materiais naturais, promovendo uma apreciação tangível da terra.

Outra atividade significativa foi a construção de uma horta comunitária. Essa iniciativa permitiu que as crianças tivessem um contato direto com a terra, aprendendo sobre o cultivo e o crescimento das hortaliças. Acompanhar o desenvolvimento das plantas ao longo do tempo proporcionou uma experiência educativa prática, ressaltando a importância da agricultura sustentável e da alimentação saudável. Essas atividades integradas e diversificadas refletem um esforço contínuo dos bolsistas em promover a educação ambiental de maneira criativa e impactante, cultivando uma geração mais consciente e engajada com a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente.

4. RESULTADOS

4.1 O projeto no Instagram

Durante o período pandêmico, o *Instagram* tornou-se uma ferramenta fundamental para a divulgação das atividades realizadas com as crianças no CAp/NEDI. Através dessa plataforma, compartilhamos regularmente atualizações e detalhes sobre as diversas iniciativas desenvolvidas. Essa estratégia de comunicação não apenas manteve as famílias e as crianças conectadas e engajadas, como também permitiu que nossa proposta de extensão alcançasse um público mais amplo. Outras famílias e crianças puderam se inspirar nas ideias e atividades publicadas, replicando-as em suas próprias casas.

Além disso, utilizamos o *Instagram* para interagir com a comunidade, respondendo

perguntas, fornecendo dicas adicionais e criando um espaço de troca de experiências (Figura 1). Essa abordagem ajudou a criar uma rede de apoio e colaboração, ampliando o impacto das nossas ações e promovendo o bem-estar e o desenvolvimento educacional das crianças mesmo durante os desafios impostos pela pandemia.

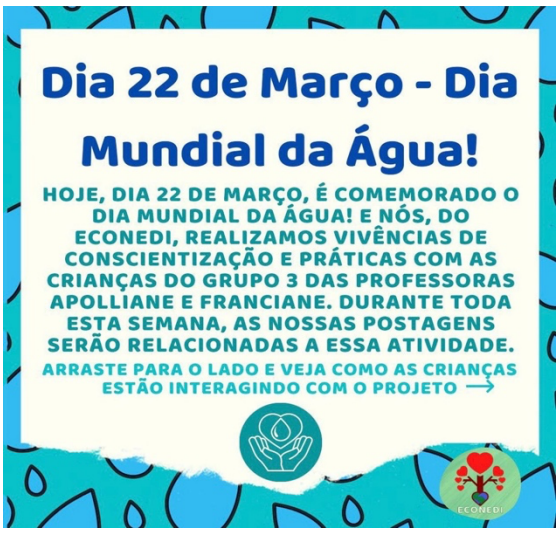
Figura 1 - Perfil do Projeto no Instagram.



Fonte: acervo do projeto (2024).

Como primeira atividade proposta, representada pela figura 2, tivemos a atividade de economia doméstica de água, que foi realizada em comemoração ao Dia Mundial da Água. Essa atividade, divulgada no Instagram do projeto, atingiu mais de 600 contas, gerando mais de 150 curtidas e 50 comentários. As crianças aprenderam práticas simples e eficazes para economizar água no dia a dia, compreendendo a importância da preservação desse recurso vital.

Figura 2 - Postagem de Apresentação dos Resultados da Atividade sobre o Dia Mundial da Água.



Fonte: acervo do projeto (2021).

Na segunda atividade, apresentada na figura 3, em celebração ao Dia Mundial da Terra, realizamos o plantio de um feijão no algodão. Essa atividade permitiu que as crianças

acompanhassem o crescimento de uma planta leguminosa de maneira simples e didática. A publicação sobre essa atividade no *Instagram* atingiu mais de 500 contas, somando mais de 100 curtidas e 40 comentários, demonstrando um grande engajamento e interesse da comunidade.

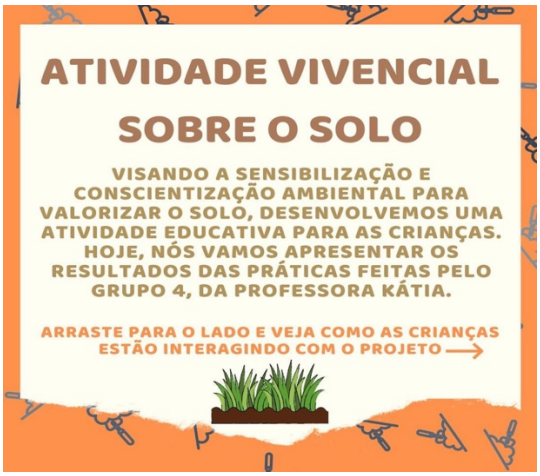
Figura 3 - Postagem de Apresentação dos Resultados da Atividade sobre o Dia Mundial da Terra.



Fonte: acervo do projeto (2021).

Por fim, a terceira atividade, representada na figura número 4, envolveu a visualização dos diferentes processos de filtragem do solo utilizando três tipos diferentes de solo. As crianças exploraram a textura, porosidade e poder de infiltração de cada tipo de solo, aprofundando seus conhecimentos sobre a importância do solo na natureza. Esta atividade foi realizada em homenagem ao Dia Mundial do Solo e também foi divulgada no Instagram, atingindo mais de 500 contas, com mais de 100 curtidas e 45 comentários.

Figura 4 - Postagem de Apresentação dos Resultados da Atividade sobre o Dia Mundial do Solo.



Fonte: acervo do projeto (2021).

Cada uma dessas atividades não apenas proporcionou aprendizado prático e envolvente para as crianças, mas também gerou um significativo engajamento online, ampliando o alcance

e impacto das nossas ações educativas.

4.2 As atividades presenciais do projeto

Como resultado das atividades propostas durante o período presencial, foram registradas diversas iniciativas no espaço do CAp/NEDI, destacando-se a confecção de uma horta (Figura 5a). As crianças participaram ativamente de todo o processo, começando com a preparação do solo e o plantio das hortaliças. Elas estiveram envolvidas em todas as etapas subsequentes, como a irrigação regular, o acompanhamento do crescimento das plantas, a remoção de plantas daninhas e, finalmente, a colheita dos produtos cultivados. Além disso, as atividades incluíram aulas práticas sobre a importância da agricultura sustentável, a biodiversidade e os benefícios nutricionais das hortaliças. Esta experiência prática não só proporcionou aprendizado sobre horticultura, mas também promoveu habilidades como paciência, responsabilidade e trabalho em equipe entre as crianças.

Em outra ação, as crianças puderam ter contato com tintas feitas de terra, uma experiência que combinou arte e natureza de maneira única (Figura 5b). Elas utilizaram essas tintas naturais para desenhar no chão do próprio Colégio de Aplicação, explorando sua criatividade e experimentando uma forma de expressão artística ao ar livre. Esta atividade proporcionou uma oportunidade para as crianças aproveitarem o espaço externo da escola, fugindo do ambiente tradicional da sala de aula. Além de desenvolverem habilidades artísticas, elas também aprenderam sobre a composição e a utilização sustentável de recursos naturais, reforçando a conexão com o meio ambiente e incentivando práticas ecológicas.

Figura 5 - Registros das atividades presenciais do projeto. Início da construção da horta (a) e crianças desenhando com tinta de terra (b).

a)



b)



Fonte: acervo do projeto (2022).

5. DESDOBRAMENTOS E REFLEXÕES

A educação ambiental, especialmente na educação infantil, vai além de simplesmente apresentar conhecimentos sobre sustentabilidade; ela atua como um catalisador para o desenvolvimento integral e socialmente responsável das crianças. A interação entre crianças, professoras, bolsistas e o ambiente natural proporciona uma gama de possibilidades para explorar conceitos de interdependência, responsabilidade e participação comunitária. Para garantir que esses benefícios sejam efetivos, é crucial que essas práticas sejam realizadas sob uma perspectiva que veja as crianças como agentes sociais ativos e co-construtoras de seu aprendizado e de suas realidades sociais (Corsaro, 2009; Qvortrup, 2010b; Sarmento, 2004). Essa abordagem é fundamental para a formação de sujeitos ecológicos desde a infância, preparando-os para serem cidadãos conscientes e engajados no futuro.

A inserção de atividades práticas, como o uso de tintas de terra e o plantio em hortas comunitárias, exemplifica como a educação ambiental pode ser incorporada de maneira lúdica e educativa, incentivando a participação ativa das crianças e promovendo uma aprendizagem interativa. Tais práticas não apenas introduzem as crianças a questões relacionadas à sustentabilidade, como também contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e físicas. De acordo com Edwards (2005), práticas lúdicas e interativas são essenciais para educar crianças sobre o meio ambiente, pois permitem que elas experimentem diretamente os conceitos que estão aprendendo, facilitando a internalização desses conhecimentos. A análise crítica dessas práticas pedagógicas revela uma oportunidade valiosa para explorar como essas interações ocorrem e contribuem para os processos de aprendizagem e de agentividade (Qvortrup, 2010a) das crianças.

Montessori (1966) destaca que a educação infantil deve ser baseada no respeito pela autonomia e no desenvolvimento natural das crianças. Em *The Absorbent Mind*, Montessori explora como o ambiente e as experiências sensoriais são cruciais para o aprendizado na primeira infância, enfatizando que as crianças possuem uma capacidade notável para absorver conhecimento de maneira espontânea e ativa. Além disso, em *The Montessori Method* (1988), Montessori detalha a importância de um ambiente preparado que favoreça a autonomia e o aprendizado independente, permitindo que as crianças se envolvam em atividades que promovam a auto educação e o desenvolvimento integral. Essa abordagem pedagógica busca criar um ambiente que estimule a curiosidade natural das crianças e as incentive a explorar e aprender de forma autônoma.

A interdisciplinaridade mencionada no projeto, que envolve a colaboração de bolsistas

de diferentes áreas do conhecimento, pode ser vista como uma força motriz para um aprendizado integrado. É essencial entender como essas colaborações são efetivamente realizadas e como impactam a compreensão das crianças sobre os problemas ambientais. De acordo com Beane (1997), a prática interdisciplinar, ao integrar conceitos de ciências biológicas, química e artes, demonstra a interconexão dos sistemas naturais e humanos, mas também levanta questões sobre a integração curricular e o papel dos educadores em facilitar essa integração. Assim, a interdisciplinaridade não apenas enriquece o aprendizado, mas também desafia os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas para garantir que o conhecimento seja transmitido de maneira holística.

Nesse contexto, a participação das crianças deve ser central nas discussões sobre educação ambiental. Suas vozes, experiências e percepções em relação às atividades desenvolvidas oferecem insights valiosos sobre como elas percebem e interagem com o aprendizado ambiental. Conforme discutido por Hart (1997), a participação ativa das crianças em projetos de educação ambiental não apenas as educa sobre o meio ambiente, mas também as empodera, tornando-as protagonistas de práticas sustentáveis. Isso é evidenciado no projeto EcoUFLA, que não apenas ensina as crianças sobre o meio ambiente, como também as engaja ativamente em práticas que promovem a sustentabilidade.

Por fim, é importante destacar que a educação ambiental na infância deve ser vista como um processo contínuo e evolutivo, onde as crianças são incentivadas a desenvolver um entendimento profundo e crítico sobre as questões ambientais. Como sugerem Tilbury e Wortman (2004), a educação ambiental deve ir além da simples transmissão de conhecimento, buscando engajar as crianças em processos reflexivos e críticos que as preparem para enfrentar os desafios ambientais do futuro. Assim, ao cultivar sujeitos ecológicos desde a infância, estamos não apenas formando cidadãos conscientes, mas também preparando as próximas gerações para serem agentes ativos na construção de um mundo mais sustentável e equitativo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento dos graduandos no projeto de extensão traz benefícios significativos para a comunidade escolar do CAp/NEDI. As crianças, ao participarem das atividades, têm a oportunidade de aprender sobre a importância da preservação ambiental de maneira lúdica e interativa. Esse processo educativo incentiva a curiosidade e o interesse das crianças pelo meio ambiente, promovendo uma cultura de sustentabilidade desde a primeira infância. A interação entre os graduandos e as crianças também gerou um ambiente de troca de conhecimentos, onde os universitários puderam aplicar suas aprendizagens e as crianças puderam absorver novos

conceitos de forma divertida e engajadora.

O projeto também destacou a importância da colaboração entre diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino. Ao reunir graduandos de cursos distintos, professores e a comunidade escolar, a iniciativa criou um espaço de aprendizado coletivo e multidisciplinar. Essa colaboração promove a construção de um conhecimento mais rico e diversificado, evidenciando que a solução para os problemas ambientais exige uma abordagem integrada e cooperativa. Dessa maneira, o projeto não só contribuiu para a formação dos futuros profissionais, mas também fortaleceu os laços entre a universidade e a sociedade, reafirmando o compromisso social e educativo das instituições de ensino superior.

Em suma, o projeto de extensão de educação ambiental no CAp/NEDI exemplifica como a educação, quando aliada à interdisciplinaridade e ao compromisso com a sustentabilidade, pode ser um poderoso instrumento de transformação social. A iniciativa não só proporcionou uma formação robusta e prática para os graduandos envolvidos, como também inspirou as crianças e a comunidade a adotarem práticas mais conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente. Assim, o projeto cumpriu seu objetivo de promover a educação ambiental, alinhada aos princípios constitucionais e às demandas da sociedade contemporânea.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João. Pesquisa e prática pedagógica em colégios de aplicação. **Educação em Foco**, v. 25, n. 3, p. 215-230, 2019.

ANTUNES, Maria Leonor Amorim *et al*. **Comportamento informacional em tempos de autoinfoeducação.** 2022. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/49131. Acesso em: 04 abr. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1059-1083, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020. Acesso em: 18 mar. 2024.

BAJTÍN, M. **Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos.** Tradução do russo para o espanhol: Tatiana Bubnova. Barcelona: Universidad de Puerto Rico: Antrophos, 1997.

BEANE, James A. **Curriculum integration: Designing the core of democratic education**. Teachers College Press, 1997.

BENITES, Letícia Neutzling. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10303. Acesso

em: 26 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

COIMBRA, Audrey de Souza. Interdisciplinaridade e educação ambiental: integrando seus princípios necessários. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 14, p. 115-121, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.14295/remea.v14i0.2888. Acesso em: 07 abr. 2024.

CORREIA, Marcos. A função dos colégios de aplicação na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 2, p. 101-120, 2018.

CORSARO, William. A. **The sociology of childhood**. 2. ed. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2009.

COSTA, R. P. N; NASCIMENTO, A. M; CASTRO E SOUZA, M. P. Educação infantil e pandemia da covid-19: ações dos burocratas de médio escalão na Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280014, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280014. Acesso em 12 mar. 2024.

EDWARDS, Carolyn Pope. Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. **Early childhood research & practice**, v. 4, n. 1, p. n1, 2002. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED464766. Acesso em: 20 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HART, Roger A. **Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care**. 1 st ed. London: Routledge, 220 p, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9781315070728. Acesso em 20 de mar. 2024.

MONTESSORI, Maria. **The Absorbent Mind.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966.

MONTESSORI, Maria. **The Montessori Method**. New York: Schocken Books, 1988.

MOURA, Daniela. A integração entre universidades e colégios de aplicação: uma parceria para a inovação educacional. **Cadernos de Pedagogia**, v. 19, n. 1, p. 85-100, 2021.

QVORTRUP, Jens. **Childhood matters: social theory, practice and politics**. Aldershot:

Avebury, 2010a. Acesso em: 03 abr. 2024.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural.** 2010b. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVk9wZS3Pf/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto et al. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

SILVA, M; PEREIRA, A. A importância dos colégios de aplicação na formação de professores. **Revista de Educação**, v. 28, n. 4, p. 300-315, 2020.

SOUZA, M. A. de; SILVA, D. S.; RIBEIRO, S. L. S. A percepção de crianças de 5 anos sobre aprender e brincar na escola. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 1, p. 91–109, 2022. Disponível em: 10.5216/ia.v47i1.67992. Acesso em: 22 abr. 2024.

TILBURY, D.; WORTMAN, D. **Engaging people in sustainability.** Cambridge: IUCN Commission on Education and Communication, 2004.

TIRIBA, Léa. **Educação em Ciências: Por uma Prática Profissional Crítica.** São Paulo: Editora Cortez, 2004.