Rafael Rossi
Sandra Novais
Mariana Biaggi
Organizadores

ANAIS ELETRÔNICOS III SEMANA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DA FAED/UFMS:

Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

editora UFMS

Rafael Rossi
Sandra Novais
Mariana Biaggi
Organizadores

ANAIS ELETRÔNICOS III SEMANA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DA FAED/UFMS:

Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

editora UFMS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo
CONSELHO EDITORIAL DA UFMS RESOLUÇÃO Nº 218 COED/AGECOM/UFMS, DE 08 DE FEVEREIRO DE 2024.

Conselho Editorial
Rose Mara Pinheiro - Presidente
Elizabete Aparecida Marques
Alessandra Regina Borgo
Maria Lígia Rodrigues Macedo
Andrés Batista Cheung
Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz
Fabio Oliveira Roque
William Teixeira
Paulo Eduardo Teodoro
Delasnieve Miranda Daspet de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Semana de educação e formação docente da FAED/UFMS (3. : 2023 : Campo Grande, MS).
Anais eletrônicos [da] III semana de educação e formação docente da FAED/UFMS [recurso eletrônico] : integração ensino, pesquisa e extensão : anais 2023 / organizadores, Rafael Rossi, Sandra Novais, Mariana Biaggi. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2024.

Modo de acesso: https://faed.ufms.br/informacoes-sobre-submissao-de-trabalhos/
Arquivo de texto: PDF (355 p.)
Resumo expandido dos trabalhos apresentados na III Semana de Educação e Formação Docente da FAED/UFMS, de 19 a 21 de setembro de 2023.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7613-651-4

1. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Congressos. 2. Pesquisa – Mato Grosso do Sul - Congressos. 3. Educação – Estudo e ensino. 4. Professores - Formação. I. Rossi, Rafael. II. Novais, Sandra. III. Biaggi, Mariana. IV. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (23) 370.7

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 2.395

Rafael Rossi
Sandra Novais
Mariana Biaggi
Organizadores

ANAIS ELETRÔNICOS III SEMANA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DA FAED/UFMS:

Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

Campo Grande - MS
2024

editora UFMS

© dos organizadores:
Rafael Rossi; Sandra Novais; Mariana Biaggi.

1ª edição: 2024

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
TIS Publicidade e Propaganda

Revisão
A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição

Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS
Av. Costa e Silva, s/n° - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ISBN: 978-85-7613-651-4
Versão digital: fevereiro de 2024

EDITAL AGECOM Nº 7/2023 - SELEÇÃO DE PROPOSTAS PARA APOIO A PUBLICAÇÃO DE LIVROS CIENTÍFICOS EM FORMATO DIGITAL PELA EDITORA UFMS - PUBLICA UFMS 2023

Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso públicoà informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

Faculdade de Educação – FAED

Profa. Dra. Milene Bartolomei Silva
Diretora da Faculdade de Educação
Coordenadora Geral do Evento

Prof. Dr. Diovany Doffinger Ramos
Coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Alimentação Escolar/Faculdade de Educação

Profa. Dra. Jucelia Souza da Silva
Coordenadora do Curso de Educação do Campo/Faculdade de Educação

Profa. Dra. Mariana Biagi Batista
Coordenador do Curso de Educação Física Licenciatura e Bacharelado/Faculdade de Educação

Profa. Dra. Sandra Novais Sousa
Coordenadora do Curso de Pedagogia/Faculdade de Educação

Evento
3ª Semana de Educação e Formação Docente da FAED/UFMS: Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

Data
19 a 21 de setembro de 2023

Local
Agência de Educação Digital e a Distância (Agead) – UFMS

Realização
Faculdade de Educação/UFMS
Sicredi – UFMS

COMISSÕES

Organizadora do evento
Diovany Doffinger Ramos
Edinalva da Cruz Teixeira Sakai
Edvair Alves Ferreira
Mariana Biagi Batista
Milene Bartolomei Silva
Raquel Elizabeth Saes Quiles Benini
Renato Azambuja Fonseca
Rosana Monteiro dos Santos
Sandra Novais Sousa
Simone De França Gregório

Científica do evento
Bruno Delmondes Xavier
Cláudia Regina Giaretta
Diovany Doffinger Ramos
Julio Cesar Floriano dos Santos
Nathália Rodrigues Chaves
Raquel Quintina Pereira Bard
Weverlin Ferreira Brizola

Organizadores dos Anais
Rafael Rossi
Sandra Novais Sousa
Mariana Biagi Batista

Docentes avaliadores/pareceristas
Cristiane Ribeiro Cabral (UFGD)
Diovany Doffinger Ramos (UFMS)
Fernando Cesar de Carvalho Moraes (UFMS)
Luciene Cléa da Silva (UFMS)
Luciene Gomes Freitas Marins (UFMS)
Margarita Victoria Rodríguez (UFMS)
Mariana Biagi Batista (UFMS)
Milene Bartolomei Silva (UFMS)
Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca (UFMS)
Miriam Brum Arguelho (UFMS)
Mirian Lange Noal (UFMS)
Myrna Wolff Brachmann dos Santos (UFMS)
Rafael Rossi (UFMS)
Raquel Elizabeth Saes Quiles Benini (UFMS)
Rodrigo Augusto de Souza (UFMS)
Sandra Novais Sousa (UFMS)
Shirley Vilhalva (UFMS)

Os livros são poderosos instrumentos de transformação. E quanto mais interesses eu tiver, mais interessante eu fico.
(Leandro Karnal)

APRESENTAÇÃO

Prezados leitores e prezadas leitoras!

Durante três anos, a equipe de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tem realizado a Semana de Educação e Formação docente da FAED/UFMS, com o objetivo de aprofundar a integração entre os cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a fim de dar visibilidade às suas ações e produções científicas.

Para o desenvolvimento desse evento de 2023, foram realizados encontros de planejamento e formação durante todo o ano de 2021/2022, envolvendo um coletivo de professores e acadêmicos. A partir dessa experiência, compartilhamos agora com outro coletivo, ainda maior, o rico material produzido por profissionais que fizeram parte dessa história.

Esse E-book elaborado a partir das reflexões da *III Semana de Educação e Formação Docente da FAED/UFMS: Integração Ensino, Pesquisa e Extensão* é fruto de estudos, discussões e do vivido cotidianamente pelos professores, gestores, pesquisadores e demais profissionais da educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Essa obra tem o objetivo de compartilhar, com colegas professores/as, gestores/as, pesquisadores/as e demais profissionais da educação básica e profissionais da educação de modo geral, um pouco do que

temos construído coletivamente ao longo desses anos da constituição da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O e-book apresenta narrativas de docentes da graduação e pós-graduação, acadêmicos da UFMS e de outras instituições, um coletivo que vive diariamente o maravilhamento da prática pedagógica das instituições de ensino. Esse é um coletivo de profissionais que observa, escuta, investiga, problematiza, analisa, interpreta e busca compreender a complexidade das práticas desenvolvidas, por meio da experiência, entendida como "[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (LARROSA, 2002. p. 21).

Sendo assim, convidamos você a fazer um mergulho nos textos apresentados nesse e-book. Faremos o possível para que você possa aproveitar esse momento a fim de aprofundar conhecimentos sobre a educação, trocar informações, ter acesso a fontes, ampliar o conhecimento sobre o universo da educação brasileira.

A educação é troca, é invenção, é criação. Aprendemos sempre, sobretudo com o outro. Dessa forma é importante que estejamos abertos ao novo, ao aprendizado, às novas conquistas para mudarmos, também, a nós mesmos, em um processo incessante, dialético. Buscamos com esse material orientar os estudos, propor reflexões, abrir dúvidas, orientar a pesquisa, sistematizar os conteúdos e propor novas pesquisas.

A consolidação da UFMS em espaços formativos,

investigativo, em espaço de produção e socialização do conhecimento que agrega acadêmicos, docentes e outros profissionais da educação de diferentes cursos e instituições desafia constantemente do coletivo dessa Faculdade de Educação a pensar em diferentes formas de garantir os direitos do educando, a construir uma formação mais solida, a qualificar as ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças e adolescentes da Educação Básica e do Ensino Superior.

A partir dessa compreensão, e sempre buscando ousar, inovar e de desafiar, apresentamos essa coletânea, elaborado por esse coletivo da Faculdade de Educação da UFMS e outras instituições que, para além de se desafiar constantemente em suas ações pedagógicas junto as instituições, aqui se desafia também a narrar o vivido e as aprendizagens construídas a partir dessas vivências.

Assim, entendemos que o conjunto dessa obra, pela abrangência e relevância dos temas apresentados, constitui uma importante leitura para todos que buscam se aproximar, entrenhar-se e/ou implementar práticas pedagógicas importantes para a educação brasileira. Ao mesmo tempo que em alguns artigos apresentados buscaram trazer alguns processos vividos, as concepções e práticas pedagógicas que extrapolam nosso espaço/tempo, buscando contribuir para novas experiências de aprendizagem em diferentes contextos, efetivando, assim, nossa opção metodológica primeira desse evento, que foi a proposição de uma rede formativa. Esperamos

assim, que esta obra seja um dispositivo pedagógico para profissionais da educação, no sentido de aprofundamento dos conhecimentos didático-pedagógica.

Boa leitura!

Prof. Dra. Milene Bartolomei Silva
Diretora da FAED/UFMS
Campo Grande, MS
Outubro de 2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

TEMÁTICA 01 18

Formação de Docente e Práticas Educacionais no Ensino de Ciências: "Sistema Locomotor", Para Discentes Com Deficiência Intelectual e com Transtorno Espectro Autista – TEA Em Atendimento Educacional Hospitalar – Anderson Pereira Tolotti e Jucelia Linhares Granemann de Medeiros..... 19

Atendimento Escolar para Crianças e Adolescentes em Tratamento Oncológico – Gabriela Gomes Pereira Miguel e Milene Bartolomei Silva..... 30

A Inclusão das Crianças com Deficiência entre Cores, Sons e Movimentos – Ana Paula Vaz Brum e Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra 41

A Complexidade do Trabalho Docente em Moçambique: Contribuições à Formação de Professores – Félix Matias e Rafael Rossi..... 55

As Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o Trabalho Educativo – Jucilene de Souza Ruiz e Rafael Rossi.....68

TEMÁTICA 02 78

Homens na Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Um Estudo na Produção Científica dos últimos 10 anos – Lucas Oliveira Souza Mendes e Luciene Cléa da Silva.....79

Um Processo de Integração das Tecnologias Digitais ao Currículo da Educação Infantil em Movimentos de uma Cultura Maker – Cleide Maria dos Passos Arruda e Sueli Scherer.....93

Do Atendimento Assistencial ao Educacional: Uma breve história sobre a Educação Infantil de Campo Grande, MS – Júlio Cesar Floriano dos Santos e Raquel Quintina Pereira Bard.....105

Crianças Imigrantes na Educação Infantil: Algumas Reflexões de Estágio – Andriele da Mata Soares, Valéria Aguiar Junqueira Ruiz e Myrna Wolff Brachmann dos Santos.....119

TEMÁTICA 03.....128

Documentação Pedagógica na Práxis do Professor da Educação Infantil Pública de Campo Grande, MS – Natália Lemes de Souza e Sandra Novais Sousa.....129

Os Usos e Desusos da Documentação Pedagógica na Educação Infantil em Escolas da Iniciativa Privada de Campo Grande, MS – Natália Nakasato de Carvalho e Sandra Novais Sousa.....146

As Implicações Pedagógicas das Abordagens Construtivistas e Tradicional na Educação Infantil – Millena Pereira Dourado Santos e Sandra Novais Sousa.....161

TEMÁTICA 04.....173

Formação Inicial de Professores: Uma análise teórico-metodológica dos princípios formativos na licenciatura em Educação do Campo – Nayla Marcatto da Costa e Célia Beatriz Piatti.....174

O Cenário Político e Social no Brasil (1964-1985/2019-2022) e seus Reflexos na Carreira Docente – Paulo Sergio Rodrigues Sampaio Júnior.....188

A Expansão do Setor Privado na Educação Superior: Pesquisas de 2005-2022 – Bruna Luciana Valle e Carina Elisabeth Maciel.....203

Livro Didático, BNCC, Indústria Cultural e as Desigualdades "Raciais": Instrumentos a Serviço da Semiformação – Crisley de Souza Almeida Santana e Christian Muleka Mwewa.....216

TEMÁTICA 05 224

O Uso da Imagem da Criança e do Adolescente e a Educação Digital: Uma análise a partir da Legislação Brasileira – Herma Aafke Suijkerbuijk e Rodrigo Augusto de Sousa.....225

Estigma e Violência: O Impacto nos corpos de pós-graduandos desviantes da heteronorma – João Gabriel Souza Freitas e Fernanda Malinosky Coelho da Rosa.....235

Políticas de Ações Afirmativas no Brasil: Avanços e Resistência por meio da legislação – Bruna da Conceição Ximenes e Carina Elisabeth Maciel.....247

Considerções sobre Atuação de Intérpretes de Libras no Ensino Superior – Catarina Rodrigues, Vanderley Rodrigues da Silva e Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca.....260

TEMÁTICA 06.....273

Análise Histórico-Crítica da BNC Formação Inicial de Professores – Aline Cristina Santana Rossi e Célia Beatriz Piatti.....274

Os Reflexos da Pandemia no Processo de Alfabetização e Letramento – Vanessa Wanderléia Gabriel e Eliane Teresinha Tulio Ferronatto.....286

A Indissociabilidade Pesquisa, Ensino e Extensão: Em Estudo o PET Educação Física UFMS – Matheus Bezerra de Souza.....299

Documentação de Mini-histórias sob olhar da Coordenação Pedagógica – Ana Paula Gaspar Melin, Hildacy Soares de França Montanha e Tuany Inoue Pontalti Ramos.....315

O Estado da Questão como Metodologia para Compreensão dos Caminhos da Pesquisa na Pós-Graduação – Sônia da Cunha Urt e Ester Naiá Ferreira Melo.....329

Discalculia: O que acontece na e para além dos muros da escola? – Lara Fernanda Leonel Ramires e Fernanda Malinosky Coelho da Rosa.....341

TEMÁTICA 1

FORMAÇÃO DE DOCENTE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: "SISTEMA LOCOMOTOR", PARA DISCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA-TEA EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR.

Anderson Pereira Tolotti[1]
Jucelia Linhares Granemann de Medeiros[2]

Eixo 01 – Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas.

Resumo: A formação docente é de suma importância, uma vez que tratando-se de educação, podemos encontrar em vários ambientes sendo escolar, hospitalar, domiciliar entres outros. Como proposta de formação de docente, a utilização da gamificação ao atendimento educacional hospitalar, diante o Ministério da Educação e do Desporto, em 1994, através da publicação da Política Nacional de Educação Especial, tendo como base os avanços das tecnologias, têm buscado inovar e fortalecer a relação existente entre a educação, tecnologia e saúde. Sendo assim, o objetivo de pesquisa traz como foco o atendimento educacional hospitalar, criar atividades lúdicas gamificadas utilizando ferramentas tecnológicas para auxiliar durante o processo de ensino e aprendizagem do discente de forma lúdica e divertida. Esse estudo é apresentado o protótipo inicial, de uma ferramenta educacional, com o tema da disciplina de Ciências, do ensino fundamental referente ao sistema locomotor, baseado nos protótipos, busca auxiliar os docentes durante a formação, proporcionando, um atendimento de forma humanizada e

[1] Acadêmico do Mestrado Ensino de Ciências, do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores de Ciências.

[2] Doutora e Docente, do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores de Ciências.

inclusiva no atendimento educacional hospitalar/domiciliar e ou no ambiente escolar, estimulando os docentes produzir jogos após uma formação de gamificação.

Palavras-chave: Formação docente; Atendimento Educacional Hospitalar; Ensino de Ciências; gamificação e Educação Especial.

Introdução

Conforme o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, além disso, é dever do Estado garantir seu acesso e qualidade. Portanto, os discentes com necessidades específicas, que são impossibilitados de frequentar o ambiente escolar, em decorrência do tratamento de saúde, devem dispor de atendimento educacional hospitalar/domiciliar, com o objetivo de continuarem se desenvolvendo integralmente, inclusive por meio da escolarização.

Diante as conquistas, é denominada classe hospitalar o atendimento educacional que ocorre em ambientes em tratamento de saúde, seja na circunstância de internação ou na circunstância do atendimento em hospital no dia a dia ou em atenção integral à saúde mental.

Sendo assim, ensinar as crianças e jovens nesta atualidade do mundo virtual e tecnológico, com o tempo presente, projetar o tempo futuro. Pois, ensina-se hoje para um futuro desconhecido, de maneira rapidamente e transforma diferentes comportamento do mundo no trabalho, desta forma os docentes, precisam observar o presente com vistas ao futuro, buscando sempre estimular os discentes a ser protagonistas durante o ensino e aprendizagem.

Corroborando, segundo os autores Hilli e Torres (2014), observa-se resistência dos docentes de enxergar esse futuro, em adotar na sua prática ações que envolvem tecnologias e

metodologias que possibilitem atender as demandas que estão por vir.

Dentro das tecnologias a que mais avançou foi a digital e com esse quadro é necessário discutir qual o formato mais adequado e que possa ser usado efetivamente em situações reais de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, percebeu-se a necessidade de aproximar professores e demais pessoas que pesquisam, trabalham e se interessam na temática: Classes Hospitalares e Atendimento Pedagógico Domiciliar.

A tecnologia tem-se tornado cada vez mais presente como ferramentas de apoio à educação. Pode ser citado como exemplo a utilização da gamificação. Karl Kapp, define a gamificação como aplicação de elementos comuns aos jogos, em outras atividades do dia a dia, objetivando maior engajamento dos participantes, fazendo com que o processo de aprendizagem se torne mais dinâmico e divertido (Kapp, 2012).

Portanto, este trabalho tem como objetivo apresentar uma formação de docente estimulando na construção de protótipos utilizando a plataforma Wordwall para construção de protótipos com a temática do sistema locomotor , contemplando a disciplina de ciências da natureza, juntamente com a gamificação relacionado ao conteúdo mencionado, proporcionando assim, desafios de conceitos, estimulando o cognitivo e também fortalecendo o ensino e aprendizagem, das crianças e adolescentes em atendimento educacional hospitalar.

Metodologia

Esta seção apresenta os passos para execução do protótipo utilizando a Plataforma Wordwall, sobre o Sistema Locomotor, como proposta para formação de professores, para desenvolver atividades a serem aplicadas durante o atendimento educacional hospitalar para os discentes que estão em situação de tratamento

de saúde. A proposta está organizada nas seguintes etapas: Apresentação do Recurso Wordwall durante uma formação de professores, no segundo momento os docentes organizar o conteúdo do sistema locomotor da disciplina de ciências e com o auxílio da ferramenta Wordwall, construir uma modelagem de ferramenta educacional em ensino de ciências.

Recursos tecnológicos: Plataforma Wordwall

Figura 1 – Tela Inicial (Menu e links)

Fonte: https://wordwall.net/pt

A Figura 2 apresenta um passo a passo de como criar um recurso personalizado.

Figura 2 - Tela Inicial (Criação de Recursos)

Fonte: https://wordwall.net/pt

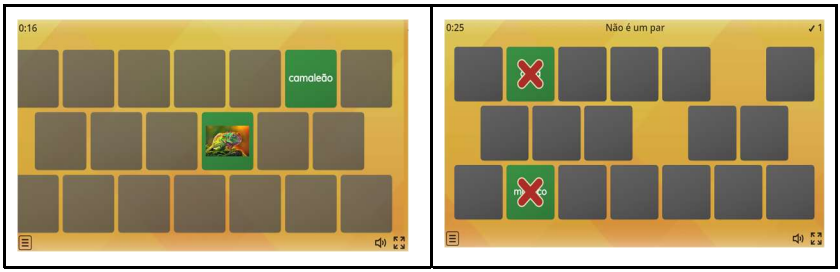
A Figura 3 apresenta exemplos de tipos de modelos apresentados na plataforma.

Figura 3. Tela Inicial (Criação de Recursos)

Fonte: https://wordwall.net/pt

A plataforma Wordwall, através de suas comunidades, apresenta exemplos de jogos, ou recursos didáticos, criados por seus usuários. Em suas informações a plataforma deixa claro que o conteúdo gerado é de responsabilidade de seus autores. Esta pesquisa não fez a validação do conteúdo apresentado. O foco, desta pesquisa, são os tipos de jogos/recursos criados. A Figuras 4 apresenta como Recurso Educacional um jogo de memória criado por Cátia Prado, na área de Português (Prado, 2023).

Figura 4. Exemplo Ferramenta Educacional criada com Wordwall



Fonte:https://wordwall.net/pt/resource/30101871/portugu%c3%aas/letra-c-palavra-imagem

Modelagem de ferramenta educacional em ensino de ciências sobre sistemas sistema locomotor do corpo humano

Ao descobrir a ferramenta de apoio pedagógico Wordwall e sua importância para desenvolvimento de gamificação, vem atender durante a formação do docente, durante o atendimento educacional hospitalar.

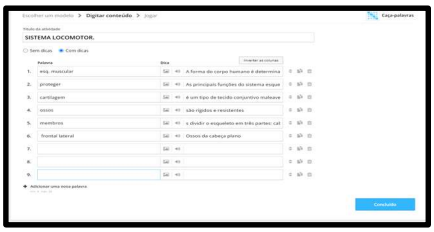
Diante disso, o conteúdo estudado e definido foram os sistemas locomotor, pois esse conhecimento, vem agregar para a formação do docente, para desenvolver atividades pedagógicas, para atender o público que esteja realizando dentro do ambiente hospitalar, a formação do docente com essa ferramenta, poderá proporcionar um bom diálogo com os multiprofissionais dentro do ambiente hospitalar, pois o conteúdo da disciplina de ciências junto com a ferramenta Wordwall.

Desta forma, a proposta do protótipo relacionado ao sistema locomotor, terão as seguintes funções e questões: No protótipo do sistema locomotor, haverá palavras cruzadas, com perguntas e respostas de como funciona o sistema locomotor, tendo como principais respostas os conceitos.

Resultados e discussão

O primeiro protótipo implementado foi a "Caça Palavras de Conceitos Sistema Locomotor". As Figuras: 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, apresenta a tela inicial, com as informações. Figura 05: Apresenta a preparação da gamificação onde é possível editar conteúdo, inserindo em uma coluna resposta e na outra coluna dicas, utilizando figuras e áudios para atender todos os discentes que possuem alguma necessidade específica, durante o atendimento educacional hospitalar, após editar todas as ferramentas necessárias, no final da página tem um botão de concluir, após editar e concluir, a tela irá apresentar o jogo.

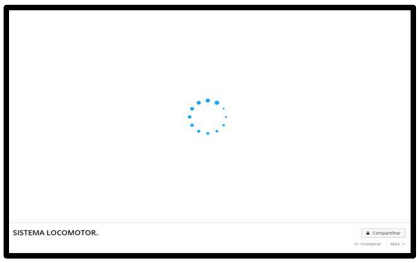
Figura 5. Tela Inicial (editor de conteúdo e apresentação do jogo)



Fonte:https://wordwall.net/pt/create/editcontent?guid=c1c24e566fc243b9a74519c3d5f4451d

Em sequência a Figura 6: Apresenta quando coloca para concluir, assim que concluir aparece o item começar.

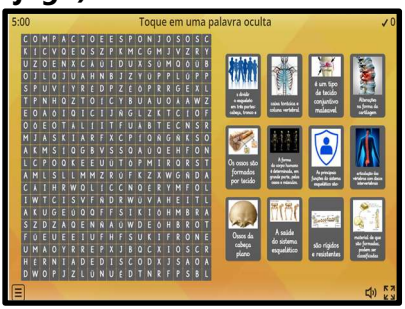
Figura 6. Tela Inicial (editor de conteúdo e apresentação do jogo)



Fonte:https://wordwall.net/pt/create/editcontent?guid=c1c24e566fc243b9a74519c3d5f4451d

Conforme a Figura 7: Apresentada ao escolher uma palavra conforme a resposta correta na tela, em seguida terá que clicar uma imagem, conforme a tela abaixo, para concluir o acerto da palavra se estiver certo irá apresentar "Correto!".

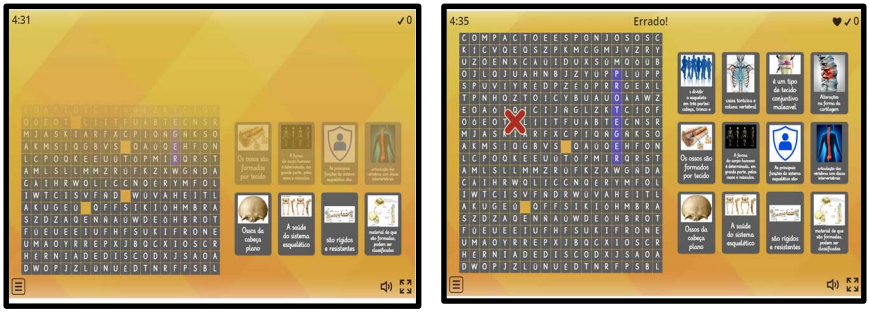
Figura 7. Tela Inicial (editor de conteúdo e apresentação do jogo)



Fonte:https://wordwall.net/pt/create/editcontent?guid=c1c24e566fc243b9a74519c3d5f4451d

Conforme a Figura 8: Apresentada ao escolher uma palavra conforme a resposta correta na tela, em seguida terá que clicar uma imagem, conforme a tela abaixo, para concluir o acerto da palavra se estiver errado irá apresentar "Errado!". Vale ressaltar que, conforme a tela abaixo, o jogador terá apenas 5 vidas representadas por um símbolo de coração.

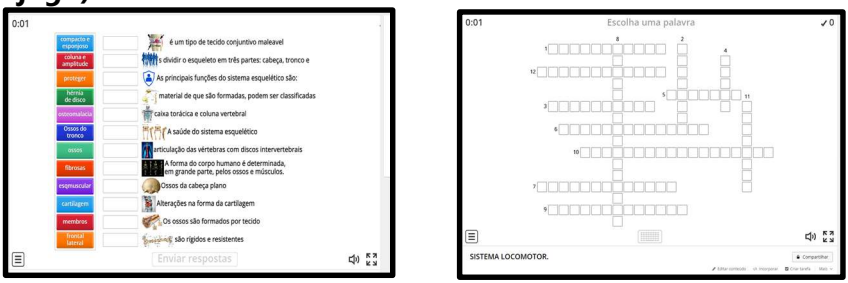
Figura 8. Tela Inicial (editor de conteúdo e apresentação do jogo)



Fonte:https://wordwall.net/pt/create/editcontent?guid=c1c24e566fc243b9a74519c3d5f4451d

Já na Figura 9: É possível alterar os modelos dos jogos, com o mesmo conteúdo abordado, ou seja, diante o atendimento educacional hospitalar do discente, conforme sua necessidade específica, o jogo pode ser alterado, tendo as possibilidades dos jogadores: tem as opções de jogar apontando para imagem, olhando para tela e até mesmo clicar, entre outras possibilidades.

Figura 9. Tela Inicial (editor de conteúdo e apresentação do jogo)



Fonte:https://wordwall.net/pt/create/editcontent?guid=c1c24e566fc243b9a74519c3d5f4451d

Portanto, o uso da gamificação é alcançar e desenvolver o cognitivo do discente através das perguntas e dicas, estimulando a chegar em uma resposta de forma conceituada. A sociedade moderna dentro do contexto educacional a gamificação e o uso dos jogos é importância no processo do desenvolvimento cognitivo, uma forma de incluir as atividades gamificadas.

Considerações Finais

Esta proposta de gamificação é uma possibilidade de levar durante o atendimento educacional hospitalar para os discentes que estão em situação de tratamento, e de certa forma contribuir na efetivação do processo no ensino e aprendizagem e fortalecer o ensino durante o tratamento.

A formação do docente é de suma importância, precisa estar sempre atualizado com as tecnologias, pois sabemos que o ambiente escolar e também os atendimentos educacionais hospitalares, egi várias estratégias durante o processo de ensino e aprendizagem, desta forma uma formação continuada, junto com essa proposta de ferramentas, irá proporcionar um estímulo e sempre incentivar os docentes durante sua formação.

Desta forma, a utilização da gamificação faz parte do princípio da necessidade de uma nova visão dos atuais modelos de ensino e aprendizagem, sendo assim, as metodologias ativas, do qual a gamificação faz parte, uma das respostas aos novos paradigmas nascentes, estimulando assim os docentes a sempre buscar novas atualizações para atender às diversas demandas na área da educação.

Referências

HILLI, Luciane. TORRES, Patrícia Lupion. Tecnologias Emergentes na Educação. *In*: FERREIRA, Jacques de Lima. (Org). **Formação de Professores**: Teoria e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 171-191.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. John Wiley & Sons, 2012.

PRADO, C. **Palavra Imagem**. WORDWALL. Disponível em: https://wordwall.net/pt/resource/30101871/portugu%c3%aas/letra-c-palavra-imagem. Acesso em: 18 ago. 2023.

WORDWALL. **A maneira mais fácil de criar seus próprios recursos de ensino**. Disponível em: https://wordwall.net/pt. Acesso em: 18 ago. 2023.

ATENDIMENTO ESCOLAR PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO

Gabriela Gomes Pereira Miguel[3]
Milene Bartolomei Silva[4]

Eixo 1 – Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas voltadas para crianças em tratamento oncológico no ambiente escolar regular, enfocando a importância da inclusão e do direito à educação. A proposta pedagógica integra as classes hospitalares das redes municipal ou estadual de ensino, que funciona em parceria com unidades hospitalares. O presente estudo é baseado em revisão bibliográfica qualitativa, visando a compreender as políticas públicas relacionadas aos direitos de crianças e adolescentes hospitalizados, promovendo a continuidade do ensino durante a permanência no ambiente hospitalar e escolar. O atendimento pedagógico deve ocorrer tanto no hospital quanto na escola, adaptando-se às necessidades individuais e promovendo a socialização, o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças e adolescentes. A reintegração escolar após o tratamento é muito importante para retomar a rotina e reconstruir a autoestima para garantir uma transição eficaz e positiva para as crianças em recuperação. Ainda sustenta-se que o processo de escolarização impacta positivamente a vida das crianças que frequentam o ambiente hospitalar, resultando em processos de reinserção em suas escolas de origem.

---

[3] Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

[4] Professora orientadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora Doutora em Saúde e Desenvolvimento da Região Centro Oeste da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Classe hospitalar; Práticas pedagógicas; Câncer infantil.

Introdução

O estudo apresentado neste artigo trata-se de compreender as práticas pedagógicas destinados às crianças em tratamento oncológico no ambiente escolar da rede regular de ensino, tratando-a como um ambiente seguro e concomitantemente benéfico ao decorrer das intervenções médica necessárias no processo de cura.

É reconhecido o direito e dever à educação a todos sujeitos da sociedade sem discriminação (Brasil, 1988). Para tanto, as leis de Estado asseguram, de forma ampla, incumbências impostas para inclusão de todos; sendo de grande valia, o direito à informação, visto que, muitos responsáveis de pacientes oncológicos não sabem como e quais orientações existem, para que ocorra a socialização das crianças, nos ambientes escolares demandadas pela necessidade de monitoramento, sanitização dos espaços, medicação, bem como no suporte de isolamento e outras indicações.

Trata-se de uma pesquisa aplicada na revisão bibliográfica de caráter qualitativo, pois neste caso considera-se todo fenômeno estudado a qual apresenta a busca do direito à educação básica das crianças com câncer, visto que, grande parte desses alunos em tratamento contra o câncer, necessitam interromper as atividades escolares no espaço de ensino regular devido às indicações médicas. Mediante a obrigatoriedade do segundo Inciso do Art. 28:

> ll - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de

> acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015).

Podemos evidenciar esclarecimentos a respeito do Atendimento Pedagógico para pacientes em tratamento oncológico em Ambiente Escolar por meio da Educação Inclusiva e Equitativa, mesmo diante das necessidades específicas, visto que, muitos responsáveis não têm acesso dos seus direitos fora do Ambiente Hospitalar. E é mais que necessário estender olhares e falas ao tema, pois há nesse, o fator do sentimento de pertencimento e o processo de humanização, principalmente, quando trata-se da socialização como resposta imunológica positiva do organismo frente às células cancerígenas no processo de cura.

Dessa forma, o presente artigo buscou-se o levantamento de artigos que trouxessem discussões e a compreensão das políticas públicas relacionadas aos direitos de crianças e adolescentes hospitalizados, com vista a promover a continuidade do ensino durante a permanência no ambiente hospitalar e escolar. Por fim, gerar a disseminação da possibilidade de manter o vínculo sala-de-aula/paciente.

O câncer

O câncer é uma doença que acomete qualquer indivíduo independentemente da idade. O tratamento de câncer com crianças e adolescentes é marcado por determinadas intervenções médicas que requerem cuidados específicos. Por ser uma doença crônica, o câncer expõe a criança e seus familiares a longos períodos de tratamento.

> [... é uma doença genética caracterizada pela divisão e proliferação desordenada de células que sofreram mutação em seu material genético. Ele ocorre em qualquer parte do

> organismo e é o acúmulo das células dá origem aos tumores. Os tumores são caracterizados pelo agrupamento de células anormais, que uma vez formadas serão destruídas pelo organismo, permanecerão como tumores benignos ou se transformarão em tumores malignos. Tudo dependerá do sistema imunológico do indivíduo, que será influenciado por diversos fatores de risco (Cardoso, 2007, p. 5).

Durante o período da doença, que muitas vezes resultam em internação, verifica-se os mais diversos desafios na vida social e familiar, como a restrição no seu convívio social, baixa frequência escolar, aumento da angústia e tensão.

Segundo Valle (2001, p. 32), "[...] o câncer infantil é muito impactante para a vida da criança sob vários aspectos, atingindo do polo prático e objetivo ao seu extremo que envolve o emocional e individual da criança e de seus familiares". Ainda segundo a autora (Valle, 2001, 33), para se atingir a cura da doença, há a necessidade de readaptação pessoal, mediante avanços e recuos em suas atitudes durante o tratamento. A melhoria do quadro clínico está associada "[...] às suas próprias possibilidades e às condições em que foi cuidada pela família e pela equipe hospitalar". Assim, "[...] quanto mais integrada às vivencias diárias próprias de sua idade, como a frequência à escola, mais facilidade terá neste processo de readaptação ao mundo livre da doença".

A depender da tipologia do câncer e da prontidão do diagnóstico, as consequências físicas e psicológicas são significativas, as quais podem ter um impacto duradouro. Ademais, a doença também perturba a rotina habitual, afastando-a de suas atividades comuns em virtude das restrições impostas pelo tratamento.

O diagnóstico de uma criança ou adolescente é diferente

do adulto, pois o mais jovem, em sua maioria, não compreende a natureza e o impacto da doença. Deixando a tarefa de transmitir informações advinda dos responsáveis, esses que carregam o fardo de explicar, situar, prover e apoiar frente ao tratamento. E são diversas as dificuldades da caminhada rumo a cura, havendo restrição escolar, social, a depender alimentar, impedições de vacinações, problemas com a imunidade, alterações físicas e emocionais. Tudo isso devido à natureza invasiva e dolorosa da quimioterapia, e são as mais diversas reações.

> Efeitos colaterais: são diversos os efeitos colaterais provocados pelo tratamento do câncer. Náuseas, vômitos, queda de cabelo, úlceras bucais, ganho de peso, amputação, esterilidade, danos cerebrais e atraso no crescimento são alguns desses efeitos. Mas os que são considerados como fator de risco para a apresentação de doenças psiquiátricas são aqueles que causam comprometimento neuropsicológico, podendo acarretar distúrbios referentes à visão, memória, atenção, cognição etc (Cardoso, 2007, p. 11).

O papel do professor nesse processo, portanto, é de despertar o interesse da criança para aprender, para manter uma rotina de atividades pedagógicas, de leitura, de escrita, em diferentes áreas do conhecimento. É nesse sentido que a inserção do professor na vida da criança, adquire relevância e contribui para a aproximação dele com suas rotinas de vida, ligadas a escola, a apropriação e produção de conhecimentos.

Atendimento pedagógico para pacientes oncológicos

Os atendimentos pedagógicos em ambiente hospitalar são práticas importantes que visam garantir o direito à educação

básica, que compreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Sendo assim, obrigatoriamente, para crianças com 4 anos até 17 anos, que se encontram em situações de vulnerabilidade e risco social.

Com essa necessidade, surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se constitui no serviço pedagógico complementar que, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, regulamentado pelo do Decreto n.º 6.571, de 18 de setembro de 2008, tem como público-alvo:

> a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
> b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou nas estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> c. Alunos com altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Poker, 2013, p. 2).

Esse atendimento é realizado por profissionais especializados da Secretaria de Educação que levam atividades e

conteúdos educacionais para as crianças internadas. O início dessa ação pode variar de acordo com o hospital e o programa de tratamento. No entanto, é importante que o atendimento pedagógico seja iniciado o mais cedo possível, em alguns casos, pode ser iniciado mesmo antes da internação, para minimizar o impacto da hospitalização sobre a educação e o desenvolvimento cognitivo da criança.

Em muitos hospitais, o atendimento é iniciado logo após a admissão da criança no hospital, com uma avaliação inicial realizada por um profissional da equipe pedagógica. A partir dessa avaliação, são definidas as estratégias pedagógicas mais adequadas para atender às necessidades educacionais da criança.

> O Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, tendo em vista a necessidade de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes e instituições outros que não a escola, resolveu elaborar um documento de estratégias e orientações que viessem promover a oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares de forma a assegurar o acesso à educação básica e à atenção às necessidades educacionais especiais, de modo a promover o desenvolvimento e contribuir para a construção do conhecimento desses educandos (Brasil, 2002, p. 8).

Essas atividades são pensadas de acordo com a faixa etária e o estado de saúde do paciente, visando minimizar os impactos emocionais e psicológicos causados pelo internamento e promover a continuidade do processo educacional.

Já no ambiente escolar, o atendimento pedagógico é destinado a alunos com necessidades educacionais especiais, que requerem atenção e suporte específicos para o seu

desenvolvimento educacional. Esses alunos podem, preferencialmente, receber acompanhamento especializado durante as aulas regulares, ou serem matriculados em escolas especiais com metodologias de ensino adequadas às suas necessidades.

Em ambas as situações é importante garantir que crianças tenham acesso à educação, independentemente de suas condições de saúde ou limitações físicas ou intelectuais. Essa prática ajuda a promover o desenvolvimento educacional e social desses indivíduos, permitindo que eles tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que os demais.

Para crianças em tratamento oncológico, a atendimento pedagógico pode ser realizado em duas frentes principais: no hospital, durante o período de internação, e na escola, quando a criança retorna à sala de aula.

É visível que o afastamento escolar decorrente do câncer acarreta não apenas um impacto físico, mas também impõe sérias consequências emocionais e sociais para a criança. A privação das atividades educacionais e do convívio com os colegas pode resultar em um profundo sentimento de isolamento e desânimo. Além disso, a interrupção das interações sociais na escola pode levar a uma sensação de desconexão e alienação, à medida que a criança se vê afastada das rotinas diárias e das amizades que desfrutava. A educação não é apenas um aspecto intelectual, mas também uma via crucial para o desenvolvimento emocional, permitindo que as crianças cultivem relações interpessoais e construam sua identidade. Portanto, a restrição escolar induzida pelo câncer não só limita as oportunidades de aprendizado, mas também afeta profundamente o bem-estar emocional e a integração social da criança (Silva, 2015).

No ambiente hospitalar, o atendimento pedagógico é, geralmente, realizado por uma equipe multidisciplinar, que inclui professores, psicólogos, assistentes sociais e profissionais de

saúde. A equipe trabalha para adaptar o conteúdo e a metodologia de ensino às necessidades específicas da criança em tratamento, levando em consideração fatores como a idade, o estágio da doença e os efeitos colaterais do tratamento.

Já no ambiente escolar, o atendimento pedagógico pode ser realizado em parceria entre a escola, o hospital e a família. De acordo com o Ministério da Educação, sobre as Diretrizes Operacionais Da Educação Especial Para O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica, p. 1: "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." Além disso, é importante que receba apoio emocional e psicológico durante o processo de tratamento, seja por meio de aconselhamento individual ou em grupo. Esses serviços ajudam a criança a lidar com os desafios emocionais e sociais associados ao tratamento e a se manter motivada e engajada no processo educacional.

Utilizando o portal Oasis.br, procedeu-se à busca de documentos técnicos-científicos visando identificar abordagens de apoio a crianças e adolescentes em tratamento oncológico na educação básica. Esse processo inicial envolveu a obtenção de informações como autor, ano, tema e tipo de arquivo. Além disso, fontes primárias como livros e documentos foram empregadas para o levantamento bibliográfico. A investigação apoiou-se em registros hospitalares para compreender as necessidades e limitações das crianças sob tratamento oncológico. Adicionalmente, uma revisão bibliográfica abordou artigos sobre educação inclusiva para pacientes em tratamento, com foco na ressocialização e aprendizado contínuo no contexto escolar. A pesquisa utilizou termos como "Câncer", "Oncológico" e "Educação escolar", resultando inicialmente em dezessete

descobertas, que foram refinadas para três artigos, um capítulo de livro, uma revista.

Considerações finais

A importância da reinserção da criança após o afastamento escolar devido ao tratamento de câncer é muito importante, pois a doença pode afetar não só o físico, mas também o emocional e psicológico da criança. Durante o tratamento, é comum que a criança fique afastada da escola por um período prolongado, o que pode prejudicar seu desenvolvimento educacional e social.

Essa reinserção é fundamental para ajudar a retomar a rotina e se adaptar novamente ao ambiente escolar, possibilitando a retomada do processo educacional e a convivência com os colegas e professores. Além disso, a escola é um espaço importante para a socialização e para a retomada da autoestima e confiança da criança após o tratamento. E também pode auxiliar no processo de recuperação da saúde, pois a educação pode ter um papel terapêutico e auxiliar no desenvolvimento cognitivo e emocional. Dessa forma, é importante que as escolas estejam preparadas para receber essas crianças, oferecendo suporte pedagógico, psicológico e social para garantir que a reinserção seja efetiva e positiva para a criança.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. / Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC ; SEESP, 2002. 35 p.

Brasil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de

Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União** 2015; 7 jul.

CARDOSO, Flávia Tanes. Câncer infantil: aspectos emocionais e atuação do psicólogo. **Rev. SBPH**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 25-52, jun. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582007000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192, 2008. Acesso em: 27 ago. 2023.

POKER, ROSIMAR BORTOLINI [ET AL.]. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2013 184p. ISBN 978-85-7983-393-9

SILVA, M. B. **Trilhas Pedagógicas articulam saúde e educação no desenvolvimento cognitivo infantil**: crianças com câncer. 2015. Tese (Doutorado em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro Oeste). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

VALLE, E. R.M. **Psico-oncologia Pediátrica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001, p.32.

A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: ENTRE CORES, SONS E MOVIMENTOS

Ana Paula Vaz Brum[5]
Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra[6]

Eixo 1 – Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas

Resumo: O plano de trabalho de iniciação científica é um recorte do projeto de pesquisa "Práticas Educativas e diferenças na educação infantil: a inclusão entre cores, sons e movimentos". A fim de investigar acerca do problema de pesquisa: Qual a importância da educação lúdica como ferramenta de inclusão na educação infantil? Consideramos que a ludicidade presente em suas várias manifestações agrega inúmeras possibilidades de inclusão, socialização, aprendizado, ressignificação e descobertas da criança com deficiência em relação com o mundo a sua volta. O objetivo da investigação é que através de pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática, fundamentar e valorizar a ludicidade nas práticas educativas e na inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, partindo do princípio que ao utilizar a ludicidade como facilitadora do processo de inclusão e de ensino aprendizagem coloca a criança como partícipe central dos processos.

Palavras-chave: Inclusão; Educação; Criança; Artes; Ludicidade.

---

[5] Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC (Edital UFMS/PROPP Nº 107/2022), com apoio do CNPq, da CAPES e da UFMS. Participante do Grupo de Pesquisa GEPEMULT (Grupo de estudos e pesquisas em Educação Especial e múltiplas linguagens).

[6] Professora Titular da UFMS – FAED Pedagogia. Coordenadora do GEPEMULT (Grupo de estudos e pesquisas em Educação Especial e múltiplas linguagens).

Introdução

A presente pesquisa aborda a arte como atividade lúdica e linguagem facilitadora para a promoção da inclusão de crianças com deficiência no ambiente educacional, o avanço do desenvolvimento social, intelectual e físico. Mediante isso, é direito da criança e da família, a escolarização de qualidade, respeitando e valorizando as especificidades, promovendo experiências, adquirindo saberes novos, corroborando não apenas com a integração, mas, com a inclusão de todos os matriculados na escola.

> Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 1989, Art. 2).

A criança possui o brincar como atividade principal, meio de expressão e como forma de apropriar-se de novos conhecimentos. Dessa forma, o lúdico como ferramenta pedagógica possibilita na educação infantil, ações acolhedoras, olhar atento as particularidades da infância, trazendo o concreto para as atividades, com o desenvolvimento de aspectos importantes como a criatividade, imaginação, vocabulário, impulsionando capacidades e habilidades, desenvolvendo-se coletivamente.

> A imaginação criadora permite à mente infantil percorrer caminhos que conduzem a outros tempos e espaços. Dinâmica da sensibilidade que permite descobrir realidades insuspeitas e mundos novos, tornando-se meio direto de aprendizagem ao transportar a criança a uma temporalidade fictícia e a um espaço interior maravilhoso, conduzindo-a do conhecido ao desconhecido (Richter, 2014, p. 197).

Na ludicidade, a arte (música, dança, pinturas, desenhos, narrativas) possui um papel importante na educação para o desenvolvimento pleno da criança, através dela é possível estimular a sensibilidade ao mundo juntamente com as diferenças presentes nele, como também a comunicação podendo expressar, expondo seu interior e suas intenções. Portanto, a arte desenvolve a capacidade para a resolução de problemas, com autonomia, gerando diversas possibilidades e caminhos para alcançar seus objetivos, colocando em foco a individualidade de forma natural e expressiva.

Inclusão na educação infantil e suas políticas

É importante que a inclusão no sistema educacional inicie na Educação Infantil, primeiro contato com a educação formal, lá as crianças terão o convívio com outras crianças nesse lugar privilegiado, coletivo, diverso e diferente, sejam em relação a valores, crenças, limitações, potencialidades ou pessoas. Nesta fase, as crianças possuem como atividade principal o brincar, *lócus* natural para trabalhar as diferenças e, adaptar maneiras de incluir as crianças nas propostas pedagógicas ao invés de colocá-las como impedimento para realização de tarefas.

> [...] o currículo na perspectiva da escola inclusiva, deve fazer sentido para todos os educandos, por meio de práticas curriculares

> que promovam sua permanência com garantia de qualidade e desenvolvimento, pois como nos aponta Vigotski (1989), a instituição escolar não só deve adaptar-se às deficiências desta criança, mas também lutar contra elas, superando-as (Oliveira, 2017, p. 69).

O professor deve estabelecer o elo de confiança e afetividade com a criança, desenvolver várias formas de comunicação, pois a deficiência presente não pode ser uma barreira intransponível, mas provocar novas possibilidades de atuação pedagógica e, comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento. O brincar e as artes em geral na educação das crianças ocupam espaços privilegiados tanto nos processos inclusivos, como facilitadores da aprendizagem e da socialização.

> Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (Brasil, 1998, p. 23).

Dessa forma, o professor que planeja práticas pedagógicas valorizando o brincar e as artes, oportuniza as várias formas de expressão e aquisição de saberes novos, promove as relações e os papéis sociais, a partir do momento que inclui a criança com deficiência, em todos os momentos respeitando limitações e valorizando potencialidades na participação de processos de aprendizagem coletivos. Ao longo de todo o processo de

escolarização, identificar, elaborar maneiras que eliminem barreiras de socialização e aprendizado, iniciando na educação infantil, pois nesta etapa, estabelece a base de comunicação, funções sociais e físicas necessárias para amplo desenvolvimento e construção de identidade, visando a autonomia dentro e fora da escola.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/1990, apresenta direitos fundamentais como: à saúde, liberdade, educação, proteção, moradia, entre outros. No que se refere à educação, visa o desenvolvimento e o preparo, para a participação ativa na sociedade, sendo protagonista, com acesso que garanta aprendizado e permanência, responsabilizando o Estado e tutores pela qualidade e acompanhamento.

> CAPÍTULO IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer
> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
> I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II – Direito de ser respeitado por seus educadores;
> III – Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV – Direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V – Acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 2022, art.53).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 29, inclui a educação infantil como primeira etapa da educação básica e tem como 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.

Mediante os direitos e os deveres estabelecidos nas Políticas Públicas da Educação Infantil, as especificidades da criança e a inclusão começam a ser entendidas, com a devida importância. Desta forma, começou-se a discutir sobre a educação de crianças com deficiências, como garantir acesso, permanência, recursos necessários para melhor lhe atender, assegurando o direito alcançado.

> O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2007, não paginado).

O público-alvo da educação especial, é o aluno com deficiência, com impedimentos a longo prazo, de natureza física, mental, sensorial, necessitando de atendimento especializado para o exercício pleno da cidadania. Portanto, por meio da educação especial, busca a inclusão dessas crianças no processo educacional, com objetivos de promover estratégias que respondem as necessidades educacionais especiais, como: transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, com

deficiência mental, auditiva, visual, entre outros.

Outro ponto essencial e garantido na legislação é o acompanhamento do professor de apoio, auxiliando a criança com deficiência em todo o percurso escolar, na sala comum e de recursos multifuncionais, nas demandas exigidas pelas necessidades educacionais especiais, permitindo o cuidado, avanço e participação em todas as atividades.

Portanto, a educação especial exige qualificação do professor, com conhecimento da área, das habilidades e dificuldades de cada deficiência, para melhor atuação docente e efetivação da inclusão.

Arte como ferramenta pedagógica lúdica e inclusiva

O lúdico está vinculado com a forma que as crianças lidam com o mundo que a cercam, expressos através dos jogos, brinquedos, brincadeiras e atividades artísticas, assimilam novos saberes da sua própria realidade projetando suas ações e interferências. A partir disso as práticas pedagógicas devem condizer com esse pensamento, pois quando esse indivíduo se encontra no ambiente escolar, não se desvincula da ludicidade encontrada em outros meios sociais.

De fato, o ser humano aprende e entende de maneira mais eficiente quando se depara com a prática, logo as crianças necessitam desse contato com o ambiente e o objeto de conhecimento, assim a ludicidade se torna uma ferramenta fundamental para fazer a ponte do abstrato para o concreto, resultando em ensino e aprendizagem prazeroso e potencializado.

Durante os momentos que a ludicidade está presente, os horizontes são expandidos, as crianças se tornam o que desejarem, através da imaginação e criatividade. Não existe limitações, mesmo que a realidade presente impeça algumas crianças por suas deficiências, os momentos lúdicos são por

muitas vezes acolhedores. A socialização ocorre entre as crianças, demonstrando que são mais parecidas do que pensam.

> A ludicidade promove momentos em que a criança tem a oportunidade de acesso à diversidade cultural que a rodeia, permite que ela se relacione com seus colegas e possibilita a troca de experiências. Desse modo, as atividades lúdicas contribuem na constituição da criança tanto no aspecto afetivo quanto cognitivo, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores e introduzindo ao meio coletivo (Veiga, 2018, p. 17).

Segundo Vygotsky, ao estudar o ser humano em vários aspectos, propôs uma psicologia que compreendesse o biológico, social, histórico, cultural e seus processos de constante transformação. Desta forma, no viés social, Vygotsky afirma que o homem se constitui pelas relações sociais, transformando-se e sendo transformado.

Assim, a criança que convive com a pluralidade em seu meio escolar e social é constantemente colocada em embates para resolução de conflitos, com abordagens de conhecimentos e habilidades diversas da que realiza, aprende a pensar e agir sobre as diferenças, relaciona-se com o díspar de forma natural e democrática. O processo de inclusão é um aprendizado social e cultural.

> Vygotsky construiu diversos conceitos para o entendimento da aprendizagem humana como signos, instrumentos, mediação e Zona de Desenvolvimento Próximo. Para o autor a aprendizagem ocorre por meio da linguagem e relações sociais. [...] a importância que o meio onde o sujeito está inserido exerce em seu desenvolvimento e sua identidade, bem como as pessoas com que ela socializa (Veiga, 2018 p. 22-23).

O trabalho pedagógico com a ludicidade e as várias linguagens da arte com o objetivo de incluir todos as crianças envolve diversos momentos como, a escolha livre da criança, a manipulação de diversos objetos para aquisição e compreensão de significados e funcionalidades, a construção de situações e a exploração de ambientes não conhecidos motivando a fantasia, imaginação e a imitação e, por fim o rompimento das barreiras atitudinais e arquitetônicas para facilitar a participação da criança com deficiência, promovendo sentimento de autoconfiança e pertencimento.

O professor deve compreender que em contato com o mundo sensível, o indivíduo tem participação ativa nesse processo, ele age sobre, logo o educador precisa propor desafios além do conhecido para as crianças, assim acontecendo significações desse processo de ensino e aprendizagem.

O professor, como mediador ao planejar, organizar o espaço e utilizar estratégicas adequadas e necessárias para o aprendizado deve inserir a ludicidade e a arte, não como recompensa aos alunos bem-comportados, mas como procedimento pedagógico que permeia toda ação educativa para a construção de saberes, com objetivos e planejamento alinhados as necessidades das crianças, sem separação da hora de brincar da hora de estudar. O professor lúdico é; ele não está lúdico em determinados momentos, assim promoverá aprendizagem participativa, relevante, interessante, por meio das curiosidades, descobertas, levando a superação das dificuldades e aquisição de novas habilidades "Assim, o educador deve agir no Centro Educacional Infantil como um mediador, propiciando à criança a oportunidade de se expressar, no objetivo da busca de respostas aos questionamentos levantados" (Proença, 2011, p. 87).

A arte possibilita buscar diversos meios de soluções de problemas, assim como lidar com situações de formas diferentes

em busca de uma melhor escolha. Por diversas vezes a arte possibilita o desenvolvimento criativo do indivíduo, logo "[...] a música, o movimento e a arte podem servir como veículos para a expressão criativa e promover a individualidade e a criatividade" (Spodek; Saracho, 1998, p. 352). Portanto, a arte permite a participação no processo educativo, onde há a necessidade da interação do indivíduo "Experimentar o mundo em seu estado real é uma parte importante do processo criativo" (Spodek; Saracho, 1998, p. 354).

O ambiente escolar que utiliza a ludicidade por meio da arte proporciona o desenvolvimento da sensibilidade das crianças, promove a leitura do mundo e suas singularidades, desta forma quando nos referimos a inclusão, as diferenças podem ser trabalhadas e permite ser compartilhada e vivenciada entre os indivíduos.

A arte deve ser valorizada nas escolas como uma forma de usar os sentimentos, a sensibilidade e a compreensão de aspectos vitais que muitas vezes requerem expressão por meios que não são racionais nem lineares. [...] As artes expressam uma forma de conhecer o mundo que é pessoal, mas que pode ser compartilhada com os outros (Spodek; Saracho, 1998, p. 352).

O processo de desenvolvimento infantil através das múltiplas linguagens artísticas permite que a criança potencialize tanto o desenvolvimento físico quanto o intelectual, não somente alterando a forma que vê o mundo, mas sua participação nele. Ao falarmos de inclusão através das artes, podemos ressaltar que "[...] as crianças devem ter oportunidades de usar livremente a sua imaginação, e os produtos do pensamento criativo devem ser aceitos e valorizados. Elas devem se sentir aceitas, em um clima no qual sejam vistas como indivíduos competentes, importantes e válidos" (Spodek; Saracho, 1998, p. 353), logo esses momentos no meio escolar podem trazer as diferenças de expressões criativas, de forma inclusiva.

Vygotsky (2010, p. 352) descreve que, aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética.

Quando se pensa na arte como ferramenta transformadora, não se limita somente ao ambiente escolar como promotora de construção do conhecimento, mas capaz de ocasionar mudanças na sociedade.

Considerações Finais

Os marcos legais asseguram o direito das crianças ao brincar, ao lazer, a cultura e, serem incluídas no meio educacional, promovendo educação com equidade e inclusiva, com olhar atento e especializado para suas particularidades.

Desde o nascimento a criança tem o contato com as práticas culturais, assim construindo significados sobre o mundo. Através da arte essa visão pode ser aprofundada de forma prazerosa, desenvolvendo o senso crítico, pensamentos e sentimentos.

Nos momentos lúdicos e nas relações estabelecidas nos espaços escolares entre os educandos e todos os atores da instituição escolar devemos promover a convivência respeitosa e a valorização das diferenças, que são, em alguma medida, o reflexo da realidade social diversa que vivemos, somos sujeitos singulares, diferentes, como diria Vygotsky: sujeitos históricos culturais. É nessa relação que nos tornamos humanos; ao conviver com outros humanos, nos processos socializadores, mediatizados pela cultura e retroalimentados por ela, enriquecendo os processos formativos, as práticas educativas, valorizando as diferenças e, atuando na

zona de desenvolvimento proximal.

Portanto, o professor da educação infantil, que insere em sua prática educacional a arte e a ludicidade, promove a inclusão de diversas formas quando permite que a criança se expresse livremente, colocam em ação suas ideias e expõe seu interior, desenvolvem compreensão, leitura e releitura sobre o mundo ao seu redor, promove coletivamente as vivências pedagógicas que valorizam a condição diferente do outro, resultando na iniciativa de buscar se aproximar e desenvolver as potencialidades de cada criança.

A arte como ferramenta pedagógica e inclusiva evidencia a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem, que cria, vivência e experimenta oportunidades de construção e desconstrução de saberes, desafia e é desafiado a pensar e resolver situações problema. É mediante as atividades artísticas que acontece a construção do sujeito que cria, imagina, e desenvolve a capacidade de fantasiar, ação própria do ser criança, transformando a realidade e agindo sobre ela, identificando papeis sociais e expressando ações, sentimentos e imaginando.

As atividades que utilizam as múltiplas linguagens da arte são facilitadores do desenvolvimento e do processo inclusivo de crianças com deficiência, colaboram para a prática do professor ao gerar experiências e possibilidades novas de aprendizagem, construir relações com outros indivíduos, brincando, desenhando, dançando, cantando, dramatizando, imitando, imaginando, construindo identidade e comunicação com o mundo.

Precisamos entender e valorizar a ludicidade e as artes no processo de educação e inclusão, pois a muito séculos já se discute e comprova-se a relevância de tais abordagens, não é um discurso novo, muitas pesquisas corroboram para o lugar de destaque que merecem, mas muitos ainda acreditam que é apenas passa tempo, atividades vazias para gastar os últimos minutos da aula...ledo engano!

Fundamentar práticas educativas e processos inclusivos cada vez mais democráticos, alicerçados na aplicação efetiva das políticas públicas e dos direitos a educação equitativa e de qualidade para além dos discursos politicamente corretos, mas que na realidade escolar pouco avançam, a ponto de desconstruir as barreiras invisíveis que são o preconceito e, as barreiras visíveis, que são arquitetônicas e de acessibilidade presentes insistentemente na sociedade.

Muitos avanços aconteceram nas últimas décadas, muito precisamos avançar ainda, as transformações sociais e culturais necessárias para a escola conviver com a diferença estão em processo. Vivemos muitos séculos de exclusão e obscurantismo para algumas décadas de inclusão.

Desde a Declaração de Salamanca, a Declaração Universal dos Direitos Humanos entre outros importantes documentos trazer à tona a discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação regular como direito assegurado e espaço devido na sociedade, despertou polêmicas por um lado, indignação de alguns, mas também lutas por uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, gerou desafios às práticas educativas e diferenças, mas também avanços inegáveis.

Referências

BRASIL. **Lei Federal nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente e normas correlatas**. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Brasília. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva**

da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2007.

RICHTER, Sandra. Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. *In*: OLIVEIRA, Ana Claudia de; BARBOSA, Ana Mae; ALMEIDA, Cláudia Zamboni de; DOMINGUES, Diana; FLEISCHMANN, Lezi Jacques; ROSSI, Maria Helena Wagner; MEIRA, Marly Ribeiro; SPRITZER, Mirna; RICHTER, Sandra; CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **A Educação do Olhar**: no ensino das artes. [*S. l.*]: Mediação, 2014. cap. 11, p. 182-198.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. Artes Expressivas para Crianças Pequenas. *In*: SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. **Ensinando Crianças de Três a Oito Anos**. [*S. l.*]: Artmed, 1998. cap. 16, p. 351-359. ISBN 85-7307-436-1.

PROENÇA, Michele Alves Muller. **Ludicidade na Educação Infantil: Relações na prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coxim-MS**. Programa de Pós- Graduação, UFMS, 2011.

VEIGA, Eliane Cristina Freitas. **Prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil**. Programa de Pós- Graduação em Educação, UFMS,2018.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

A COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE EM MOÇAMBIQUE: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Félix Matias[7]
Rafael Rossi[8]

Eixo 1 - Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas

Resumo: O presente trabalho é um instrumento por meio do qual refletimos sobre a complexidade do trabalho educativo na realidade moçambicana. Trata-se de uma reflexão que busca contribuições para a formação docente. O trabalho educativo que pela sua natureza é complexo, na sociedade contemporânea se mostra ainda mais complexo principalmente em contextos como o de Moçambique, que para além de apresentar-se com elevados índices do analfabetismo, tem uma história socioeconômica que lhe coloca como um dos países com índices elevados de pobreza e com dependência econômica. Discutimos neste estudo em linhas gerais o panorama da educação moçambicana, e alguns dos principais fatores que influenciam no insucesso escolar. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo bibliográfico e documental, cuja análise baseou-se nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, por se tratar de uma teoria pedagógica que nos permite enxergar de forma coerente a essência do objeto em que nos propusemos a estudar, no caso a realidade da educação em Moçambique. Mediante os dados, concluímos que há uma complexidade extrema do trabalho docente em Moçambique, dada a sua precariedade. Depreende-se também que os grandes

[7] Acadêmico do curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós Graduação - PPGEDU da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa Fundamentos de Educação – GEFE.
[8] Docente e Pesquisador da Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG/EDU) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande, MS.
Coordenador do Grupo de Pesquisa Fundamentos de Educação – GEFE.

problemas que caracterizam a educação moçambicana resultam por um lado da falta de investimentos, e por outro, da adoção de concepções teórico-pedagógicas hegemônicas que para além de descaracterizar o trabalho docente, contribui e muito no insucesso escolar.

Palavras-chave: Trabalho docente; Formação de professores; Desafios de Educação em Moçambique.

Introdução

Refletir sobre os processos formativos constitui sempre um grande e necessário desafio dada importância que este campo representa em qualquer contexto social. No contexto contemporâneo e na educação em Moçambique esta reflexão se faz ainda mais pertinente, dada realidade histórica e os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais do país em alusão e sua influência nos currículos e processos educacionais.

Neste estudo, propomo-nos essencialmente refletir em linhas gerais a complexidade do trabalho docente no contexto moçambicano, tendo em vista a necessária busca permanente de contribuições para a formação de professores.

Trata-se de um estudo no qual procuramos a princípio valorizar as condições situacionais da realidade moçambicana, com vista a conscientizar sobre a finalidade da educação escolar, e em particular da formação de professores que se configura uma das modalidades de educação com importância significativa no cumprimento da função social da escola. Tendo em conta essas considerações, partimos por uma visão ontológica para visitar o cenário atualmente vivido nesta sociedade na qual está inserido o trabalho educativo e a formação de professores, para então refletirmos sobre a finalidade dos processos formativos, que não deixa de lado os porquês, o para quem, para quê e em que condições se realiza a educação escolar. Numa tentativa de

resgatar o compromisso ético, político e social da prática educativa escolar.

A problemática da educação na sociedade contemporânea é caracterizada por diversos fatores, que resultam de várias dinâmicas sociais, as quais envolvem as tensões, contrariedades, conflitos da conjuntura social vigente. Uma sociedade cujos traços característicos são a competitividade e o individualismo, ou seja, tudo gira em volta da autorrealização individual, colocando de lado os interesses essencialmente coletivos. Essa realidade afeta os processos de educação, daí a necessidade de uma reflexão crítica e profunda.

Com aproximadamente 30 milhões de habitantes, Moçambique tem enfrentado diversos problemas no campo de educação, onde há 49 anos atrás foi herdada do governo colonial um índice do analfabetismo de 93% da população, e que até hoje o país tem vindo a mudar constantemente os programas e currículos de educação, mas que ainda o insucesso escolar continua presente.

Esta realidade convida-nos a nos mergulhar numa profunda reflexão sobre o funcionamento da educação e do trabalho docente, pois entendemos que compreender essa estrutura, essa realidade e seus impactos na educação escolar sejam fundamentais, numa perspectiva de quem pretenda caminhar em direção da superação das limitações da atividade docente, no sentido de atender os interesses da coletividade. É nessa direção que estamos caminhando.

Neste estudo, tomamos como base para fundamentar a nossa reflexão, a Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria pedagógica que surgiu dentro do método do materialismo histórico-dialético, e que nos permite refletir o objeto de maneira realista, tendo em consideração a sua totalidade, ou seja, a forma como o objeto se configura, desde a origem, estrutura e sua função social. Os procedimentos metodológicos que tornaram

possível esta reflexão é de um estudo bibliográfico e de análise documental, cujo referencial teórico é embasado a partir dos estudos de Saviani (2011), Duarte (2013) que advogam essencialmente as contribuições da pedagogia histórico-crítica.

Este trabalho faz parte da tese do doutorado em andamento e das pesquisas e estudos que são realizados no âmbito do Grupo de Estudos Fundamentos de Educação – GEFE.

Aspectos de contexto e a complexidade do trabalho docente em Moçambique

A história da educação moçambicana é marcada por diversas vicissitudes, que colocam desafio a todas as modalidades educativas, incluindo a área de formação de professores e principalmente ao próprio trabalhador docente, pois estamos falando de um país que em cada 100 pessoas, 39 não sabem ler nem escrever, ou seja, estamos diante de um país com 39% da taxa do analfabetismo em pleno século XXI, como mostram os dados do último Censo (2017), o que faz com que haja a flexibilização dos processos educativos, já que um dos principais desafios continua o de reduzir os índices elevados do analfabetismo. Ademais, estamos falando de um país que, para além de ter alcançado recentemente a sua independência nacional (1975) depois de aproximadamente 5 séculos de colonização portuguesa, ainda continua com um quadro socioeconômico precário, que dentre as razões encontra-se os problemas relacionados com a paz interna, os eventos naturais como os ciclones, cheias, seca, que têm ciclicamente fustigado o pais levando à miséria, sem deixar de lado a fato de que o país vive uma dependência externa, que também influencia na definição das políticas públicas de educação.

Portanto, trata-se de um contexto que nos permite enxergar que a educação em Moçambique lida com problemas

influenciados pela trajetória histórica do país, bem como a trajetória que vem sendo trilhada tanto pelo mundo social, principalmente as leis trabalhistas que vão sendo construídas, e que a produção de conhecimento vem sofrendo condicionamentos, como consequência das teorias hegemônicas do capitalismo contemporâneo.

Para entender a complexidade do trabalho docente é necessário em primeiro lugar compreender o que é trabalho educativo. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo é entendido como "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). Portanto, trata-se de assumir uma posição afirmativa do papel da escola e do trabalho do professor no âmbito do processo inalienável de transmissão de conhecimentos e da cultura humana produzida na história da humanidade.

A luta pela transmissão de conhecimentos escolares prende-se com o fato de que é por meio da apropriação de conhecimentos elaborados e intencionalmente transmitidos, que ocorre o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Por meio dos conhecimentos o indivíduo adquire uma nova visão de mundo, uma visão crítica que o permite analisar e agir adequadamente e coerentemente perante os acontecimentos. Essa ideia é também advogada por Rossi (2022) e por Matias e Rossi (2023).

Por esta razão, concordamos que o papel da educação escolar é "a formação das novas gerações na base de apropriações representativas das máximas conquistas do gênero humano, desenvolvendo nelas a capacidade para se imporem como sujeitos da história" (Martins, 2018, p. 95).

Ora, o ser um ato direto e intencional do trabalho educativo, coloca no professor vários desafios, pois, demanda uma boa preparação do professor, tanto no que diz respeito à sua

formação; quanto no exercício das suas funções. Portanto, percebe-se aqui dentre vários elementos, a presença de dois aspectos fundamentais: o primeiro está relacionado com as condições objetivas em que o processo educativo deve ocorrer, ou seja, o sucesso escolar requer um bom investimento de modo a garantir as condições necessárias para que a aprendizagem escolar realmente ocorra; o segundo aspecto diz respeito a perspectiva teórico-pedagógica em que se embasa a prática educativa, isto é, é necessário uma boa concepção teórico-pedagógica capaz de conduzir os processos educativos numa perspectiva social, no sentido de assegurar que efetivamente os currículos e as práticas educativas atendam o seu papel social. Portanto, é mesmo nestes dois aspectos o cerne da nossa crítica à educação moçambicana, pois a realidade se mostra deficitária.

O trabalho docente em Moçambique é um dos mais difíceis, dada a precariedade da educação no país. O professor para além de lidar com elevado número de alunos numa só sala de aula, enfrenta também problemas de falta de materiais instrucionais, deficiência de infraestruturas que em certos casos há crianças que passam mais de cinco anos estudando ao relento (por baixo das árvores) por insuficiência de infraestruturas e ainda sem carteiras, em suma, sem o mínimo de condições de trabalho que possam assegurar que o professor ensine em condições adequadas e que os alunos aprendam também adequadamente.

No que concerte a relação aluno-professor, Moçambique (2020) reconhece o desiquilíbrio existente entre o número de escolas e a procura, ou seja, há maior procura e menor oferta na educação moçambicana. Casos há em que uma escola com capacidade de 4 mil alunos, estejam lá matriculados 11 mil, isto é, com mais 7 mil alunos acima da sua capacidade. Como consequência, muitas turmas funcionam ao relento por falta de salas

Ademais, em 2012, o Ministério de Educação e do

Desenvolvimento Humano – Minedh do país havia fixado um rácio alunos-professor na proporção de (64-1), ou seja, cada professor deveria em média ter 64 alunos na sala, porém muitos professores trabalham com mais do que essa proporção, o que mostra o quão desafiador é o trabalho docente no contexto em que estamos aqui abordando.

Portanto, este cenário não só é desafiador para o próprio professor, como também é para a formação de professores. Até porque de acordo com Mazula (2018), desde que Moçambique se tornou independente até aos dias atuais a sua história de formação de professores é marcada por uma multiplicidade de dilemas dos quais também todo setor de educação se encontra, desde a insuficiente e degradada rede escolar, a fraca qualidade de ensino, deficiente nível de formação do professor assim como as condições de trabalho docente, insuficiência recursos materiais e financeiros, a baixa qualificação do pessoal docente responsável na orientação do processo de formação, e ainda o fato de grande parte dos candidatos que entram na formação não terem vocação e tão pouco qualificados para uma formação como é a de professores que é de longe importante em qualquer que seja sociedade em questão.

Com efeito, o Minedh reconhece através do plano estratégico de educação (2020-2029) haver grandes desafios em relação a gestão de professores, na medida em que continua havendo o registro de escolas com muitos professores e pouca carga horária, assim como outras escolas com poucos professores e carga horaria excessiva, a problemática do rácio alunos-professor no ensino primário, assim como a falta de professores de algumas disciplinas no ensino secundário (Moçambique, 2020). Percebe-se então que se trata de problemas educacionais cuja solução requer um conjunto de estratégias devidamente harmonizadas entre si em vários âmbitos, desde a contratação e colocação de professores, construção e ampliação de

infraestruturas escolares, alocação de materiais didáticos e até mesmo a própria formação de professores.

Ademais, o trabalho docente é de extrema importância que não merece passar pelo cenário atual onde até a própria remuneração salarial é absurdamente desajustada com a realidade do custo de vida, o que faz com que a grande maioria de professores vivam endividados em mis de um banco, num quadro econômico onde as taxas de juro são totalmente proibitivas do desenvolvimento. Um cenário literalmente desmotivador para o trabalhador docente.

Refletindo sobre esta problemática, percebe-se que a atividade docente exige deste uma permanente tomada de posicionamento e o compromisso social, técnico-pedagógico e político, pois, trata-se de um processo com uma finalidade, por isso que é um ato que se conduz de maneira direta e intencional. Ademais, "a instrumentalização diz respeito concretamente ao ato de ensino, aos conteúdos devidamente selecionados, graduando a transmissão dos conteúdos de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos" (Assumpção; Duarte, 2016, p. 220). Nesse sentido, a prática educativa toma uma configuração no sentido de proporcionar as condições adequadas para que realmente ocorra a devida transmissão do conteúdo aos alunos. Pelo que é necessário "[...] dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio" (Saviani, 2008, p. 18). E isso só é possível com um sistema de educação que valoriza o trabalho docente, investe na educação e adota uma linha de pensamento teórico-pedagógico coerente com a perspectiva social, para que a classe trabalhadora possa ter o acesso ao conhecimento elaborado, à cultura erudida e possa alcançar uma plena formação intelectual e humana. Com isso, concordamos com o pensamento de Saviani (2011, p. 13), segundo a qual:

> [...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

O outro aspecto que está merecendo nossa análise neste estudo e que ao nosso juízo coloca em causa o trabalho docente e o sucesso escolar tem a ver com a concepção teórico-pedagógica que assenta os processos formativos em Moçambique. Os currículos escolares mostram que há um abandono da formação dos modelos de educação clássicos e uma adoção de novos modelos, por meio de métodos participativos. Daí que se assume a pretensão de estabelecer uma estratégia de acompanhamento de professores recém-formados, nos seus primeiros três anos de exercício da sua profissão docente, objetivando "[...] assegurar que estes coloquem em prática os métodos participativos e que usem os princípios de uma aula centrada no aluno" (Moçambique, 2020, p. 13). Trata-se de uma mudança de paradigma que resulta da adoção e implementação de concepções do hegemônicas, as quais Duarte (2013), chama de pedagogias do "aprender a aprender", cuja essência é tornar a prática educativa um processo voltado para a cotidianidade, a espontaneidade, que essencialmente valoriza as experiencias individuais e atende as vontades do aluno. O que na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural não garante o aprofundamento dos conhecimentos clássicos, indispensáveis para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Ora, a adoção destes novos modelos de educação não vem ao acaso, ocorre que o país é dependente financeiro, como nos referimos anteriormente. As políticas educacionais moçambicanas são construídas tendo em conta a influência dos organismos

internacionais, tanto ao nível dos países do ocidente, quanto dos países da região. E trata-se de países e/ou organismos cuja visão economicista é muito presente e isso é sobejamente visível nos currículos e planos de educação em Moçambique. O Plano Estratégico da Educação (2020–2029), por exemplo, a visão de educação no país assenta-se em: proporcionar uma educação que permita que os cidadãos tenham competências para a sua inserção na sociedade e aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para o *desenvolvimento econômico* e social do País. O mesmo pensamento é expressamente presente no Plano Curricular de Formação de Professores Primários e Educadores de Adultos (Moçambique, 2019). Veja que se trata de uma visão que se alinha com os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, o que resulta da internacionalização das políticas públicas de educação.

Ora, é preciso compreender que o desenvolvimento do capital humano que tanto se fala nos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio, e todo um conjunto de teorias pedagógicas neles assentes, não é mais do que um conjunto de pretextos que visam fazer com que a educação seja e continue sendo um instrumento utilitarista, voltada simplesmente para a preparação mão-de-obra, por essa razão advogamos a ideia de defender uma educação que propicie a transmissão e apreensão de conhecimentos, educação que

> [...] não vise apenas a formar indivíduos para a reprodução direta e imediata desta ordem social, que não os prepare apenas para servirem de mão-de-obra para o capital, mas que sejam trabalhadores e cidadãos. Capacitados para atender às novas exigências do processo produtivo, mas também conscientes dos seus direitos e dispostos a participar ativa e criticamente da construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária (Tonet, 2016, p. 33).

Entendemos que na realidade mesmo o professor tenha tido no passado a melhor formação intelectual e humana, enquanto estiver trabalhando num contexto cuja perspectiva teórica é formação por competências, no paradigma reflexivo, com uma educação utilitarista, fica mergulhado num dilema que o dificulta de cumprir com o seu papel social. Não é uma questão de ser pessimista com a educação moçambicana, mas trata-se de assumir que o contexto de educação na atualidade é de maior complexidade para o trabalho docente que se mostra cada vez mais precário.

Considerações Finais

Refletimos aqui a complexidade do trabalho docente em Moçambique, na perspectiva de busca de contribuições para a formação de professores. Ficou explícita a realidade desafiadora em destaque neste estudo, o que a nosso juízo deixa o entendimento de que na educação escolar no contexto moçambicano ainda há muito que ser melhorado. A educação escolar moçambicana precisa de mudanças profundas e estruturais com vista a superar a situação atual e não continuar adiando os mesmos problemas que resultam da falta de investimentos, da definição de concepções desajustadas de uma educação utilitarista.

Numa realidade como esta aqui em alusão, onde o trabalho educativo é marcado pela flexibilização dos seus processos formativos, precariedade da educação por falta de investimentos, e por concepções pedagógicas hegemônicas vinculadas ao capitalismo contemporâneo cujo conhecimento escolar é esvaziado e secundarizado, o trabalho docente é descaracterizado, à ponto do próprio professor perdeu o seu poder de tomar certas decisões no exercício da sua função docente, não se pode esperar mais nada senão um fracasso, caso

não haja mudanças profundas e estruturais.

Portanto, defendemos desta forma a importância de investir esforços teóricos e práticos na melhoria das condições do trabalho educativo escolar.

Referências

ASSUMPÇÃO, M.C. e DUARTE, N. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 68, p. 208-223, jun 2016 – ISSN: 1676-2584.

DUARTE, N. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Individualidade Para-Si.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. *In*: J. C. Pasqualini, L. A. Teixeira & M. M. Agudo. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Legado e perspectivas. Uberlândia, MG, 2018: Navegando Publicações, 83-98. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/4/folders/1q2cVzXqfqOSX740hssuC6GHwd-3BOo83. Acesso em: 13 abril 2023

MATIAS, Félix; ROSSI, Rafael. Educação e a defesa do conhecimento no ensino escolar em Moçambique: uma análise histórico-crítica. **Revista criar educação -** revista do programa de pós-graduação em educação UNESC, v. 12, p. 168-187, 2023.

MAZULA, B. **A complexidade de ser professor em Moçambique**. 1ª ed. Plural Editores. Maputo, 2018.

MOÇAMBIQUE, Instituto Nacional de Estatística, CENSO 2017, **Recenseamento geral da População em Moçambique**. Maputo, 2017.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Curricular do Curso de Formação de**

Professores primários e Educadores de Adultos. 1. ed. Maputo, 2019. v. 1. p. 1-236.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Curricular Estratégico da Educação (2020 - 2029).** 1. ed. Maputo, 2020. v. 1. p. 1-180.

ROSSI, R. Currículo e Formação de Professores: uma abordagem histórico-crítica. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 22, n. 08, p. 146-160, jan/dez 2022.

SAVIANI, D**.** Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, D. & DUARTE, N. **Pedagogia Histórico - Crítica e luta de classes na educação escolar**. Autores Associados, Campinas – SP, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Autores Associados, Campinas, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TONET, I**. A educação numa encruzilhada**. In: TONET, I. Educação contra o Capital. 3ª ed. ampliada: São Paulo, 2016.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O TRABALHO EDUCATIVO

Jucilene de Souza Ruiz[9]
Rafael Rossi[10]

Eixo 1 – Formação Docente, políticas educacionais e práticas educativas

Resumo: O presente estudo tem como objetivo abordar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o trabalho educativo no âmbito escolar. A temática é de grande relevância para o campo educacional uma vez que é uma teoria pedagógica que se coloca em defesa da escola e da sua função vital de garantir a transmissão e assimilação dos conhecimentos mais elevados. Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica se posiciona a favor dos interesses da classe trabalhadora, contra qualquer tipo de alienação que favoreça a manutenção da sociedade capitalista. Para o desenvolvimento desse estudo utilizamos como fundamentação teórica autores que se fundamentam na Pedagogia Histórico-Crítica, entre eles: Duarte (2014), Orso (2023) e Saviani (2019). A partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica entende-se por trabalho educativo a atividade mediadora no interior da prática social, e que para atuar de forma mais consistente é necessário conhecer a estrutura da sociedade, que se define pelo domínio do sistema capitalista. Sendo assim, um trabalho educativo fundamentado em uma concepção crítica da educação coloca a sua prática favor da classe trabalhadora e não o inverso.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Escola; Trabalho educativo.

---

[9] Doutoranda em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação (GEFE).

[10] Docente e Pesquisador na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, Campo Grande – MS. Líder do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação (GEFE).

Introdução

O presente estudo é parte da tese de doutorado em andamento, intitulada "O Trabalho Educativo na Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Uma Análise Histórico-Crítica" e dos estudos desenvolvidas no âmbito do grupo de estudo Fundamentos da Educação (GEFE), e tem como objetivo abordar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o trabalho educativo no âmbito escolar.

Ressalta-se que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria educacional e pedagógica que atende aos interesses da classe trabalhadora, contra qualquer tipo de exploração e alienação que favoreça a manutenção da sociedade capitalista.

A temática é de grande relevância para o campo educacional uma vez que é uma teoria pedagógica que se coloca em defesa da escola e da sua função vital de garantir a transmissão e assimilação dos conhecimentos mais elevados e contra pedagogias que se colocam a favor da alienação e da reprodução do capital.

Para essa teoria é fundamental que os conhecimentos sejam transmitidos e assimilados de modo sistematizado, visando promover o desenvolvimento intelectual do indivíduo e ampliar a sua concepção crítica de mundo.

> Por isso mesmo, importa trabalhar na educação escolar com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos; pois estas dimensões sociais são capazes de fornecer subsídios elaborados e sistematizados a respeito da objetividade (ROSSI, 2023, p. 29).

Veremos no decorrer desse estudo que estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica, entre eles Duarte (2014), Orso (2023) e Saviani (2019), defendem o papel da escola e do trabalho

educativo, e que somente por meio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos será possível enxergar aquilo que não está evidente.

A Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito da educação brasileira

Para entender as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o trabalho educativo é necessário retomar um pouco o fim a que se destina essa teoria. Para início de contextualização podemos dizer que é uma teoria educacional e pedagógica elaborada principalmente por Saviani, originada no fim da década de 1970, fundamentada no marxismo.

Saviani (2019) aponta que a concepção homem e sociedade que está na base dessa pedagogia parte da constatação de que este se produz materialmente ao produzir seus meios de existência, o que significa que o homem é definido a partir de fatos reais, da produção e das relações sociais que vive.

Neste sentido, sua fundamentação teórica segue os estudos desenvolvidos por Marx, "sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital" (Saviani, 2019, p. 29). Sendo uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de homem própria do materialismo histórico.

A Pedagogia Histórico-Crítica surge com a finalidade de se criar uma teoria educacional crítica, tendo em vista superar as teorias não-críticas, que buscavam entender a educação desvinculados dos condicionantes que atuam sobre ela, além das teorias crítico-reprodutivistas, que acabavam por caracterizar a educação como mero fator de reprodução dos interesses da classe dominante.

Tratava-se, portanto, de produzir uma teoria

> pedagógica diferente, tanto em termos teóricos, quanto práticos, contra hegemônica, oposta às existentes, que orientasse e possibilitasse a realização de uma nova prática pedagógica que contribuísse para a transformação social (Orso, 2023, p. 363).

Segundo Orso (2023) a criação da Pedagogia Histórico-Crítica veio da necessidade de se criar uma teoria pedagógica diferente das existentes até então, que se possibilita uma prática pedagógica a favor dos interesses dos trabalhadores.

Sobre o contexto de criação da Pedagogia Histórico-Crítica ressalta-se que se deu em meio à crise e à ditadura, em um contexto de ebulição social, de lutas por mudanças sociais, políticas, econômicas e educacionais, no final da década de 1970 (Orso, 2023).

É com esse anseio que surge a Pedagogia Histórico-Crítica, chamada por Saviani (2002) inicialmente de "pedagogia revolucionária". Concebida como uma pedagogia que reconhece que vivemos numa sociedade dividida em classes sociais com interesses antagônicos, mas que ao mesmo tempo articula a escola com as necessidades da classe trabalhadora.

Sendo assim, cria-se uma teoria pedagógica com o objetivo de constituir um movimento que compreenda as contradições da educação escolar brasileira e lute pela socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, entende-se esse movimento como parte da luta.

A Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria educacional e pedagógica entende a educação escolar como um meio indispensável para a emancipação humana e de superação da sociedade capitalista.

> A pedagogia histórico-crítica pode ser caracterizada como um movimento coletivo

> que tem procurado produzir nos educadores brasileiros uma tomada de posição consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classes (Duarte, 2014, p. 31).

Os seus estudiosos defendem um posicionamento crítico da educação e do trabalho educativo frente as alienações que favorecem a reprodução do capital, que consequentemente reflete cada vez mais no aumento da exploração do trabalhador e das desigualdades sociais.

A Pedagogia Histórico-Crítica possui clareza das possibilidades da educação escolar, e se coloca em defesa de uma escola que socialize os conhecimentos mais elevados. Além da busca por caminhos para a melhoria da escola pública, diante dos resultados educacionais; de salas de aula fechadas; da superlotação de salas; dos direitos trabalhistas dos professores; dos alunos que abandonam a escola.

Neste sentido, mesmo a escola sendo o local privilegiado para a socialização de conhecimentos, sofre influências das contradições geradas para a manutenção do sistema capitalista. A Pedagogia Histórico-Crítica ao mesmo tempo que defende a escola e sua função vital também percebe os entraves e concepções que adentram no espaço escolar e que a fazem remar em direção contrária, ou seja, a favor dos interesses da reprodução do capital.

Pedagogia Histórico-Crítica e o trabalho educativo

O trabalho educativo é entendido por essa teoria pedagógica, como uma atividade mediadora no interior da prática social, e que para atuar de forma mais consistente é necessário conhecer a estrutura da sociedade, que se define pelo domínio do sistema capitalista.

E numa sociedade de domínio capitalista temos o

trabalhador e o capitalista, o primeiro é proprietário da força de trabalho e o segundo dos meios de produção (matéria prima e instrumentos de trabalho). Portanto, temos uma sociedade dividida em classes sociais e com interesses antagônicos.

A educação escolar não é dissociada das características da sociedade, ou seja, é determinada pela sociedade que está inserida. "E, quando a sociedade é dividida em classes sociais cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais" (Saviani, 2021, p. 106).

A Pedagogia Histórico-Crítica é um instrumento de luta, ou que significa vencer os interesses de manutenção e perpetuação da sociedade capitalista. Sendo assim, empenha-se em elaborar condições para que a prática educativa favoreça a classe trabalhadora e não o inverso.

> É nesse quadro que a educação escolar se situa. E os professores tanto podem integrar-se ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o *Status quo*, quanto podem desempenhar o papel inverso de, por meio dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (Saviani, 2021, p. 107).

Saviani (2021) enfatiza que os professores podem tanto contribuir para a manutenção da estrutura capitalista vigente, segurando a marcha da história, ou pode contribuir na luta pela emancipação humana.

Desse modo, muitos educadores não tendo a consciência

de que a educação escolar se move no âmbito da luta de classes, acaba assumindo uma posição de neutralidade em consonância com os interesses dominantes.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos não apresenta o fim em si mesmo, mas devem instrumentalizar o indivíduo para que se eleve em um nível de consciência que o permita ver a essência.

Sobre o saber escolar, a Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza a importância de se identificar as formas desenvolvidas de saber produzido historicamente pela humanidade. Posteriormente a conversão do mesmo em saber escolar e o provimento dos meios necessários para que os alunos possam assimilá-lo.

> a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendo a suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
> b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
> c) Provimento dos meios necessário para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2021, p. 43).

Para viabilizar condições para que o aluno possa se apropriar do saber sistematizado, é necessário identificar, sequenciar e dosar os conteúdos e prever a melhor maneira para atingir esse objetivo. Pois, a educação deve comprometer-se com a elevação da consciência humana.

Ressalta-se que o saber objetivo mencionado é o

conhecimento que explica a realidade para além das superfícies e das aparências ilusórias de uma determinada classe social. Nesse sentido, o saber objetivo é encontrado nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e a sua valorização na escola contribui para a superação de formas cotidianas de pensamento.

Os conhecimentos mais elevados representam sínteses ricas de atividade humana. Quando a escola trabalha com a cultura em sua forma mais desenvolvida, está construindo bases efetivas para que os indivíduos se apropriam da realidade de forma crítica.

Ainda poderíamos ser questionados quanto a existência de um método para essa pedagogia. Saviani (2019) sinaliza que o método preconizado mantém continuamente vinculação entre educação e sociedade, em que o ponto de partida seria a prática social e o ponto de chegada a sua compreensão pelos alunos, conforme explica a seguir:

> Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e alunos encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (Saviani, 2019, p. 28).

A prática só será coerente e consistente, quanto mais desenvolvida for a teoria que a embasa, e uma prática só poderá ser transformada à medida que exista uma teoria para justificar a sua transformação.

> O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencionam no âmbito da sociedade e uma inserção crítica e intencional (Saviani, 2019, p. 75).

O que Saviani (2019) explicita é que de posse dos conhecimentos teóricos e práticos se chega a uma nova forma elaborada de entendimento da prática social. E isso, ele chama de ponto culminante do processo pedagógico, que seria "[..] quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação social" (Saviani, 2019, p. 76).

Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica acredita que a prática educativa ao articular teoria e prática na educação, pode superar a alienação, em defesa da omnilateralidade e da emancipação humana.

Considerações Finais

A Pedagogia Histórico-Crítica vem em busca da superação das pedagogias que favorecem a reprodução do capital. Além disso, é uma pedagogia contra hegemônica e articulada aos interesses da classe trabalhadora, que valoriza a escola e que dá subsistência concreta a essa bandeira de luta.

Neste sentido, estamos falando de uma pedagogia empenhada no bom funcionamento da escola, com condições adequadas para a realização do trabalho educativo, com métodos eficazes, que leve em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem, sem perder de vista a importância da sistematização lógica dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, o trabalho educativo é entendido como uma atividade mediadora no interior da prática social, e que para atuar de forma mais consistente é necessário conhecer a estrutura da sociedade, que se define pelo domínio do sistema capitalista.

Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende a escola e o trabalho educativo a partir do contexto socioeconômico e dos determinantes sociais. Nesse viés, um trabalho educativo

fundamentado em uma concepção crítica da educação coloca a sua prática a favor da classe trabalhadora e não o inverso.

Referências

DUARTE, Newton. **A Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito da História da educação brasileira**. p. 29- 0, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/43756444/a_pedagogia_hist%c3%93rico_cr%c3%8dtica_no_%c3%82mbito_da_hist%c3%93ria_da_educa%c3%87%c3%83o_brasileira. Acesso em: 21 jun. 2022.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica: Uma introdução. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.23, n. 17, p. 353-371, jan/dez 2023.

ROSSI, Rafael. Uma breve introdução à Pedagogia Histórico-Crítica. *In:* BEDIM, Milena Pellissari. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar Contribuições ao Debate na Formação de Professores**. 1. ed. Campo Grande, MS: Télos Educativa, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

VIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

TEMÁTICA 2

HOMENS NA DOCÊNCIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Lucas de Oliveira Souza Mendes[11]
Luciene Cléa da Silva[12]

Eixo 1 – Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas

Resumo: Este estudo consiste em uma revisão sistemática de pesquisas relacionadas à presença de professores homens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2012-2022. A pesquisa buscou procurar tendências, resultados e metodologias utilizadas nas produções acadêmicas que abordam a trajetória e os desafios enfrentados por esses profissionais em um ambiente historicamente feminizado. A revisão adotou a metodologia de "Estado do Conhecimento" e utilizou operadores booleanos para pesquisar os trabalhos que foram selecionados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Foi encontrada uma tese e dissertações relevantes que foram analisadas. Os resultados da pesquisa destacaram a escassez de estudos específicos sobre a presença de professores do sexo masculino nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, ressaltando a importância de investigar as trajetórias, desafios e contribuições desses profissionais. As principais abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas incluíram entrevistas e análise de histórias de vida, permitindo uma compreensão mais profunda das experiências individuais dos professores homens. Em resumo, esta revisão sistemática enfatiza a importância contínua de explorar e compreender as narrativas docentes e dinâmicas de gênero na

[11] Egresso do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf).

[12] Professora Adjunta do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

educação.

Palavras-chave: Professores homens; Anos Iniciais; Revisão sistemática

Introdução

Neste estudo, são apresentados os resultados de uma revisão sistemática de estudos que fizeram parte de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a trajetória profissional de um professor homem que atuou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em instituições de ensino públicas, localizadas em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

No contexto da educação brasileira, é evidente que as mulheres predominam na função de professoras nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Diante disso, com o objetivo de examinar como a produção científica nacional trata da presença masculina nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando semelhanças, lacunas, metodologias e resultados, realizamos uma revisão sistemática de estudos relacionados obtidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Isso foi feito por meio de uma pesquisa do tipo "Estado do Conhecimento", com o intuito de avaliar o que já foi publicado sobre o assunto no período de 2012 a 2022. Utilizamos uma metodologia de pesquisa com operadores booleanos para analisar, catalogar e sistematizar as teses e dissertações encontradas.

Desta forma, a revisão de literatura do tipo "Estado do Conhecimento", de acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 40), é um estudo que se concentra exclusivamente em um segmento das publicações relacionadas ao tema em questão. Isso nos permitiu pesquisar e interpretar dados de conteúdos específicos presentes nas dissertações. Ao contrário de pesquisas do tipo "Estado da Arte", que visam compreender a produção de conhecimento em uma área de conhecimento de forma abrangente.

Portanto, a importância desse tipo de estudo reside em fazer uma avaliação e um mapeamento que analise o conhecimento existente, identifique as abordagens mais comuns, os temas mais pesquisados e, principalmente, as lacunas de pesquisa em uma determinada área. A realização dessas avaliações contribui para a organização e análise na definição de um campo de estudo, além de apontar possíveis contribuições da pesquisa para a compreensão das questões sociais em evolução (Romanowski; Ens, 2006). Ainda, segundo as autoras:

> Mais um aspecto que deriva desses estudos é a identificação das técnicas mais utilizadas nas pesquisas. Se elas são entrevistas, análise de documentos, observação, questionário, diário ou uma combinação delas, ou se os dados foram coletados por meio de videografia, grupo de discussão, grupo focal ou outra técnica (Romanowski; Ens, 2006, p. 45).

Os dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica foram analisados com base na metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é um método que emprega diversas técnicas para desvendar e estruturar o significado presente em mensagens, textos ou dados. Essas técnicas podem variar, mas todas têm como objetivo central compreender o conteúdo e a forma de apresentação.

O processo de pesquisa seguiu os seguintes passos metodológicos: inicialmente, foi realizada uma busca em uma base indexada, usando unitermos construídos com palavras-chave e operadores booleanos (AND, NOT, OR), com uma restrição temporal de até 10 anos. A combinação dos termos "Professores Homens", "Anos Iniciais" e "Ensino Fundamental" resultou em 26 trabalhos, dos quais 2 foram selecionados. A junção dos termos "Gênero Masculino", "Professores Homens" e "Anos Iniciais" gerou

28 resultados, sendo que 3 deles eram relevantes para a pesquisa. Por fim, a combinação dos termos "Professores Homens" e "Trajetórias Docentes" produziu 25 resultados, dos quais 3 foram escolhidos.

Para a seleção dos materiais, adotamos uma abordagem sequencial. Inicialmente, realizamos a leitura dos resumos das teses a fim de avaliar sua adequação aos critérios estabelecidos, que incluem os critérios de inclusão e exclusão. Nesta etapa, as teses que não atenderam claramente aos critérios de inclusão foram excluídas.

Após essa primeira triagem, que resultou na redução do número de trabalhos a serem considerados, avançamos para a próxima fase. Assim, procedemos à leitura dos sumários dos trabalhos previamente seleccionados. Em seguida, seguimos com a leitura completa dos textos na íntegra. Foi nesse momento que efetivamente selecionamos os trabalhos que seriam incluídos em nossa revisão.

Para manter um registro organizado e completo das informações relevantes de cada trabalho selecionado, empregamos fichas de leitura. Essas fichas de leitura desempenharam um papel crucial na extração das informações necessárias para conduzir de maneira precisa e sistemática a revisão.

O critério único para a seleção das Teses e Dissertações foi que elas deveriam abordar as narrativas e/ou trajetórias de professores homens que atuam ou atuaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante a revisão bibliográfica, foram analisados 8 trabalhos, sendo 7 dissertações e uma tese, que contribuíram para fundamentar a pesquisa. A seguir, serão apresentados alguns aspectos dos principais trabalhos selecionados.

Resultados da pesquisa

Em sua dissertação, Lucas Cardoso Martins (2017) concentra-se na reflexão e problematização dos processos envolvidos na formação das identidades profissionais dos professores do sexo masculino que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na cidade do Rio Grande/RS. O autor explora as trajetórias profissionais de quatro professores que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental, desde os fatores que os levaram a escolher a carreira docente até os possíveis desafios e preconceitos que enfrentaram. O embasamento das discussões de gênero é fornecido por Louro (1997).

Inicialmente, o autor compartilha brevemente sua própria jornada como educador e realiza um levantamento das teses e dissertações que tratam do mesmo tema de sua pesquisa, juntamente com uma análise dos resultados de artigos relacionados. A baixa presença de professores do sexo masculino nos anos iniciais do ensino fundamental também é abordada de maneira crítica. Nas entrevistas realizadas, o autor busca compreender as representações de gênero e os sentimentos dos professores entrevistados ao exercerem uma profissão em que os homens são uma minoria. Essas entrevistas semiestruturadas foram registradas em áudio, adotando uma abordagem investigativa de caráter narrativo.

Adicionalmente, o autor faz uma breve descrição do fenômeno da feminização da profissão docente e enfatiza a importância de valorizar o magistério como uma profissão que transcende os estereótipos de vocação feminina. Ele também destaca a necessidade de reconhecer e celebrar a diversidade das identidades profissionais docentes.

Na sua dissertação, Adriana Horta de Faria (2018) empreende uma investigação para identificar e analisar a contribuição masculina na história da docência junto a crianças

em municípios do interior do Mato Grosso do Sul. Ela realiza isso por meio das narrativas pessoais e trajetórias profissionais de três professores aposentados que dedicaram suas carreiras ao ensino infantil. As memórias compartilhadas pelos professores Lídio, Venâncio e Luiz servem como base de dados para sua pesquisa, permitindo uma análise aprofundada de diversos temas, incluindo o trabalho docente, a integração de professores do sexo masculino na profissão de docência e estudos relacionados ao gênero.

Similar à dissertação de Martins (2017), a pesquisa de Faria (2018) envolveu entrevistas com os professores participantes para fins de análise documental e fundamentação teórica. No entanto, o enfoque principal foi nas memórias dos entrevistados, utilizando a abordagem da História Oral Temática. "No decorrer das narrativas, a memória do indivíduo estabelece essa conexão entre eventos passados e os conceitos que essas lembranças representam na atualidade" (Faria, 2018, p. 15). Alguns dos autores comuns mencionados em outras dissertações incluem Nóvoa (2009) e Louro (1997). A autora também explora o fenômeno da feminização do magistério, em linha com outros estudos.

Como conclusão, os professores entrevistados eram percebidos por outros como mais adequados para o ensino nas áreas rurais devido ao fato de serem do sexo masculino, associando-os a características como força, audácia e coragem. No entanto, a pesquisa deixa claro que essas características são construções sociais e que a docência requer uma formação profissional contínua e a superação de estereótipos.

A dissertação de Josiane Caroline Machado Carré (2014) se encaixa na área de pesquisa sobre Práticas Escolares e tem como objetivo principal investigar de que forma as representações de gênero podem influenciar a percepção e a acolhida dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Para atingir esse fim, a autora recorreu a entrevistas

semiestruturadas abertas, adotando, à semelhança de Faria (2018), a metodologia da História Oral Temática. As entrevistas envolveram 5 pedagogos do sexo masculino que concluíram o curso de pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), abordando temas como suas trajetórias profissionais, práticas educacionais, oportunidades e desafios enfrentados como educadores. A pesquisa também explora o fenômeno da feminização do magistério, fundamentando-se nos escritos de Guacira Lopes Louro.

O destaque deste estudo reside na abordagem detalhada das questões de gênero, assim como na análise do histórico do curso de pedagogia e na inserção de homens nessa área. Para embasar sua pesquisa qualitativa, Carré (2014) utiliza o material de Ludke e André (2013) como um dos referenciais teóricos.

Os resultados da pesquisa revelam que os professores desafiam estereótipos de gênero no exercício da docência, demonstrando habilidade e entusiasmo em seu trabalho. Evidencia-se que a construção da masculinidade é influenciada por fatores culturais e que esses professores enfrentam pressões para demonstrar sua competência na profissão. A pesquisa aponta para a importância das políticas educacionais abordarem questões de gênero como parte essencial na promoção da igualdade na educação. Em última análise, este estudo contribui para uma reflexão sobre a presença de professores do sexo masculino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscando redefinir as imagens e a recepção desses profissionais na sociedade.

A dissertação de Eduardo Alberto Ferreira (2020) concentra-se principalmente no estudo do preconceito e do silenciamento enfrentados por professores do sexo masculino que atuam nos Anos Iniciais e no Ensino Fundamental. O autor conduziu entrevistas semiestruturadas com 12 professores do gênero masculino em uma cidade de médio porte em São Paulo e posteriormente organizou um grupo focal. Uma característica

distintiva desta dissertação é a abordagem sob a perspectiva histórico-crítica. Destaca-se a relevância deste trabalho ao abordar diretamente os desafios relacionados ao preconceito enfrentado por professores homens no contexto do ensino fundamental. O autor enfatiza a necessidade de políticas públicas que reconheçam a categoria de gênero no ambiente escolar.

Por outro lado, o trabalho de Fernanda Francielle de Castro (2014) não se concentra diretamente nas trajetórias dos professores do sexo masculino que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas aborda a temática. Sua pesquisa gira em torno dos desafios enfrentados por esses professores homens que integram um ambiente predominantemente feminino, em consonância com a pesquisa de Ferreira (2020). A singularidade deste estudo reside na exploração de estudos de gênero, conceitos relacionados ao currículo e à masculinidade na profissão docente. O processo de feminização é descrito de forma resumida, e, como em outros trabalhos, os escritos de Louro (2000, 2020) servem como base teórica. A coleta de dados envolveu questionários para traçar o perfil dos professores, seguidos por entrevistas estruturadas com 22 professores (11 homens e 11 mulheres) para examinar questões como a escolha de uma profissão em um campo predominantemente feminino, sujeita a preconceito. A relevância deste estudo está na evolução das discussões sobre relações de gênero e masculinidades em ambientes feminizados, dada a escassez de abordagens e a tendência ao silenciamento desses tópicos.

O trabalho de Fábio José Paz da Rosa (2012) explora o conceito de dispositivo de sexualidade, investigando como os professores do sexo masculino são enunciados e se autoenunciam, ou seja, como são representados pelos meios de comunicação. O autor utiliza textos publicados por professores do sexo masculino e estudantes de pedagogia na rede social Orkut. Este estudo destaca o papel da paternidade na enunciação dos

professores do sexo masculino, que, assim como as professoras do sexo feminino, podem ser percebidos como figuras paternas para as crianças, mas também podem ser vistos pelos adultos como "sujeitos que possuem uma sexualidade incontrolável" (ROSA, 2012, p. 140).

A pesquisa de Mariana Kubilius Monteiro (2014) desempenha um papel significativo como uma das principais referências para o presente estudo, embora tenha sido realizada no contexto de um mestrado em Educação Física e seja a única que não se concentra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas sim na Educação Infantil. Isso se justifica pela abordagem de Monteiro que investiga as trajetórias profissionais, experiências e influências que levaram professores do sexo masculino a escolher a carreira no magistério e/ou pedagogia. Para essa investigação, foram entrevistados professores do gênero masculino que atuam na Educação Infantil. Algumas das principais bases teóricas compartilhadas com outras pesquisas incluem Louro (1997) e Vianna (2001), mas o aspecto mais notável é que o trabalho foi orientado por Helena Altmann, uma das principais autoras referenciadas em artigos sobre professores do sexo masculino na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

É interessante notar a semelhança entre os estudos. Por exemplo, a tese de Maria da Conceição Silva Lima (2017) aborda a formação da identidade e as trajetórias dos professores, semelhante à abordagem de Martins (2017), Faria (2018) e Monteiro (2014). Lima (2017) concentra-se na construção da identidade de professores do sexo masculino que atuam nos Anos Iniciais. Louro (1997, 2000 e 2002) e Sayão (2005) são novamente referências teóricas essenciais para a dissertação. A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de compreender as influências que levaram os entrevistados a escolher uma profissão historicamente feminina, contribuindo assim para a formação de suas identidades como professores. O

trabalho se destaca por desafiar o paradigma de que a profissão docente requer características maternas e/ou uma vocação, demonstrando a diversidade e a evolução das identidades docentes.

Considerações Finais

Os trabalhos analisados neste estudo apresentam uma variedade de abordagens e resultados relacionados à presença masculina na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tradicionalmente dominados por professoras. Todas essas pesquisas foram selecionadas devido ao objetivo central de investigar a presença de professores homens em ambientes educacionais historicamente femininos, como é o caso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É notável que a maioria dos estudos sobre esse tema tenha adotado metodologias qualitativas, como entrevistas e análises de histórias de vida, a fim de explorar as experiências individuais dos professores homens, conforme preconizado por Louro (1997). Essas abordagens proporcionam uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados por esses profissionais em um contexto historicamente caracterizado pela predominância do sexo feminino.

Além disso, cada um desses trabalhos se baseia em uma combinação única de abordagens teóricas e metodológicas, com foco nas experiências individuais dos professores homens e nas questões de gênero na educação. As abordagens metodológicas variam, incluindo narrativas de vida, a aplicação da História Oral Temática, a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a incorporação de teorias pós-estruturalistas de diversos autores, bem como a utilização de uma abordagem antropológica das histórias de vida. Em cada um desses trabalhos são explorados os desafios, identidades e representações de gênero no campo

educacional, enfatizando as experiências singulares dos professores homens.

Entre os temas comuns destacados nos resumos dos trabalhos, é evidente que todas elas abordam os desafios enfrentados pelos professores homens devido à sua presença em um campo profissional historicamente associado ao sexo feminino. Conforme observado por Louro (1997), esses desafios incluem a estigmatização e o preconceito que podem surgir por parte dos pais, alunos e até por parte da comunidade escolar, como se destaca a seguir: "A ocupação do cargo de professor na educação infantil foi também alvo dos questionamentos pelo fato de os homens professores terem ingressado em uma carreira considerada feminina pela comunidade escolar. [...] O esperado é que os homens que optam por carreiras consideradas femininas ocupem funções de gestão escolar, e não de professor" (Monteiro; Altmann, 2014, p. 16).

Os trabalhos investigam esses desafios em detalhes, oferecendo uma compreensão mais profunda das dificuldades enfrentadas pelos professores homens em sua jornada educacional.

Além disso, as pesquisas destacam as motivações que levam os professores homens a escolher a profissão docente. Influências familiares, experiências escolares e aspirações pessoais são mencionadas como fatores que contribuem para essa escolha. Nesse contexto, a identidade de gênero emerge como um elemento crucial na construção da carreira e da experiência profissional desses educadores.

Em resumo, esta revisão sistemática revela a carência de estudos específicos sobre a presença de professores do sexo masculino nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto brasileiro, evidenciando uma lacuna notável na produção acadêmica. No entanto, os estudos que foram identificados demonstram a importância de analisar as trajetórias, desafios e

contribuições dos professores do sexo masculino em um cenário educacional predominantemente feminino. Além disso, essas pesquisas ressaltam a relevância das questões de gênero na educação e a necessidade de políticas públicas que promovam a igualdade de gênero no ambiente escolar.

Em última análise, esta revisão sistemática destaca a importância contínua de explorar e compreender as dinâmicas de gênero na educação, bem como de promover uma reflexão crítica sobre as representações de gênero no ambiente escolar. Esse esforço contribui para um debate mais amplo sobre equidade e diversidade na educação brasileira, incentivando a busca por soluções que garantam uma educação inclusiva e igualitária para todos.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3ª reimpr. da 1ª edição de 2011. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 f.

CARRÉ, Josiane Caroline Machado et al. Professores homens: por uma ressignificação da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CASTRO, Fernanda Francielle de et al. **O giz cor-de-rosa e as questões de gênero:** os desafios de professores frente à feminização do magistério.2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

FARIA, Adriana Horta de. **Trajetórias docentes:** memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007). 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

FERREIRA, Eduardo Alberto. **A voz do professor do gênero masculino na educação infantil e no ensino fundamental I**: um sussurro silenciado por paradigmas. 2020. 124 f. 2020. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

LIMA, Maria da Conceição Silva. **Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias**. – Recife, 2017. 223 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. *In*: Del Priore, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 389-399.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira (org) **O corpo educado, pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero.** Teoria e educação. Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 2013.

MARTINS, Lucas Cardoso. **Professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental**: os processos de constituição das identidades docentes a partir de narrativas. 2017. Dissertação de Mestrado.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Trajetórias na docência**: professores homens na educação infantil. 2014. 134 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de

Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1622670. Acesso em: 8 set. 2023.

MONTEIRO, M. K., & Altmann, H.. (2014). Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. Cadernos De Pesquisa, 44 (153), 720–741. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/RLTGrW43VVJqGZPpr3Qdk5p/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 15 set. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (Ed.), Profissão professor (p. 15-34). Porto: Porto Editora, 2009.

ROSA, Fabio José Paz da. **O dispositivo da sexualidade enquanto enunciador do professor-homem no magistério das séries iniciais e na educação infantil**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. Florianópolis: Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

VIANNA, C. P. (2001). **O sexo e o gênero da docência.** Cadernos de Pesquisa, 111, p. 51-73.

UM PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS AO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MOVIMENTOS DE UMA CULTURA *MAKER*

Cleide Maria dos Passos Arruda[13]
Suely Scherer[14]

Eixo 1 – Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas

Resumo: Neste texto apresentamos algumas informações da pesquisa de Mestrado em Educação, que tem por objetivo analisar um processo de integração de Tecnologias Digitais ao currículo da Educação Infantil em movimentos de uma Cultura *Maker*, em parceria com uma professora da Educação Infantil e suas crianças de 4 anos, em uma escola pública de Campo Grande/MS. Dentre as ações desenvolvidas, houve encontros semanais de estudos sobre o tema da pesquisa; reconhecimento do planejamento da professora; reuniões para reflexões, sugestões de práticas e avaliação das ações pedagógicas, gravadas em vídeo, áudio, ou imagens. Fundamentados em estudos da integração de tecnologias digitais ao currículo escolar por Sánchez, Almeida e Valente, nesta pesquisa de abordagem qualitativa orientada nos estudos sobre construcionismo e Cultura *Maker*, de Seymour Papert. Estamos em um processo de construção de vivências e reflexões, com nossos parceiros de pesquisa – professora e sua turma de crianças de 4 anos -, na busca por um processo de integrar as Tecnologias Digitais (TD) ao currículo de uma turma de Educação Infantil em movimentos de uma Cultura *Maker*. Avaliamos que nosso percurso está estruturado e fortalecido e, na ausência das pesquisadoras, a integração de tecnologias digitais e cultura *make*r poderão transcorrer de forma natural e sustentada

[13] Pedagoga, Mestranda em Educação pela UFMS, cleide.arruda@ufms.br
[14] Doutora em Educação (Currículo) pela PUC/SP, suely.scherer@ufms.br

na teoria estudada, partindo das práticas construídas conjuntamente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Tecnologias Digitais (TD); Cultura *Maker*; Integração.

Introdução

As Tecnologias Digitais (TD) estão integradas no contexto social e poderiam estar mais presentes aos movimentos das escolas. Crianças e jovens crescem em ambientes altamente mediados pela tecnologia, sobretudo a audiovisual e a digital (Sancho, 2006). Então, os usos de TD na escola poderiam ser integrados às atividades escolares com movimentos de "mão na massa", movimentos de uma Cultura *Maker*. Em movimentos que proporcionem os estudantes aprendem fazendo, construindo, experimentando, testando, repensando e, porque não, até mesmo "errando" e corrigindo. Daí a relevância desta pesquisa de Mestrado em desenvolvimento, em busca de um processo de integração de TD ao currículo da Educação Infantil em movimentos de uma Cultura *Maker*.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e realizada em uma escola pública de Educação Infantil de Campo Grande/MS, com uma turma de 21 crianças de 4 anos e sua professora, todos parceiros de pesquisa. A professora e sua turma me acolheram com a proposta de pesquisa, em especial, por ser a professora uma colega de estudo da autora deste texto no curso de Mestrado.

O objetivo da pesquisa é analisar um processo de integração de Tecnologias Digitais (TD) ao currículo da Educação Infantil, em movimentos de uma Cultura *Maker*. No presente texto apresentamos uma narrativa a partir dos dados já produzidos na pesquisa, sobre uma atividade "mão na massa" de uso das TD na

sala de aula, pelas crianças, sob a orientação da professora parceira. Na atividade, as crianças jogaram o "Pula pula coelhinho", encontrado em https://www.escolagames.com.br/jogos/pula-pula-coelhinho, projetado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), utilizando *notebook* e projetando a tela no *Datashow* para que todos pudessem acompanhar, colaborar e "aprender".

Seymour Papert (1994), reconhecido como o pai do Movimento *Maker* na educação, estudou a aprendizagem "mão na massa" nas escolas a partir da abordagem construcionista, que orienta o Movimento *Maker* na resolução de problemas e na construção de conhecimentos em ambientes digital e físico (Martinez; Stager, 2013).

Como apresentam Scherer e Brito (2020) em seu estudo, Cultura *Maker* e TD podem caminhar juntas na educação em um processo de integração curricular. Nesta pesquisa queremos investir um processo de integração de tecnologias digitais ao currículo da Educação Infantil em movimentos de uma Cultura *Maker*. Pensando no potencial do uso de tecnologias no processo de aprendizagem das crianças, para que essa integração da Cultura *Maker* com uso de tecnologias digitais possa produzir currículos outros, é importante que o professor esteja atento às necessidades e aos interesses das crianças da Educação Infantil.

Aqui ressaltamos que esta pesquisa é de abordagem qualitativa e, de acordo com estudos de Bogdan e Biklen (1994), apresenta características próprias como a fonte direta de dados é o ambiente natural, e em nosso caso, uma escola pública de Campo Grande/MS que oferece a Educação Infantil. A produção de dados com a escola iniciou em abril de 2023 e estão sendo construídos a partir de registros da pesquisadora realizados em diário, gravados em áudios, imagens ou vídeos em cada encontro, em parceria com a professora e as 21 crianças de 4 anos.

Os dados são apresentados e analisados na dissertação a

partir de narrativas, que se constituem de uma história sobre o processo vivenciado na pesquisa, contada pela pesquisadora. Continuando, segundo Blauth:

> [...] as narrativas representam um olhar, uma interpretação, em determinada situação, a partir da dinamicidade e complexidade que envolveu nossas vidas (pesquisadoras e professoras) nesse processo na escola. As narrativas contam uma história do que vivenciamos, mas há outras histórias, que podem ser construídas-contadas a partir de outros olhares, outros objetivos... (Blauth, 2021, p. 47).

A partir destes pressupostos, esta pesquisa em desenvolvimento é de interesse do meio acadêmico e educacional devido ao seu tema atual e por buscar trazer contribuições às práticas de integração das TD ao currículo da Educação Infantil em movimentos de uma Cultura *Maker*.

A seguir, apresentamos a narrativa de uma das práticas desenvolvidas para trazer alguns dados já produzidos na pesquisa.

Uma narrativa sobre a pesquisa em desenvolvimento: processo de integração de TD em movimentos de uma Cultura *Maker* na Educação Infantil

Neste recorte da pesquisa de Mestrado pelo PPGEdu/UFMS apresentamos uma narrativa a partir dos dados já produzidos na pesquisa, sobre uma atividade "mão na massa" de uso das TD na sala de aula, pelas crianças, sob a orientação da professora parceira. Na atividade, as crianças jogaram o "Pula pula coelhinho", encontrado em https://www.escolagames.com.br/jogos/pula-pula-coelhinho, projetado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), utilizando *notebook* e projetando a tela no *Datashow* para que

todos pudessem acompanhar, colaborar e "aprender".

Em se tratando de um processo de integração de TD ao currículo sustentamos nossa pesquisa nos estudos de Sánchez (2003), ao afirmar que

> [...] integrar as tecnologias digitais é torná-las parte do currículo, vinculando-as harmoniosamente com os demais componentes do currículo. É usá-las como parte integrante do currículo e não como um apêndice, não como um recurso periférico (Sánchez, 2003, p. 52).

Desta forma, apoiamos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao afirmar que é função da escola incorporar e integrar práticas pedagógicas que permitam a aproximação com o mundo atual já que esta é uma das agências de letramento de relevância no meio social (Mendonça; Soares, 2018).

Nesse sentido, é importante que a professora esteja atenta aos temas de interesse e às necessidades da sua turma da Educação Infantil ao buscar essa integração das TD ao currículo em movimentos de uma Cultura *Maker*. Currículos que ultrapassam uma lista de conteúdos, habilidades e competências prescritos em documentos, os quais espera-se serem desenvolvidas nas crianças. É um currículo vivo, que

> [...] se desenvolve na reconstrução desse conteúdo prescrito nos processos de representação, atribuição de significado e negociação de sentidos, que ocorrem primeiro no momento em que os professores elaboram o planejamento de suas disciplinas levando em conta as características concretas do seu contexto de trabalho, as necessidades e potencialidades de seus alunos, suas preferências e seu modo de realizar o trabalho pedagógico. Em seguida, o currículo é

> ressignificado no momento da ação quando os professores alteram o planejado no andamento da prática pedagógica conforme as demandas emergentes de seus alunos, o seu fazer e refletir na ação (Almeida; Valente, 2011, p. 14-15).

Neste sentido, as crianças são protagonistas da construção do conhecimento, produzindo currículos através de suas ações nas práticas vivenciadas, ao "por a mão na massa".

Quanto aos movimentos vivenciados na escola, pesquisadora e professora decidiram dar continuidade à temática da Páscoa explorada na turma do Grupo 4 na primeira quinzena do mês de abril. A dinâmica agora seria a exploração do jogo "Pula pula coelhinho", encontrado em https://www.escolagames.com.br/jogos/pula-pula-coelhinho (UFSCar).

A atividade proposta tem por objetivo desenvolver a habilidade de assimilar e executar instruções. As habilidades do pensamento computacional que são exploradas por meio delas são a abstração, já que a criança precisa analisar todo o caminho possível do mapa para levar o coelhinho (da Páscoa até a cenoura) e representa-lo por meio das setas indicativas do percurso escolhido.

Os grandes eixos e habilidades elencados na BNCC que se referem ao desenvolvimento desta atividade pelas crianças na Educação Infantil estão dentro do Campo de Experiências: "Corpo, Gestos e Movimentos", porque cumpre com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento "EI02CG02 (deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas)" (Brasil, 2018).

Oliveira (2019) ressaltou a importância de utilizar dispositivos móveis, desta forma "plugando" as atividades que já não utilizavam equipamentos eletrônicos e que a popularidade

dos dispositivos móveis pode atrair a atenção e o interesse das crianças em resolver os desafios e as situações-problema apresentados sob a forma de Computação Plugada, também é considerada como atividade mão na massa, em que as crianças vão ao campo, pensam, refletem, agem, revisam seus caminhos, fazem tentativas.

A atividade foi desenvolvida com o uso do teclado do *notebook* para dar os comandos ao coelhinho, que deveria traçar um circuito até pegar a cenoura, espelhado na lousa através do *Datashow*. Isto favoreceu que todas as crianças tivessem uma visão ampla e clara do que era para ser feito e do que o colega estava fazendo e, assim, puderam participar ativamente do processo e compreender os comandos da atividade plugada,

A professora relatou quando o jogo apareceu no *Datashow*, as crianças queriam "clicar" no quadro branco para selecionar as setas que direcionavam o coelhinho. Dessa forma, ela disse que as crianças falaram que pensaram que, clicando na tela projetada, poderiam jogar e fazer com que o coelhinho caminhasse no trilho até pegar a cenoura. Mas depois perceberam que não, pois quando clicaram na lousa nada aconteceu. Aí a professora perguntou: "Como faremos para ajudar o coelho a pegar a cenoura?". E **MM**[15] respondeu: "Usando o seu computador!" Os colegas confirmaram a resposta de **MM**.

DC sorteou **MA** para desenvolver a prática. Ele logo começou a clicar nas setas para indicar o caminho ao coelho. Porém, ele clicou muito rápido e disse: "Essas estão erradas, vou apagar". E, clicando na tecla "delete", apagou as que julgou estar "erradas". A professora questionou as crianças sobre a possibilidade de apagar setas, que disseram que também irão utilizar se precisassem, o que valoriza a habilidade de **MA** para os

[15] De forma a identificar as crianças da turma parceira, utilizo as letras iniciais de cada nome, mas garantindo o sigilo da identidade de cada uma.

colegas, que o aplaudiram muito.

Ele, então, seguiu colocando as setas, conferindo e apagando quando achava necessário, até concluir e fazer o coelho pular, seguindo o trajeto traçado por ele. **MA** colocou muitas setas no percurso, o coelho circulou pela cartela do jogo, mas, no final, pegou a cenoura. Ele disse que queria que o coelho fizesse isso mesmo e pegasse a cenoura. Desta forma, o objetivo foi atingido já que não foi informado em momento algum pela professora que eles deveriam sinalizar o percurso mais curto para que o coelho chegasse à cenoura. Esta é uma outra forma de se resolver a situação-problema apresentada, que não consiste em erro, mas em usar o protagonismo para resolver da forma como quer, como prefere ou ache melhor. Isso está em consonância com o que prescreve o construtivismo de Papert: não há erro, mas tentativas diferenciadas de se resolver uma situação-problema.

Essas atividades práticas demonstram ser facilitadoras do protagonismo das crianças na construção do próprio conhecimento. Essa "mistura de atributos cognitivos" que as atividades mão na massa ou aprendizagem pelo fazer poderiam proporcionar (VALENTE, 2018, p. 24) pode ser uma possibilidade de responder a demandas de se construir o conhecimento de forma prazerosa e colaborativa. Nos jogos on-line podemos perceber essas características, como abordamos aqui.

Agora **MA** sorteou **GG**, que foi para a frente do *notebook*, olhou bem as teclas e a tela, passou os dedos superficialmente nas teclas, sem apertar nenhuma. A professora perguntou a ele o que é para ser feito no jogo e ele respondeu que é para o coelho pegar a cenoura. Ela perguntou como ele isso fazer isso e ele disse que não sabia. **R**, rapidamente ficou em pé e disse que poderia ajudar, perguntando a **GG** se ele queria ajuda. **GG** respondeu que sim. **R** foi à lousa, apontou com um dedo a seta que **GG** deveria clicar e foi apontando onde o coelho iria ficar a cada seta clicada. E **GG** foi seguindo as orientações passadas por **R**. **MA** disse que

estava correto e que agora ele teria que mandar o coelho pular. Assim fez **GG**, o coelho pulou seguindo o circuito traçado, chegou até a cenoura e **GG** e **R** vibraram de felicidade por terem realizado a atividade com sucesso.

Aqui reforçamos a importância do trabalho em equipe e da ajuda mútua, características valiosas no construcionismo para o crescimento e a construção do conhecimento pela criança. Apoiar o outro tem muito valor sob o olhar de Papert, conforme já apresentamos anteriormente na fundamentação teórica.

A possibilidade de utilização de ferramentas tecnológicas para "fazer coisas" empodera as ideias dos estudantes e permite, segundo Papert (1994, p.134), "[...] maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino".

Seguimos com a atividade, quando **DH** foi o sorteado da vez e entrou no jogo *on-line* como orienta a regra. A professora perguntou como ele ajudaria o coelho a pegar a cenoura e **DH** respondeu, apontando na tela do notebook: "O coelho vai pular aqui, aqui, aqui e pegar a cenoura.". Ele apontava cada quadro do percurso na tela. E começou a realizar as ações, clicando nas setas. **DH** começou colocando as setas para baixo e depois clicou muitas vezes na seta para a esquerda. Os colegas disseram que tinha muita seta e então ele apagou três delas. Em seguida, já deu o comando para o coelho pular, fazendo o caminho de acordo com as setas que ele colocou. Desta forma, o coelho não atingiu o objetivo do jogo, que é pegar a cenoura, então apareceu com a carinha brava (segundo as crianças, com fome). As crianças falaram para **DH**: "O caminho não era esse!". A professora perguntou para **DH** o que aconteceu e ele respondeu: "O caminho não era esse! Depois eu jogo de novo"". **T** foi até **DH** e disse: "Você foi pra baixo, mas era pra ir pra cima e fugir das bombas, aí você ia pegar a cenoura." **DH** ficou pensativo por um instante e depois disse: "Tá! Não tem problema, depois eu jogo de novo, aí vai dar certo!".

Cabem aqui as palavras de Papert (1995), quando afirma que "[...] a verdadeira habilidade competitiva é a habilidade de aprender". A ideia não é a de dar respostas certas ou erradas, mas de favorecer situações de aprendizagens para solucionar problemas. E a colaboratividade entre as crianças tem grande parcela positiva nesse processo.

Essa atividade foi explorada em outros dias para que todas as crianças participassem da prática e não ficasse cansativo para aquelas que não estão no comando do *notebook*, em atividade direta.

Considerações Finais

Apresentamos alguns passos da pesquisa de Mestrado em Educação que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus de Campo Grande/MS (PPGEdu).

A produção de dados está sendo realizada em parceria com uma professora da Educação Infantil e sua turma de crianças de 4 anos, em uma escola pública de Campo Grande/MS, que são organizados em diários da pesquisadora, por meio de gravações de áudio, vídeo e imagens, e orientam a apresentação da pesquisa a partir de narrativas.

Até o momento, analisando as práticas desenvolvidas, temos percebido que é possível essa integração, pois consideramos que está sendo possível aliar as competências e as habilidades apresentadas na BNCC em relação às atividades práticas desenvolvidas pela professora parceira (sob os cuidados e orientações das pesquisadoras) no currículo na turma parceira da pesquisa, de forma a atingir os objetivos traçados para as aulas, de modo prazeroso e participativo pelas crianças.

A pesquisa está em construção, então retomaremos nossas práticas ao sinal da professora parceira para darmos

continuidade ao processo. Temos muito por vivenciar, refletir, rever e narrar sobre a problemática que nos propomos a investigar, que é: Que movimentos são vivenciadas em uma turma de Educação Infantil em um processo de integração de TD ao currículo e movimentos de uma Cultura *Maker*?

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BLAUTH, Ivanete Fátima. **Um processo de pesquisa-formação**: diálogos sobre currículo escolar, tecnologias digitais e conhecimentos de professoras. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

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

MARTINEZ, Sylvia Libow; STAGER, Gary. **Invent to Learn**: Making, Thinkering and Engineering in the Classroom. Torrance: CA: Constructing Modern Knowledge Press, 2013.

MENDONÇA, Fernanda de Quadros C; SOARES, Claudia Vivien C de Oliveira. O uso de tecnologias digitais na sala de aula: contribuições para o ensino e aprendizado da produção textual nos anos finais do ensino fundamental. *In*: **Língua, texto e ensino: descrições e aplicações**. 1ed. Vitória da Conquista: Pipa Comunicação, 2018, v.1, p. 1109-1114.

OLIVEIRA, Mateus Barbosa de. **Avaliando um Aplicativo Android para Apoiar a Aplicação de Exercícios de Computação**

Desplugada. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciência da Computação) - Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto, 2019.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SÁNCHEZ, Jaime. Integración curricular de TICs. Concepto y modelos. **Enfoques Educacionales**. V. 5. n. 1. jan. 2003. pp. 51-65. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261947915_Integracion_Curricular_de_TICs_Concept o_y_Modelos. Acesso em 12 fev. 2020.

SANCHO, Juana Maria. De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. *In*: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a Educação**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006. p. 15-41.

SCHERER, Suely; BRITO, Glaucia da Silva. **Integração de tecnologias digitais ao currículo**: diálogos sobre desafios e dificuldades. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e76252, 2020.

VALENTE, José Armando. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (Org). **Tecnologia e educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018. 406 p. Disponível em: https://www.nied.unicamp.br/wpcontent/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf. Acesso em: 22 nov. 2019.

DO ATENDIMENTO ASSISTENCIAL AO EDUCACIONAL: UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO GRANDE, MS

Julio Cesar Floriano dos Santos[16]
Raquel Quintina Pereira Bard[17]

Eixo 2 – Gestão, Currículo e Cultura Escolar

Resumo: Este estudo busca fazer um panorama histórico da educação infantil no município de Campo Grande, MS. O objetivo geral é compreender o processo histórico e a transição do atendimento assistencial para o atendimento educacional da Educação Infantil no município. Para isso, foi realizada revisão bibliográfica e análise documental. Os resultados encontrados apontam para novos desafios a serem percorridos para uma educação infantil e um atendimento de crianças pequenas nas escolas de educação infantil, especialmente a partir da municipalização. Concluímos que o município deve estar engajado em promover melhorias no que diz respeito aos principais aspectos que interferem na qualidade do atendimento, seja na formação e qualificação dos profissionais, nas benfeitorias materiais e infraestruturais, e criação de políticas públicas efetivas.

Palavras-chave: Gestão educacional; Atendimento às crianças; Educação infantil; Campo Grande-MS

Introdução

A partir do avanço dos estudos da sociologia da infância, a

[16] Mestrando do programa em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa GEPENAF.
[17] Mestranda do programa em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa GEPENAF.

Educação Infantil vem ganhando espaço não somente no cenário político e sociocultural brasileiro, mas especialmente no meio acadêmico. Inúmeras são as pesquisas que podem ser observadas com essa temática. Isso se deve ao entendimento sobre a infância e as crianças, a partir da modernidade. O processo histórico provocou mudanças conceituais e políticas. "O reforço dado à criança como sujeito de direitos e ator social exacerba a importância da implementação de políticas públicas que assegurem uma Educação Infantil de qualidade" (Luz, 2008, p.30).

No Brasil, a atenção às crianças era responsabilidade da assistência social. Esse modo de observar os anos iniciais da infância se fazia presente especialmente porque as necessidades de saúde e alimentação não eram garantidas a grande parte da população. A partir do momento em que essas necessidades passam a ser asseguradas, inicia-se um movimento que se preocupou com a questão educativa formal, especialmente com os aspectos pedagógicos e o ambiente onde essa criança estará formalmente inserida.

Segundo Oliveira *et al.* (2011), algumas reformas na educação foram norteadas, dentre estas, a própria Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e os Planos Nacionais de Educação (Brasil, 2015). Os planos nacionais e as diretrizes curriculares nacionais, direcionam para construção de uma Educação Infantil de qualidade.

Observa-se no cenário nacional que as instituições destinadas ao atendimento das crianças modificaram sua trajetória, transicionando entre o assistencialismo; a filantropia; o higienismo e sanitarismo; a compensação até o atendimento educacional, norteado pela Pedagogia. O país passou a considerar a Educação Infantil como um espaço educacional para as crianças pequenas, e essa visão ainda é recente. Foi em 1988, na promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) que o Estado

assume como dever assegurar a oferta deste nível de escolarização como direito da criança e da família. Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) referenda a compreensão da Educação Infantil como parte do sistema de ensino oficial, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), assim como todas as outras regulamentações que a seguiram, conferem a esta etapa de ensino a primeira da Educação Básica.

A partir de 1996, portanto, a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica na educação formal, designada pela LDB. "A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Brasil, 1996, p. 22).

Com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica modificou-se toda a compreensão em relação aos primeiros anos da infância, destacando o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança. Tendo em vista o desenvolvimento desses aspectos, o currículo da Educação Infantil foi construído e implementado, passando por diversas modificações. A partir de 2018, com a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a organização curricular pauta-se em uma ordem interdependente: eixos estruturantes, direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

No que se refere ao contexto local, em 2014, na cidade de Campo Grande, MS, um novo modo de proceder na Educação Infantil foi organizado. A gestão dos então Centros de Educação Infantil – CEINFs passarem a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

Já em 2019, o maior avanço foi a alteração da nomenclatura Centro de Educação Infantil – CEINF para Escola

Municipal de Educação Infantil – EMEI. A partir da observação desse processo histórico, a questão norteadora dessa pesquisa foi: como ocorreu o processo de atendimento educacional às crianças pequenas na cidade de Campo Grande, MS?

Para nos aproximarmos dessa questão, foi realizada revisão bibliográfica e análise documental. O estudo integra duas pesquisas em andamento, junto ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Nesse recorte da pesquisa, temos como objetivo compreender o processo histórico de transição do atendimento assistencial para o atendimento educacional da Educação Infantil de Campo Grande, MS.

O atendimento assistencial e educacional de crianças pequenas: uma visão histórica a partir de referências teóricas.

A inclusão da creche como direito da criança na constituição Brasileira foi uma conquista significativa para a garantia da educação e cuidado das crianças de forma integral. Antes disso, a creche não tinha uma definição clara e sua oferta era limitada, principalmente para as famílias de baixa renda.

Os primeiros modelos de creches eram supervisionados pelas secretarias de assistência e bem-estar social. As creches eram, basicamente, uma forma de assistência concedida aos seus funcionários, visando ajudar as mães que trabalhavam. Essa assistência não era considerada uma política pública voltada para a infância, mas sim uma iniciativa individual das empresas. O auxílio creche era oferecido como um benefício adicional aos funcionários que tinham filhos pequenos e necessitavam de um local seguro e adequado para deixá-los durante o horário de trabalho.

No entanto, com o passar dos anos, a importância da oferta de creches como uma política pública para a infância foi amplamente reconhecida.

> Desde o século passado tornou-se recorrente atribuir às instituições de educação infantil a iminência de atingir a condição de educacionais – como se não houvesse sido até então. Muitas vezes, como forma de justificar novas propostas que, por sua vez, não chegavam a alterar significativamente as características próprias da concepção educacional assistencialista (Kuhlmann Júnior, 2000, p. 53).

Ao reconhecer a creche como um direito, o Estado assume a responsabilidade de garantir o acesso igualitário e qualidade a esse serviço. Isso implica na criação e expansão de vagas em creches, na contratação de profissionais capacitados e na promoção de um ambiente seguro e estimulante para o desenvolvimento das crianças. "é preciso garantir um atendimento de qualidade, que favoreça o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos capazes de colaborar e lutar por um país melhor" (Oliveira *et al*, 2011, p. 13).

De acordo com Oliveira (2011), a união das lutas pela democratização da educação pública, acompanhadas da influência de movimentos feministas e movimentos sociais em prol das creches, resultaram na inserção, na Constituição de 1988, da valorização da educação em creches e pré-escolas como um direito inalienável das crianças e uma obrigação do Estado a ser assegurada.

Essa conquista reflete a importância da creche na garantia dos direitos das crianças, especialmente àquelas famílias em situação de vulnerabilidade. A creche não apenas proporciona cuidado e proteção, mas também oferece oportunidades de aprendizagem e socialização, contribuindo para um

desenvolvimento saudável e para redução das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, é essencial compreender a importância da creche como uma instituição educacional que por meio do trabalho conjunto entre professor e a criança, desempenham um papel complementar aos aspectos educativos das famílias (Oliveira *et al,* 2011).

A constituição Federal (1998) foi um marco importante, ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino fundamental e a garantia do atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos de idade.

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivo mediante a garantia de:
> I-educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria;
> II-progressiva universalização do ensino médio gratuito;
> III-atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV-educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1988, p. 123-124).

À luz da Constituição Federal, é importante ressaltar que a educação infantil é considerada um direito fundamental das crianças, sendo precursora para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece os princípios e fundamentos para a organização e oferta da educação, contemplando diretamente a educação infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases Educacional (LDB), promulgada em 1996, trouxe mais detalhes sobre o atendimento educacional

às crianças pequenas. A LDB estabelece que a educação infantil, que compreende a creche e a pré-escola, é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art.30. A educação infantil será oferecida em:
> I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II – pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.
> Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comum:
> I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso aos ensino fundamental;
> II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
> III – Atendimento à criança de, no mínimo 4 (quatro) horas diárias para turno parcial e de 7 (sete) horas para jornada integral;
> IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
> V – expedição de documento que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996, p. 22).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atua como um importante instrumento de articulação entre as políticas educacionais e o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo metas e diretrizes para a melhoria da

qualidade da educação em todas as suas etapas e modalidades.

Os planos nacionais de educação têm desempenhado um papel importante na definição das políticas e metas para o atendimento assistencial educacional das crianças pequenas. O Plano Nacional de Educação (PNE) que compreende o decênio 2014-2024 estabeleceu a meta 1, que consiste em universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para criança de 4 a 5 anos e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do plano.

> A consecução desses objetivos se respalda em 17 estratégias, que englobam expansão na oferta de vagas, estruturação física de escolas e creches, políticas de colaboração interfederativas, levantamento de demanda por creche, redução das desigualdades econômicas e territoriais, políticas inclusivas, formação de profissionais para EI, busca ativa, ações de inclusão e valorização da diversidade, entre outras. A estratégia 1.2, por exemplo, propõe um objetivo quantificável e com temporalidade definida, ao estabelecer que a diferença no percentual das crianças de 0 a 3 anos incluídas na creche, considerando os grupos de quintil de renda, seja reduzida para menos de 10%, ao final da vigência do PNE (Brasil, 2015, p. 23).

Vale ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE) está intrinsecamente relacionado com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, uma vez que estas buscam orientar os currículos das instituições de ensino nessa etapa, promovendo uma educação de qualidade e garantindo o pleno desenvolvimento das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que foram atualizadas em 2010, dão diretrizes para o atendimento de crianças pequenas. Essas diretrizes orientam as

práticas pedagógicas, enfatizando a importância do brincar, da interação e do desenvolvimento integral da criança.

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. A BNCC, por sua vez, está alinhada com documentos oficiais, tendo como base os princípios e diretrizes estabelecidos pela Constituição Federal, LDB, PNE e DCNEI. Ela busca garantir a qualidade da educação infantil, definindo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser alcançados por todas as crianças nessa etapa de ensino. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), busca fortalecer o atendimento assistencial e educacional de crianças pequenas, valorizando as práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral e a qualidade de vida desses sujeitos. Para isso, são estabelecidas competências específicas para Educação Infantil, que orientam as práticas e os objetivos a serem alcançados nessa etapa de educação básica.

> Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. Considerando os direitos de aprendizagem e

> desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Em cada campo de experiência são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária (Brasil, 2015, p. 25).

Embora o documento se apresenta como importante para promover a qualidade da educação no Brasil, o mesmo apresenta um conjunto rígido de competências e conteúdos os quais limitam a liberdade dos professores, padroniza os processos de aprendizagens, o que não é adequado para crianças pequenas que têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes.

História da educação infantil em Campo Grande: marcos históricos e principais avanços

A história do atendimento em Campo Grande esteve relacionada à assistência social. De acordo com Motti (2007), a primeira creche da cidade foi estabelecida no final dos anos 1960 pelo Centro Espírita Discípulos de Jesus, chamada Fraternidade Educacional Casa da Criança. Localizada na Rua Dom Aquino, 392, a creche tinha capacidade para 105 crianças, e era conveniada com a Prefeitura de Campo Grande. Durante os anos de 1970, mais três instituições filantrópicas foram criadas, sem fins lucrativos, ligadas diretamente a igrejas ou indiretamente a grupos religiosos. Já nos anos 1980, sendo anexados a ações comunitárias em associações de moradores, grupos de mães e instituições religiosas.

Durante esse período, segundo Motti (2007) as autoridades estaduais e municipais garantiam o acesso de crianças às creches e pré-escolas por meio de projetos e programas de assistência social. Dessa forma, as secretarias ou instituições de assistência social atendiam a maioria das crianças na educação infantil,

especialmente àquelas matriculadas em creches. A educação infantil "era a não-formal, ministrada através de programas de baixo custo operacional para crianças carentes das periferias urbanas que atingiam cerca de 6 mil crianças em 54 municípios" (Silva, 1997, p. 54), dentre eles, Campo Grande - MS.

Foi a Lei n. 3.404/1997 (Campo Grande, 1997) que garantiu a criação do sistema municipal de ensino e a integração da educação infantil a esse sistema, em conformidade com a LDB. Porém, a gestão foi compartilhada entre a Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A Secretaria de Assistência Social do Município administrava os Centros de Educação Infantil (CEINFs) em parceria com a SEMED – Campo Grande, seguindo o mesmo modelo adotado pelo governo estadual até 2007, quando foi assinado o Protocolo de Municipalização dos Centros de Educação Infantil.

O Protocolo de Municipalização dos Centros de Educação Infantil em Campo Grande – MS, teve como objetivo garantir a qualidade da educação oferecida às crianças de zero a cinco anos, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças priorizando a gestão municipal das unidades na escola com ensino de qualidade desde a primeira infância.

> O processo de municipalização havia sido acordado entre os Governos Estadual e Municipal, antes de 2000, já em consonância com o previsto constitucionalmente e na legislação sobre a responsabilidade de cada executivo. Assim, Prefeitura e Estado definiram, em comum acordo, que a rede estadual se responsabilizaria, prioritariamente, pelo ensino médio, deixando de oferecer a educação infantil, deixando de atender ao ensino médio (Motti, 2007, p. 83).

Esse acordo foi estabelecido para garantir uma melhor organização e gestão da educação básica, buscando otimizar os

recursos disponíveis e melhor atender as demandas educacionais de cada nível de ensino.

Conforme Motti (2007) no período de 1998, foi criada uma comissão de transição por meio do artigo 89 da LDB, composta por profissionais da SAS e da SEMED. Essa comissão foi estabelecida para transferir as creches, que até então estavam sob a responsabilidade da política de assistência social, para a política da educação. A comissão tinha como objetivo garantir a continuidade do atendimento prestado pelas creches, porém agora sob a responsabilidade da educação. Essa transferência foi importante para a garantia do direito à educação das crianças atendidas por essas instituições.

A base legal principal para criação do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande é a Lei Orgânica de Campo Grande, que declara que o município tem autoridade para estabelecer este órgão colegiado, com o objetivo de regulamentar, orientar e monitorar as atividades educacionais relacionadas ao Sistema Municipal de Ensino, de acordo com estabelecimento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também conhecida como Lei n° 9.394/1996 (Motti, 2007). As deliberações CME n° 254/2003 e CME n° 627/2007 estabelecem as regras para a permissão de atividades na área da educação infantil e do ensino fundamental, assim como processo de credenciamento e funcionamento de instituições de ensino que fazem parte do Sistema Municipal de Ensino. Essa última trata especificamente da educação infantil.

Considerações Finais

Primeiramente, é importante ressaltar que a educação infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento e formação das crianças, pois contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social. Por isso, a oferta de uma educação de

qualidade nessa fase é essencial. Os documentos legais referentes à educação infantil de Campo Grande/MS apresentam-se em consonância com as leis federais que ancoram sobre a temática.

No entanto, apesar do reconhecimento legal, ainda existem desafios a serem superados para garantir efetivamente esse direito a todas as crianças de Campo Grande - MS. É necessário investir na ampliação da oferta de creches, no fortalecimento da formação e valorização dos profissionais que atuam nessa área e na melhoria da infraestrutura e qualidade dos serviços oferecidos. Somente assim será possível assegurar que todas as crianças tenham acesso a creches de qual deidade.

Sobre a municipalização da educação infantil em Campo Grande MS, destacamos que esse processo tem como objetivo descentralizar a gestão da educação, transferindo a responsabilidade para o município. Essa mudança pode colaborar com uma maior proximidade entre a gestão educacional e as necessidades locais. A municipalização também traz desafios, como a necessidade de capacitação e formação dos profissionais da educação, a garantia de infraestrutura adequada e a criação de políticas públicas efetivas para a educação infantil. Além disso, é essencial que haja investimentos financeiros suficientes para garantir um ensino de qualidade.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **LDB**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF. 2015.

CAMPO GRANDE. Câmara Municipal de Campo Grande. **Lei n. 3.404**, de 01 de dezembro de 1997. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande e dá outras providências. Legislação Educacional de Campo Grande/MS. Campo Grande: 1997

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. IN: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2ª ed. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC. 2000.

LUZ, Iza Rodrigues, Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. **Revista Paidéia**, Minas Gerais-FUMEC, p.(11-40), maio de 2008.

MOTTI, Kátia Regina Nunes Ribeiro. **A municipalização da educação infantil em Campo Grande Pós-LDB,1996**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.Campo Grande, MS, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. Coleção Docência em Formação, 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Creches**: Crianças, faz de conta & cia. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SILVA, A. S. da. **Políticas de atendimento à criança pequena em MS (1983-1990)**. 1997. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CRIANÇAS IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES DE ESTÁGIO

Andriele da Mata Soares[18]
Valéria Aguiar Junqueira Ruiz[19]
Myrna Wolff Brachmann dos Santos[20]

EIXO 1 - Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas.

Resumo: O cotidiano é cercado de diversidades, diferentes culturas e relações sociais. Aqui é retratado a experiência vivida em estágio obrigatório do Curso de Pedagogia, com uma criança imigrante, oriunda de outra realidade cultural, econômica e social e que se encontra em um território desconhecido onde a sua única alternativa é se adaptar dentro de suas limitações e possibilidades. E dentro do ambiente escolar essa relação acontece de forma acolhedora e eficaz? Essa indagação traz à tona outros questionamentos quanto ao papel do professor no processo de inclusão, e quanto ao estágio como processo formativo dos futuros docentes.

Palavras-chave: Educação infantil; Imigrante; Estágio; Cultura.

Introdução

Durante o nosso período de estágio obrigatório no Grupo 4[21], em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), da

[18] Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
[19] Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
[20] Professora do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
[21] A Educação Infantil, na Rede Municipal de Educação de Campo Grande, MS, está subdivida nos Grupos 1, 2, 3, 4 e 5. O Grupo 4 recebe as crianças com a faixa etária de 4 a 5 anos.

cidade de Campo Grande, realizado em uma turma com crianças de 4 anos, observamos que o aluno João (nome fictício), e seus três irmãos de ascendência venezuelana, se encontram matriculados nessa escola.

A interação do João com seus pares é baseada unicamente no recurso que tem conseguido utilizar: a brincadeira. Durante nossos dias junto à turma observamos que ele interage muito pouco verbalmente, e quanto expressa-se por meio da fala usa os recursos linguísticos da sua primeira língua, o espanhol. Certamente por não ser compreendido, quando se expressa através da língua materna, poupa-se de usá-la.

Uma vez que seu relacionamento com os colegas é harmonioso, demoramos para perceber que ele não se comunicava verbalmente com naturalidade, tão pouco que não utilizava a língua portuguesa. Só identificamos a situação quando, em certa ocasião, a professora regente da turma solicitou que ele pegasse o lápis de cor roxa que estava em um pote na mesa. Visivelmente ele não compreendeu o comando e notando a incompreensão, a professora foi até o pote e pegou o lápis da cor que havia solicitado, mostrou-o a ele e o indagou sobre o nome daquela cor, em seguida ele repetiu "*roca*", procurando encontrar a forma de pronunciar a palavra, a partir da intervenção da professora. A professora ficou muito surpresa com o que ele pronunciou, já que os momentos que ele se comunicava verbalmente eram raros, e prontamente repetiu o nome da cor em português.

A observação dessa cena nos fez refletir sobre o tratamento pedagógico direcionado a crianças na mesma situação de João: crianças que já aprenderam a língua oral materna e que se vêem inseridas num cotidiano linguístico diferente; num país diferente.

Além disso, com base nas informações disponibilizadas não sabemos se João e sua família são ou não, refugiados, mas

sabemos sobre a crise econômica atual na Venezuela, o que agrava o perfil de João: uma criança estrangeira e economicamente vulnerável.

Passado o período de Regência na escola, em momento de elaborarmos o Relatório, nossa atenção se voltou para essa situação vivida por muitas crianças. Desse processo de reflexão resulta este texto aqui proposto[22]. Em uma busca inicial, fomos logo nos deparando com a informação de que as crianças que acompanham essas famílias, muitas vezes não recebem um atendimento escolar e social adequado (Bezerra, 2016; Candau, 2011; Silva, 2014). Muitas vezes, prevalece, infelizmente, um modo negligente de receber essas crianças em diferentes contextos sociais. Os noticiários constantemente nos informam sobre casos como esse. Essas crianças estão sendo notadas? Que providências devem ser tomadas pelo poder público? O que a escola deve fazer nesses casos? Qual o papel do professor?

Relações socioculturais e de inclusão

Quando uma vida vai recomeçar em um outro país, tudo muda, a cultura é diferente, a alimentação, as relações sociais e até mesmo o ensino escolar, a criança exposta a essas vulnerabilidades pode desencadear algumas dificuldades, manifestando sintomas físicos e psicológicos como depressão e ansiedade.

A experiência traumática de deixar o país de origem e vivenciar uma realidade completamente desconhecida, faz com

[22] O estágio obrigatório realizado envolveu momentos de Observação e Regência na escola. Para o Relatório de estágio foram cobradas, além da descrição das experiências vividas, reflexões teóricas e reflexões acerca das dificuldades encontradas e daquilo que nos foi possível perceber como enganos, equívocos ou erros cometidos no processo, fazendo parte do trabalho final indicar tudo aquilo que precisávamos melhorar pedagogicamente em nossa atuação e teoricamente formação pessoal.

que a criança não se sinta incluída na sociedade e pertencente da cultura como diz Bezerra (2016).

A escola é um local intercultural, que recebe diversas culturas e a convivência quebra os paradigmas que poderiam existir entre elas. "As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais" (CANDAU, 2011, p. 247).

O ambiente escolar em alguns momentos faz com que prevaleça uma cultura como dominante, e como sabemos "nenhuma cultura pode ser objetivamente superior a outra" (Nogueira; Nogueira, 2021, p.71) e as crianças, em especial as imigrantes, se sentem não pertencente das relações socioculturais. O educador como o principal intermediador nesse ambiente deve promover a inclusão da criança nos contextos escolares.

Como no exemplo que presenciamos, João conhecia o lápis que a professora queria, e talvez soubesse pronunciar o nome da cor, mas na sua primeira língua, o espanhol. Porém a professora buscou entender o que estava acontecendo, ofereceu um suporte para aquisição do novo vocabulário e o fez com o cuidado de não expor João diante de todos os seus colegas, evitando constrangimentos ou mesmo a imposição de uma das formas de nomear a cor como correta em face de outra como incorreta. A professora também se mostrou receptiva à João e sua forma de se expressar, ao invés de impor a língua e a cultura onde João está inserido, evitando cometer o equívoco da violência simbólica pela "[...] imposição cultural (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente" (Nogueira; Nogueira, 2021, p.33).

Um detalhe importante não levado em consideração durante nosso período de regência relaciona-se à nossa falta de atenção ao planejarmos nossa proposta de trabalho. A temática

escolhida foi "Pantanal e literatura". Ao planejarmos, imaginamos que o grupo de crianças tinha algumas referências quanto a ideia de Pantanal, sua fauna e flora, dentre outros aspectos do bioma. Contávamos inadvertidamente, com o fato de que ao menos já teriam ouvido a palavra Pantanal. Por inexperiência docente, durante as horas trabalhadas fomos nos dando conta, de que tal bagagem não estava disponível para todas as crianças, especialmente para João. O que era o tal Pantanal? Que sentido fazia para João, nesse caso? Como construir esse sentido para uma criança imigrante, recém-chegada ao Mato Grosso do Sul?

Sem que tivéssemos percebido, provavelmente não fomos tão sensíveis e acolhedoras ao falarmos de algo como se todas as crianças conhecessem o assunto, como se todas já tivessem ouvido falar algo sobre o Pantanal, e arriscamos dizer que com isso, nossa postura provavelmente expressou certa medida de violência simbólica, e de imposição de nossa cultura como referência única de conhecimento de mundo, especialmente se considerarmos o caso de João. O educador tem um papel extremamente minucioso e detalhado, qualquer ponto não bem elaborado e estruturado pode desencadear desenvolvimento de modo errôneo e cheio de falhas que certamente afetam o desenvolvimento das crianças.

Refletir posteriormente sobre o período em que estávamos na escola significou utilizarmos a dimensão teórica para elaborarmos uma autocrítica a partir da perspectiva vivida no contexto prático da escola. E nossos questionamentos encheram nossas cabeças com os desafios visualizados: como uma criança estrangeira pode ser inserida em nossas culturas? Será que estamos sendo competentes como escola inclusiva? São dúvidas que nos desafiaram a partir do rápido período em que estivemos na escola. Assim como Silva (2014, p. 55), ao citar o artigo 5º da Constituição Federal nos diz que: "[...] somos todos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, brasileiros ou

estrangeiros residentes no país, sendo-nos reservada a inviolabilidade dos direitos à vida e à igualdade, entre outros", assim precisamos tornar real o acolhimento e a vivência de crianças estrangeiras em nossas escolas, desde a Educação Infantil.

Durante nosso estágio não levamos adequadamente em consideração os conhecimentos prévios das crianças, ou a ausência deles. Acabamos negligenciando esse aspecto, subentendendo que todos tivessem uma certa e mesma bagagem sobre a temática trabalhada, sem a certeza do conhecimento prévio dela por parte de cada uma das crianças.

Que o erro do "não acolhimento da diferença de culturas", o erro do "não acolhimento do saber prévio" e do "não sabido previamente" vividos nesse estágio, sejam um aprendizado perene em nossa formação como pedagogas – sobre os quais pretendemos daqui para frente, somente acertar.

Como os demais indivíduos, a criança é um ser cultural, e tem o seu desenvolvimento como um processo ativo e dinâmico, como apontado por Craidy e Kaercher (2001), não se restringindo a ser um sujeito passivo, para o seu desenvolvimento afetivo, a criança precisa das suas próprias interações com o meio. Mas com uma escassa bagagem linguística, da língua oficial do novo país de residência, as interações se tornam mais complexas, e podem impactar seu desenvolvimento.

As culturas interagem e conversam entre si, a escola é um ambiente de aprendizado e interatividade, vivenciadas, testadas, desafiadas e experimentadas todos os dias. O educador não só ensina, mas aprende com essas relações, se desenvolve como ser humano também pertencente de uma cultura, e constantemente cercado de aprendizados e cabe a ele articular os saberes com o cotidiano adaptações ou substituições que torne a criança imigrante acolhida em um local onde a diversidade se encontra e, onde tem ou deveria ter espaço e voz.

Quando acontece a educação inclusiva, onde a cultura e o

meio escolar é de fato adaptado para a recepção dessas crianças imigrantes, há uma modificação de todo o ambiente e um preparo dos agentes educativos: informativos em várias línguas, professores e comunidade acadêmica bilíngue, tornando a comunicação linguística mais fácil e fluida.

Porém essa não é a realidade da maioria das escolas brasileiras. A falta de investimentos dificulta o acesso a esses recursos humanos e materiais, e no dia a dia pode acontecer tudo no "improviso" ou muitas vezes sem qualquer adaptação. Nessa situação a criança se sente desamparada e "não pertencente" àquele território estranho e desconhecido.

A falta de preparo do educador, da escola, e de todos aqueles que atuam no ambiente escolar pode, ainda, levar as crianças a desistirem de frequentar a escola. No caso da experiência por nós relatada, o ambiente escolar não era adaptado e a professora tinha uma escassa compreensão da língua espanhola, esses fatores poderiam (ou poderão) levar João e seus irmãos a desistirem de estudar. Embora tenhamos também observado uma dedicação, interesse e esforço enorme por parte João em se inteirar, se relacionar, e em aprender a língua portuguesa, o processo não pode depender apenas de João e seus irmãos, precisa da contrapartida da escola e do poder público.

Nossa passagem por ali foi extremamente breve, mas não, sem produzir em nós estagiárias questionamentos acerca das condições reais de cada escola, de cada EMEI, de cada professor em auxiliar e promover adaptações para a adequada recepção de crianças falantes de outras línguas.

Se a atual perspectiva é a de que o número de imigrantes cresça, como deve se preparar cada instituição escolar? Que responsabilidades têm as Secretarias de Educação? Que preparo é tarefa da Universidade na formação dos docentes? Quais os desafios precisam ser enfrentados para que todas as crianças sejam recebidas de forma inclusiva?

Considerações Finais

Queremos destacar a relevância do estágio em nosso processo formativo. Quão importante é a perspectiva de realizar uma inserção real no espaço escolar e conhecer seus dramas e dificuldades. A experiência do estágio deixa marcas para a formação quando promove o conhecimento teórico, o contato com os agentes da educação, a reflexão, a crítica, e a oportunidade do debate tão caros à experiência acadêmica. Os cursos de licenciatura não podem ser negligentes com a realidade educacional, discutindo e preparando os futuros docentes para lidar com as diversas situações, articulando cada estágio, cada inserção na escola, com o que tem sido produzido teoricamente sobre o assunto.

O João é uma das crianças cuja família tem conseguido acessar direitos como educação, moradia e alimentação, porém essa realidade não é assegurada por todas as famílias. O nosso olhar como futuros(as) pedagogos(as) deve ser atento a esses detalhes, já que podemos nos deparar com diversas situações.

A intenção é colaborar para que sejam assegurados, os direitos das crianças. Torna-se aí relevante conhecer as famílias acolhendo-as em suas necessidades, buscando orientá-las, ampliando o cuidado para além da criança matriculada. É assim, como representante do poder público que a escola pode contribuir com todo o processo de inclusão daqueles que buscam um lugar melhor para viver em nosso país.

Além da escola, institucionalmente, cada professor deve se voltar para as necessidades específicas de seus alunos, buscando supri-las em todas as barreiras que se apresentarem. As Secretarias de Educação precisam criar estratégias de triagem desses alunos, e dar suporte às escolas para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Referências

BEZERRA, Cecília Braga. **Distantes do berço:** impactos psicológicos da imigração na infância, 2016. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2016. (Orientadora: Lucienne Martins Borges).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Currículo sem fronteiras. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e prática pedagógicas**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p. 240-255, 2011. Disponível em: candau.pdf (saopauloopencentre.com.br). Acesso em: 11 jun. 2023.

CRAIDY, Carmem Maria, e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil:** Pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins, e NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Ana Paula. **No hablamos español!** Crianças bolivianas na educação infantil paulistana. 2014. Dissertação (Mestrado) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2014. (Orientador: Marcos Cezar de Freitas).

TEMÁTICA 3

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁXIS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE CAMPO GRANDE, MS

Natália Lemes de Souza[23]
Sandra Novais Sousa[24]

Eixo 1 – Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas

Resumo: O artigo tem como objeto de estudo a documentação pedagógica na práxis do professor de educação infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS. Objetiva-se compreender e analisar como os professores de educação infantil entendem a documentação pedagógica e se a utilizam em sua práxis docente. Os procedimentos metodológicos consistiram em: análise bibliográfica, tendo como fontes autores que discutem documentação pedagógica, principalmente Loris Malaguzzi, Oliveira-Formosinho e Luciana Ostetto; análise documental, a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros; e aplicação de um questionário do tipo *survey,* com perguntas destinadas a professores da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Como resultados, apontamos que os documentos curriculares analisados tratam os registros apenas como forma de avaliar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Com o questionário, foi possível constatar a maioria das professoras reconhecem a importância de registrar tanto para o planejamento de atividades quanto para refletir sobre sua práxis.

[23] Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf).
[24] Doutora em Educação, docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Educação em da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf).

No entanto, duas respondentes consideraram a documentação como a amostra ou compilado de registros feitos pelas crianças, por meio de atividades escritas ou desenhos, de forma descritiva e não acompanhada de registros explicativos das professoras.

Palavras-chave: Documentação pedagógica; Educação infantil; Práxis docente.

Introdução

O presente trabalho tem como objeto de estudo a documentação pedagógica na práxis do professor na educação infantil pública de Campo Grande, MS. Conforme Oliveira-Formosinho (2019) a documentação pedagógica tem a função de tornar visível o trabalho do professor e dos alunos, de maneira que seja possível visitá-lo.

Inspirados em Reggio Emilia e conforme Edwards, Gardini e Forman (2016), o tema de estudo deste trabalho, tem sido muito abordado nos últimos anos como instrumento para compreender os progressos das crianças pequenas, o que despertou interesse para realizar essa pesquisa. Fala-se muito em documentação pedagógica, mas o que os profissionais da educação infantil entendem sobre o tema? Em quais teóricos esse trabalho de documentar está fundamentado? Todas essas questões surgiram ao realizar o relatório final da disciplina de Estágio Obrigatório na Educação Infantil III, que foi realizado em contexto remoto, devido à pandemia de COVID-19, que evidenciou ainda mais essa necessidade de documentar.

Considerando essa prática diária de registrar e documentar dos professores e com o objetivo de aprofundar os estudos sobre a prática de documentar é que esta pesquisa foi pensada, pois os registros e a documentação apresentam para o trabalho docente uma potencialidade: conforme reafirmam o papel do educador como autor, narrador, comunicador, do seu próprio trabalho e

também de suas aprendizagens e aprendizagem das crianças.

Objetiva-se neste artigo, compreender e analisar como os professores de educação infantil entendem a documentação pedagógica e se a utilizam em sua práxis docente. A práxis é entendida aqui, com base em Bezerra *et al.* (2019), como um processo de transformação do professor em um profissional crítico e capaz de refletir sobre sua prática. Pretende-se identificar exigências curriculares de âmbito nacional, que são utilizadas e oferecidas como forma de documentação pedagógica para os professores, por meio de uma análise histórico-comparativa de documentos como: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os procedimentos metodológicos consistiram em: análise bibliográfica, tendo como fontes autores que discutem documentação pedagógica, principalmente Loris Malaguzzi, Oliveira-Formosinho, Luciana Ostetto; documental a partir do RCNEI, DCNEI e BNCC; e aplicação de um questionário do tipo *survey,* com perguntas destinadas a professores da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. Apesar de ser um questionário, com base nos pressupostos do Método Biográfico e da Pesquisa Narrativa, optou-se por colocar questões que possibilitasse aos respondentes escreverem narrativas sobre suas práticas.

Segundo Clandinin e Connely (2015, p. 169), quando engajamos numa pesquisa narrativa somos capazes de perceber: "[...]como o conhecimento do professor é composto narrativamente, incorporado em uma pessoa e expressado na prática." No caso do presente trabalho, as narrativas possibilitaram ampliar a compreensão de como as professoras descrevem suas experiências pessoais sobre seus registros, o que as perguntas objetivas do formulário por si só não seriam capazes de exprimir.

O artigo está organizado em duas seções. Na primeira,

trazemos uma análise histórico-documental sobre a documentação pedagógica, fundamentada em Oliveira-Formosinho, Malaguzzi, Forman, Ostetto, Rinaldi e Dahlberg, Forman, entre outros. Ainda refletirmos sobre como os documentos curriculares tratam a documentação pedagógica, e de que forma isso influencia a ação do professor de registrar. Na segunda seção deste artigo, analisamos as respostas das professoras ao formulário, com vistas a compreender sua percepção sobre a documentação pedagógica e sua importância para a prática e reflexão sobre a prática.

Uma análise histórico documental sobres os caminhos da documentação pedagógica

A documentação pedagógica nasce a partir da abordagem de Reggio Emilia, a qual recebe este nome por ter surgido na comuna de Reggio Emilia, localizada no norte da Itália. A proposta surge no período após a Segunda Guerra Mundial, numa tentativa de pais e professores de fundar um mundo melhor para se viver. Ao longo dos últimos anos, essa abordagem construiu seu próprio conjunto de pressupostos filosóficos e pedagógicos tendo seu foco voltado para as crianças. Conforme Edwards, Gardini e Forman (2016), as crianças pequenas são estimuladas desde cedo a desenvolverem suas linguagens de forma autônoma e com todos os seus sentidos.

Loris Malaguzzi tornou-se o mais representativo dessa pedagogia, e é a partir dela que surge o termo "documentação pedagógica", com o intuito de dar voz ativa às múltiplas linguagens das crianças e também dos professores.

O professor nesse processo tem o papel de se tornar um observador e narrador ativo, capaz de compreender o que expressam as crianças por meio de suas múltiplas linguagens. Com a documentação pedagógica, o professor pode observar e

revistiar o seu trabalho, podendo refletir sobre as vivências na escola e sobre a sua prática, tornando-se, assim, um profissional capaz de analisar seu próprio trabalho.

Mais do que acompanhar o desenvolvimento da criança, o registro do professor é uma forma de avaliar o seu próprio trabalho e traçar novos objetivos, além de se tornar um documento, torna-se também um instrumento do trabalho do professor, que faz pensar seu planejamento, suas ações e sua prática. Por meio da observação atenta do professor e dos seus registros é possível conhecer a criança, e ainda, conforme Garcia e Abreu (2018), atribuir novas dimensões ao planejamento.

Além de ser uma prática pedagógica, os registros na educação infantil estão previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação infantil Nacional:

> Art. 31 A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Incluído pela Lei nº12.796, de 2013). I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

Estando previsto em lei, a prática de registrar e documentar do professor traz a ideia de obrigação para cumprir compromissos burocráticos, ignorando a prática de simplesmente narrar os acontecimentos da sala de aula, as suas ações com as crianças, ou de como trazer para o texto a fala das crianças, a construção de conhecimentos, seus avanços, suas experiências, e tantas outras questões que o trabalho com crianças nos possibilita observar. Outro ponto importante que Madalena Freire, 2008 (*apud* Garcia; Abreu, 2018), destaca é: o que observar e o que registrar? Essa é uma preocupação, que segundo a autora, nasce com a obrigatoriedade de registrar e documentar.

São várias as possibilidades de registro para documentação pedagógica, que inclui, além dos registros escritos, fotos, vídeos e/ou áudios, como já visto anteriormente. Essa ideia já era proposta no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998, como forma de acompanhar o desenvolvimento das crianças, e como avaliação formativa, mas também era entendida como um instrumento que apoia a prática do professor, conforme consta no Referencial: "O registro diário das observações, impressões ideias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo" (Brasil, 1998).

O ato de registrar e documentar também está proposto nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, definidas pelo Ministério da Educação. Conforme o documento:

> As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
> [...] Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
> [...] Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil[...] (Brasil, 2009, P. 29).

Pode-se observar, que os registros e a documentação, são postos nessa nova diretriz como formas de a escola e os professores avaliarem o desenvolvimento, tendo por finalidade acompanhar o desenvolvimento da criança e o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, ademais permitir que a família também os acompanhe.

Atualmente, o referencial central para a educação no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que substituiu o RCNEI e abrange todas as etapas da educação básica, incluindo a educação infantil.

Uma crítica que pode ser levantada em relação à transição da abordagem do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a possível redução da flexibilidade pedagógica. O RCNEI, ao enfatizar princípios construtivistas e interativos, proporcionava maior liberdade aos educadores para adaptar suas práticas de acordo com as necessidades individuais das crianças e as realidades locais. A BNCC, por outro lado, ao estabelecer um conjunto mais padronizado de competências e habilidades, pode limitar a criatividade e a personalização das abordagens pedagógicas, afetando a capacidade dos educadores de atender às singularidades de cada criança.

Além disso, a ênfase na padronização e uniformização presente na BNCC pode ser vista como uma crítica em relação ao enfoque das DCNEI de 2009 em valorizar a diversidade cultural, o brincar e o desenvolvimento integral das crianças. A BNCC, por buscar competências comuns em todo o país, poderia não contemplar de maneira tão abrangente e detalhada as necessidades de crianças provenientes de contextos culturais e sociais distintos. A perda dessa riqueza e adaptabilidade poderia limitar a capacidade dos educadores de promoverem práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e sensíveis à realidade de cada criança.

Registros e documentação pedagógica sob o olhar dos professores da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS

Para analisar e compreender o entendimento dos professores sobre os registros e a documentação pedagógica, realizamos uma pesquisa por meio de um questionário nomeado como "Registros do ensino e da aprendizagem na educação infantil", a pesquisa integrou dois trabalhos de conclusão de curso e objetivou compreender os usos de variados tipos de registros das ações pedagógicas e da aprendizagem das crianças na educação infantil. Foram feitas 21 perguntas, sendo 19 objetivas e 2 dissertativas que possibilitaram que as respondentes narrassem sobre suas experiências. Obtivemos com o formulário 27 respostas, mas para esta pesquisa foram consideradas apenas as professoras de educação infantil da escola pública municipal de Campo Grande, que totalizaram 10 respostas. Para este recorte da pesquisa, focaremos nossa análise apenas nas perguntas abertas e nas perguntas objetivas que versavam sobre o perfil das professoras.

Das respostas consideradas, as 10 respondentes são professoras licenciadas em Pedagogia, sendo que uma professora respondeu que trabalha com três turmas de crianças de 2 a 3 anos, 3 a 4 anos, 5 a 6 anos; uma professora respondeu que trabalha com turma de 2 a 3 anos; três professoras responderam que trabalham com crianças de 4 a 5 anos; duas professoras responderam que trabalham com crianças de 3 a 4 anos; uma professora respondeu que trabalha com duas turmas de crianças de 4 meses a 2 anos e 1 ano a 2 anos; uma professora respondeu que trabalha com crianças de 1 a 2 anos; uma professora respondeu que trabalha com crianças de 5 a 6 anos.

Quando questionadas sobre os tipos de registros que utilizam, e se gostariam de narrar sobre essa experiência, oito

professoras escreveram narrativas. Destacaremos algumas dessas narrativas, na impossibilidade de trazer no espaço deste trabalho todas as respostas. Ressaltamos que duas professoras, apesar de responderem que fazem registros "quase diariamente" ou "uma vez por semana" (na questão objetiva anterior), quando questionadas e convidadas a narrar sobre seus registros, optaram por não responder essa questão.

A professora Mariana trouxe em sua narrativa o ato de revisitar as ações por fotos e vídeos, e poder perceber ações e interações que no momento não foram percebidas por ela, conforme sua resposta: "Revisitar vídeos e fotos para perceber ações e interações que podem ter passado despercebidas é muito interessante."

Na mesma perspectiva, a professora Rayane narrou:

> Os registros fotográficos e vídeos sempre me marcam bastante pois as crianças interagem com isso também. Semana passada por exemplo, ao levar as crianças para brincarem no parque de pneus da EMEI, comecei a tirar fotos delas brincando (pois a coordenadora sempre pede para tirarmos fotos), nesse dia uma criança subiu em um dos pneus e me gritou "profa, tira uma foto aqui", a criança estava em pé no pneu e fazendo uma careta, achei um máximo essa interação e me marcou bastante pois as outras crianças viram e começaram a fazer a mesma coisa (Rayane, Questionário, 2023).

Ao narrar que as crianças interagem com o registro fotográfico e pedem para a professora fazer esse tipo de registro, atestamos de acordo com Dalhberg (2016) que a prática de registrar permite que se revisite os processos de construção de conhecimento tanto pelo professor quanto pela criança, podendo ser considerada um registro vivo da prática e das experiências

educacionais. Neste caso, uma criança pediu para ser fotografada e a professora teve a sensibilidade de atender o seu pedido, o ato de registrar ou de produzir documentação pedagógica requer dos professores, segundo Dahlberg (2016, p. 231) "[...] ser capazes na arte de se surpreenderem e de se impressionarem pelas crianças e por suas potencialidades."

A professora Eve afirmou que faz registros em seu planejamento sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças quase que diariamente e narrou alguns de seus registros:

> Estou com as crianças durante três dias na semana, e a rotina é a mesma no início da aula: pelo menos uma hora de conversa com a turma, vou de mesa e mesa e escuto cada uma das crianças, e os registros desses momentos são os mais enriquecedores para conhecer cada uma. Após a aula, anoto os relatos que se destacam, e ultimamente a criança A (letra inicial do seu nome) tem relatado a dificuldade no seu dia a dia em relação às brigas dos pais quando é o dia das crianças ficarem com o pai, e isso me fez ter um olhar diferenciado para a forma como ela lida com acontecimentos simples durante as aulas, com muito choro principalmente, as intervenções nesses momentos são feitas de forma calma e acolhedora, pois ainda deve estar sendo difícil para ela assimilar o que está acontecendo em casa. Outro relato que apresento é de registrar o desenvolvimento do M, ele está em processo de diagnóstico, e os registros sobre ele têm sido positivos a cada aula, com seus altos e baixos, mas que evidencia a importância da rotina, do ouvir, da interação com outras crianças [...] (Eve, Questionário, 2023)

A professora em sua narrativa mostrou utilizar dos registros para lidar com as situações da sala de aula e com cada criança individualmente, relatou separar uma hora da rotina para

conversar com as crianças e escutar suas histórias, dificuldades e curiosidades este ato é muito importante para criar vínculo e estabelecer relações de confiança com as crianças, o ato de escutar significa que devemos estar abertos ao inesperado. Outro ponto fundamental dos registros que a professora Eve relatou que faz é o acompanhamento de uma criança em processo de diagnóstico, "seus altos e baixos" conforme narrado pela mesma e o reconhecimento que a professora faz da importância da rotina e da escuta para essa criança, e o quanto esses registros têm sido positivos para acompanhá-lo em seu desenvolvimento, para Rinaldi (2016, p. 240): "Escutar abre a oportunidade para o desenvolvimento profissional e humano."

Professora Mari respondeu que faz registros semanalmente e destacou como um tipo de registro que faz:

> Como trabalho com bebês, sempre registro o dia em que começaram a engatinhar, andar ou falar, além dos outros registros normais dos relatórios e registros das atividades, isso me ajuda muito na hora de fazer os relatórios semestrais (Mari, Questionário, 2023).

Ao escolher registrar quando os bebês engatinham, andam e falam, a professora demonstra o quanto de interesse ela tem por esses processos, e o quanto de importância ela dá para essas ações. Para esta professora essas ações de desenvolvimento das crianças são consideradas marcos importantes para ela, e a partir dos seus registros podem ser compartilhados com a família e com a escola.

Para Rinaldi (2016, p. 244):

> Quando você escolhe algo para documentar, quando você tira uma foto ou grava um vídeo de uma experiência, você está fazendo uma escolha. Isso significa que você está valorizando ou avaliando essa experiência

> como significativa para os processos de aprendizagem das crianças, assim como para os seus próprios processos de aprendizagem.

A professora Katty que faz registros quase diariamente respondeu: "As anotações no meu caderno de planejamento me ajudam a refletir sobre os objetivos que tracei e se foram alcançados, quais alunos conseguiram, quais eu preciso retornar e pensar sobre". (Katty, Questionário, 2023)

Ao responder que os registros em seu planejamento a faz refletir sobre os objetivos alcançados e com quais alunos ela precisa retomar, demonstra que para essa professora, os registros são um instrumento de reflexão sobre a aprendizagem das crianças e sobre sua própria aprendizagem. Pois a partir das observações registradas ela pode "pensar sobre" como ela mesma coloca em sua narrativa. Neste sentido, "[...]quando os professores documentam o trabalho das crianças e revisam esses documentos com elas, o resultado é uma mudança na imagem do seu papel como professor, passando do ensino da matéria para o estudo e a aprendizagem com as crianças." (Fyfe; Forman, 2016, p. 254 *apud* Rinaldi, 1996)

Houve no questionário duas respostas que as professoras entenderam o registro de uma forma diferente da que se trata neste trabalho:

> Ano passado trabalhando o projeto de arte, foi escolhido o artista Claude Monet, e as crianças fizeram a releitura em telas, e a outra pegou [sua] parceira, recriou a foto da mulher de sombrinha, e do Monet em seu jardim pintando, com as crianças muitos pequenas (3/4 anos) (Camila, Questionário, 2023).
> As crianças adoram [a] experiência de ciências. Tudo que envolve o mundo natural. Realizei a experiência do vulcão em erupção e elas amaram quando o vulcão "explodiu", os pais

> também amaram. Foi incrível! (Karoline, Questionário, 2023).

A questão deste tópico foi para as professoras relatarem algum registro que elas fazem, contar suas experiências e narrar que tipo de registros fazem do seu trabalho, das crianças. Nota-se conforme suas respostas que as duas relataram como registro atividades que tiveram registros feitos pelas crianças, por meio de desenho ou escrita. Precisamos diferenciar aqui o tipo de registro que estamos tratando neste trabalho, que é pautado nos registros que compõem a documentação pedagógica, conforme Fyfe e Forman:

> Documentação refere-se a qualquer registro de desempenho (performance) que contenha detalhes suficientes para ajudar outros a compreenderem o comportamento registrado. [...] Assim, um único desenho de uma criança não seria considerado uma documentação porque não se trata de um registro do desempenho. Contudo, um vídeo da criança fazendo o desenho ou um rascunho de proporções alteradas para planejar o processo do desenho final seria considerado uma documentação. (Uma única fotografia com um texto descrevendo e interpretando o comportamento não registrado poderia ser tradada como uma documentação, mas está longe de ser um método ideal para a compreensão aprofundada.) O objetivo da documentação é explicar, e não simplesmente descrever. A documentação é mais do que uma "amostra dos trabalhos". A documentação pode ser exibida publicamente, como em painéis de fotografias com textos explicativos nas paredes da sala, ou pode ser colocada em um portfólio para estudo posterior. (Fyfe; Forman, 2016, p. 255)

Compartilhamos neste trabalho o conceito de documentação pedagógica conforme em Reggio Emilia, assim como Fyfe e Forman conceituam acima. De modo que os registros feitos pelos professores contenham explicações, que sejam possíveis de serem expostas, mas além disso, de serem estudadas, aprofundadas pela comunidade escolar. A documentação pedagógica é compreendida aqui como um instrumento de reflexão da prática do professor, de revisitar as ações das crianças e também suas próprias ações, um meio de aprendizagem de ambas as partes, crianças e professores, o que se diferencia do registro feito pelas crianças.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo compreender e analisar como os professores de educação infantil entendem a documentação pedagógica e se a utilizam em sua práxis docente, a partir da revisão de literatura, análise histórica e documental de documentos curriculares sendo eles: BNCC, RCNEI, DCNEI, além da aplicação de um formulário com questões objetivas e também dissertativas a fim de promover aos respondentes a oportunidade de narrar suas experiências. Para o formulário, fizemos um roteiro de perguntas com os seguintes objetivos: Identificar se as professoras conhecem e se consideram importante a produção de documentação pedagógica; verificar se as professoras utilizam os seus registros para organizar, desenvolver e avaliar o seu planejamento e a sua prática; identificar as condições que favoreceram o trabalho das professoras com a documentação pedagógica.

Conclui-se que, a documentação pedagógica é uma prática fundamentada na abordagem de Reggio Emilia, criada por Loris Malaguzzi, conforme Oliveira-Formosinho (2019), essa abordagem enfatiza o respeito pelas múltiplas linguagens das

crianças, permitindo que professores e educadores observem, registrem e compreendam o desenvolvimento das crianças de maneira mais profunda. A abordagem também promove a colaboração e valoriza a singularidade de cada criança, além de propiciar aos professores serem narradores das aprendizagens infantis e das próprias aprendizagens.

Os documentos curriculares analisados, tanto RCNEI, DCNEI e BNCC, não usam o termo documentação pedagógica, portanto podemos considerar que este termo é exclusivo da abordagem de Reggio Emilia. Apesar de não utilizar o termo "documentação pedagógica", os documentos tratam da importância dos registros dos professores a fim de acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Percebe-se, a partir da análise documental, que os registros feitos pelos professores são apenas para fins avaliativos, e não como proposto por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) como um instrumento para tornar o trabalho do professor e das crianças visível, além de uma fonte de revisitação e reflexão da própria prática.

Com a análise das respostas, foi possível constatar que nem todas as professoras demonstraram entendimento sobre o tipo de registro para documentação pedagógica do qual tratamos neste artigo, que objetiva, conforme Fyfe e Forman (2016 p. 255), a "[...] explicar, e não simplesmente descrever. A documentação é mais do que uma amostra dos trabalhos". Dentre as oito narrativas, duas consideraram registro como o próprio registro feito pelas crianças, por meio de atividades escritas ou desenhos.

Referências

BEZERRA, Davi Mota; NASCIMENTO, Maria Luciara Marinho do; SIQUEIRA, Luiz Carlos Carvalho; SILVA, Silene Cerdeira Silvino da. A Práxis Pedagógica na formação de professore reflexivos no PIBID/Pedagogia Urca. *In:* **Encontro Internacional de Jovens**

Investigadores. ed. VI. Anais, Salvador: Realize Eventos Científicos & Editora, 2019. p. 1-12, dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9496, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, PARECER CNE /CEB n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F.Michael. **Pesquisa Narrativa**: Experiências e História em Pesquisa Qualitativa. 2º ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação Pedagógica: uma prática para a renegociação e a democracia. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, v. 2., 2016. e-PUB. p. 231-236.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança** A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, v. 2., 2016. e-PUB.

FORMAN, George. FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo *design,* pela documentação e pelo discurso. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, v. 2., 2016. e-PUB. p. 252-278.

GARCIA, Lilian; ABREU, Krýsthinna Franco Sepúlvida de. Registro e

Documentação Pedagógica como Projeto de Formação Docente. *In:* OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil:** pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2018, p.75-95. e-PUB.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil um caminho para a transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019. p. 62-110.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, v. 2., 2016. e-PUB. p. 237-251.

OS USOS E DESUSOS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DA INICIATIVA PRIVADA DE CAMPO GRANDE, MS

Natalia Nakasato de Carvalho[25]
Sandra Novais Sousa[26]

Eixo 1 – Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas

Resumo: O artigo tem como objeto de estudo a documentação pedagógica na Educação Infantil e objetiva compreender qual o sentido que os professores da Educação Infantil que atuam em escolas da iniciativa privada de Campo Grande, MS atribuem ao ato de documentar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que os procedimentos metodológicos consistiram em: análise bibliográfica, tendo como fontes autores que pesquisam a temática, com destaque para Julia Formosinho, Luciana Ostetto e Loris Malaguzzi, e aplicação de um questionário, com perguntas objetivas e abertas, a professores da educação infantil. Como resultados, apontamos que as dezessete participantes da pesquisa utilizam a documentação pedagógica como forma de registro do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo que treze apontaram que esses registros são exigidos pela instituição em que trabalham. As respostas das professoras demonstraram as tensões entre as pressões institucionais para utilizar os registros como forma de dar uma devolutiva à direção, coordenação ou aos pais ou responsáveis dos resultados da ação pedagógica, por um lado, e a compressão da documentação pedagógica como um

[25] Acadêmico(a) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).
[26] Doutora em Educação, docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Educação em da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf).

recurso que contribui para a reflexão sobre a prática. Concluímos que os registros são de extrema importância na Educação Infantil, pois permitem que as professoras possam buscar novos processos, revisitar para ver o que está atingindo o objetivo e em que elas podem melhorar para que a aprendizagem da criança seja mais eficaz

Palavras-chave: Documentação Pedagógica; Avaliação; Educação Infantil; Registros.

Introdução

O presente trabalho aborda os usos e desusos da documentação pedagógica na Educação Infantil. De acordo com Loris Malaguzzi (1999, apud Edwards *et. al,* 2016) o ato de documentar é importante, pois se trata de um processo para tornar visível a aprendizagem das crianças, permitindo aos professores revisitar, reorganizar e reinterpretar as habilidades das crianças. A documentação, acima de tudo, possibilita que se revele à sociedade a imagem de uma criança competente. Para o autor, a documentação pedagógica se trata de uma sonda de investigação-ação ou experiências sondas. Outrossim, demonstra e faz com que os docentes reflitam sobre sua prática visando conhecer e gerar novas possibilidades de aplicar novas características para seu trabalho no cotidiano.

O interesse pelo tema surgiu ao nos depararmos com as formas de registro de uma determinada instituição privada. As professoras utilizam o registro – alguma atividade de desenho, escrita, colagem, projetos etc. – que era compartilhado no mural da sala, de modo a expor os resultados obtidos em alguma proposta didática. A observação da referida situação levou aos seguintes questionamentos: qual a intencionalidade da exposição desses registros? Haveria algum tipo de pressão institucional para que as professoras mostrassem resultados, com o objetivo de

impressionar ou agradar os pais – considerados, neste contexto, como "clientes"? Qual a percepção das professoras sobre a documentação pedagógica? No ato do planejamento, elas revisitavam essa documentação? E, se revisitavam, refletiam sobre a sua prática?

Para nos aproximarmos das respostas a essas questões, realizamos uma pesquisa qualitativa, utilizando os seguintes procedimentos metodológicos: análise bibliográfica, para o tratamento teórico e conceitual do tema; análise documental, tendo como principal fonte a legislação educacional; e aplicação de um questionário, via *Google Forms,* com perguntas objetivas e abertas, a professores que atuam na educação infantil.

No formulário, não houve a delimitação dos participantes àqueles que atuam em escolas da iniciativa privada, uma vez que o presente estudo integra as pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf), e os dados do mesmo formulário foram utilizados em duas pesquisas: esta, com delimitação para a escola privada; e uma segunda, desenvolvida por outra integrante do grupo, com delimitação para a escola pública. A identidade das professoras foram preservadas por uso de nomes fictícios e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi encaminhado no próprio formulário.

Na presente pesquisa, foi levado em consideração as formas de utilização da documentação pedagógica por docentes da Educação Infantil de escolas da iniciativa privada, a fim de identificar se as professoras sabem o conceito da documentação pedagógica e a sua importância para sua prática, bem como verificar se revisitam seus registros para reorganizar e ressignificar o seu desenvolvimento.

O tema é de importante relevância, pois é preciso que os docentes entendam que no registro sempre há uma intencionalidade, pois, esse elemento é o que possibilita a construção da memória, a reflexão sobre o processo, revisitar e

ressignificar novas ações.

Para a apresentação dos resultados da pesquisa, o artigo está organizado em quatro seções: introdução; uma seção teórico-conceitual, na qual discorremos sobre a documentação pedagógica como um instrumento de avaliação da aprendizagem e reflexão sobre a prática pedagógica; uma seção a análise dos dados empíricos; e considerações finais.

Documentação pedagógica: instrumento de avaliação de aprendizagem e reflexão sobre a prática

A grande responsável por impulsionar o conceito de documentação pedagógica e exibir essa prática foi a experiência italiana da comuna Reggio Emilia que ficou conhecida como abordagem reggiana, em 1991. Teve como principal educador Loris Malaguzzi que dialogava com o ativismo da escola nova, com a pedagogia popular de Célestin Freinet, com o construtivismo de Jean Piaget, com a escola histórico cultural de Lev Vygotsky, com a teoria educativa de Jerome Bruner, com a pluralidade das inteligências de Howard Gardner, com a compreensão política do ato de educar de Paulo Freire e de tantos outros autores (Edwards *et. al,* 2016).

Ceron (2016) cita que o registro sem uma pergunta, sem uma memória, ou uma hipótese não é nada, é preciso que os sujeitos tenham o registro como um objeto de exploração, de pesquisa e de conhecimento, pois assim ele vai deixando de ser apenas um registro e ganha um *status* de documentação.

De acordo com a Lei nº 9.394/1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Art. 31, na educação infantil a avaliação deve ser feita mediante o registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo da promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

> I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem

> o objeto de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.
> V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Brasil, 1996, não paginado).

Podemos observar que o referido artigo da LDB menciona os termos "acompanhamento e registro", não com o intuito de medir "o que falta" à criança, mas de registrar suas aprendizagens e seu processo de desenvolvimento.

Tais registros podem contar, ainda, as intervenções realizadas e como as crianças responderam a tais intervenções. Para tanto, os/as professores/as que atuam na educação infantil precisam revisitá-los, para que possam refletir sobre sua prática na relação com as crianças no cotidiano educativo. Isso possibilita uma visão mais completa do desenvolvimento da criança, ajudando a identificar suas necessidades individuais e adaptar as ações pedagógicas de acordo. Além disso, incentiva a avaliação formativa em que o feedback é constante e processual para uma melhoria contínua, ao invés de se concentrar apenas no resultado final.

Na educação infantil, o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança envolve o que Oliveira-Formosinho (2019) denomina como avaliação holística, que se trata de uma abordagem que busca compreender o desenvolvimento e o desempenho das crianças de maneira abrangente, considerando não apenas suas habilidades acadêmicas, mas também aspectos emocionais, sociais e comportamentais. Em vez de se concentrar exclusivamente em testes padronizados, a avaliação holística procura uma compreensão mais completa da criança como um ser humano em evolução.

Desse modo, Oliveira-Formosinho (2019, p. 232) cita que existem três instâncias na avaliação holística: paradigmática,

teórica e praxeológica. A instância paradigmática é construída a partir de crenças, valores e princípios. A teórica é construída a partir de uma teoria da educação. E a instância praxeológica nos diz que é indispensável pensar em torno das respostas sobre como fazer a avaliação.

Desta forma, compreende-se que esses registros, nos quais o/a professor/a narra o que foi planejado ou o inesperado, e não somente os resultados finais atingidos pelas crianças, contribuem para que o/a profissional conheça e compreenda o desenvolvimento da criança, realize um processo avaliativo qualificado, a partir de critérios definidos com base em objetivos bem delimitados, além de provocar o/a professor/a a repensar a sua prática e realizar reflexões teóricas.

Documentar para quê? A documentação pedagógica na perspectiva dos professores

Para aproximarmos do tema, foi realizado um questionário que integra dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) do curso de Pedagogia da UFMS, que objetivam compreender os usos de variados tipos de registros das ações pedagógicas e da aprendizagem das crianças na Educação Infantil. No questionário tivemos um total de 21 perguntas, sendo 19 objetivas e 2 abertas, nas quais os professores podiam escrever suas narrativas e compartilhar suas experiências.

Conforme Oliveira-Formosinho (2019, p. 102),

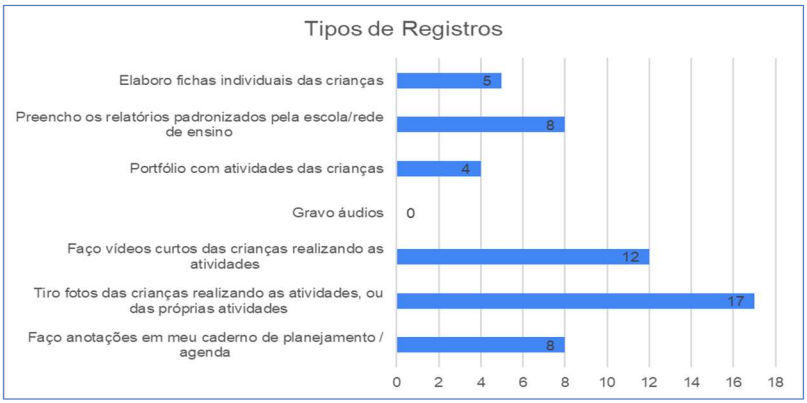
> A narrativa é um caminho para criar significado. Quando o professor é um "colecionador" de artefatos culturais das crianças, pode facilmente iniciar conversas, comunicações, diálogos em torno desses artefatos e das experiências que os criaram, tornando disponível para a criança a documentação editada que a ajuda a revisitar a aprendizagem,

> a identificar processos de aprender como aprender [...].

Diante disso, a pesquisa obteve um total de 27 respondentes, dentre os quais 17. indicaram que trabalham em escola privada. Destas, seis responderam que são licenciadas em Pedagogia e atuam como professoras na Educação Infantil, três que são licenciadas em Letras, seis atuam como auxiliar de sala, estagiária ou assistente educacional inclusiva (AEI) e duas são acadêmicas de Pedagogia e atuam como professoras na Educação Infantil, apesar de estarem em formação inicial. Também, foi questionado em qual faixa etária elas atuam, três responderam que atuam com bebês de 4 meses a 1 ano, cinco com bebês de 1 a 2 anos, três com bebês de 2 a 3 anos, quatro com crianças de 3 a 4 anos, seis com crianças de 4 a 5 anos e três com crianças de 5 a 6 anos.

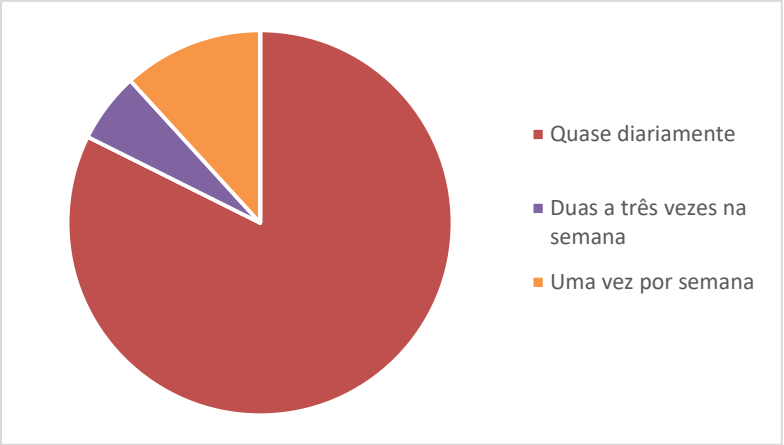
Dentre as perguntas, foi questionado quais são os tipos de registros da aprendizagem e desenvolvimento das crianças que elas mais utilizam em sua prática e com qual frequência fazem esses registros. Para melhor visualização, apresentamos o Gráfico 1, que sintetiza suas respostas quanto ao tipo de registro mais utilizado, e o Gráfico 2 traz a frequência em que fazem estes registros.

Gráfico 1 – Tipos de registros mais utilizados pelas professoras



Fonte: Questionário, 2023

Gráfico 2 – Frequência que as professoras fazem esses registros



Fonte: Questionário, 2023

Podemos notar que todas as 17 professoras responderam que tiram fotos das crianças realizando as atividades ou das próprias atividades e a maioria (12 professoras) faz vídeos curtos das crianças realizando as atividades também. Ostetto (2019) cita que muitas vezes, no atropelo do tempo, algumas observações podem ser esquecidas, então essa prática de registrar por meio de fotos e vídeos, são como uma estratégia de memória e coleta de informações para sua prática pedagógica, sendo elementos preciosos para o professor, pois "[...] aguça o seu olhar investigativo, colocando-o como um sujeito da etnografia e desafia-o a estranhar o familiar e tornar familiar o que é ou parece ser estranho" (Ostetto, 2019, p. 79).

No entanto, o registro (fotográfico, em vídeo ou áudio), sem algum complemento reflexivo ou explicativo do professor, como, por exemplo, anotações em seu caderno de planejamento (assinalada por 8 professoras) ou em fichas individuais das crianças (resposta de 5 professoras) torna-se apenas uma ação

descritiva, e conforme Forman e Fyfe (2016 p. 255): "O objetivo da documentação é explicar, e não simplesmente descrever. A documentação é mais do que uma amostra dos trabalhos".

Destacamos, ainda, que 8 professoras assinalaram a opção "Preencho os relatórios padronizados pela escola", o que pode demonstrar um registro com uma função mais burocrática, com fins de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, e não necessariamente um registro que pode ser revisitado para subsidiar o planejamento das professoras.

Das respostas obtidas, 14 professoras responderam que fazem os registros quase diariamente, 1 respondeu que registra de duas a três vezes na semana e 2 de duas a três vezes na semana.

Ao serem perguntadas se a instituição em que trabalham exige que sejam feitos registros, 13 responderam que "sim". Os limites entre o "exigido" pela instituição e o realizado de forma autônoma pelas professoras, como uma ação necessária para o desenvolvimento da profissão, nem sempre são muito claros quando comparamos as suas respostas quanto aos tipos de registros utilizados e os tipos de registros que são exigidos pelas instituições privadas em que trabalham.

Quadro 1 – Tipos de registros exigidos pela instituição

Fotos, vídeos e documentações por meio de slides impressos.
Relatórios..
Pautas individuais, pauta de observação e projetos.
Pauta de observação
Foto, documentação
Início ,meio e fim de cada atividade .
Registro fotográfico e caderno de ocorrências
Anotação de falas, fotos das atividades, gravação de vídeos e preenchimento de pautas.
Atividades dirigidas
Fotos, atividades escritas.
Relatório bimestral

Documentações pedagógicas dos projetos e dos setores de aprendizagem, fotos e vídeos de propostas, pautas de aprendizagem, textos descritivos e relatórios gerais/individuais de desenvolvimento.

Fonte: Questionário, 2023.

Dessa forma, trazendo um pouco desse olhar investigativo com a intenção de oportunizar a elaboração de narrativas pelas professoras, foi feita a seguinte pergunta "Se você respondeu que faz algum tipo de registro, gostaria de narrar algum que, de alguma forma, te marcou como professora?"

A esta pergunta, tivemos respostas como estas: "O que mais me surpreendeu foi um vídeo que fiz no berçário, onde a criança respondeu a todas as minhas expectativas, percebendo as diferenças de sons, separando esses sons!" (Simone[27], Questionário, 2023); "Anoto falas individuais de cada criança." (Maria, Questionário, 2023); e "Relatório anuais na qual visualizamos os avanços das crianças" (Janaína, Questionário, 2023).

Outras respostas foram:

> As crianças têm aprendido por meio de projetos onde estudam um sujeito para desenvolver o conhecimento sobre o tema. Ano passado trabalhamos o tema "Cachorros". O projeto foi documentado e ao final do semestre foi exposto em sala de aula para os pais. As crianças sentiram a autonomia de se recordar de cada etapa desse processo e se realizaram ao contar cada detalhe aos pais. (Leila, Questionário, 2023).
>
> As documentações pedagógicas que ajudam a tornar visível a aprendizagem, em sua

[27] Os nomes utilizados foram aqueles que as professoras indicaram no formulário, em resposta à questão: "Nome/pseudônimo pelo qual pode ser citado/a na pesquisa"

> produção lançamos mão de muitos outros tipos de registros para descrever o percurso, como as anotações, observações, fotografias entre outras. (Kd, Questionário, 2023).

Observamos, nas narrativas, que a função primordial dos registros elencados pelas professoras é descritiva e mnemônica, como um álbum para recordar (ou comprovar) as atividades trabalhadas, ou ainda como forma de dar uma devolutiva, ao final do ano letivo, dos avanços das crianças (como relatado por Janaína) ou dar visibilidade à aprendizagem (como descrito pela professora Kd).

Em consideração a isso, o fato de as crianças poderem expor aos pais o que aprenderam e por meio da documentação narrar sua aprendizagem, mostra-se que elas descobrem muitos processos e se realizam nessas conquistas, sendo entendidas como pessoas que aprendem. Portanto, é muito importante ouvi-las para que se desenvolvam como aprendentes.

> Malaguzzi (1998) fala sobre explorar e comunicar, quando nos referimos à criança em exploração comunicativa utilizando as cem linguagens e tendo o direito de ver seu processo de aprendizagem documentado como meio para revisitá-lo, comunicar, criar memória, narrar e desenvolver metacognição. (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 79).

Do ponto de vista pedagógico, a documentação pode ainda ser utilizada como um recurso para subsidiar o planejamento e redirecionar as práticas. Destacamos, nesse sentido, a situação narrada pela professora Flávia, que conta que tinham como objeto de estudo a borboleta e no pátio da escola as crianças encontraram um casulo de uma lagarta e ficaram encantadas por estarem vendo na vida real o que estavam estudando.

"Fiz um registro em que as crianças encontraram um casulo de uma lagarta ficaram encantadas" (Flávia, Questionário, 2023). A partir da fotografia registrada pela professora, as crianças discutiram sobre o tema e posteriormente no ato do planejamento, a professora decidiu introduzir o ciclo de vida da borboleta, visto que foi um assunto que despertou o interesse delas.

Em relação ao planejamento, foi questionado para as professoras se elas recorrem a esses registros no momento em que vão elaborar novas propostas. Oito professoras responderam que recorrem frequentemente aos registros para decidirem qual o próximo passo tomar. Sete professoras disseram que revisitam os registros apenas quando estão com dúvida em relação à aprendizagem de alguma criança, uma professora respondeu que não recorre pois sempre se lembra de como cada criança está se desenvolvendo e uma professora disse que não, pois ela não faz registros. Contraditoriamente, esta última professora, em uma pergunta anterior (objetiva), afirmou que fazia registros diariamente. Foram questionadas também se pensam em quais formas de registros irão utilizar nas atividades futuras, nove professoras responderam que pensam nos registros quando planejam a avaliação da atividade, quatro disseram que sim, mas não para todas as atividades que planejam e quatro responderam que não pois pensam apenas na atividade em si, registrando apenas quando necessário.

Ao serem questionadas se têm o hábito de registrar pontos negativos e positivos do seu planejamento, 14 professoras responderam que sim, pois acham importante registrar o que não deu certo, para embasar seus próximos planejamentos, e 3 professoras disseram que não, pois não possuem tempo hábil para realizar essa prática.

Sobre a importância do registro escrito, como recurso para reflexão sobre a prática, Ostetto (2012, p. 21) aponta:

> A palavra escrita nos permite ir além da palavra, revelando pontos insuspeitados, ideias e entendimentos apenas delineados, que apontam para outras direções. Com ela podemos alargar a dimensão do detalhe: o que era mínimo se agiganta e o retrato de nossa prática ganha visibilidade.

Uma questão que as professoras puderam compartilhar suas experiências foi a pergunta "Gostaria de narrar algum registro que fez e que, depois, levou você a refletir sobre sua prática?" A professora Kd, relatou:

> Sim, sempre gravei em vídeo algumas das minhas aulas ou propostas desenvolvidas. Estes registros ajudam no meu crescimento enquanto professora, pois ajudam a elucidar aspectos importantes sobre minha didática como: forma de abordagem dos conteúdos; minha comunicação; a organização da aula/rotina; o aproveitamento do tempo; o comportamento dos alunos e a forma como conduzo as inúmeras demandas que surgem durante a aula. Assim, oportuniza a reflexão e avaliação contínua. (Kd, Questionário, 2023).

Podemos então perceber que a professora, ao revisitar seus registros, consegue entender e analisar seus pontos positivos e também os negativos, podendo assim, refletir e ressignificar a sua prática pedagógica.

De forma geral, as respostas das professoras demonstraram as tensões entre as pressões institucionais para utilizar os registros como forma de dar uma devolutiva à direção, coordenação ou aos pais ou responsáveis dos resultados da ação pedagógica, por um lado, e a compressão da documentação pedagógica como um recurso que contribui para a reflexão sobre a prática.

Considerações Finais

Os registros como forma de avaliação e reflexão da prática pedagógica, desempenham um papel fundamental na melhoria da qualidade de ensino e no desenvolvimento contínuo dos educadores. Eles permitem que os professores documentem suas experiências em sala de aula, observem o progresso dos alunos e avaliem a eficácia de suas estratégias de ensino. Além disso, os registros também proporcionam uma base sólida para a colaboração entre educadores, permitindo que compartilhem ideias e melhorem suas práticas.

Através dos registros, os professores têm a oportunidade de analisar o impacto de suas ações pedagógicas, identificar áreas que necessitam de aprimoramento e adaptar suas abordagens de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Em resumo, os registros desempenham um papel crucial na promoção da excelência da educação, pois possibilitam a avalição e a reflexão contínua da prática pedagógica, contribuindo para o crescimento profissional dos educadores e o desenvolvimento do educando.

Concluímos então que a documentação pedagógica ou registros são de extrema importância na Educação Infantil, pois permitem que as professoras possam buscar novos processos, revisitar para ver o que está atingindo o objetivo e em que elas podem melhorar para que a aprendizagem da criança seja mais eficaz.

Referências

BRASIL. Lei nº 9496, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

CERON, Liliane. **Registro e documentação pedagógica na**

Educação Infantil: concepções e práticas docentes na rede municipal de Novo Hamburgo. 2016. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2016.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v.2.** Porto Alegre: Penso, v. 2., 2016. e-PUB

FORMAN, George. FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, v. 2., 2016. e-PUB. p. 252-278.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil**: Pesquisa e Prática Pedagógica. Campinas: Papirus, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-32.

AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DAS ABORDAGENS CONSTRUTIVISTA E TRADICIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Millena Pereira Dourado Santos[28]
Sandra Novais Sousa[29]

Eixo 1 – Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas

Resumo: O objetivo deste artigo é destacar as principais características dos modelos educacionais contemporâneos, com foco especial na Escola Tradicional e na Abordagem Construtivista, quando aplicados aos primeiros anos da Educação Infantil. Este estudo leva em conta as mudanças contínuas ocorridas no sistema educacional, examinando os princípios fundamentais de ambas as abordagens e oferecendo insights sobre como elas impactam a prática pedagógica. Para atingir esse propósito, realizamos uma pesquisa bibliográfica a partir de autores e obras que abordam a educação infantil, as práticas pedagógicas e as abordagens de ensino. Como resultados, apontamos a relevância da abordagem construtivista, influenciada por teóricos como Jean Piaget e Lev Vygotsky, na educação infantil. Essa abordagem promove a aprendizagem ativa das crianças, colaboração entre pares e interações sociais, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Palavras-chave: Escola Tradicional; Abordagem Construtivista; Prática pedagógica.

Introdução

[28] Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf).
[29] Doutora em Educação, docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Educação em da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf).

A educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Os primeiros anos de vida são caracterizados por um rápido desenvolvimento cognitivo e emocional, e as crianças estão ávidas por explorar o mundo ao seu redor. É nesse contexto que as teorias de aprendizagem e os métodos de ensino desempenham um papel crucial, influenciando diretamente a forma como a criança irá interagir, perceber e assimilar o conhecimento.

Ao longo da história da Educação, foram desenvolvidas várias abordagens e teorias sobre o ensino e aprendizagem, as quais buscaram formular explicações sobre como as pessoas aprendem e qual o papel dos professores nesse processo. Cada abordagem ou teoria enfatiza diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem. Neste artigo, trazemos ao debate especificamente dois modelos explicativos que se assentam em bases teóricas divergentes: os chamados "tradicionais" e "construtivistas".

A importância do estudo justifica-se diante dos desafios enfrentados pelos docentes diante de exigências advindas, muitas vezes, das mudanças de entendimento dos propositores dos currículos e das políticas educacionais sobre os objetivos da Educação Infantil, no contexto geral da educação.

A história da educação infantil no Brasil é marcada por diferentes abordagens ao longo do tempo, refletindo mudanças sociais, políticas e pedagógicas. Focando na educação infantil, essa etapa passou por várias fases.

Na fase assistencialista (séculos XIX e início do século XX), a educação infantil era voltada principalmente para o cuidado e assistência às crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade. As creches tinham um caráter mais assistencial do que educativo (Haddad, 2006).

Na chamada fase preparatória para o Ensino Fundamental

(décadas de 1930 a 1960), o foco da educação infantil estava na alfabetização e na preparação das crianças para ingressarem na escola primária. Houve uma influência marcante das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira, que defendia uma educação mais ativa e centrada na criança (Haddad, 2006).

A fase progressista (a partir da década de 1960), sob influência de movimentos pedagógicos progressistas, levou a educação infantil a passar por uma transformação significativa. A visão da educação infantil se afastou da ideia de mera preparação para o ensino fundamental e adotou uma abordagem mais centrada na criança, com ênfase no desenvolvimento integral e no respeito à individualidade de cada criança. A pedagogia de Paulo Freire e outros educadores progressistas desempenhou um papel importante nesse período (Haddad, 2006).

Nessa perspectiva, a Constituição de 1988 reconheceu a Educação Infantil como direito das crianças, estabelecendo a obrigatoriedade da oferta do atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos. Isso marcou um avanço significativo na valorização da educação infantil como parte essencial do sistema educacional.

Nesse contexto legal, as crianças são reconhecidas como titulares de direitos humanos, nos quais estão contemplados não apenas direitos fundamentais relacionados à provisão (como saúde, alimentação, lazer e educação em seu sentido mais amplo) e à proteção (contra violência, discriminação, negligência e outras formas de vulnerabilidade), mas também direitos essenciais que envolvem sua participação na vida social e cultural, o direito a serem respeitadas e a liberdade de expressão individual. Essas disposições legais forneceram diretrizes significativas para a atuação na Educação Infantil, influenciando inclusive a finalidade estabelecida no artigo 29 da Lei nº 9.394/1996 para creches e pré-escolas.

No Brasil, a educação infantil é regulamentada pela Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece diretrizes fundamentais para a educação infantil. Essas diretrizes enfatizam a necessidade de um currículo sensível ao desenvolvimento das crianças e reconhecem a importância de valorizar os profissionais que atuam nesse campo.

É crucial ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 estabeleceu, de maneira legal, a conexão entre educação e cuidado como uma função integral da Educação Infantil. No Título V, Seção II, Artigo 29, a lei define que a Educação Infantil, como a primeira etapa da educação básica, tem como objetivo promover o desenvolvimento completo da criança até seis anos de idade, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, e complementando o papel desempenhado pela família e pela comunidade.

Atualmente, estamos testemunhando uma transformação paradigmática em que a responsabilidade pelo cuidado e pela socialização das crianças pequenas é compartilhada entre a família e a sociedade. Isso marca a transição de um modelo caritativo para uma abordagem baseada nos direitos humanos. Consequentemente, uma parcela significativa do processo de educação e formação das crianças pequenas tornou-se uma questão de interesse público, o que tem implicações substanciais no desenvolvimento de políticas e programas educacionais (Haddad, 2006).

A história da educação infantil no Brasil reflete a evolução das concepções pedagógicas e o crescente reconhecimento da importância da educação infantil como alicerce para o desenvolvimento pleno das crianças.

Diante deste contexto, este estudo tem como objetivo apresentar uma análise teórica das abordagens construtivista e tradicional, examinando suas implicações para as práticas pedagógicas na educação infantil.

Para tanto, como procedimentos metodológicos, foram

realizadas: pesquisa documental, tendo como fontes a legislação educacional e documentos curriculares nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e pesquisa bibliográfica, a partir de autores e obras que abordam a educação infantil, as práticas pedagógicas e as abordagens de ensino.

A abordagem tradicional: centralidade no professor

Diversas abordagens de ensino foram criadas e difundidas ao longo da história da educação, na busca de explicações sobre como as pessoas aprendem e qual a melhor forma de se ensinar. Mizukami (1992) destaca, entre elas, as abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

Segundo a autora,

> Diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos; por isso, devem ser elas analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente. (Mizukami, 1992, p. 1)

A abordagem tradicional, caracterizada por métodos de ensino mais estruturados e um currículo padronizado, historicamente encontrou seu espaço na educação infantil. No entanto, enfrenta críticas quanto à sua eficácia e adequação às necessidades das crianças na educação infantil. Mizukami (1992) descreve a educação tradicional da seguinte maneira: "Trata-se de uma concepção e uma prática educacionais que persistiram ao tempo, em suas diferentes formas, e que passaram a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se

seguiram'' (Mizukami, 1992, p. 7)

Essa abordagem desempenhou um papel significativo ao influenciar a prática educacional formal e servir como referência para a criação de novas abordagens ao longo do tempo. No entanto, mesmo nos dias atuais continua presente no cotidiano das escolas. Essa aparente contradição merece reflexão, mas é fundamental reconhecer que o conceito de "tradicional" no contexto educacional moderno passou por inúmeras transformações ao longo de sua história.

Conforme Paulo Freire (1978), na abordagem tradicional, denominada por ele de "educação bancária", o professor é responsável pelo ensino, e apresenta o conteúdo por meio de aulas expositivas, cabendo ao professor narrar o conteúdo, e ao aluno fixar, memorizar, repetir, sem perceber o que o conteúdo transmitido realmente significa.

Freire (1978) expõe que neste tipo de educação não há saber envolvido, os professores transferem seus conhecimento e valores, no entanto os alunos não aprendem de forma significativa e sim memorizam o que é transmitido pelo professor. Portanto, nesse tipo de ensino os alunos não desenvolvem sua criatividade e seu senso crítico, são sujeitos passivos, apenas receptores do conhecimento.

Conforme Mizukami (1992, p. 14):

> Em termos gerais, é um ensino caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo. Ao cuidar e enfatizar a correção, a beleza, o formalismo, acaba reduzindo o valor dos dados sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade.

A autora nos leva a refletir sobre a ideia de que quando a educação se concentra unicamente na acumulação de conhecimento, negligenciando a promoção da reflexão crítica e da compreensão profunda, ela tende a se tornar superficial e mecânica. A escola é considerada o local onde ocorre a transferência de conhecimento, por meio da transmissão de conteúdos e da exposição a modelos e demonstrações. Nesse contexto, a ênfase não recai sobre o educando, mas sim na intervenção do professor, que busca assegurar a apropriação do patrimônio cultural pelo aluno. O indivíduo é frequentemente visto como um ser passivo, um recipiente que recebe conhecimentos selecionados e elaborados por outros, a fim de que ele possa se apropriar desse conhecimento.

Nunes (2009), relatando os resultados de uma pesquisa realizada em uma instituição de educação infantil de Brasília, em que entrevistou nove professoras, indica que entre as educadoras investigados havia uma tendência a conceber o desenvolvimento moral como a promoção de normas e regras relacionadas ao controle do comportamento da criança. Isso sugere a presença de uma abordagem mais tradicional, baseada em normas e disciplina, que enfatiza a transmissão unilateral de valores e a aprendizagem passiva por parte das crianças.

A autora também menciona que as ações do cotidiano escolar se concentravam principalmente no desenvolvimento e aprendizagem de habilidades cognitivas, em detrimento das habilidades sociais da criança.

A abordagem construtivista na educação infantil: interação e mediação

A abordagem construtivista ressalta a importância do envolvimento ativo da criança na construção do saber, criando um ambiente de aprendizado efetivo e significativo.

Nesse sentido, nesta abordagem entende-se que a fase da educação infantil assume um papel crítico no desenvolvimento das crianças, estabelecendo as bases fundamentais para a aprendizagem. Os métodos de ensino empregados durante esse período desempenham um papel crucial na promoção da criatividade, no desenvolvimento cognitivo e na formação socioemocional das crianças. Dentre os autores que embasam o construtivismo, destacam-se Jean Piaget e Lev Vygotsky

Jean Piaget é um dos teóricos mais influentes na área da educação infantil. Sua teoria do desenvolvimento cognitivo enfatiza a ideia de que as crianças são ativas na construção de seu próprio conhecimento. Na educação infantil, os princípios do construtivismo piagetiano destacam a importância de atividades que desafiem as crianças a resolver problemas, explorar e interagir com seu ambiente. Isso promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como pensamento lógico e resolução de problemas.

Outro teórico muito relevante para abordagem é Lev Vygotsky, que contribuiu significativamente para a educação infantil. Sua teoria sociocultural enfatiza o papel das interações sociais no desenvolvimento das crianças. Vygotsky (1984) argumenta que a aprendizagem ocorre em contextos sociais, e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um conceito-chave em sua teoria. Na educação infantil, os métodos construtivistas baseados em Vygotsky promovem a colaboração entre pares, a interação com adultos e a criação de ambientes de aprendizado que estejam alinhados com a ZDP de cada criança. Isso ajuda a facilitar o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Podemos compreender que os métodos construtivistas, influenciados por autores como Jean Piaget, e Lev Vygotsky, desempenham um papel crucial na educação infantil. Eles reconhecem a importância do papel ativo da criança na construção do conhecimento e enfatizam o desenvolvimento

cognitivo e socioemocional. Ao adotar abordagens construtivistas na educação infantil, os educadores podem criar ambientes de aprendizado mais envolventes e eficazes, que promovem o crescimento holístico das crianças.

Pelz (2007), a partir de uma pesquisa realizada em um Centro de Educação Infantil de Arapongas, analisa os limites e as possibilidades da abordagem construtivista observada na instituição. A pesquisa destaca que a instituição privilegia um trabalho em que a criança construa seu aprendizado, enfatizando o papel ativo da criança na construção do conhecimento. São mencionados elementos-chave, como foco na pesquisa, interdisciplinaridade, ludicidade, alfabetização e desenho. Isso indica uma abordagem holística que busca promover o desenvolvimento cognitivo, criativo e social das crianças.

A pesquisa indica a importância da interação social e do papel do educador como mediador. Também aponta que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estão em constante reflexão e atentos à prática pedagógica, o que sugere uma disposição para avaliar e ajustar as abordagens conforme necessário (Pelz, 2007).

Segundo a autora, embora a pesquisa descreva uma abordagem pedagógica que parece promissora, as práticas e princípios pedagógicos sugerem algumas considerações. Um possível limite pode ser a necessidade de formação e recursos adequados para implementar efetivamente essa abordagem, especialmente em ambientes educacionais com recursos limitados. A ênfase na aprendizagem espontânea e no brincar pode ser benéfica para o desenvolvimento das crianças, mas também pode ser desafiadora em termos de avaliação formal e garantia da qualidade do aprendizado.

Considerações Finais

O artigo apresenta uma análise das abordagens tradicional e construtivista na educação infantil, destacando suas implicações para a prática pedagógica. A abordagem tradicional, caracterizada por métodos estruturados e um currículo padronizado, historicamente teve sua relevância, mas também enfrentou críticas devido à falta de ênfase na reflexão crítica e no desenvolvimento de habilidades criativas nas crianças. A abordagem construtivista, por outro lado, valoriza o papel ativo das crianças na construção do conhecimento, promovendo a aprendizagem significativa.

O texto também contextualiza a evolução da educação infantil no Brasil ao longo da história, destacando diferentes fases, desde o período assistencialista até a fase progressista, marcada pela valorização do desenvolvimento integral das crianças. A Constituição de 1988 reconheceu a Educação Infantil como direito das crianças, estabelecendo a obrigatoriedade do atendimento em creches e pré-escolas. Isso representou um avanço significativo na valorização da educação infantil como parte essencial do sistema educacional.

Além disso, o artigo ressalta a importância de considerar a conexão entre educação e cuidado na Educação Infantil, uma mudança paradigmática em que a responsabilidade pelo cuidado e socialização das crianças se torna uma questão de interesse público e direitos humanos. Essa mudança tem implicações significativas no desenvolvimento de políticas e programas educacionais.

Por fim, o artigo enfatiza a relevância das abordagens construtivistas, influenciadas por teóricos como Jean Piaget e Lev Vygotsky, na educação infantil. Essas abordagens promovem a aprendizagem ativa das crianças, colaboração entre pares e interações sociais, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. A adoção de abordagens construtivistas pode

criar ambientes de aprendizado mais envolventes e eficazes, que promovem o crescimento holístico das crianças.

Em síntese, o artigo destaca a importância da escolha das abordagens pedagógicas na educação infantil e como elas podem influenciar diretamente o desenvolvimento das crianças, além de ressaltar a evolução da educação infantil no Brasil e a importância da conexão entre educação e cuidado nesse contexto. É uma chamada à reflexão sobre a prática pedagógica na pré-escola e seu impacto no futuro das crianças.

Referências

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1992. (Temas básicos da educação e ensino).

NUNES, Alia Maria Barrios González. **Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil:** um estudo sociocultural construtivista. 2009. 255 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PELZ, Lucy Durant Masquetti. **A educação infantil no contexto de uma pré-escola**: relato de experiência como subsídio à prática pedagógica. 2007. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual

de Londrina, Londrina, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

TEMÁTICA 4

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA DOS PRINCÍPIOS FORMATIVOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nayla Marcatto da Costa[30]
Célia Beatriz Piatti[31]

Eixo 1 – Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas

Resumo: Este trabalho está vinculado à Linha de pesquisa "Processos formativos, práticas educativas, diferenças", tem como objeto de estudo a formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Como objetivo geral propõe-se analisar os princípios que norteiam o desenvolvimento – conhecimento teórico-científico nos processos formativos da licenciatura em educação do campo a partir da análise do projeto pedagógico de curso apresentando contrapontos e possibilidades de debates sobre a formação inicial. Esta pesquisa está fundamentada no materialismo histórico-dialético e tem como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural. Como procedimentos metodológicos utilizaremos a pesquisa bibliográfica e documental, como proposta deste projeto de pesquisa serão analisados os PPCs de 2014 e 2018 do curso da referida licenciatura. Apontamos como

[30] Acadêmica do curso de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GEPFORP). Tese que se insere na pesquisa: Formação de professores e gestores de escolas do campo em territórios camponeses e quilombola em regiões de Mato Grosso do Sul financiada pelo CNPq- chamada nº 40/2022 - Linha 1A - Projetos Individuais - Pesquisa em temas livres em Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes.

[31] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, professora da UFMS, lotada na FAED (Faculdade de Educação) atuando como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo-LeduCampo e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

resultado deste estudo a desarticulação dos princípios formativos apontados inicialmente pelos movimentos sociais e, o esvaziamento teórico-científico dos currículos, assim, os estudantes não conseguem desenvolver formas mais complexas de pensamento e não constituem um embasamento teórico para discutirem questões/problemas da realidade.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo; Formação inicial de professores; Projeto político de curso.

Introdução

Fundamentamos este estudo no projeto de pesquisa que está vinculado ao programa de pós-graduação *stricto sensu* Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/FAED, cujo objeto de pesquisa constitui-se na formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCAMPO). Temos como ênfase a análise do projeto pedagógico de curso (PPC) e suas implicações no desenvolvimento (conhecimento teórico-científico) dos discentes da LEDUCAMPO da UFMS/Campus Campo Grande.

Como objetivo geral, visamos analisar os princípios que norteiam o desenvolvimento – conhecimento teórico-científico nos processos formativos da licenciatura em educação do campo a partir da análise do projeto pedagógico de curso apresentando contrapontos e possibilidades de debates sobre a formação inicial.

Realizamos, inicialmente, um balanço de teses e dissertações, por meio da metodologia instituída no estado do conhecimento, a fim de visualizarmos o cenário atual em que o nosso objeto de pesquisa está inserido. Assim, foi possível, verificarmos as produções já realizadas, quais foram os resultados até o momento e quais são os questionamentos atuais.

Este levantamento foi realizado na plataforma Oásis e verificamos somente dissertações e teses que abarcam a temática da formação inicial de professores nas Licenciatura em Educação

do Campo (LEDOCs) e que estão direcionados para análises dos documentos norteadores, tais como: Projeto Político/Pedagógico de Curso (PPC), Políticas Públicas da formação docente (Diretrizes, Programas – PROCAMPO, PRONERA, PRONACAMPO) dentre outros.

Percurso descritivo e resultados obtidos a partir do levantamento na base de dados

Buscamos, inicialmente, trabalhos a partir dos seguintes descritores: ("licenciatura"+"educação do campo"+"projeto político pedagógico"+"projeto político"); ("licenciatura"+"educação do campo"+"formação de professores") e ("licenciatura"+"políticas públicas" +"Educação do campo"). Em seguida, como critério de exclusão, utilizamos os filtros de recorte temporal e os tipos de trabalhos selecionados, assim, conseguimos reunir um total de 104 resultados, dos quais havia 20 repetidos. Utilizamos o filtro temporal dos últimos 5 anos (2018-2022), pois foi nesse período em que os PPCs começaram a ser analisados, reformulados e reestruturados, uma vez que a maioria das LEDOCs foram instituídas a partir do edital do PROCAMPO, no ano de 2012.

Foram realizadas leituras dos títulos e resumos reduzindo para 34 trabalhos, dessa quantidade, realizamos a leitura e análise da introdução e considerações finais. Após todas essas análises definimos 12 trabalhos que apresentaram identidade e relevância com a temática em discussão. Eles foram organizados por eixos, tais como: Políticas Públicas, Projeto Político/Pedagógico e Formação de professores, dessa forma foi possível definirmos as problemáticas, potencialidades e possibilidades apresentadas por cada um.

Identificamos que existem muitos desafios a serem enfrentados pelos sujeitos do campo, para a realização do curso, o

que deixa visível a necessidade de concretização de políticas de formação para as pessoas que vivem no campo. Em relação a dificuldade encontrada pelos docentes em trabalhar no regime de alternância, Sales (2018), Barboza (2020) e Lopes (2022) destacam os instrumentos da alternância, em especial as visitas às comunidades, muitas vezes planejadas e não executadas pela falta de conhecimento da instituição, pois o curso na modalidade de alternância acaba sendo confundido com educação à distância.

Existe uma forte crítica sobre a influência da lógica neotecnicista na reformulação dos PPCs, nos quais os princípios que foram estabelecidos inicialmente pelos movimentos sociais que compreendem a sociedade a partir das relações de trabalho e da vida humana, segundo Farias (2018), Anhaia (2018), Raposo (2021) e Marliére (2018) são substituídos por políticas de avaliação externa, trabalho individualizado, desenvolvimento de competências e habilidades, que restringem à formação aos aspectos metodológicos da prática educativa, conforme as concepções hegemônicas.

A formulação e reformulação dos PPCs da LEDOC está fundamentado nas políticas hegemônicas, que visam a homogeneização dos cursos, e consequentemente descaracterizam as particularidades e especificidades da Educação do campo. Quando nós direcionamos para a estrutura curricular da LEDUCAMPO/UFMS, percebemos que nas disciplinas comuns a todos os módulos é apresentada uma base teórica a respeito das políticas públicas que estão voltadas ao processo formativo da educação do campo, além de discutir aspectos ligados às reivindicações e lutas dos movimentos sociais.

Na maioria dos trabalhos analisados, permanece o posicionamento da forte influência dos conteúdos e princípios que dialogam e fortalecem a presença do capital em um cenário que deveria ser de luta e resistência da classe trabalhadora. Além do esvaziamento do conhecimento científico, não é promovido o

acesso à produção cultural acumulada historicamente, o que reforça a presença da lógica do capital na LEDOC desde o seu processo de institucionalização (Anjos, 2020; Rosseto, 2020; Paula, 2020; Aires, 2020).

Em síntese, o balanço de teses e dissertações demonstrou a necessidade de discutirmos questões envolvendo, a elaboração e construção coletiva, a não neutralidade ideológica dos PPCs das LEDOCs, a presença dos movimentos sociais da Educação do Campo, o perfil dos professores que fazem parte das licenciaturas e a sua participação e conhecimento sobre as concepções das lutas e movimentos de resistência que ocorrem no campo, dentre muitos outros questionamentos.

Fundamentação teórico-metodológicas sobre os processos formativos na formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo

Diante do resultado do balanço realizado e nos embasamentos do materialismo histórico-dialético, conseguimos conhecer e compreender o objeto de pesquisa na realidade. Conforme Netto (2011, p. 12, grifo próprio) este método corresponde a "[...] uma espécie de saber total, articulado sobre uma teoria geral do ser (**o materialismo dialético**) e sua especificação em face da sociedade (**o materialismo histórico**)". A lógica dialética representa o movimento constante da realidade, pois tudo que existe está em movimento e constitui-se a partir de um contexto histórico e material.

Utilizamos como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural (THC) que nos ajuda a compreender o desenvolvimento do homem, nas perspectivas histórica, social e psicológica. A partir de Vigotski (2000), compreendemos que o ser humano não nasce pronto, se humaniza diante das relações com outras pessoas nos contextos histórico, social e cultural. É nesse movimento de

aprender a conviver em sociedade que o sujeito vai se transformando em indivíduo a partir das características socioculturais do lugar em que vive.

Os processos sociais são essenciais para o desenvolvimento e a apropriação da cultura na vida do ser humano. Com eles, ocorrem as subjetivações dos indivíduos com relação ao modo de ser, por isso, "[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento" (Vigotski, 1995, p. 34). As atividades das quais os sujeitos participam influenciam no desenvolvimento multilateral do sistema psíquico em todas as suas dimensões culturais e pessoais.

Nessa perspectiva, destacamos a importância do método como um instrumento de reflexão sobre a realidade, e da teoria como um aporte teórico que nos fornece o conhecimento teórico-científico para que tenhamos condições de superar a aparência e compreender a realidade educacional em sua essencialidade. Conforme os princípios de Marx o método supera a simples descrição aparente do objeto, esse fundamenta-se no movimento, nas transformações e nas relações que o objeto tem com a realidade. Segundo Netto (2011, p. 20) "[...] a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento". Esse conhecimento se diferencia dos demais conhecimentos que são constituídos na sociedade, pois este conhecimento é um conhecimento teórico do objeto.

Como crítica as concepções reducionistas que compreendem o objeto somente pela descrição da aparência, Marx aponta a necessidade de ascensão do conhecimento empírico, que consiste na aparência para o conhecimento teórico, constituído pela transição do conhecimento empírico para o concreto pensado. A partir de Netto (2011, p. 45) compreendemos que Marx qualifica este "[...] método como aquele "que consiste

em elevar-se do abstrato ao concreto", "único modo" pelo qual "o cérebro pensante" "se apropria do mundo", em outras palavras, o pesquisador consegue superar a descrição aparente do objeto e é capaz de dar uma explicação para o movimento de existência deste.

Por este motivo, destacamos a necessidade de discutir a transformação do conhecimento com base no senso comum (conhecimento empírico) para formas mais elaboradas e complexas de pensamento, que possibilite a reflexão teórica e alcance a síntese de múltiplas determinações (concreto pensado).

As categorias de análise estabelecidas por Marx nos ajudam na compreensão do indivíduo inserido na sociedade, a partir das relações que são estabelecidas pelo trabalho, sendo este compreendido como a relação de transformação da natureza, a partir das necessidades dos indivíduos. E essas relações de trabalho vão se modificando também no contexto histórico.

Modificações essas que fazem com o que os indivíduos não tenham mais essa relação ontológica com o trabalho, pois foram impostas novas condições em favor da ordem do capitalismo, visando a divisão de classes. Assim, os capitalistas ocupam o grau de superioridade na sociedade e, definem que resta aos trabalhadores venderem a sua força de trabalho, sem vantagens econômicas e consequentemente cada vez mais alienados.

Nas condições atuais, os trabalhadores são privados do acesso a qualquer tipo de conhecimento que, possibilite a transformação do pensamento, de modo que compreendam a lógica da produção capitalista e não busquem formas de transformar e revolucionar a classe na qual estão inseridos. Corroboramos com Marx, que a categoria central deste método é o trabalho, pois, este se caracteriza como sendo a

> [...] mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação

> humana. A produção aparece como a forma de o homem se manter, além de configurar a forma de ele definir e orientar suas necessidades. Necessidades que, uma vez satisfeitas, repõem, ao infinito, novas necessidades; inclusive, na medida em que a produção se enriquece, a produtividade aumenta e, portanto, o trabalho se sofistica. Repõem e renovam necessidades não propriamente materiais, mas abstratas, espirituais, que aparecem, também elas, como resultado da atividade produtiva, tendo em vista o fato de que o marco inicial desse movimento é a relação estabelecida entre o ser humano e o meio natural (Marx, 2004, p. 14).

Mediante esta explanação visamos compreender como se dá o processo de formação de professores na LEDUCAMPO/UFMS, Campus de Campo Grande, com base nos conceitos e princípios apontados anteriormente. Consideramos que o trabalho na sociedade atual, está definido por um processo totalmente contrário/inverso, do que estamos defendendo. Na sociedade capitalista, o trabalho constitui-se em uma atividade que visa a exploração, isto é, a total alienação dos sujeitos.

Este cenário de lutas e resistência vai ao encontro das tensões e contradições que são produzidas entre os movimentos dos camponeses e o Estado, pois os movimentos visam uma formação emancipadora, políticas públicas que proporcionem e assegurem o acesso e permanência dos estudantes camponeses, indígenas, ribeirinhos e quilombolas, entre outras categorias nos espaços de discussão e debates da educação.

Com Caldart (2009, p. 38) compreendemos que "A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de

origem".

Os ideais dos movimentos sociais contrapõem-se aos princípios estabelecidos e determinados pelo Estado. A relação da educação e do trabalho para o sistema capitalista, estão vinculadas a inserção dos estudantes no processo produtivo que visa o lucro, ao trabalho assalariado, ou seja, o foco está nas transformações necessárias no indivíduo para que ele seja inserido no mercado de trabalho e produza altos lucros à sociedade capitalista.

Diante do método que utilizamos seguimos abordagem ontológica, que busca recuperar a gênese do objeto de pesquisa, conforme Tonet (2013) compreendemos que essa abordagem trata do estudo dos fenômenos enquanto ser, como totalidade, diante do movimento de transformação.

Compreendemos que nas situações sociais de desenvolvimento os sujeitos se relacionam com o meio em que estão inseridos, possibilitando, assim, que sejam desenvolvidas potencialidades, capacidades e aptidões como apropriações da função cultural dos objetos e relações. Essas inter-relações e experiências culturais, favorecem o desenvolvimento da inteligência e personalidade do sujeito (Vigotski, 2000). Dessa forma, conforme Mello (2004, p. 145) destaca, "[...] a aprendizagem não resulta de um processo de criação, mas de um processo de reprodução do uso que a sociedade faz dos objetos, das técnicas e mesmo das relações sociais, dos costumes, dos hábitos, da língua".

Nesse processo de humanização, podemos dizer que os indivíduos estão em constante movimento de aprendizagem e desenvolvimento desde o seu nascimento. Os primeiros contatos que as crianças têm com a realidade ocorrem por meio dos adultos, pois elas ainda não são capazes de compreenderem as formas culturais de orientações das ações.

A humanização é, por isto, um processo de conversão do

comportamento biológico em sociocultural (Vigotski, 2000), tendo a educação como atividade de ensino e a aprendizagem como autotransformação dos modos de ser, agir e pensar. O caminho do desenvolvimento passa por diferentes processos de apropriações das significações das formas culturais.

Segundo Vigotski (2000), para que se tenha a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico é preciso que os estudantes se apropriem do processo de instrução escolar, buscando contribuir no que tange ao desenvolvimento dos conceitos científicos.

Uma das condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento humanizado é a atividade que os homens realizam. Historicamente, as transformações no pensamento que representam o surgimento da consciência se iniciam quando mudam as atividades de produção dos meios de reprodução da vida. A atividade dirigida a um objeto, que vem de uma necessidade (Leontiev, 1978), é a principal estrutura que condiciona as ações e operações mediadas por instrumentos, meios materiais e ideacionais.

Considerações Finais

Em síntese, com base no levantamento realizado para esta pesquisa podemos inferir a necessidade de discutirmos questões envolvendo: a elaboração e construção coletiva, a não neutralidade ideológica dos PPC da LEDOC, a presença e/ou influência dos movimentos sociais da Educação do Campo, desarticulação da formação dos professores que fazem parte da LEDOC, isto é, a falta de identidade dos docentes, falta de conhecimento sobre os processos de origem da formação do curso, das concepções de lutas e movimentos de resistência que ocorrem no campo, o esvaziamento teórico-científico dos currículos, de modo que os estudantes sejam instigados para a

necessidade de discussões que abarquem um referencial teórico que proporcione condições para que os discentes possam compreender a realidade na qual estão inseridos e assim ascender para uma análise crítica a partir dos conhecimentos apreendidos, dentre muitos outros questionamentos.

Os conteúdos e os conhecimentos são tratados predominantemente pela lógica formal e, em consequência disso, os estudantes aprendem nos limites do pensamento empírico. Essa forma de elaboração dos currículos tem sido questionada por estudiosos em decorrência do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas universidades, pois os conteúdos das disciplinas são trabalhados de modo fragmentado sem as devidas sistematizações com base no processo reflexivo que viabiliza o desenvolvimento da autonomia de análise crítica do próprio pensamento. Além disso, em muitos casos os estudantes não compreendem qual é a necessidade e a função das aprendizagens de determinado conteúdo para sua formação.

Visamos uma formação pautada no desenvolvimento do pensamento teórico-científico, que esteja articulada com estratégias de socialização e as relações de trabalho que são vivenciadas pelos sujeitos do campo, em suas lutas diárias para não perderem sua identidade e princípios, tais como outros elementos que são fundamentais para o processo formativo humanizador.

Portanto, pontuamos a necessidade de uma formação integral e emancipadora dos indivíduos, de modo que tenham condições para compreenderem e transformarem a realidade mediante o desenvolvimento do pensamento para formas mais elaboradas e complexas de conhecimento. Como forma de superar a alienação, é preciso restabelecer os vínculos essenciais entre a formação humana, na perspectiva do processo formativo humanizador, em que os indivíduos tenham a possibilidade de alcançarem o pensamento teórico-científico e a produção

material, que se fundamenta na materialidade da existência humana. E como consequência, manter direcionada a intencionalidade formativa nas relações sociais, nos vínculos com as novas formas de produção, tendo como associação o trabalho realizado pelo indivíduo, em sua perspectiva criadora, a fim de enfrentar as contradições que estão envolvidas neste processo.

Referências

AIRES, H. Q. P. **Análise dos desafios e perspectivas do curso de licenciatura em educação do campo, campus de arraias, estado do Tocantins.** 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

ANHAIA, E. M. **Formação de professores:** realidade, contradições e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFFS – Campus de Laranjeiras do Sul – 2012 – 2017. 224 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190909. Acesso em: 06 abr. 2023.

ANJOS, M. P. **Institucionalização da licenciatura em educação do campo na UNIFESSPA:** avanços e contradições. 2020. 325 f., il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BARBOZA, E. N. **A formação de professores e a organização do projeto pedagógico curricular (PPC) do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFGD.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/197818/barboza_en_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 05 abr. 2023

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64,

mar./jun.2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt. Acesso em: 05 abr. 2023.

FARIAS, M. N. **Princípios do movimento de educação do campo:** análise dos projetos político-pedagógicos das LEdoC do centro-oeste brasileiro. 2018. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978.

LOPES, S. R. **Desafios e possibilidades da política de formação de professores e professoras do campo:** a experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFMA. 2022. 211 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/3828. Acesso em: 08 abr. 2023.

MARLIÉRE, R. G. T. Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: a constituição da Licenciatura em Educação do Campo. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradutor Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. *IN*:CARRARA, K. (org). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens.** São Paulo: Avercamp, 2004.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do Método de Marx.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

PAULA, H. V. C. **Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em educação do campo.** 2020. 229 f. Tese (Doutorado em Geografia) -

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.3609.

RAPOSO, G. K. F. **A Presença do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra em processos formativos no contexto da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

ROSSETTO, E. R. **Desafios das licenciaturas em educação do campo no estado do paraná: lutas e conquistas das lideranças camponeses (2007-2020).** 2020. 221f. Tese (Doutorado em Geografia e Geociências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/21207.

SALES, S. S. **Política de formação de professores:** análise da institucionalização do curso de educação do campo da Universidade Federal do Tocantins – campus de Arraias. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10042. Acesso em: 05 abr. 2023.

TONET, I. **Método científico**: Uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento da linguagem**. BEZERRA, P. (trad.) São Paulo: Martins Fontes, 2000.

O CENÁRIO POLÍTICO E SOCIAL NO BRASIL (1964-1985/2019-2022) E SEUS REFLEXOS NA CARREIRA DOCENTE

Paulo Sergio Rodrigues Sampaio Junior[32]

Eixo 1 – Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas

Resumo: O presente artigo tem como objetivo trazer ao debate as consequências do cenário político do Brasil sobre a carreira docente, buscando realizar uma análise comparativa entre o período da Ditatura (1964-1985) e o Governo Bolsonaro (2019-2022). Como procedimentos metodológicos, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados, apontamos algumas similaridades entre os dois períodos em estudo, dentre as quais destacamos a falta de investimento na Educação, a forte interferência política e ideológica no currículo da educação básica e, consequentemente, no controle da prática docente, e as alterações curriculares que buscaram fragmentar a formação inicial, encaminhando-a para um viés tecnicista e instrumentalista.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Sociedade; História; Narrativas; Docente.

Introdução

A área da educação sempre esteve à mercê de interesses de natureza política, os quais foram mudando drasticamente ao logo do percurso histórico da educação. Nesse sentido, o objeto de estudo dessa pesquisa é o cenário político brasileiro, especificamente no recorte de dois períodos históricos: Governo Bolsonaro (2019-2022) e Ditadura Militar (1964-1985).

Várias são as inquietações que culminaram na escolha do

[32] Licenciado em Pedagogia (Faed/UFMS). Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf).

assunto objeto desse estudo. Dentre elas, a percepção de algumas semelhanças entre os encaminhamentos políticos para a área da Educação no período do governo Bolsonaro e no período da Ditadura Militar. A pergunta central que direcionou o nosso olhar neste estudo foi: o conhecimento sobre as políticas educacionais dos referidos períodos pode trazer à tona um novo entendimento sobre o papel dos professores e os novos desafios que surgiram para a sua profissão?

Tendo em vista esse questionamento e seus atravessamentos, o objetivo deste estudo é analisar as possíveis consequências das interferências políticas para o dia a dia do docente.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, apresentada neste trabalho em duas seções: na primeira, trazemos algumas considerações sobre o cenário educacional no período da Ditadura Militar; na segunda, traçamos um paralelo entre o referido período e o Governo Bolsonaro.

Esperamos que a pesquisa possa despertar novos questionamentos, para que, dessa forma, possa contribuir para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

O desenvolvimento da Metodologia bibliográfica desenvolvida na pesquisa, teve como paramente a escolha de autores e obras que seriam capazes de dar subsídios para uma análise dos estudos que já foram desenvolvidos a respeito da Governo Bolsonaro (2019-2022) e Ditadura Militar (1964-1985).

As bases fundamentais para esse recorte do aspecto histórico e das políticas públicas, tiveram o estudo através dos autores: Márcia Angela da Silva Aguiar (2019), Márcia Angela da Silva Aguiar (2019), Maria João Carvalho (2015), Luciana Santos Collier (2023), Dário Fiorentini (2013), Graziela Rossetto Giron (2012), José Willington Germano (1993), Moysés Junior Kuhlmann (2005), Emerson Augusto Medeiros (2018), Ângela Maria S

Portelinha (2016), Maria da Conceição Passeggi (2021), Letícia Maria Schabbach (2021), Leda Scheibe (2001), Antônio Joaquim Severino (2001), Maria Vieira Silva (2019), Fritz Schütze (1983), Hermilio Santos (2014), Elizeu Clementino Souza (2014) . Essa foi a base teórica que serviu para dar a fundamentação necessária para o recorte histórico, é também o viés das políticas públicas que foram elencadas para a formação profissional.

Entres os textos utilizados em na pesquisa, houveram desde: livros, artigos científicos, periódicos, Documentos federais e artigos. O processo de seleção do subsídio teórico para essa pesquisa se deu, como a adoção de autores que teriam um enfoque em registros sobre o período da Ditadura Militar (1964-1985) e sobre os impacto sobre a formação docente e sua pratica no Governo Bolsonaro (2019-2022), analisando fatos históricos que estão ligados a educação a atividade docente em ambos os períodos, que traziam um olhar sobre as políticas públicas que consolidavam a pratica docente e Análise de documentos fundamentais focando nessa comparação entre os dois cenários da pratica docente através de uma análise histórica.

As obras utilizadas na fundamentação dessa pesquisa bibliográfica são: Reformas conservadoras e a "nova educação": orientações hegemônicas no MEC e no CNE (2019), Pela Organização da Escola e do Ensino: o self-government de António Sérgio (2019), Educação Física escolares pós pandemia e governo Bolsonaro: desafios e perspectivas (2023), A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores (2006), Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? (2013), A Influência da Política, no Planejamento e da Gestão Educacional na Formação Social do Indivíduo (2012), Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985) (1993), A educação Infantil no século XX (2005) O método (auto) biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação (2018).

As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia (2021), Reflexividade Narrativa e Poder Auto(trans)formador (2021), Novos autores nas políticas educacionais: o Ministério Público e o Tribunal de Contas (2021), A construção de base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil (2001), Pesquisa em Educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador (2001), Cenário econômico e político mundial e tensões contemporâneas na educação: narrativas e concepções de pesquisadores no vi seminário da educação brasileira (2019), Pesquisa Biográfica e Entrevista Narrativa (1983), Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira: Revisão e perspectivas (2014) e Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido (2014).Todas as Obras citadas foram ferramenta fundamental para a construção do recorte histórico que será apresentado ao longo da pesquisa.

O Período Ditatorial e suas consequências para a formulação do modelo da carreira docente no Brasil

Para a análise do cenário político que se instaurou no período de 2019 a 2022 e sua relação com a profissão do docente, se faz necessário primeiramente voltarmos em um tempo da história de nosso país que ficou conhecido como período de Ditadura Militar, instaurado no ano de 1964, tendo seu término em 1985. Nesse período, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, houve uma reformulação do ensino, e a formação do profissional da educação passou por transformações, sendo instaurada uma formação fragmentada, aligeirada, distanciada da perspectiva pedagógica, com enfoque em um viés tecnicista e seguindo a lógica capitalista de que era necessário atender à demanda do mercado por novos professores.

O período da Ditadura Militar trouxe mudanças que ainda resistem e demonstram seus reflexos em nossa atualidade, alterações que afetaram todos os níveis de ensino ao redor de nosso país. As escolas públicas, que antes se apresentavam em menor número, começaram a ter um aumento significativo de sua presença pelos estados. Nesse período a educação tecnicista foi um dos principais instrumentos utilizados na disseminação da ideologia de Estado que predominava no período da Ditadura Militar, as novas mudanças que estavam ocorrendo trouxeram a formação de um perfil de profissional da educação que se adequasse às novas demandas, vindas da associação da lógica capitalista com o sistema educacional.

> Nota-se, assim, que nessa época, o professorado já não portava o perfil do passado, numericamente inferior e com origem nas camadas médias urbanas e nas próprias elites. Agora, em decorrência das mudanças estruturais do país e das reformas educacionais citadas, ele passava a ser uma categoria muito pouco assemelhada à anterior e submetida a condições de vida e de trabalho bastante diversas. Em síntese: o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores (Ferreira Júnior; Bittar, 2006, p. 1.165).

Conforme Ferreira (2006), muitos dos conceitos que se tem firmados sobre a profissão docente foram estabelecidos nesse período. O exacerbado crescimento no número de licenciados, sendo esses docentes não mais pertencentes exclusivamente de camadas médias ou membros da elite, trouxe um novo cenário

para a profissão docente, tanto no interior da carreira como no próprio exercício profissional nas escolas, que passaram também a receber um público com características diversas. O crescimento do número de docentes causou arrocho salarial, que permaneceu por todo o período que se estendeu o governo militar.

> O arrocho salarial foi uma das marcas registradas da política econômica do regime militar. No conjunto dos assalariados oriundos das classes médias, o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processo da sua proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979 (Ferreira Júnior; Bittar, 2006, p. 1.166).

De acordo com Ferreira (2006), O arrocho salarial foi uma das marcas que o período da Ditadura Militar deixou na educação, trazendo uma desvalorização para a profissão docente. Os professores da educação básica foram a classe mais prejudicada com esse cenário econômico implantado nesse período. As problemáticas relativas à falta de investimentos na educação e no docente é uma pauta que já se mostrava claramente desde esse período da história do Brasil.

O cenário da carreia docente passou por mudanças importantes no período do Regime Militar, e olhar para esse momento da história do Brasil pode nos demonstrar de maneira mais detalhada como se deu a construção da situação atual na qual se encontra o docente.

O Cenário político do governo 2019 a 2022 e seus impactos na imagem social do docente

O Governo Bolsonaro, que se instaurou no ano de 2019 e se estendeu até o fim de seu mandato no ano de 2022, representou para o campo da Educação um momento desafiador e conflitante, marcado por uma interferência política invasiva sobre a profissão docente.

Nesse período, presenciou-se vários retrocessos na área da educação, inclusive no que se refere aos investimentos e repasses de recursos. O Ministério da Educação chegou a realizar o bloqueio de parte dos recursos financeiros para as instituições de ensino superior, afetando diretamente a área de formação de professores.

> Além disso, a fragmentação dos documentos curriculares entre os diferentes níveis da Educação Básica comprometeu o sentido de indissociabilidade atribuído a esse nível educacional, sendo que a aprovação da terceira versão das BNCC do ensino médio ocorreu de forma antidemocrática. Tal aprovação ocorreu mediante o alijamento crescente dos diferentes segmentos da comunidade educacional em relação à produção da última versão, que ficou sob a responsabilidade de representantes do Ministério da Educação (MEC). No decorrer desse processo, as audiências públicas tiveram a presença marcante de representantes do Movimento Escola sem Partido, aspecto que reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil. (Silva, 2019, p.12).

Segundo Silva (2019), o aspecto da fragmentação do currículo na perspectiva da educação não foi único âmbito que foi afetado no cenário do Governo Bolsonaro, tendo reflexos na

aprovação da terceira versão do documento da BNCC de forma que não ouve uma aprovação democrática dos profissionais da área da educação. Outro aspecto a que ainda é citado pela autora se trata do movimento Escola sem Partido, que trazia a pauta política para o âmbito escolar e trazendo um movimento contrario as iniciativas a favor da diversidade, trazendo um cenário conflitante para a educação.

Outro aspecto que transpareceu de maneira evidente no período do respectivo governo foi a evidente guerra ideológica que aflorou nos ambientes escolares, causando represálias aos docentes e ainda a tentativa de mudanças na conceituação de fatos a respeito do período da Ditadura Militar. A divulgação e apoio do Governo ao Movimento Escola Sem Partido também merece destaque, pois demonstra uma direta interferência política para a escolas, ao mesmo tempo que alegavam que a iniciativa era para a retirada de tais pautas.

Essas são algumas das maiores problemáticas que persistiram na área da educação, entretanto esse governo ainda deixou um cenário conflitante quando o assunto se trata da formação de professores. A Resolução n.º 02/2019, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), trouxe um cenário conturbado para as instituições de ensino superior e para o processo de formação de futuros profissionais da educação.

> [...] As DCN de 2019 assumem uma proposta fragmentária do processo formativo-educativo docente, que já esteve em curso em 1999, ao propor a formação para os professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no curso normal superior. Importa destacar que há um movimento articulado dos educadores comprometidos com a educação pública e com um projeto de formação humana, crítico e emancipatório, projeto concebe o professor como intelectual, formado em instituições e cuja referência é a

> indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Portelinha, 2021, p. 232).

Segundo Portelinha (2021), ao nós voltamos para os possíveis impactos da implantação da Resolução n.º 02/2019, é perceptível reflexos do cenário político do período ditatorial, similaridades na tentativa de imposição de uma proposta fragmentária para o desenvolvimento do profissional da educação, voltando a trazer um encaminhamento para uma formação tecnicista.

As alterações previstas na respectiva resolução impactam a estruturação do currículo das instituições de ensino superior e, consequentemente, a formação de professores, uma vez que se defende no documento uma formação instrumental, voltada para os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), bem como uma separação entre as disciplinas voltadas para formação pedagógica e as disciplinas que tratam dos conteúdos mais específicos de cada licenciatura.

Conforme Portelinha (2021), esse movimento causou uma divisão de opiniões entre os profissionais da Educação. Uma parcela dos educadores defende uma formação mais voltada para o âmbito da aplicação da função, já outra procura um encaminhamento para o currículo que se preocupe não somente com a atividade em sala de aula, mais também uma estruturação que apoie a formação continuada do docente.

> Se, de um lado, o movimento dos educadores defende uma formação não dissociada do trabalho docente, com sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade entre teoria e prática, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação e condições de trabalho, a pesquisa como princípio educativo e formativo; o professor como intelectual, cuja base assentasse no campo teórico e científico dos fundamentos da educação e das teorias

> didático pedagógicas articulados à apropriação do conhecimento dos objetos das áreas específicas (Portelinha, 2021, p. 233).

Quando se analisa o cenário atual da educação pós governo dos anos de 2019 a 2022, o aspecto da atividade docente passou por um processo de interferência governamental intensa, e as reajustes no âmbito da formação dos professores, trazendo a mesma a uma perspectiva fragmentada novamente. Pela aplicação da Resolução n.º 02/2019 que trás novamente um enfoque em uma formação que procura realizar uma formação do professional da educação com um distanciamento do aspecto científico, trazendo uma aproximação de um modelo de currículo tecnicista.

Em nossos tempos atuais vivemos reflexos do período do governo militar, a área da educação carrega muitos paradigmas provenientes dessa época que ainda se sobressaem através do momento político que os docentes estão passando em nossa atualidade.

Considerações Finais

Neste artigo, procuramos apresentar um paralelo entre os desafios enfrentados pelos professores no período da Ditadura Militar dos anos de 1964 a 1985, e a que os docentes se encontraram nos anos de 2019 a 2022, mostrando algumas similaridades que se refletem em nossa situação atual.

Entre as similaridades, destacamos a falta de investimento na Educação, a forte interferência política e ideológica no currículo da educação básica e, consequentemente, no controle da prática docente, e as alterações curriculares que buscaram fragmentar a formação inicial, encaminhando-a para um viés tecnicista e instrumentalista.

Segundo Severino (2001, p. 19), a pesquisa educacional "não pode deixar de levar em consideração as forças de opressão

e de dominação que atuam na rede das relações sociais, que faz da sociedade humana uma sociedade política, hierarquizada e atravessada pelo poder da dominação."

Analisar os desafios do professor em períodos conturbados para sua classe trabalhadora e a situação pela qual a educação está passando nesse momento, contribui para nos voltarmos para o desenvolvimento de novas estratégias para lidar com os novos desafios que o docente passa no cenário político e social atual.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. **Reformas conservadoras e a "nova educação": orientações hegemônicas no MEC e no CNE**. Educação e Sociedade. V40, p.1-24. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?lang=pt. Acesso em: 22/09/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**, DCNEI. Brasília, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**, DCNEI, Resolução CNE/CEB n. 5. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. A Educação é a Base. Brasília, MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 08 set. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: . Acesso em: 1 jun. 2020. Pagina 16

CARVALHO, Maria João; BRÁS, José Viegas; GONÇALVES, Maria Neves. **Pela Organização da Escola e do Ensino: o self-government de António Sérgio**. História da Educação Online, Porto Alegre, v.19, n.46, p. 131-144, maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/heduc/a/jbP6t38dbSLqp4mx4ZwYRth/?lang=pt. Acesso em: 21/09/2021.

COLLIER, Luciana Santos. **Educação Física escolares pós pandemia e governo Bolsonaro**: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Niterói, v.45, e20230010, p. 1-7, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/yw68dzfPVt3C9W7BvKYTj4d/. Acesso em: 23/08/2023.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. **A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores**. Educ.Soc, Campinas, v.27, n.97, p. 1159-1179, set. /dez., 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/. Acesso em: 23/08/2023.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. **Desenvolvimento Profissional DOCENTE:** Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v.5, n.8, p. 11-23, jan. /jun., 2013. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74. Acesso em: 23/08/2023.

GIRON, Graziela Rossetto. A Influência da Política, no Planejamento e da Gestão Educacional na Formação Social do Indivíduo. Educação e Sociedade, Caxias do Sul, v.9, n.16, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/409/109. Acesso em: 14 jul. 2021.

GERMANO, José Willington. In: CUNHA, Luiz Antônio. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na era Vargas. São Paulo: Cortez, 1993.

KUHLMANN, Moysés Jr. **A educação Infantil no século XX**. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

MEDEIROS, Emerson Augusto; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. **O método (auto) biográfico e de histórias de vida:** reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. São Cristóvão, Sergipe, v.11, n.27, p. 149-166, out. /dez., 2018. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/7884. Acesso em: 23/08/2023.

PORTELINHA, Ângela Maria S. **As DCN/2019 para a formação de professores:** tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. Práxis Educacional, v. 17, p. 1-21, 2021, maio Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n46/2178-2679-apraxis-17-46-216.pdf.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Reflexividade Narrativa e Poder Auto(trans)formador**. Revista Práxis Educacional, Bahia, v.17,

n.44, p. 93-133. Jan/mar. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018. Acesso em: 23/08/2023.

SCHABBACH, Letícia Maria; GARCIA, Karin Comandulli. **Novos autores nas políticas educacionais: o Ministério Público e o Tribunal de Contas**. Escola de Humanidades, Porto Alegre, p. 130-143. Jan/abr. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/civitas/a/zRmppCstXYRKY67p6Yr4LWn/?lang=pt. Acesso em: 21/09/2021.

SCHEIBE, Leda: BAZZO, Vera Lúcia. **A construção de base comum nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil**. Revista de Educação da Univali, Contra Pontos, ano 1, n.º 1, Itajaí, jan/jun. 2001.

SEVERINO, A. J. A Pesquisa em Educação: **a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador**. Contrapontos, Itajaí, v. 1, n. 1, p. 11-22, jan./jun. 2001.

SILVA, Maria Vieira. **Cenário econômico e político mundial e tensões contemporâneas na educação:** narrativas e concepções de pesquisadores no vi seminário da educação brasileira. Revista Educ. Soc., Campinas, v.40, e0224315, p. 1-18. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/f5bqPfTrVwYr6hfsdKCXFRw/. Acesso em: 23/08/2023.

SCHÜTZE, Fritz. **Pesquisa Biográfica e Entrevista Narrativa**. Neue Práxis, 1, p. 283-293. 1983. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/138j-h8bCSnXFqO9Dnt6_JcjD4sBwAjP5 Acesso em: 23/08/2023.

SANTOS, Hermilio; OLIVEIRA, Patricia; SUSIN, Priscila. **Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira**: Revisão e perspectivas. Civitas, Porto Alegre, v.14, n.2, p. 359-382, maio. /ago., 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/civitas/a/67fCfHcYWS4xWZwGV9cK6RC/abstract/?lang=pt. Acesso em: 23/08/2023.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica:** análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Educação, Santa Maria, v.39, n.1, p. 39-50, jan. /abr., 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344. Acesso em: 23/08/2023.

A EXPANSÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PESQUISAS DE 2005-2022

Bruna Luciana Valle[33]
Carina Elisabeth Maciel[34]

Eixo 1 – Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas

Resumo: Este trabalho propõe realizar o estado do conhecimento das produções na área da educação acerca da mercantilização da educação superior, com foco na publicidade das Instituições de Educação Superior (IES) e a expansão do setor privado. Como metodologia, utiliza-se a coleta de dados e análise das investigações expostas nos trabalhos publicados. Além de considerar as políticas direcionadas ao ensino superior, em especificidade os documentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como parâmetro para a contextualização da educação superior no Brasil e a sua relação com o setor privado. Os resultados apresentados, apontam que 87,6% da oferta de vagas na educação superior se encontra sob o controle da iniciativa privada, evidenciando o avanço da mercantilização desse nível de ensino e a imagem da educação superior associada à ideia de produto.
Palavras-chave: Mercantilização da educação; Educação superior; Instituições privadas; Publicidade.

Introdução

O presente trabalho se propõe-se realizar o estado do

[33] Professora dos anos iniciais e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. bruna.valle@ufms.br.
[34] Professora doutora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. carina22em@gmail.com

conhecimento[35] das produções na área da educação acerca da mercantilização da educação superior, com foco na publicidade das Instituições de Educação Superior (IES) e a expansão do setor privado, por meio de coleta de dados e das investigações expostas nos trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OasisBR) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Realizou-se o estado do conhecimento das produções na área da educação acerca da mercantilização da educação superior, com foco na publicidade das Instituições de Educação Superior (IES) e a expansão do setor privado. Como metodologia, utiliza-se a coleta de dados e análise das investigações expostas nos trabalhos publicados. Além de considerar as políticas direcionadas ao ensino superior, em especificidade os documentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como parâmetro para a contextualização da educação superior no Brasil e a sua relação com o setor privado.

Buscou-se no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OasisBR) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Elencando como descritores de buscas os seguintes termos descritores "educação superior", "mercantilização" e "publicidade".

O processo tem como intuito identificar como os estudos foram organizados, seus objetivos e os resultados da pesquisa, por meio da análise documental, sabendo que, esta análise deve contemplar "[...] o estudo do contexto no qual o texto em questão foi produzido, o autor e os atores sociais em cena, a confiabilidade do documento, sua natureza, sua lógica interna,

[35] "[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção cientifica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica" (Morosini; Fernandes, 2014, p. 154).

etc" (Cellard, 2008, p. 299).

O interesse acerca da mercantilização da educação superior, essencialmente sobre a publicidade das IES privadas, intensificou-se por meio do questionamento: Como é estruturado o discurso mercadológico na publicidade das IES privadas? Contudo, em consequência da busca realizada, nota-se uma escassez dos trabalhos direcionados a publicidade, em especificidade da educação superior, o que limita o desenvolvimento de uma exposição aprofundada em perspectiva de uma produção do estado de conhecimento sobre a temática.

Em contexto a necessidade da busca específica acerca da publicidade, tem como hipótese de pesquisa que as interferências mercadológicas, no âmbito da educação superior, podem ser percebidas por meio de ações de publicidade das IES privadas, como a oferta de ensino acelerado e, majoritariamente remoto, com dependência de materiais didáticos de consumo, além da modificação da relação do educando com as instituições de educação, em que o aluno deixa de ser de cidadão e passa a ser consumidor, orientada pela satisfação do cliente e da obtenção de certificação.

Produção e a categorização dos dados na pesquisa

A primeira busca foi realizada na plataforma da Capes, em qual, inicialmente, chegou-se ao resultado de 10008 pesquisas disponibilizadas, utilizando os descritores "educação superior", "mercantilização" e "publicidade", sem o uso dos operadores booleanos ou refinamento de busca na pelo catálogo. Repetindo a busca na plataforma, utilizando o operador booleano *AND* nos descritores: "educação superior" AND "mercantilização" AND "publicidade", obteve-se 3 dissertação como resultado.

A segunda plataforma de busca utilizada foi a OasisBR, em que, usando o operador booleano nos descritores: "educação superior" AND "mercantilização" AND "publicidade" o resultado de busca foi de 128 trabalhos disponibilizados. Em seguida, refinou-se a busca através da demarcação do "tipo de documento" em "dissertação", obtendo como resultado 33 trabalhos. Por fim, na plataforma BDTD, inicialmente, identificou-

se 66 trabalhos. Após a filtragem, o resultado foi de 33 trabalhos, tendo o mesmo resultado da plataforma OasisBR. Deste modo, como resultado total, selecionou-se 3 dissertações.

Ao selecionar os descritores e buscar na fonte de dados selecionada, dada a escassez de publicações disponibilizados pelas plataformas que trouxessem, especificamente, o termo "publicidade", não foi necessário utilizar um recorte temporal. Selecionou-se 2 dissertações que abordavam a "financeirização da educação superior" a fim de contextualizar a mercantilização das IES, de modo que, posteriormente, as pesquisas fossem relacionadas a publicidade discutida na perspectiva da atual pesquisa. Além dos procedimentos supracitados, estabeleceu-se, como critério de inclusão, que os trabalhos selecionados pertencessem a área de Educação, como consta no quadro a seguir, no qual serão apresentadas as temáticas dos trabalhos encontrados.

Quadro 2: Dissertações a partir dos descritores "educação superior" AND "mercantilização" AND "publicidade"

Título do trabalho	As representações de educação superior pelas instituições de ensino superior de Sorocaba reconhecidas em suas manifestações publicitárias	Financeirização da educação superior privado-mercantil: implicações sobre o financiamento estudantil da Estácio Participações S. A	Produção do conhecimento sobre a financeirização da educação superior brasileira
Autor(a)	Fábio Lednik Milagres	Leila Maria Costa Sousa	José Carlos Gomes Ribeiro Junior
Orientador (a)	Prof. Dr. Luis Percival Leme Brito	Profa. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato	Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto
Tipo de trabalho	Dissertação	Dissertação	Dissertação

Ano de defesa	2005	2019	2022
Palavras-chave	1. Educação superior; 2. Mercantilização da Educação; 3. Análise do Discurso; 4. Discurso Publicitário; 5. Publicidade;	1. Financiamento estudantil privado/próprio; 2. Financeirização; Expansão privado-mercantil; 3. Ensino superior;	1. Mercantilização; 2. Financeirização; 3. Educação Superior; 4. Ensino Superior; 5. Bolsa de Valores; 6. Instituições Privadas
Metodologia	Análise Bibliográfica; Documental; Entrevistas	Estudo de Caso; Análise Documental	Análise Bibliográfica; Levantamento de Dados
Objeto	Educação Superior	Financiamento Estudantil	Financeirização da educação superior brasileira
Universidade	UNISO	UFPA	UFBA

Fonte: Milagres (2005); Sousa (2019); Ribeiro Junior (2022).
Organização: a autora (2023).

Os resultados apresentados

A dissertação de Milagres (2005) teve como objetivo investigar de que forma as IES representam a educação superior em suas campanhas publicitárias. Pois, para o autor, principalmente em relação as instituições privadas, a educação é vista como uma mercadoria que necessita ser comercializada, de modo que a publicidade seria uma forma de mediação comercial entre as instituições e a sociedade. O autor estruturou sua dissertação em quatro seções, tendo como metodologia a análise documental, bibliográficas, entrevistas semiestruturadas.

Em sua primeira seção, Milagres (2005) elaborou um panorama histórico da educação superior no Brasil, em que se propôs a definir qual é o atual modelo de Educação Superior e qual deveria ser seu papel, a fim de construir uma relação entre a realidade da educação superior.

Posteriormente, o autor analisou o discurso publicitário de algumas IES, com o apoio nas entrevistas realizadas com gestores para a coleta de dados e de material de campanhas publicitárias, para estabelecer a leitura da representação da educação superior nas manifestações publicitárias.

Como resultado, Milagres (2005) determinou que a educação superior é reconhecida pelas IES muito mais como uma ferramenta de formação profissional, priorizando a funcionalidade relativamente ao mercado, do que como um estímulo para a produção de conhecimento e formação intelectual crítica e autônoma. Em compatibilidade a perspectiva comercial das IES, as instituições privadas como empresas de fins lucrativos. Pois estas aceleram o processo de privatização mercantil da educação superior no país.

A forma que o Estado brasileiro tem contribuído para o fortalecimento da educação superior privado-mercantil, especificamente, para o financiamento estudantil da companhia Estácio Participações S.A. O objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar as estratégias e ações que a Estácio Participações S.A tem usado para expandir seu capital por meio do financiamento estudantil privado/próprio. A autora traçou como percurso metodológico o estudo de caso, pois analisa especificamente a Estácio Participações S.A, trabalhando também com análise documental e pesquisa bibliográfica.

As políticas estatais pós Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) de 1999 e Programa Universidade para Todos (ProUni) de 2004 contribuíram para expansão privado-mercantil da educação superior e são políticas que expressam contradições, além do que estas ações estatais deram grande aval para que o processo de financeirização se instalasse na educação, o que consolida a mercantilização do ensino amplamente em curso. A autora ressalta que o processo de ajuste fiscal no país, somado às restrições ao Fies, possibilitou a criação de estratégias e ações para que empresas educacionais pudessem lançar ao mercado educacional formas de financiamento privado, como, é exemplificado pelo financiamento Privado Próprio-Parcelamento Estácio (PAR) na Estácio Participações S.A.

Já na dissertação de Ribeiro Junior (2022), questiona-se "o que a produção do conhecimento que analisa a financeirização da educação

superior brasileira apresenta?". Teve como objetivo geral reconhecer aquilo que já é conhecido acerca das múltiplas determinações que constituem a financeirização da educação superior brasileira. De modo que, organiza-se a dissertação em três seções, em que, discute-se a educação superior brasileira em disputa no contexto da LDB de 1996, a mercantilização e a educação na bolsa de valores.

Ribeiro Junior (2022) abordou o processo de disputa em torno da mercantilização da educação superior no Brasil, no contexto da Lei nº 9.394 de 1996 e das transformações decorrentes no âmbito educacional. Teve como metodologia, o levantamento dos dados e a análise bibliográfica. Em que, destaca o volume de publicações por autor, região territorial e instituição. Assim, apresenta os resultados da análise dos materiais levantados da pesquisa bibliográfica, destacando, a síntese da compreensão sobre o processo de Financeirização da Educação Superior brasileira com as contribuições das produções que compuseram este levantamento.

Assim, Ribeiro Junior (2022) reconhece que apesar de que um grande volume de publicações esteja concentrado na região sudeste, que detém 50% das referências, principalmente quando comparado com a região nordeste com apenas 2 referências selecionadas em sua pesquisa, no que se refere as instituições, a autoria ou orientação de pesquisa o perfil do conjunto dos materiais ainda é bastante heterogêneo e aponta que as Universidades Federais são os principais espaços de produção de ciência no Brasil. A respeito da financeirização da educação superior brasileira, o autor a reconhece como um fenômeno historicamente determinado, que estabelece nexo evidente com a mercantilização educacional, a qual, desde 1960, com a atuação fundamental do Estado, se intensificou e se transformou consolidando as condições necessárias para o desenvolvimento do fenômeno em questão.

Ribeiro Junior (2022), destaca os instrumentos legais, como a Lei 9.394/1996, os Decretos nº. 2.026/96; nº. 2.306/1997; nº. 2.207/1997; a Lei 10.172/2001, que legalizaram a finalidade lucrativa para as empresas educacionais, contribuíram com o processo de diversificação institucional, para o aumento da lucratividade, flexibilização das exigências para a abertura de novos cursos, etc. Ademias, Ribeiro Junior (2022) reconheceu os limites de sua investigação, sendo um deles a

compreensão aprofundada sobre a relação do processo de ampliação do Ensino a Distância, fomentada pelo Estado, principalmente a partir dos anos 2000, como uma financeirização da educação superior.

Em âmbito da educação superior, entende-se que as instituições de educação são determinadas como uma entidade estatal a serviço público, conforme a LDB nº 9.394, firmando que o Estado deve assegurar a todos "[...] a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e, fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996). A LDB foi aprovada com base nos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988 garantindo, no seu artigo 6º, os direitos sociais, dentre eles, a educação. Ainda na Constituição, no artigo 206, assegura-se que a educação será ofertada com base no princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Porém, estabelece-se no artigo 208, que o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística será de acordo com a capacidade de cada um.

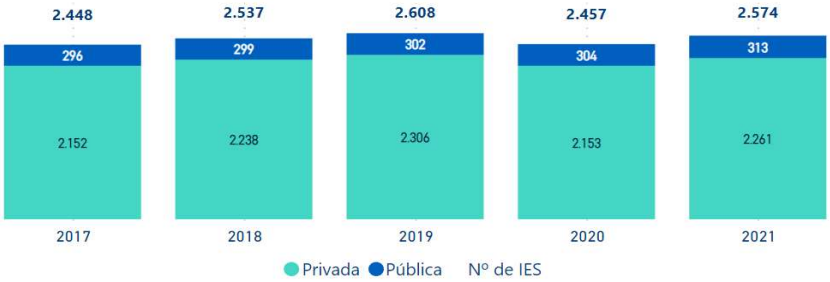
Assim, mesmo que a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) promova as universidades públicas, esse acesso gratuito não contempla os cursos de especialização lato sensu, nem garante uma gestão democrática das instituições educacionais públicas ou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O documento trouxe outras consequências, como por exemplo:

> [...] o desenvolvimento de instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (art. 45 da LDB); a distinção entre as IES privadas sem fins lucrativos e com fins lucrativos (Decreto nº2.306, de 19 de agosto de 1997); a diversificação das IES, ao redefinir sua organização acadêmica para universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores (art. 4º do Decreto nº 2.306, de 9 de agosto de 1997).Foi criado um novo modelo de organização acadêmica, os centros universitários, visando se constituir em instituições de ensino pluricurriculares, abrangendo uma ou mais

> áreas do conhecimento, ganhando autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, além de 53 outras atribuições. São IES que rompem com indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visto que, apenas, as IES universitárias precisam manter essa relação (Maciel; Veloso, 2015, p. 229).

Conforme os dados do Censo da educação superior (BRASIL, 2020), do ano em que a LDB/1996 foi aprovada, existiam 922 instituições, na qual se caracterizavam como faculdades integradas e estabelecimentos de ensino isolados, de modo que, em totalidade das instituições de educação superior (IES), 211 eram públicas e 711 eram privadas. Assim, percebe-se que já havia uma disparidade considerável entre os números das IES públicas e privadas. Para uma comparação atual, conforme o censo da educação superior, pode-se observar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Evolução do número de IES por setor (público e privado) – Brasil 2017-2021



Fonte: Censos da Educação Superior (Brasil, 2022).

Nota-se um crescimento no número de instituições, pois, o número total correspondia a 894 em 1995, e passou para 2.448 em 2017, o que corresponde a um crescimento percentual de 173,8%. Revela que o número de instituições no setor privado de ensino saltou de 684 em 1995 para 2.1521 em 2017, sendo assim, uma evolução correspondente a 214,6%.

As Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2022), por meio das pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demonstram que 87,6% da oferta de vagas encontra-se sob o controle da iniciativa privada. Segundo Oliveira (2009), a fragilização dos sistemas públicos de educação propicia um ambiente favorável para a implantação e o crescimento de instituições privadas de baixo custo e de má qualidade, como nicho de mercado voltado aos setores de baixa renda da população, distanciando-se do caráter público da educação e seus preceitos democráticos.

Para Milagres (2005), as IES que se apropriam do discurso mercadológico, assumem sua função como prestadora de serviço de mercado em que a questão relevante é a relação custo e benefício. Assim, todas as atividades das instituições de ensino mercantilizadas se tornam seu próprio produto, desde sua estrutura, sua prática e até mesmo seus alunos. Visto que:

> O aluno produto é aquele que é recebido pela instituição como matéria-prima, tendo com a Instituição de Ensino pouco ou nenhum envolvimento, interação, confiança e cooperação, porque é condicionado a ter espírito individualista. Do ponto de vista institucional este indivíduo é processado, inspecionado, classificado e jogado no mercado como produto final. Como produto, é material em processamento. É um objeto dependente, sem qualquer participação ativa no processo de ensino/aprendizagem e, portanto, sem motivação e muito menos automotivação. Espera-se dele uma formação exclusivamente profissional: sua formação é ditada, prioritariamente, pelas necessidades de mercado (Reinert; Reinert, 2004, p. 6).

Nesse contexto, o mercado universitário toma forma de prestação de serviços educacionais, de modo que, as instituições privadas se transformam entidades financeiras que possibilitam o pagamento parcelado após a conclusão dos cursos e esse processo de

mercantilização das IES faz com que a educação passe a ser vista, não mais como um direito, não mais como uma formação humana.

Considerações Finais

Aponta-se que 87,6% da oferta de vagas na educação superior se encontra sob o controle da iniciativa privada, evidenciando o avanço da mercantilização desse nível de ensino e a imagem da educação superior associada à ideia de produto. Nesse contexto, as condições sustentadas pelas IES privadas precarizam a educação superior para se manter em funcionamento, visando apenas o lucro.

Observa-se um cenário crescente do processo privatizante na educação superior, em consequência as parcerias com setor privado que, em decorrência da expansão da mercantilização no campo educacional que, transfere-se do setor público ao setor privado os elementos essenciais do ensino, como o desenvolvimento dos conteúdos, das avaliações e da orientação da prática docente, sem que haja um debate público e participação social.

Pressupõe-se que as estratégias mercadológicas são intensificadas pela publicidade, de modo que, por meio da publicidade, as instituições de educação superior direcionam suas ofertas para uma clientela específica, em qual, o discurso se modifica conforme a etapa, modalidade e/ou curso específico. Contudo, a escassez de trabalhos relacionados a publicidade das IES não possibilitou uma demonstração durante a presente pesquisa.

Em suma, compreende-se que processo de mercantilização das IES faz com que a educação passe a ser vista como um processo de consumo, descartável e controverso. Estruturado por um discurso mercadológico que, conjectura-se que se desenvolveu em inúmeras facetas, com o apoio das ferramentas midiáticas e a dependência tecnológica da sociedade atual. Assim, ressalta-se a necessidade de investigação das estratégias mercadológicas, em especificidade das publicidades divulgadas pelas IES, em perspectiva de um estudo acerca do discurso mercadológico, para uma compreensão histórica contemporânea do avanço da mercantilização.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo da educação superior 2020 – Notas estatísticas**. INEP/MEC: Brasília, 2022.

CELLARD, André. A Análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al* (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia). p. 295-316.

MACIEL, Carina Elisabeth; VELOSO, Tereza Christina M. A. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178. Acesso em: 18 jun. 2023.

MILAGRES, Fábio Lednik. **As representações de educação superior pelas instituições de ensino superior de Sorocaba reconhecidas em suas manifestações publicitárias**. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Sorocaba, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A Transformação da Educação em Mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

REINERT, J. N.; REINERT, C. Estudante não é cliente: é parceiro. Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul – CIGUAS, 4, Florianópolis, 2004. **Anais**. Florianópolis: CIGUAS, 2004.

RIBEIRO JUNIOR, José Carlos. **Produção do Conhecimento sobre a Financeirização da Educação Superior Brasileira**. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da

Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

LIVRO DIDÁDICO, BNCC, INDÚSTRIA CULTURAL E AS DESIGUALDADES "RACIAIS": INSTRUMENTOS A SERVIÇO DA SEMIFORMAÇÃO

Crisley de Souza Almeida Santana[36]
Christian Muleka Mwewa[37]

Eixo 1 – Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas

Resumo: A crítica a Base Nacional Comum Curricular- Educação (BNCC-EI) vem sendo levantada neste trabalho no que concerne às relações raciais e por entender que a escola deve oferecer possibilidades para a emancipação das crianças, presas aos moldes da sociedade capitalista e "colonialista", faz necessário refletir sobre como os livros didáticos embasados na BNCC estão apresentando suas imagens e as propostas de atividades na Educação Infantil e como a indústria cultural através desse instrumento opera negativamente nas questões "raciais". Na análise crítica sobre a BNCC-EI em seus campos de experiências, temáticas como as questões "raciais" deveriam ter sido contemplados tendo como princípio a "consciência verdadeira" e não superficialmente como foi definido. Nesse contexto, faz necessário estabelecer o diálogo entre o livro didático e a indústria cultural, uma vez que esse instrumento está sendo compreendido como mercadoria da indústria cultural. Cada mercadoria se explicita de forma única, como se fosse elaborada com o objetivo de emancipação.

Palavras-chave: Educação Infantil; Livro didático; Indústria Cultural.

Introdução

[36] Acadêmica do curso de Doutorado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa Eduforp.
[37] Doutor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Orientador do Grupo de Pesquisa- Eduforp.

No ano de 2017 homologou-se o documento Base Nacional Comum (BNCC) que estava previsto na legislação e que tem trazido impacto real para as ações realizadas na Educação Infantil. Embora seja um documento que tem sua validade bastante questionada no meio acadêmico, é preciso considerar a importância de sua análise pelo fato de estar sendo utilizado pelas secretarias de educação durante as formações continuadas de seus profissionais e na organização do trabalho a ser realizado.

O fato é que este documento mais recente da política curricular tem sido encarado como aquele que deve ser obrigatoriamente observado na elaboração e na implementação de currículos das redes públicas e privadas, urbanas e rurais, sendo considerado como referência para a sua formulação. Como o foco deste trabalho é a Educação Infantil, à abordagem do documento foi feita em relação a essa primeira etapa da Educação Básica.

Nessa reflexão, os sujeitos não são seu foco principal, passam falsamente essa sensação, acarretando na vida dos sujeitos um espirito alienado, neste caso, o livro didático, por meio de uma fala midiático capaz de enfraquecer o pensamento próprio, consequentemente o empobrecimento das experiências e da cultura. A mercadoria estrutura a indústria cultural, elo da produção capitalista, devido à "transformação de todos os produtos da atividade humana em mercadorias só se concretizou com a emergência da sociedade industrial" (Horkheimer, 2002, p. 48).

Diante dessa alienação, os produtos culturais padronizados pela indústria cultural não estimula a criação, o conteúdo e a forma. A forma está na "apresentação do livro (aspecto físico, suas gravuras, o método de apresentação escolhido, a forma de programação do e do aprendizado, o tom confidencial das instruções etc." (Freitag,1993, p. 85). Ainda que, dominantes essas

atribuições da indústria cultural, não podemos deixar de ressaltar a força do pensamento crítico como diz Adorno (1995), que o poder está na possibilidade de questionar, duvidar e refletir. Esses quesitos que são ofuscada pela indústria cultural são possíveis de serem adquiridos na medida que a força do pensamento crítico do esclarecimento, são realizados quando os sujeitos são capazes de pensar sua própria condição, compreendendo as maneiras de alienação e dominação.

Nesse contexto, a educação em teoria crítica, ao estabelecer esses pilares, no sentido de proporcionar a reflexão crítica dos produtos culturais, contextos, subjetividades, as escolas, por mais divergente que sejam, são espaços fortes, para essa reflexão crítica, aptos a dedicar tempo para a formação cultural de valores, desde a primeira infância. Para atingir esse propósito, compreende-se que desvendar a indústria cultural e suas ideologias, nos livros didáticos é essencial para uma educação emancipatória. Diante disso, como mencionado anteriormente, o livro didático por ser considerado mercadoria, sendo um valor de troca que garante o lucro e favorece o enriquecimento das pessoas que estão por trás desse processo, a escola na aceitação dos valores ideológicos que estão ali embutidos, torna-se um instrumento de massificação. "A educação deformada em mercadoria, transforma-se em semieducação" (Freitag, 1987, p. 65).

No livro didático, a semiformação[38] pode ser visto na superficialidade das atividades propostas, nas imagens, mensagens publicitárias, no caso em discussão, as questões raciais podem aparecer nas relações de poder desiguais, determinando o lugar de cada grupo, mantendo as relações de superioridade e o ocultamento das diferenças. Além disso, a padronização de um livro para outro, das atividades, imagens, pode ser produzidas de

[38] De acordo com Adorno (2010) a Semiformação é uma falsa formação, uma formação incompleta.

forma normatizadas, desconsiderando o potencial criativo. Marcuse (1982) explicita que com a produção e o crescimento e a oferta em grande escala, o sistema define o produto e as maneiras de manutenção e ampliação. Essa padronização de organização apresenta-se nos livros didáticos de Educação Infantil, na qual articulados com a BNCC-EI, promovem a massificação e a uniformização.

O apaziguamento das diferenças raciais nos livros didáticos ancorados na BNCC

Faria (1989) argumenta que os livros didáticos são elaborados somente para os interesses das classes dominantes e não para as crianças das diferentes classes sociais e "raciais". Corroborando com a autora, o livro didático admite as desigualdades em algumas situações, mas não apresenta, pois pressupõe que a criança não tem capacidade para a compreensão de tais conhecimentos. Esse tipo de pensamento conduz o sujeito, gradualmente desde tenra idade a semiformação, por direcionar o trabalho do professor e o aprendizado das crianças. Diante dessa padronização, tanto estéticos e pedagógicos, o conhecimento acaba acontecendo de forma repetitiva e automática e as experiências que são abordadas na BNCC-EI se tornam engessadas diante de tais conhecimentos.

> O livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim, as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em

> seu processo de elaboração associadas a logica da mercantilização e das formas de consumo (Bittencourt, 1998, p. 72-73).

Percebe- se que essa padronização é determinada pela reiteração dos bens culturais, pois como a indústria cultural dita a direção que deve ser percorrido, o livro didático, quando não questionado, afasta as crianças do exercício da auto-reflexão crítica. Assim, tais culturas impulsionam as crianças a situações de semiformação, diante da imposição de enaltecer uma identidade coletiva com a qual todos se sintam "iguais". Nesse caminho, é possível imaginar o que acontece com as crianças que não se enquadram nas normas e valores dessa uniformização. Além disso, a força que esse instrumento exerce nas escolas, sendo uma das fontes principais de conhecimento, o livro didático ao relatar atividades e enunciados como vamos pensar já infere a concepção que as crianças não são competentes de responder tais indagações essas sugestões contidas nas atividades propostas determina as condições do processo de ensino, uma vez que, no guia do professor, demostra como as atividades propostas devem ser trabalhadas, sendo assim um instrumento de valores, culturas e ideologia.

Outro fator que merece ser discutido são as atividades propostas para a Educação Infantil, pois a maioria das vezes não condiz com a vida cotidiana, ou seja, não estimam suas experiências, necessidades e desejos, sem contar que frequentemente as referências de infâncias expostas nos livros são sempre privilegiando as crianças brancas. Como a formação cultural é imprescindível desde a educação infantil o livro didático necessita priorizar em suas propostas, reflexões que proporcionem as crianças formação humana como pilar para a desbarbarização.

Nesse sentido, compreende-se o livro didático sendo um recurso que possibilita a inserção das crianças no mundo social e

cultural, sendo um condutor de verdades elaboradas que dificilmente são questionadas e, por consequência, pouco a pouco, empobrece a capacidade de a criança refletir sobre os processos formativos, culturais que está inserida. No seio desse pensamento, na qual esse instrumento pode ser considerado um elemento da cultura escolar "[...] na medida em que simboliza uma construção cultural, estrutura o ato do conhecimento, materializa a relação pedagógica e configura o campo epistemológico-pedagógico da cultura escolar" (Magalhães, 2006, p. 8).

Diante dessas reflexões, analisar o livro didático da Educação Infantil em consonância com a BNCC-EI numa postura crítica, não se limita a olhá-lo de maneira isolada, apenas em suas singularidades, desgarrado ao seu contexto social, pelo contrário, esses instrumentos necessitam ser entendido dentro de uma dinâmica dialética, das relações sociais, culturais, uma vez que estão em frequentes conflitos e transformações. Dentro desse pensamento crítico, Adorno (2010), ao contrapor-se a objetividade e neutralidade dos conceitos, relações sociais, teoria, buscando mostrar as ambiguidades e ideologias, a cultura foi discutida pelo autor sob bases históricas e sociais bem fundamentadas, provocando assim reflexões que levam a questionar que cultura estamos inseridos e se de fato existe cultura, uma vez que ela está deturpada.

As concepções sobre cultura exposta pelo autor auxiliam no entendimento da teoria crítica no sentido de perceber as modificações dentro da dinâmica social, na qual contém um conjunto de inquietações e indagações, sendo um dos seus principais objetivos desenvolver a crítica imanente.

> Para a crítica imanente, uma formação bem sucedida não é, contudo, aquela que reconcilia as contradições objetivas no engodo da harmonia, mas sim a que exprime negativamente a ideia de harmonia, ao marcar

> as contradições pura e inflexivelmente, na sua mais intima estrutura (Adorno, 1986, p. 89).

Ampliar a crítica imanente com a intenção de desvelar o que permanece escondido na tensão entre o que se propaga e o que é existente, para então, compreender a sociedade, são princípios do estudo da Teoria Critica Frankfurtiana.

Através dessas reflexões, os questionamentos surgidos sobre as imagens nos livros didáticos da Educação Infantil embasados na BNCC- EI, funda-se no que Adorno (1995) diz sobre as imagens:

> [...] seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais aprender: o indescritível empobrecimento do repertorio de imagens, da riqueza de imagines sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão (Adorno, 1995, p. 146).

Essa dedicação do autor com a semiinformação pelas imagens, neste caso, contidas no livro didático necessita de constantes exercícios para a compreensão dos contextos, significados e (im)possiblidades formativas que perpassam as imagens, para além dos cenários aparentes.

Considerações Finais

Assim, tendo como referência a crítica imanente, os procedimentos teóricos metodológicos estão ancorados na análise do conteúdo, tendo como base os estudos realizados por Adorno, os quais não se detêm as questões e métodos técnicos, pelo contrário, trata-se de não engessar o objeto e nem a visão do pesquisador diante do imenso conjunto de contradições e ações. Nesse caminho, a educação deve indagar os conceitos e modelos pedagógicos idealizados que camuflam e impossibilita o

reconhecimento das contradições. Assim, o livro didático alinhado a BNCC-EI torna-se não somente o foco, mas origem de problematização que, por intermédio da análise crítica dos conteúdos imagéticos, permitem outras formas de ver, refletir e compreendê-los.

Referências

ADORNO, T. Sociologia. *In*: COHN, Gabriel (Org.). São Paulo: Ática, 1986.

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. Teoria da Semiformação. *In*: PUCCI, B; A. ZUIN, A. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

FREITAG, B**. Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

HORKHEIMER, M. **Eclipe da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

MAGALHÃES, J. O manual escolar no quadro da história cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. Sísifo – **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v.1, p. 5-14, 2006

MARCUSE, H**. A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

TEMÁTICA 5

O USO DA IMAGEM DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A EDUCAÇÃO DIGITAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Herma Aafke Suijkerbuijk [39]
Rodrigo Augusto de Souza [40]

Eixo 1 – Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas

Resumo: A globalização trouxe junto grandes mudanças nos sistemas comunicacionais acelerando a velocidade da informação com uso de imagens de crianças e adolescentes. Através de pesquisa bibliográfica e leituras de textos da plataforma Capes o objetivo foi mostrar que todos os profissionais que atuam com crianças e adolescentes precisam de conhecimento das legislações vigentes para observar o que é melhor para os interesses infanto-juvenis e nesse sentido proteger a integridade dessas pessoas em desenvolvimento e jamais desrespeitar sua dignidade humana, sendo que em possíveis conflitos serão observados como prioridade o que é de maior relevância na proteção da criança e adolescente. O presente trabalho procura analisar as orientações da legislação brasileira sobre o uso da imagem de crianças e adolescentes e suas implicações para a formação de professores e a prática pedagógica, já que esta também lida com imagens e precisa observar o uso de acordo com a lei.

Palavras-chave: Uso de Imagem; Criança e adolescente; Legislação Brasileira;

[39]Jornalista, formada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e acadêmica do curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 4° semestre, artigo elaborado para a disciplina de Políticas Educacionais, ministrada pelo professor responsável Rodrigo Augusto de Souza.

[40] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor adjunto da Faculdade de Educação (FAED) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Formação Docente; Prática Pedagógica.

Introdução

As grandes mudanças nos sistemas comunicacionais e o uso das redes sociais trouxeram transformações na busca e transmissão de informações e essas demandas também mudaram a forma como a imagem de crianças e adolescentes são compartilhadas. Nesse sentido os profissionais que interagem com o público em desenvolvimento precisam conhecer a legislação para o bem estar infanto-juvenil.

O presente texto, baseada em pesquisa bibliográfica e em obras da plataforma Capes, procura demonstrar a importância no cuidado da adoção de imagens de crianças e adolescentes, que com o advento do Estatuto da Criança e Adolescente, o ECA, passaram a ter proteção jurídica para o uso de imagem, com direitos especiais da personalidade e com a peculiaridade de ser uma pessoa em desenvolvimento.

> [...] a proteção da infância e da juventude também como um direito da personalidade, assentada nos princípios do respeito à dignidade da pessoa humana, da proteção integral, da maior vulnerabilidade, do melhor interesse da criança e do adolescente, e do direito ao esquecimento, houve o exame da questão da imagem e dos direitos conexos sob o enfoque do artigo 17 da Lei n. 8.069/90, relativo ao direito ao respeito. Observada a tríplice tutela conferida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) à personalidade infanto-juvenil (civil, administrativa e penal), ressaltou-se o aspecto civil, da adequação do uso da imagem dos menores pelos meios de comunicação, das relações pessoais e patrimoniais entre os infantes e os pais, do contrato de utilização da sua imagem, e dos abusos perpetrados contra

> este direito, pelos próprios genitores ou por terceiros, definindo-se a responsabilidade civil por ameaça ou ofensa à imagem da criança e do adolescente, e as medidas processuais cabíveis para a prevenção, a cessação ou a reparação do ilícito civil. (Cury Júnior, 2005, p. 7)

A proteção integral da legislação se deve à assistência em favor da pessoa a "todos aqueles que pela idade, estado intelectual, inexperiência, pobreza, impossibilidade de agir ou de compreender são na sociedade mais fracos que os outros, têm direito à proteção legal. É necessário protegê-los para restabelecer a igualdade" (Ripert, 1937, p. 159). Esta proteção é necessária pela fraqueza ou incapacidade inerente nesta parte da população.

Machado (2003, p. 50) explica que tais direitos são prioritários a "[...] todas as crianças e os adolescentes, independentemente da situação fática em que se encontrem, merecem igualdade jurídica, merecem receber da sociedade um único e igualitário regime de direitos fundamentais, livre de tratamento discriminatório ou opressivo".

A autora relembra que a Constituição Federal, em seu artigo 6°, estabeleceu que a proteção à infância se constituiu um dos direitos sociais, de modo a assegurar à criança e ao adolescente verdadeira igualdade jurídica. O artigo 4°, da Lei n. 8.069/90, ao repetir o artigo 227 da Magna Carta, garantiu-lhes a absoluta prioridade na efetivação dos direitos fundamentais, à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Machado (2003) salienta que a tutela da infância e da juventude deve considerada porque há o direito da personalidade, e, nesta condição, tem que ser resguardado de um modo especial já que a sua natureza assim exige, em razão da maior

vulnerabilidade da criança e do adolescente. Por isso há restrição à liberdade de expressão que Canotilho e Machado (2003, p. 59) elucidam:

> Em causa está a prevenção de lesões irreversíveis ao desenvolvimento da personalidade dos menores, à sua adequada socialização e à sua capacidade de autodeterminação, nos planos físico, intelectual, moral, emocional e relacional, às quais os mesmos, pela sua maior sugestionabilidade e impressionabilidade, são particularmente vulneráveis.

Implicações para a Educação

Em estágios de futuros pedagogos que não existia o cuidado com o uso de imagem nos relatórios entregues das atividades realizadas. Foi constatado também que a maioria das crianças possuía autorização dos pais para o uso de imagem, mas o uso era para a escola e não para o público externo.

Nesse sentido é necessária a orientação de futuros professores sobre o uso de imagens. Para o estudo foi orientado tirar fotos de cima dos alunos. As imagens das crianças, além de constarem no relatório, podem ser facilmente publicadas em redes sociais, o que não é permitido nem pela instituição de ensino superior e nem por todas as escolas, procurando preservar a imagem do aluno.

Por isso, houve a iniciativa do legislador de dispor sobre os direitos da personalidade no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, independentemente da existência da previsão constitucional de alguns deles, como a imagem, a intimidade e a vida privada (artigo 5°, V e X, da CF), de aplicação geral.

Constata-se que o ECA reconhece às pessoas em desenvolvimento, amparado nos princípios da proteção integral e

da maior vulnerabilidade, garantindo que em caso de colisão com outros direitos de natureza igualmente absoluta, para a solução do conflito, prevaleça o melhor interesse da criança e do adolescente.

Assim os direitos da personalidade infanto-juvenil impõem a todos o dever de respeitar os direitos fundamentais da criança e do jovem, agindo no sentido de prevenir qualquer lesão a esses mesmos direitos, tornando o Estado, a sociedade e família agentes ativos do processo de desenvolvimento dessas pessoas em estágio de formação (Brasil, 2022, artigos 18 e 70).

Nesse sentido Szaniawski (1993, p. 138-139) alerta também para o dever de cuidado da família porque "[...] esta autorização é decorrente do dever de vigilância, criação e educação, que os pais têm em relação a seus filhos menores, no exercício do pátrio poder. Um pai deve verificar se seu filho não guarda tóxicos na gaveta em seu quarto, ou outros objetos que atentem contra a formação da sua moral e equilíbrio psíquico."

Cidadania e uso de imagem

Pietro Perlingieri (1997, p. 164) explica que a tutela da personalidade em desenvolvimento, em particular da sua dignidade de homem e de cidadão, representa uma tarefa primária e histórica, que deve ser realizada pela interpretação conjunta das normas constitucionais e legais de proteção dos direitos da criança e do adolescente.

> [...] a importância que foi dada à criança, ao adolescente e ao jovem, uma vez que o ECA estabelece serem eles titulares dos direitos fundamentais inerentes à pessoa, garantindo-lhes proteção integral. Dessa forma, encontram-se em situação privilegiada em comparação aos adultos. A lei assegura também as melhores condições para que o

> desenvolvimento (físico, mental, moral, espiritual e social) não somente ocorra, mas que se faça em condições de liberdade e dignidade. Em conformidade com a princípio da igualdade, o Estatuto proíbe que criança ou adolescente sofra qualquer tipo de discriminação (Moraes, 2019, p. 34).

Percebe-se claramente pela explicação de Moraes que o uso de imagem de crianças e adolescentes também se enquadra ao dever de não expor esse público a situações vexatórias, que exponham sua integridade ou que levem essas pessoas a sofrerem preconceito. A exposição das imagens deve considerar os danos em longo prazo do que é exposto pelos tutores:

> [...] como saber se a exposição mediática, publicação de fotos e vídeos íntimos está a causar-lhes sofrimento em vez de entretenimento, se muitas vezes esta criança sequer foi ouvida, e ainda assim, precisa de continuar a ser mantida calada dentro da mesma relação afetiva com as pessoas de referência que fazem a partilha da sua vida, ou melhor, expõem, postam e dispõe da sua vida privada, sem indagações, pareceres psicológicos ou conhecimento de danos traumáticos que a exposição possa vir a desenvolver? (Coutinho, 2019, p. 43).

O uso de imagem das crianças e adolescentes deve respeitar o princípio da dignidade humana, artigo1°, inciso III da Constituição Federal, e é o primeiro a ser considerado numa situação que envolva interesses infanto-juvenis.

Importante frisar que tanto o Código Civil quanto o artigo 129 do ECA asseguram o interesse prioritário para as crianças e adolescentes mesmo que seja contra os responsáveis ou tutores legais o que mostra na prática a adoção da teoria da proteção integral.

Ramos (2015, p. 43) alerta que a concepção do poder familiar é instrumental e democrática, e deve ser voltada para o desenvolvimento da personalidade, visando sua educação e criação de forma participativa, se observando sua individualidade e integridade biopsíquica, sendo pautada no afeto.

Como as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, suas vontades devem ser levadas em consideração, respeitando sua autonomia que segundo Rosa, Corte-Real e Vieira (2013, p. 638) se corresponde "[...] ao progressivo desenvolvimento de uma consciência crítica dialógica, sendo um dos pressupostos básicos da convivência de sujeitos autônomos tomar o outro não como um objeto, mas como um sujeito que tem algo a dizer".

Assim, é necessário todo o cuidado no uso de imagem de crianças e adolescentes, principalmente no contexto educativo, já que além deles serem sujeitos de autonomia eles possuem respaldo de proteção na legislação. Mesmo que seja vontade dos tutores legais a exposição dessas pessoas em imagens se deve respeitar os preceitos legais e serem levados em conta quais possíveis danos da exposição dessas imagens seja veículos de informação e/ou marketing.

Considerações Finais

O uso de imagens e exposição de crianças e adolescentes nas redes sociais, escolas, veículos de comunicação e empresas de marketing devem observar os preceitos estabelecidos pela legislação, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e Adolescente e o Código Civil, e devem ser resguardados como prioritários os direitos infanto-juvenis.

Nem sempre os tutores legais e parte da sociedade que participa da formação cognitiva de uma pessoa em desenvolvimento consideram os prejuízos que podem causar não só na exposição excessiva de imagens, mas também de dados e

informações, não se precavendo contra as consequências da superexposição na mídia.

Foi percebida pela bibliografia que estagiários de Pedagogia não se atentavam para a legislação vigente sobre o uso de imagens e que as escolas possuíam já assinados termos de aceite dos tutores responsáveis para a captação de imagem, necessário lembrar que estes termos não permitem o uso da imagem fora da escola (rede social e/ou uso para propaganda)

A individualidade do ser humano deve ser protegida e junto deve ser considerado o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes, sendo que pode ocorrer suspensão ou perda do poder familiar caso seja desrespeitado o melhor interesse dos tutelados, que são sujeitos de direitos.

Por isso cabe aos responsáveis legais e a todos que participam da educação de crianças e adolescentes observar o uso de imagens, como a exposição pode afetar seu desenvolvimento pessoal, se eles desejam a exibição ou não desses conteúdos imagéticos e se a divulgação pode afetar de alguma maneira a sua formação humana e desrespeitar a legislação vigente.

A temática do uso de imagem da criança e adolescente demanda mais pesquisa para melhor preparar os profissionais da educação para lidar com as redes de informação e as redes sociais, além de uma necessária reflexão sobre como afetam os educandos em seu cotidiano e no processo ensino-aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente e normas correlatas**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.

CANOTILHO, J.J. G. e MACHADO, J. E. M., **Reality shows e liberdade de programação.** Coimbra: Coimbra Editora, 2003.

COUTINHO, A. de C. P. **A proteção da reserva da vida privada**

de menores enquanto dever parental, em especial na era digital. 2019. 61 f. Dissertação (Mestrado em Ciências jurídicas–políticas) – Faculdade de Direito, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/126141/2/384898.pdf. Acesso em: 9 jul. 2023.

CURY, M. (Coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais.** 7 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

RAMOS, P. P. de O. C. **Poder familiar e a guarda compartilhada: novos paradigmas do direito de família.** São Paulo: Saraiva, 2015. Disponível em: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsmib&AN=edsmib.000008943(=pt-br&site=eds-live. Acesso em: 9 de jun. 2023.

SANTA ROSA, B.; CORTE-REAL, F.; VIEIRA, D. N. O respeito pela autonomia da criança na regulação das responsabilidades parentais. **Revista Científica da Ordem dos Médicos**: Acta Médica Portuguesa. [s. l.], v. 26, n. 6, p. 637-643, nov./dez. 2013. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiP5LGgpdzqAhXwGbkGHYtbABYQFjAAegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.actamedicaportuguesa.com%2Frevista%2Findex.php%2Famp%2Farticle%2Fdownload%2F4050%2F3801&usg=AOvVaw3j1g0uVX8sDbmHqY1sB3jG. Acesso em: 9 de jun. 2023

RIPERT, G. **O regime democrático e o Direito Civil moderno.** São Paulo: Saraiva 1937.

SZANIAWSKI, E. **Direitos de personalidade e sua tutela**, São Paulo, Revista dos Tribunais, 1993.

MACHADO, M. de T. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os Direitos Humanos.** Barueri: Manole, 2003.

MORAES, C. A. **Responsabilidade civil dos pais na reprodução humana assistida.** São Paulo: Método, 2019

PERLINGIERI, P., **Perfis do Direito Civil.** 3 ed**.** Rio de Janeiro: Renovar, 1997.

ESTIGMA E VIOLÊNCIA: O IMPACTO NOS CORPOS DE PÓS-GRADUANDOS DESVIANTES DA HETERONORMA

João Gabriel Souza Freitas[41]
Fernanda Malinosky Coelho da Rosa[42]

EIXO 6 - Gênero, Diversidade, Diferenças e Inclusão

Resumo: O texto é baseado em uma pesquisa inicial que surgiu a partir das inquietações do primeiro autor sobre a escassez de estudos que relacionassem a comunidade LGBTQIA+ e a Educação Matemática nos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática do Brasil. Assim, entendemos que as experiências dessas pessoas devem ser narradas para desafiar as concepções da Matemática como uma ciência alheia às questões sociais. O objetivo do estudo e em questão é compreender como os processos de exclusão, como pré-conceitos, violências e estigmas, afetam os corpos dos pós-graduandos e egressos que são considerados desviantes da heteronorma. Cabe esclarecer que, conforme define Louro (2004), "desviante" é compreendido como qualquer indivíduo que transgrida as fronteiras de gênero e/ou orientação sexual impostas como "naturais" pela sociedade. A pesquisa é de cunho qualitativo e utilizará narrativas (auto)biográficas que serão captadas por meio de *podcasts*. Ademais, podemos citar também a importância da discussão envolvendo gênero e sexualidade na Matemática, haja vista que entendemos essa ciência como não neutra, cujas discussões sociais podem, e devem, estar presentes nos ambientes formais e informais de ensino e aprendizagem. Desse modo, ações como

[41] Acadêmico do curso de Mestrado em Educação Matemática, do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Diversidade e Diferença (GEduMaD).
[42] Professora Doutora do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Diversidade e Diferença (GEduMaD).

pré-conceito e *bullying* podem se tornar menos frequentes nesses ambientes.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Interseccionalidade; Bullying.

Introdução

Neste artigo vamos discorrer a respeito de uma pesquisa de mestrado, em fase inicial, que surge de preocupações ressaltadas por Freitas (2022) a respeito das temáticas de gênero e sexualidade que atravessam/atravessaram as vivências de pessoas que cursaram Matemática Licenciatura. Assim, optamos por continuar as pesquisas nessa área tendo como foco a pós-graduação em Educação Matemática.

Desse modo, a pesquisa de mestrado busca entender como pré-conceitos e *bullying* afetam/afetaram corpos de pós-graduandos e egressos que se consideram indivíduos LGBTQIA+ ou que se identificam com gêneros e/ou sexualidades desviantes. Posteriormente, vamos desenvolver o significado adotado para o termo "desviantes" e o significado das letras da sigla.

Sendo assim, para esta produção optamos por utilizar a sigla LGBTQIA+ que representa outros gêneros e sexualidades que fogem do binarismo cis-heteronormativo homem/mulher heterossexual, e entendemos as letras da sigla como: L: lésbicas, G: gays, B: bissexuais, T: transsexuais, Q: *queer*, I: intersexo, A: assexual e +: outras variações de gênero e sexualidade não mencionadas (SILVA, 2020).

Ademais, ao tratarmos de gêneros e/ou sexualidades "desviantes" estamos considerando que a cis-heteronorma é posta como padrão social (Reis; Esquincalha, 2022). Logo, quaisquer indivíduos que desviem dos gêneros masculino/feminino e/ou da heterossexualidade podem ser compreendidos como sujeitos desviantes dessa norma (Louro, 2004).

Posto isso, pesquisas como a de Freitas (2022) e Guse (2022) realizaram uma revisão bibliográfica de trabalhos que relacionavam questões de gêneros, sexualidades e a Matemática. Ambos os autores defendem a importância de discussão dessa temática nos ambientes formais e informais de ensino e de aprendizagem dos alunos, haja vista que a Matemática é atravessada por diversos fatores que influenciam em sua aprendizagem.

Sendo assim, essa discussão é benéfica não apenas para o meio acadêmico, mas também para as pessoas LGBTQIA+ e para os indivíduos com gêneros e/ou sexualidades desviantes, pois auxilia na criação de redes de apoio e grupos de estudo que abordam o tema, como o MatematiQueer[43], por exemplo, que produz pesquisas relacionando gênero, sexualidade e a Educação Matemática.

Ainda sobre isso, discutir gênero e sexualidade no ensino e na aprendizagem da Matemática pode auxiliar na desestigmatização do tema em ambientes escolares e não escolares na luta contra processos de violência como pré-conceitos e *bullying*.

A seguir, vamos apresentar algumas reflexões teórico-metodológicas sobre a utilização de narrativas (auto) bibliográficas em pesquisas que investigam como as situações de violências sofridas por estudantes em sua jornada acadêmica afetam esses corpos. Além disso, faremos uma breve discussão sobre as interseccionalidades presentes na Matemática. Enfim, serão apresentadas algumas perspectivas do que pode acontecer no caminho da escrita e o último tópico será destinado às referências bibliográficas.

[43] Grupo de Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Narrativa (auto)biográfica e o *podcast*

Para construção da pesquisa vamos utilizar a pesquisa (auto)biográficas, pois entendemos que essa metodologia abre espaço para que os interlocutores contem suas histórias livremente sem a necessidade de prender-se a perguntas ou temas previamente postos. Com isso, esperamos deixar os convidados confortáveis com o processo de produção dessas narrativas.

Com o objetivo de compreender a influência do preconceito e do *bullying*, pretendemos trabalhar em colaboração com os participantes para criar narrativas de vida. Essas histórias vão contar como esses fatores afetaram e continuam a afetar os corpos de pós-graduação e egressos em Educação Matemática. Acreditamos que essa abordagem nos permitirá obter uma visão mais profunda e significativa dessas experiências.

Ademais, temos os objetivos de identificar e problematizar essas situações de violências sofridas ao decorrer de sua jornada acadêmica, e por fim compreender as potencialidades do uso de imagens na constituição de narrativas e na rememoração de situações que afetam esses corpos.

Diante disso, Basso (2020, p. 10) argumenta que o principal objetivo dessa metodologia é: "[...] compreender e analisar as interfaces do indivíduo e do social, questionando as construções biográficas individuais em seus contextos e seus ambientes". De fato, esse questionamento faz com que o indivíduo busque na memória suas vivências para realizar tais compreensões, podendo (ou não) ressignificá-las.

Desse modo, para atingir os objetivos supracitados vamos utilizar as narrativas (auto)biográficas que serão captadas por meio de *podcast*, que entendemos como uma forma atual para captar a oralidade, vão narrar e reviver experiências acadêmicas e não acadêmicas que podem contribuir (ou não) com a

desestigmatização de uma Educação Matemática sem interseções.

Outrossim, ao tratarmos do termo (auto)biográficas entre parêntesis, concordamos com Souza (2016, p. 145) quando diz que essas narrativas "[...] possibilitam analisar possíveis implicações da utilização deste recurso metodológico como fértil para a compreensão de memórias e histórias de escolarização de professores/professoras em processo de formação".

Nesse sentido, entendemos que esse método proporciona aberturas para que os sentimentos do interlocutor possam fluir em seu relato para que as vivências possam ser recontadas, revividas e ressignificadas por uma nova perspectiva. Assim, "[...] a pesquisa (auto)biográfica configura um dispositivo, uma ferramenta de abertura e de passagem de intensidades e injunções que se colocam a falar através de 'um' sujeito" (Moura, 2004, p. 138).

Logo, para realização da proposta vamos utilizar o *podcast* pois acreditamos que ele possui potencialidades que vão atender às demandas supracitadas que podem criar vínculos entre apresentador, convidado e ouvinte. Ademais, o podcast cresceu muito com a vinda da pandemia de COVID-19, o que fez com que muitas pessoas utilizassem esse programa como forma de entretenimento.

Para este artigo entendemos o podcast como: "[...] um arquivo digital de áudio, disponível on-line, que, em vez de uma música, contém programas que podem se utilizar de falas, de músicas ou de ambos" (Freire, 2017, p. 56). Sendo assim, para sua realização, vamos utilizar o computador para captação e gravação do áudio e fones de ouvido para escutar a fala dos convidados.

Além disso, entendemos que a produção de um roteiro é bastante importante para que apresentador e convidado possam se orientar ao decorrer da gravação (Jesus, 2014). Posto isso, optamos por utilizar um roteiro de seis imagens ao invés de perguntas, pois percebemos que os interlocutores não ficam

presos em suas falas ao decorrer da produção das narrativas.

Descrevendo o Caminho

Como já mencionado anteriormente a pesquisa será realizada com pós-graduandos e egressos em Educação Matemática, sendo assim, vamos encaminhar um formulário anônimo para os programas de pós-graduação do Brasil com o intuito de encontrar pessoas que possam colaborar com a pesquisa de mestrado e que demonstrem interesse em participar da elaboração de um *podcast*.

Em seguida, vamos entrar em contato com as pessoas que mostraram interesse em participar da pesquisa deixando algum canal de comunicação no formulário para que pudéssemos contatá-la afirmando seu interesse em participar da pesquisa. Além disso, o *podcast* será gravado e disponibilizado e publicado no *Spotify* e no *Youtube* como listado ou não listado, o que será acordado com os convidados.

Além disso, será disponibilizado no formulário um Termo de Compromisso ao qual o colaborador da pesquisa autoriza a utilização de trechos da narrativa na pesquisa, que serão coletadas por meio do *podcast* para produção de dados da pesquisa.

Agora, sobre o roteiro, serão separadas seis imagens distintas com o intuito de representar tópicos como: família, gênero, sexualidade e ambientes formais e informais de ensino e aprendizagem. Essas figuras podem ser alteradas de acordo com a vontade do convidado, podendo ser substituídas por outras de sua escolha. O roteiro será apresentado ao convidado no máximo uma semana antes das gravações.

Nosso objetivo específico com esse roteiro é observar as potencialidades que as imagens possuem nas narrativas dos colaboradores da pesquisa, ademais entendemos que por este

caminho os convidados não ficam presos a perguntas e respostas "corretas". Entretanto, caso o interlocutor peça para que sejam elaboradas perguntas para o *podcast* as imagens serão substituídas assim como solicitado.

A realização do *podcast* será completamente online, sendo a gravação realizada por meio de aplicativos como o *Google Meet* e/ou *Anchor*, o convite será enviado para o canal de comunicação sinalizado pelo participante da pesquisa ao responder o formulário. A gravação será encaminhada para os convidados caso queiram fazer algum corte ou modificação para a publicação na internet.

Intersecções do gênero e sexualidade com a Educação Matemática

As análises de histórias de vida dão visibilidade às interseccionalidades entre raça, gênero e sexualidade, assim como ocorreu em Freitas (2022). Entendemos que gênero, sexualidade e Educação Matemática possuem ligação direta um com o outro. Assim, questionamos: como ensinar ou aprender matemática deixando todo o contexto de vida do aluno de lado? Essa é uma pergunta um pouco complicada que vamos tentar problematizar ao longo deste capítulo utilizando os atravessamentos da sala de aula.

Sendo assim, primeiramente precisamos deixar explícito o entendemos pelo termo "interseccionalidades", para que em seguida possamos aprofundar mais as discussões que abordam a neutralidade da matemática. Desse modo, concordamos com Akotirene (2019) em um dos seus entendimentos a respeito da temática envolvendo gênero, sexualidade, raça e matemática:

> A interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou

> comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade (Akotirene, 2019, p. 27)

Com isso, entendemos que não é possível desvincular as vivências dos indivíduos da sala de aula de matemática, os contextos estão imbricados com essas pessoas e as aulas são atravessadas por situações que vão além dos muros da escola. Em decorrência disso, os alunos procuram modelos de formatação para se adequarem ao padrão heteropatriarcal imposto pela matemática.

Nessa perspectiva, é perceptível que há uma resistência ao tratar dos atravessamentos de gênero e sexualidade na matemática, isso torna-se mais evidente na Educação Matemática, cujo alguns defendem como uma ciência neutra e apolítica. Portanto, nessa visão a interseccionalidade é invisibilizada e essas discussões não deveriam estar presentes na sala de aula (Guse; Waise; Esquincalha, 2020).

Assim, as pessoas que não se adequam a formatação imposta pela cis-heteronormatividade são invalidadas e sofrem com pré-conceitos e discriminação, assim como Freitas (2022) mostra no relato de Lucas as violências que este sofreu ao adentrar em um curso de matemática em uma universidade. Esse relato nos mostra que raça, gênero, sexualidade e matemática possuem fortes conexões:

> Não era a minha identidade, não era o que eu queria, eu queria estar daquele jeito, só que foi bem difícil porque os professores não olhavam para esses tipos de corpos na universidade,

> eles estavam olhando para outros tipos, para outras coisas, e aí foi difícil, porque eu enfrentei preconceitos, enfrentei homofobia e como eu sabia que a última coisa séria o cabelo, foi o momento aonde eu experimentei do racismo, novamente né porque eu já havia experimentado isso antes, e assim quando eu digo desse racismo não foi aquela coisa escancarada, foi sutil, nas entrelinhas (p.43).

Nesse relato podemos observar que as questões de raça, gênero e sexualidade estão imbricadas com a matemática, seja na forma como a disciplina é apresentada ou no comportamento daqueles que a ministram. No caso a interseccionalidade está presente de uma maneira negativa, cujo racismo, homofobia e matemática estão intimamente ligados na relação de poder posta entre o professor de matemática e aluno.

Enfim, concordamos com Akotinere (2019) sobre a interseccionalidade estar presente em muitas outras áreas da nossa vida, inclusive na Educação Matemática, pois não é possível abdicar-se das experiências para poder participar de uma aula ou de um determinado grupo. Raça, gênero, sexualidade fazem parte do ser, então por que não podem fazer parte da aula de matemática?

O fim da jornada?

Uma das conclusões que foram observadas no percurso do trabalho foi que as pesquisas encontradas eram de cunho qualitativo, sendo que muitas delas utilizavam a entrevista como recurso para produção de dados.

Ademais, podemos citar também a importância da discussão envolvendo gênero e sexualidade na Matemática, haja vista que entendemos essa ciência como não neutra, cujas discussões sociais podem, e devem, estar presentes nos ambientes

formais e informais de ensino e aprendizagem. Desse modo, ações como pré-conceito e *bullying* podem se tornar menos frequentes nesses ambientes (Freitas, 2021).

Por fim, com esta pesquisa, esperamos contribuir com a visibilidade da temática de gênero e sexualidade na Educação Matemática mostrando relatos de pessoas LGBTQIA+ ou com gêneros e/ou sexualidades desviantes que enfrentaram/enfrentam processos de violências como estigma e *bullying* em ambientes formais e informais de aprendizagem, em especial da Matemática.

Além disso, também temos o objetivo de divulgar essa temática em ambientes acadêmicos em uma luta contra processos heteronormativos que são impostos pela sociedade a fim de deslegitimar assuntos como gênero e sexualidade. Essa discussão necessita crescer dentro da Educação Matemática para que pessoas consideradas "desviantes" possam (re)ivindicar seu espaço na academia.

Também entendemos que a discussão sobre gêneros e sexualidades é deveras importante para o ensino e aprendizagem dos alunos, haja vista que os processos de violência supracitados podem ocorrer dentro e fora da sala de aula. Outrossim, essa pauta pode contribuir para o currículo de professores que saberão (ou não) lidar com situações envolvendo gênero e sexualidade dentro da sala de aula.

Em suma, o diálogo sobre questões de gênero, sexualidade, pessoas LGBTQIA+ e indivíduos com gêneros e/ou sexualidades desviantes precisa de mais visibilidade não apenas na escola, mas também em Grupos de Trabalhos (GT) como o Grupo de Trabalho Diferença, Inclusão e Educação Matemática (GT13) da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil e com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BASSO. F. P. **Característica da Abordagem (Auto)biográfica no Contexto Educacional.** *In:* ARAÚJO. J. P de; CARDOSO, R. T. O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiências. Jundiaí, Paco Editorial, 2020. p. 54-74.

FREIRE, E. P. A. Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.2, p. 55-70, Jul.-Dez. 2017.

FREITAS, J, G, S; ROSA, F. M. C da. Compreensões acerca dos processos de inclusão/exclusão relacionados à gênero e à sexualidade: uma análise de pesquisas. *In:* **Diversidades e práticas inovadoras**/organizado por Edvonete Souza de Alencar. Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021. p. 100-111.

FREITAS. J. G. S. Preto, Pobre, Gay e Professor de Matemática: um ecoar de uma voz, um corpo e uma Matemática in/exclusiva; **Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, p. 1-81, nov. 2022.

GUSE, H. B. **Pesquisas com Pessoas LGBTI+ no Campo da Educação Matemática:** Indagando Processos de (Cis-Hetero)Normatização da Área. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Programa de Pós-graduação em Ensino da Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022. 135 f.

GUSE, H. B.; WAISE, T. S.; ESQUINCALHA, A. C. O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar

com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula? **Revista Baiana de Educação Matemática**, [s. l.], v. 1, n. 1 p. 01-25, e202012, jan./dez., 2020.

JESUS, W. B de. **Podcast e Educação:** Um Estudo de Caso. 2014. 63 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" Instituto de Biociências, Rio Claro, 2014.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho:** Ensaios sobre sexualidades e teoria queer. [S.l]. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOURA, E. P. Da Pesquisa (Auto)biográfica à Cartografia: Desafios Epistemológicos no Campo da Psicologia. *In:* Abrahão, M. H. M. B. A. **Aventura (auto)biográfica:** teoria e empiria. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004. p. 119-142.

REIS, W. S dos; ESQUINCALHA, A da. C. Por uma Virada Sociopolítica: A Importância da Discussão Sobre Gêneros e Sexualidades nas Aulas e na Pesquisa em (Educação) Matemática. *In:* ESQUINCALHA. A da. C. **Estudos de gênero e sexualidades em educação matemática:** tensionamentos e possibilidades / organização Agnaldo da Conceição Esquincalha. Brasília, v.25 : SBEM Nacional, 2022.

SILVA, G. Qual o Significado da Sigla LGBTQIA+? Entenda o significado de cada letra e a sua importância para o movimento. EducamaisBrasil, 2020.

SOUZA, E. C de. Pesquisa Narrativa e Escrita (Auto)biográfica: Interfaces Metodológicas e Formativas. *In:* SOUZA. E. C de; ABRAHÃO. M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2016. p. 135-147.

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: AVANÇOS E RESISTÊNCIA POR MEIO DA LEGISLAÇÃO

Bruna da Conceição Ximenes[44]
Carina Elisabeth Maciel[45]

Eixo 6 – Gênero, Diversidade, Diferenças e Inclusão

Resumo: O presente resumo propõe apresentar os avanços e resistência das políticas de ações afirmativas por meio das legislações no Brasil. A metodologia utilizada foi a de analisar as leis que historicamente foram promulgadas no país e que remetem à temática das políticas de ações afirmativas. O resumo fornece uma breve discussão sobre essas leis e conclui-se que esse avanço para as minorias conquistado através da legislação significa um marco na história do país: visto que, por meio destas, o Estado brasileiro busca reparar a população negra e as minorias pelas injustiças do passado e do presente.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Legislação; Negros.

Introdução

As ações afirmativas no Brasil apesar de serem extremamente importantes e necessárias, são alvo de debates tanto em movimentos sociais e também na sociedade geral. O principal objetivo do trabalho é o de apresentar os avanços e resistências das políticas de ação afirmativa no Brasil, especificamente para estudantes negros (pretos e pardos) por meio da legislação brasileira.

[44] Mestranda no programa de pós-graduação de Educação, PPGEdu da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa Geppes/Mariluce Bittar.
[45] Professora Doutora no programa de pós-graduação de Educação, PPGEdu da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa Geppes/Mariluce Bittar.

As políticas afirmativas no Brasil, destinadas à população negra sofrem ataques constantes e expressam um preconceito camuflado. Ações afirmativas equivalem a ações privadas ou públicas que dispõem do intuito de minimizar as fraturas em decorrências da discriminação de raça, idade, gênero, aspectos físicos e nacionalidade (Gomes, 2003).

Os beneficiários das políticas públicas de ações afirmativas no Brasil, são pessoas alocadas em grupos historicamente discriminados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Constituição Federal de 1988 instituem que a educação necessita considerar o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola. De fato, facultado a desordem a meio de ordenamento constitucional e sua eficácia para a educação, políticas de inclusão social foram elaboradas, como as ações afirmativas, entendidas por iniciativas que visam promover a igualdade, reduzindo as injustiças sociais (Bayma, 2012).

A lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, estabeleceu como critérios para o ingresso na educação superior: a origem escolar, a condição socioeconômica, o pertencimento étnico-racial e também as pessoas com deficiência. Sendo assim tem-se três conjuntos de cotistas: O primeiro conjunto são os 50% reservados para estudantes egressos do ensino público, na prática pessoa branca independente da sua renda ainda é beneficiada.

Para o autor Bernardino-Costa (2016, p. 58), do "[...] ponto de vista numérico, tudo parece indicar que a Lei 12.711/2012 foi um ganho da luta antirracista nas universidades brasileiras". Destas vagas, metade, ou seja 25% do total, são reservadas para pessoas cuja renda bruta familiar mensal per capita é de até um salário-mínimo e meio. Os outros 25% continuam destinados a pessoas egressas do ensino público com renda superior a este valor. Nestes dois subconjuntos de cotistas, deve ser reservado um percentual de vagas específico para pretos, pardos e indígenas, de acordo com a representação destes grupos nas respectivas

unidades da federação em que estejam sediadas as IES, com base no último Censo Demográfico do IBGE.

O próximo critério de ingresso é o socioeconômico, ou seja, por renda familiar per capita. Aqui o total de vagas deve ser dividido em dois subgrupos iguais, sendo o primeiro de candidatos com renda familiar mensal per capita igual ou inferior a um salário-mínimo e meio e o segundo com qualquer renda familiar. O último critério estabelecido: pertencimento étnico-racial. Portanto, das vagas reservadas para os dois subgrupos de renda, deveria ser destinado um percentual igual à proporção de pretos, pardos e indígenas.

Em 2016, a Lei n° 13.409, foi promulgada alterou os artigos 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711. A quantidade de vagas oferecidas para pessoas com deficiência e que estudaram na rede pública de ensino passou a ser oferecida em proporção à correspondente em cada estado onde estão localizadas as universidades, também seguindo o último censo do IBGE.

Constata-se na realidade de um sistema de reserva de vagas, que desempenha combinações com distintos critérios, delineando uma amostra diferente do que encontrava-se sendo praticado nas instituições (Feres *et al*, 2018). Deu-se origem a lei de cotas através de um projeto de lei que tramitou no Congresso Nacional desde o ano de 1999.

A lei 12.711/2012 e as políticas afirmativas em si, como exemplo as bolsas de permanência nas universidades, são de extrema relevância social, visto que impulsionam a presença de uma minoria nos espaços vistos como privilegiados. São esses os grupos historicamente excluídos na história brasileira.

Contudo, cabe salientar que apenas ingressar na universidade por meio das cotas não é suficiente para que de fato esse estudante seja totalmente incluído na universidade, outras ações precisam ser realizadas para possibilitar sua permanência.

Métodos sancionados da Educação e Relações Raciais

É importante ressaltar que no Brasil houve um grande avanço nas políticas afirmativas, conquistas que se tornaram leis e que através da legislação, beneficiam a população preta e parda. Para melhor entendimento, abaixo listamos marcos importantes para a garantia de direitos de pessoas pretas e pardas no Brasil.

A forma utilizada na pesquisa para a busca dos documentos e leis foram estudos relacionados com a temática do resumo, tais como teses, dissertações. O recorte temporal foi de 1960 até 2016 e esses documentos citados foram os encontrados pela autora.

Quadro 1

Nacionais e internacionais

DOCUMENTOS	**ANO**
Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial	1966
Declaração de Durban	2001
Estatuto da Igualdade Racial	2010

Na Educação Brasileira

Lei/Resolução/Decreto/Portaria	**Ano**
Lei n° 5.465	1968
Lei n° 7.423	1985
Lei n° 11.645	1996
Lei n° 3.524	2000
Lei n° 3.708	2001

Lei n° 10.639	2003
Lei n° 3.913 (arquivada)	2008
Lei n° 12.711	2012
Decreto n° 7.824	2012
Portaria Normativa n° 18	2012
Lei n°12.990	2014
Lei n°13.409	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No quadro, pode-se observar alguns acontecimentos importantes que foram essenciais na história das relações étnico-raciais no Brasil na área da educação. Para Cordeiro (2017), o movimento negro por um certo tempo colocou em destaque a questão racial, desse modo, é importante evidenciar os feitos da educação e das relações raciais.

Em 1966 ocorreu a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial e teve o objetivo de legitimar uma política que assumisse o compromisso de banir a discriminação racial. Tal fato foi possível após uma concordância entre os estados-membros da Convenção.

A Lei n° 5.465/1968, conhecida como "Lei do Boi" instituída em 3 de julho de 1968, determina que os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, destinará anualmente cinquenta por cento de suas vagas a candidatos agricultores ou para seus filhos, sendo proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, trinta por cento a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, e que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968). Todavia, a Lei do Boi foi anulada pela Lei n° 7.423,

de 17 de dezembro de 1985, que revoga a Lei n° 5.465/1968.

A Lei n° 11.645/1996 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"

> O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008, Art 1º).

A Lei n° 3.524, de 28 de dezembro de 2003, dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino em universidades públicas estaduais do estado do Rio de Janeiro e dá outras providências.

A Declaração de Durban ocorreu em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001. Após esse acontecimento os Estados compromissaram-se a emitir meios de ações afirmativas para combater a intolerância, o racismo, xenofobia e discriminação racial. Permitindo assim que a população consiga efetivar seus direitos.

> Convencidos da importância fundamental da adesão universal à Convenção Internacional sobre de todas as formas de Discriminação Racial, assim como de sua ratificação universal e da plena implementação de nossas

> obrigações emanadas da Convenção Internacional para a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial como Declaração de Durban principal instrumento para a eliminação do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e de intolerâncias correlatas (Declaração de Durban, 2001, p. 2-3).

A Lei n° 3.708, de 09 de novembro de 2001, ordena uma reserva de vagas quarenta por cento destinada a pessoas pardas e negras no ingresso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Vale ressaltar que onze anos da Lei de Cotas 12.711 ser instaurada no país, essas universidades destinaram essa reserva de vagas para essa população em específico.

Sancionada em 9 de janeiro de 2003, a Lei n° 10.639/2003 estabelece alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a finalidade de introduzir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio e determinar critérios convenientes.

É importante ressaltar que em 2004, no decorrer do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o poder executivo protocolou um Projeto de Lei nº. 3.627/2004 da qual a sugestão era instaurar um sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, com enfase em estudantes negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior, todavia, esse projeto não foi aprovado. É importante ressaltar que a mesma legislação se compõe como público favorecido estudantes oriundos de escola pública, baixa renda, raça/cor, etnia e para pessoa com deficiência.

Foi arquivado o Projeto de Lei n° 3.913, de 2008, que institui o Sistema de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica. Vale ressaltar que foi a primeira

sugestão de reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública.

Promulgada em 20 de julho de 2010, a Lei n° 12.288, cria o Estatuto da Igualdade Racial, designado a assegura à população negra a concretização da paridade de possibilidades, a defesa dos benefícios étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (Brasil, 2010).

No Brasil, a Lei de Cotas n°12.711 foi promulgada em 12 de agosto de 2012 no governo da presidenta Dilma Rousseff e foi regulamentada pelo Decreto n° 7.824, de 11 de outubro de 2012. A Portaria Normativa do MEC n° 18, de 11 de outubro de 2012, determina os conceitos básicos para a aplicação da Lei n° 12. 711/2012, que foi alterada pela Lei n°13.409/2016. Trata-se de uma política pública de ação afirmativa na Educação Superior, após muitos debates e contestações.

A Lei n.º 12.990/2014 promulgada em 09 de junho de 2014, considerou o sistema raça/cor, tornando-se assim a primeira Lei Federal a instituir esse sistema de ação afirmativa. Visto que, a Lei nº 12.711/2012, a qual "dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências", denominada "Lei de Cotas", também relaciona critérios socioeconômicos, e não exclusivamente de raça/cor.

Foi sancionada em 28 de dezembro de 2016, a Lei n° 13.409 que alterou a Lei n° 12.711/2012 e reservou vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. A partir dessa normativa, a Política de Cotas reserva vagas para estudantes oriundos de ensino médio público, pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Os documentos apresentados desenvolveram ações complementares para o desenvolvimento da Política de Cotas,

ampliando a possibilidade de ingresso para grupos específicos e que têm uma história de exclusão da educação superior. Destacamos que o movimento negro, que é um grupo social formado por negros que luta para o combate ao racismo e pelos direitos do povo negro, teve papel fulcral neste processo.

É importante ressaltar que durante o governo Lula, inicia-se de forma gradativa uma interrupção com o modelo Neoliberal implementado no governo FHC, em que o setor privado dominava as instituições de ensino superior. A partir de 2003, primeiro ano do Governo Lula até 2010, houve uma democratização do acesso ao Ensino Superior, por meio de programas como o ProUni , que é o programa criado em 2004 pelo governo federal, pertencente do Ministério da Educação, e oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Ademais, o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) também é um programa do Ministério da Educação, destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas, possibilitando o acesso das minorias na universidade, público que historicamente não foram privilegiadas com educação e oportunidades.

Ao destacarmos a educação, o papel de resistência que as universidades desempenharam e continuam desempenhando merece ser destacado, haja vista que através de muita luta, cooperam para uma qualidade de ensino. O setor privado, pretende manter a ideia de dominação e com isso, mantém as desigualdades sociais e educacionais, que por resultado, limita o crescimento do setor público e diminui o acesso das minorias a serviços e instituições com infraestrutura eficiente e qualidade de ensino. Assim sendo, por mais que existam legislações que fortalecem as políticas de ações afirmativas, os grupos minoritários como os negros (pretos e pardos) precisarão estar

sempre em constante processo de luta e resistência para que aqueles direitos conquistados não sejam retirados e para que outros direitos sejam adquiridos.

Considerações Finais

No Brasil, o pensamento da sociedade de que as políticas afirmativas sociais são melhor estabelecidas do que aquelas em que existe recorte racial, encontra-se frequentemente expresso em reportagens e por meio de manifestações de senso comum. Haja vista que, no imaginário de uma parte da sociedade, todos são iguais independente de cor.

Com as políticas de ações afirmativas, o Brasil passou a implementar políticas para a população negra e uma das maiores implementadas é a Lei 12.711/2012. A implementação da legislação que beneficia a população negra, entre elas a política de cotas.

Os principais mecanismos que remetem a política de ação afirmativas no âmbito social e em prol da população negra foram apresentados na legislação e podemos observar que as mesmas promovem políticas de ações afirmativas no cenário brasileiro, possibilitando às minorias uma oportunidade que historicamente não lhes foi concedida.

Mesmo com diversas leis promulgadas e oportunidades criadas para a população negra através delas, em exemplo o acesso do negro a Educação Superior, é importante ressaltar que mesmo com a legislação em vigência, é necessária uma maior atenção para os públicos contemplados, analisando criteriosamente a evolução e efetivação dessas leis.

Referências

BAYMA, F. Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais

em universidades públicas do Brasil. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325-346, 2012. https://doi.org/10.1590/S0104- 40362012000200006

BRASIL. Câmara dos Deputados. Congresso Nacional. Decreto N° 7.824 , de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 06, 15 out. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n**º10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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". Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968.** Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Brasília, DF, 1968.

BRASIL. **Lei nº 7.423, de 17 de dezembro de 1985**. Revoga a Lei n. 5.465, de 3 de julho de 1968, que "dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola", bem como sua legislação complementar. Brasília, DF, 1985.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996**.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.288,** de 20 de julho de 2010**.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n°18,** de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, n. 199, seção 1, p. 16, 15 out. 2012. Disponível em: 16(Pag) (mec.gov.br). Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 3.913, de 2008.** Projeto de Lei Arquivado. Institui o sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto nº65.810, de 2008.** Projeto de Lei Arquivado. Institui o sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Políticas de Ação Afirmativa: Implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistasegressos/as da UEMS (2007-2014). 2017. 262

f. Tese Doutorado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2017.

DURBAN. **Declaração e Programa de Ação Adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Durban, África do Sul, 31 ago. - 8 set. 2001.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ATUAÇÃO DE INTÉRPRETES DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR

Catarina Rodrigues[46]
Vanderley Rodrigues da Silva[47]
Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca[48]

Eixo 6 - Gênero, Diversidade, Diferenças e Inclusão

Resumo: O estudo apresenta considerações, de forma geral, quanto à atuação dos intérpretes de Libras no ensino superior, com enfoque ao trabalho realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Revisita-se o conceito de inclusão e a perspectiva da educação bilíngue. O objetivo principal é analisar processos em que o profissional intérprete se torna importante figura mediadora na adequação dos conteúdos e, consequentemente, favorece a facilitação da aprendizagem aos acadêmicos surdos, pelo seu papel na ação educativa. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa baseada em consultas bibliográficas (artigos e dissertações). Com vistas a ampliar as análises do objeto em questão que é o trabalho do intérprete de Libras, optou-se por analisar os dados apontados em um estudo realizado no âmbito da Universidade, especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação, sobre o contexto educacional dos acadêmicos surdos da UFMS. Como conclusão foi possível observar que são necessárias a formação continuada para os profissionais que estão no contexto do Ensino Superior e novas técnicas e estratégias para o melhor desempenho do tradutor e intérprete educacional além de constante aprofundamento de conhecimento motivando o interesse pela realidade local, com

[46] Técnica em Assuntos Educacionais, da Pro-reitoria de Assuntos Estudantis, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

[47] Acadêmico do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

[48] Docente da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

destaque aos fatores que devem garantir aprendizagem satisfatória aos acadêmicos surdos e contribuição ao processo inclusivo.

Palavras-chave: Acadêmicos surdos; Educação Bilíngue; Inclusão.

Introdução

Este texto apresenta considerações quanto ao trabalho dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) que atuam em instituições de ensino superior, com destaque à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O debate quanto a temática da educação inclusiva é relativamente recente e dois eventos importantes, em nível mundial, destacaram a importância desse assunto. O primeiro foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990.

Em seguida, no ano de 1994, na Espanha, houve a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, evento que formulou a Declaração de Salamanca., que tratou sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais; assegurar o direito de que crianças e jovens com deficiências pudessem frequentar escolas regulares; que as escolas suprissem suas necessidades, fato que contribuiria para o fortalecimento e disseminação da cultura inclusiva.

A igualdade de condições para o acesso e permanência nas instituições escolarizadas de ensino está assinalada na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, no artigo 206.

Desde os anos de 1990, no tocante aos direitos sociais e educacionais de pessoas com deficiência, tem havido debates em contextos nacionais e internacionais em diversos países do mundo.

No Brasil, em 2008, a política de inclusão no sistema

educacional foi reconhecida com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo texto normativo consta no Decreto N. 6.949/2009, da Casa Civil, incorporado em Emenda Constitucional.

O texto legislativo acima referenciado estabelece que a inclusão ocorra desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e é consenso que houve um aumento significativo de ingresso de alunos referenciados como sendo do público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência física, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, principalmente no Ensino Superior nacional, neste período dos anos 2000.

O aumento da presença de estudantes surdos em institutos, faculdades e universidades de ensino superior, na década de 2000, foi devido a fatores como o reconhecimento da língua de sinais, ao desenvolvimento de proposta da educação bilíngue e ao período histórico em que ocorreu a implantação de políticas públicas, que garantiram o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais (Bisol *et al*, 2010).

Ao aluno surdo[49], a principal faceta do processo inclusivo está na diferença linguística. Atrelada a ela há outros problemas, como os apontados por Foster, Long e Snell (1999 *apud* Bisol *et al*, 2010): demora no recebimento das informações, devido ao tempo entre o que é falado e a tradução; quebra do contato visual, quando a leitura labial é dificultada; perda de informação quando é preciso escolher entre olhar para o intérprete ou ao professor que manuseia um objeto ou apresenta uma imagem.

E há outras importantes observações trazidas por estes mesmos autores, como o fato de que raramente alunos surdos são incluídos nas interações informais entre alunos ouvintes e o

[49] Parte da comunidade surda considera que a surdez não seja uma deficiência. Para efeitos legais, o Decreto N. 5.626/2005 menciona o termo *deficiência* e a considera como perda auditiva a partir de determinados níveis, seja uni ou bilateral.

professor e, assim informações valiosas como dicas de estudo, por exemplo, ficam inacessíveis aos surdos.

Outro autor, Lang (2002 *apud* Bisol *et al*, 2010), menciona duas questões importantes quanto às situações de dependência que podem ser estabelecidas aos alunos surdos. A primeira é devido à pouca comunicação direta entre eles, os alunos ouvintes e professores. E a segunda faz referência aos serviços de apoio e acompanhamento que, por exigirem certa logística e adaptação de horários em sua solicitação, pode reforçar o estigma da diferença.

Tais situações indicam a importância do profissional intérprete da língua de sinais como o profissional mediador entre o acadêmico, o docente e o conhecimento.

Antes de entendermos a profissão de tradutor e intérprete de Libras faz-se necessário trazermos informações sobre um importante tema vinculado a este profissional: a educação bilíngue.

Neste trabalho a educação bilíngue diz respeito ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais – Libras e da Língua Portuguesa com referência aos alunos surdos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define e menciona que o ensino escolar para estudantes surdos deve ser desenvolvido na língua de sinais, com serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS.

No Decreto N. 5626/2005 há menção sobre educação bilíngue. Como já expresso anteriormente, este documento trata sobre a regulamentação da Lei nº 10.436/2002 e então não há uma definição literal sobre o que é educação bilíngue.

Vale a pena mencionar, ainda, a interessante observação trazida por Lodi (2013), em relação à forma como o conceito de educação bilíngue é apresentado nos documentos retro mencionados: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto N. 5.626, de 2005:

neste último documento a Libras adquire papel central em toda a educação das pessoas surdas e o português, em sua modalidade escrita, é tratado como segunda língua, a Política desloca a Libras de seu *status* de primeira língua para as pessoas surdas, marcando a hegemonia da língua portuguesa durante todo o processo educacional.

Conclui-se então que, em educação bilíngue para pessoas surdas, a Libras deve manter a primazia de primeira língua para garantir que não se perpetue a ideologia dominante de apagamento da diferença linguístico-social e a imposição da língua portuguesa nos processos educacionais. Esta é uma importante observação ao profissional intérprete de Libras.

O intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras

No Brasil as pessoas surdas compõem o público-alvo da Educação Especial porque, para efeitos legais, como já mencionado anteriormente, são consideradas deficientes auditivos.

A Lei nº 10.436/2002 regulariza e reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como um sistema linguístico próprio, oriundo da comunidade de pessoas surdas brasileiras, destacando ainda as responsabilidades do poder público: quanto à divulgação e expansão desse sistema linguístico; na promoção de atendimento adequado ao deficiente auditivo e ao ensino de Libras a profissionais da Educação.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a lei acima referenciada e, em seu capítulo V, trata da formação do tradutor e intérprete, apresentando as disposições necessárias à formação e atuação do intérprete de Libras.

E, por fim, a Lei nº 12.319/2010 que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras, detalhando como se realiza sua formação e as respectivas competências.

No tocante à regulamentação dessa profissão evidencia-se que é recente, ocorreu no ano de 2010; como também recente o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, em 2002.

São múltiplos os papéis desempenhados pelos intérpretes em contextos educacionais inclusivos. Em um estudo realizado por Kelman (2005 *apud* Guarinello *et al*, 2008) a autora afirma que os intérpretes assumem onze diferentes papéis dentro de sala de aula. Os dois primeiros são ensinar a Língua Portuguesa a alunos surdos e Libras a alunos ouvintes e surdos. Ainda nesta pesquisa informa que o intérprete deve "[...] promover a autonomia deste aluno. O intérprete tem também o papel de orientar e interpretar a comunicação entre colegas surdos e ouvintes e de utilizar a comunicação multimodal, ou seja, usar diversos canais de comunicação para garantir a compreensão de significados" (Kelman, 2005 *apud* Guarinello *et al*, 2008).

Especificamente poderia haver a indagação de como seria o trabalho dos intérpretes de Libras no ensino superior. Seguem dois relatos, em tempos e espaços diferentes.

Nos anos da década de 2000, foi realizada pesquisa com o objetivo de discutir questões relativas ao trabalho de intérpretes de Libras em uma universidade e dois centros universitários particulares da cidade de Curitiba. Pelas análises dos resultados, segundo Guarinello *et al* (2008), constatou-se a importância deste profissional para o processo de aprendizagem dos acadêmicos surdos. Foi verificado também outras questões que implicam na efetividade do trabalho, como: qualidade na formação dos intérpretes, conhecimento antecipado da disciplina para a tradução, dificuldade na relação Língua Portuguesa/ LIBRAS, relação intérprete/professor, dentre outras.

Ao final, as autoras concluem que para o entendimento do trabalho do intérprete de sinais universitário muito ainda precisa ser observado e discutido.

Em tempo mais recente, Cruz (2019) apresenta pesquisa

sobre suas próprias experiências como tradutor e intérprete de Libras na Universidade Federal de Rondônia.

Algumas das conclusões do trabalho deste autor: são necessárias a formação continuada para os profissionais que estão no contexto do Ensino Superior e novas técnicas e estratégias para o melhor desempenho do tradutor e intérprete educacional. Faz menção à utilização de técnicas pedagógicas com o objetivo de auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem do estudante surdo para além dos processos de acessibilidade linguística das línguas de sinais (Cruz, 2019).

Por meio de normativas do MEC, que preveem a criação de núcleos de acessibilidade para possibilitar e garantir a permanência de estudantes advindos de grupos sociais considerados vulneráveis, foi instituída, em 2013, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas – DIAAF. Atualmente é denominada Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas – SEAAF, com as mesmas atribuições.

Esta Secretaria executa ações relativas ao atendimento de pessoas com deficiência e de apoio à política de cotas a grupos de pessoas indígenas e autodeclaradas pretas e pardas.

Importante destacar que antes da criação da DIAAF, hoje SEAAF, as ações de apoio eram realizadas por iniciativa de servidores docentes e técnico-administrativos, mediante recursos eventuais, obtidos a partir de elaboração de projetos. Também é relevante informar que, mesmo sendo uma pequena unidade administrativa, tem se firmado como referência às temáticas de acessibilidade na UFMS.

Atualmente a SEAAF conta com a seção de Libras em sua composição. É um setor específico para o gerenciamento dos serviços de intérprete de Libras e acompanhamento das políticas de acessibilidade para surdo. É composta por um gestor e seis tradutores-intérpretes.

Há observação de que, embora haja na UFMS número reduzido de docentes e estudantes surdos é grande a demanda de atendimentos, sobrecarregando os intérpretes. Importante destacar as percepções desses profissionais quanto ao processo comunicacional, incluindo o isolamento do aluno surdo e a resistência do docente em admiti-lo como seu. É preciso investir, progressiva e gradativamente em ações contínuas junto à comunidade acadêmica para romper o viés preconceituoso.

O grupo de intérpretes de Libras da UFMS da pesquisa de Silva (2021) também destacou como dificuldade ao trabalho com o estudante surdo a falta de domínio da Língua Portuguesa e mesmo de Libras. Possíveis alternativas a serem desenvolvidas pelos intérpretes de Libras, para colaborar ao processo de aprendizagem: desenvolvimento de ações em conjunto com docentes junto aos estudantes surdos; ampliar a socialização dos estudantes surdos com ouvintes.

Metodologia

A motivação para a pesquisa nesta temática teve início pela observação das atividades relativas à acessibilidade e inclusão exercidas na Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SEAAF), unidade responsável pelo desenvolvimento de ações que promovem a acessibilidade e as políticas afirmativas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, notadamente o serviço de tradução e intérprete de Libras e sua importância para garantir a acessibilidade da comunidade surda no âmbito desta instituição de ensino superior.

Metodologicamente este estudo caracterizou-se como pesquisa baseada em consultas bibliográficas (artigos e dissertações). Teve por objetivo apresentar considerações sobre o trabalho de intérpretes de Libras como instrumento de mediação junto à comunidade de surdos e deficientes auditivos no ensino

superior, com aprofundamento do olhar junto à realidade local, o âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

Para discorrer sobre a comunidade de acadêmicos surdos e sobre o trabalho dos intérpretes de Libras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, a nossa referência será a dissertação de Silva (2021), que buscou analisar as condições de permanência ofertadas aos estudantes surdos da educação superior na UFMS.

Nos detivemos sobre o segundo capítulo, denominado "As condições de permanência do estudante surdo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul" em que foram abordadas as legislações da criação e organização da Divisão de Acessibilidade na UFMS: o Programa Incluir; o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e outras legislações que serviram de norte para as ações referentes às pessoas com deficiência.

Buscou-se traçar o histórico da UFMS na luta pela garantia da inclusão e permanência dos estudantes com deficiência em seu espaço, identificando as principais dificuldades encontradas no aspecto arquitetônico e atitudinal da instituição até a criação e ações da Seção de LIBRAS da universidade: legislações e desafios no atendimento ao estudante surdo; atendimento educacional especializado; e o trabalho e formação dos tradutores intérpretes

Silva (2021) informa que para o estudo do tema em referência - o trabalho de intérpretes de LIBRAS como instrumento de mediação junto à comunidade de surdos e deficientes auditivos no ensino superior – desenvolveu pesquisa de natureza qualitativa, instrumentalizada por meio de entrevistas semiestruturadas e individualizadas[50] para o seu embasamento.

[50]A pesquisa foi desenvolvida na época em que a pandemia do Coronavírus estava em seu período mais severo, fazendo com que as entrevistas ocorressem de forma online, pela Plataforma Google Meet.

Observa a comunicação informal, dentro da pesquisa qualitativa, como fonte de análise e transformação dos resultados. Em concordância com Gonzalez Rey (2005), menciona que a informação que aparece nos momentos informais da pesquisa é tão legítima quanto a que procede dos instrumentos usados e podem influenciar os processos de construção da informação.

Questionaram-se temas referentes à atuação, à formação, a compreensão legal e intervenção pedagógica dos intérpretes de Libras. Ao estudante surdo foram relacionadas perguntas sobre convívio familiar: se os pais são surdos ou ouvintes; o tempo de estudo no ensino regular até sua conclusão e as peculiaridades na universidade quanto à acessibilidade. Em relação à gestão da Divisão de Acessibilidade foram endereçadas questões quanto a explicitar as maiores dificuldades quanto à gestão das políticas de inclusão, da formação continuada e dos dados estatísticos referentes às demandas de pessoas com deficiência atendidas pela Divisão na UFMS.

Resultados

Pela análise dos resultados buscou-se identificar quais fatores poderiam contribuir ao processo inclusivo, considerando desde o compromisso dos atores envolvidos nas comunidades locais bem como constatar quais são as condições em termos de infraestrutura que possam garantir suficiência para desenvolver processos de trabalhos satisfatórios.

Sobre a permanência do estudante surdo na UFMS foi pontuada a necessidade de medidas como: atendimento educacional especializado; aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua; a presença do intérprete de Libras em todos os espaços de ensino de graduação e de pós-graduação e a aquisição de material pedagógico para contribuir ao processo de aprendizagem.

É destacada a importância do profissional capacitado, o intérprete de Libras. Sua formação é importante para contribuir com a permanência do estudante surdo na instituição de Ensino Superior e as ações realizadas pela UFMS vem sendo implementadas, à medida em que os investimentos e as políticas públicas propiciem oportunidades.

Considerações Finais

Este texto teve por objetivo apresentar breves considerações sobre o trabalho exercido pelo intérprete de Libras no ensino superior, com recorte ao contexto educacional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, tendo como referência a dissertação de Silva (2021), que pesquisou as condições de permanência oferecidas aos estudantes surdos da educação superior na instituição retromencionada.

Os resultados evidenciaram que as ações realizadas pela UFMS quanto ao estudante surdo têm sido gradativas, à medida que os investimentos e políticas públicas permitem.

Com o aumento das matrículas de estudantes surdos há necessidade de recursos tecnológicos, adaptações de materiais pedagógicos, profissionais especializados e acessibilidade comunicacional que permita cumprir seus estudos no curso pretendido. É também fundamental a manutenção e continuidade da Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas – SEAAF, como ação institucional de permanência aos estudantes com deficiência.

Os estudantes surdos necessitam continuamente do atendimento dos intérpretes de Libras e acabam desassistidos, devido à sobrecarga de trabalho, administrativo e pedagógico, a estes imputada. Em consequência, há sérios prejuízos ao estudante surdo, ao longo do curso.

Os agentes públicos que participam da construção de uma educação inclusiva e de qualidade têm demandado esforços

constantes; contudo é fundamental que o poder público concretize a implantação de ações mediante recursos públicos suficientes que contribuam para a minorar o cenário que ora se apresenta e assegurar o trabalho efetivo do intérprete de Libras e a conclusão da graduação do estudante surdo.

Referências

BISOL, C. A; VALENTINII, C. B.; SIMIONII, J. L.; ZANCHIN, J. & DINHAM, R. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.139, jan./abr. 2010.

BRASIL. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

CRUZ, J. da S. **O intérprete de língua de sinais na educação superior: limites e possibilidades**. Dissertação, Universidade Federal de Rondônia, 2019.

GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P.; FIGUEIRO, L. C.; MASSI, G. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 14(1), 63-74, 2008.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n.º 5.626/05.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013

REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo, SP: Thomson, 2005.

SILVA, A. C. da. **Condições de Permanência dos Estudantes Surdos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.** Dissertação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

TEMÁTICA 6

ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA BNC FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Aline Cristina Santana Rossi[51]
Célia Beatriz Piatti[52]

Eixo 1 – Formação Docente, Políticas Educacionais e Práticas Educativas

Resumo: O objetivo com o presente texto, que faz parte de nossa pesquisa de doutorado em educação em andamento, é analisar criticamente os fundamentos da Base Nacional Curricular para a Formação Inicial de Professores. Nossa metodologia foi análise documental com a revisão bibliográfica que forneceu subsídios para o procedimento analítico do documento aqui em questão. Partimos das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e analisamos os avanços e os desafios do referido documento na defesa da formação de professores preocupada com o desenvolvimento integral do ser humano. Apontamos, nas considerações finais, a partir do estudo realizado, a necessidade e investir esforços, teóricos e práticos, num processo formativo docente que preze pelos conhecimentos científicos em sua orientação para os desafios da prática pedagógica concreta.

Palavras-chave: Formação de Professores; Pedagogia Histórico-Crítica; BNC-Formação Inicial.

Introdução

O problema de que partimos neste texto é a formação de professores que, via políticas educacionais, cada vez mais, têm esvaziado os conteúdos teóricos e científicos do processo formativo de futuros docentes como atestam a pesquisa de

[51] Doutoranda em Educação no PPGEDU/UFMS de Campo Grande – MS.
[52] Docente e Pesquisadora na Faculdade de Educação e no PPGEDU/UFMS de Campo Grande – MS.

Duarte (2018). Nosso objetivo é analisar criticamente os fundamentos da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores – BNC Formação Inicial em face das contribuições da pedagogia histórico-crítica. Esta pesquisa é relevante para que possamos compreender a necessidade de uma formação de professores sólida que possibilite aos estudantes compreenderem o fenômeno educativo para além de suas aparências e em articulação com a totalidade social contemporânea.

Além disso, esse texto é oriundo das análises e estudos que estão sendo realizados no âmbito da tese de doutorado na área da educação que estamos desenvolvendo. Analisar criticamente a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores – BNC Formação Inicial, ao contrário do que pode parecer numa leitura rápida e apressada, não indica simplesmente negar os princípios ou parâmetros do objeto em questão. Na esteira da ontologia marxista desenvolvida por Lukács (2013), trata-se de apreender os avanços, as lacunas e os desvios de determinada teoria, perspectiva ou abordagem.

Nesse aspecto, Almeida e Piatti (2021) possuem uma lúcida abordagem a respeito das políticas educacionais:

> As políticas públicas educacionais se inserem em um campo de intensa disputa hegemônica marcada por conflitos e processos descontínuos fortemente sustentados pela concepção de governo presente no momento de sua elaboração e implementação. No cenário atual, as políticas educacionais enveredam-se sob a égide do neoliberalismo, com forte participação de empresas globais e organismos internacionais (Almeida; Piatti, 2021, p. 649).

A formação de professores deve prezar pela apropriação coletiva, sistematizada e intencional dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas manifestações mais desenvolvidas e elaboradas. Isso se justifica não por parâmetros

academicistas ou eruditistas. Por outro lado, trata-se do reconhecimento de que a realidade social é extremamente complexa e dinâmica e que, por isso mesmo, nenhuma leitura rasa ou "olhar" é capaz de apreender o movimento essencial dos processos sociais sem levar em consideração as objetivações intelectuais como as ciências, as artes e a autêntica filosofia.

A educação escolar no Brasil enfrenta enormes dificuldades e obstáculos em íntima relação com as desigualdades sociais historicamente produzidas e reproduzidas.

Análise Histórico-Crítica

No âmbito da BNC-Formação Inicial, trata-se de um documento que está relacionado à Base Nacional Comum Curricular, pois, de acordo com o próprio texto referência:

> A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na 12 história o Brasil logrou-se construir consensos nacionais sobre as aprendizagens essenciais que são 13 consideradas como direito de todos os educandos e, portanto, devem ser assegurados ao longo de todas 14 as etapas e modalidades da Educação Básica. Esse processo de discussão foi longo e exaustivamente 15 debatido, visando preservar a autonomia dos diversos entes federados para, partindo da referência 16 comum e obrigatória disposta na BNCC, construir currículos contextualizados, tendo como princípio 17 básico e fundante a superação da desigualdade educacional e a garantia da equidade de tratamento para 18 todas as identidades que contemplam a população brasileira. 19 A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e 20 revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das

> instituições escolares, como também deve 21 contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, 22 especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. Assim, é imperativo 23 inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação 24 da BNCC desencadeia na Educação Básica (Brasil, 2019, p. 01).

O Estado precisa apresentar, por uma questão ideológica no sentido de ideologia que já demonstramos, um caráter de "imparcialidade", "neutralidade" e "consenso" na elaboração das políticas educacionais. A crítica a seus fundamentos e concepções, fica, como não poderia deixar de ser, resolutamente negada. Todavia, concordamos com o entendimento de que:

> Ensinar conteúdos escolares como Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo, o que desautoriza a afirmação de que ensinar não é educar. Quando a pedagogia histórico-crítica é adjetivada, por seus opositores, como "conteudista", trata-se da acusação de que a preocupação com o ensino dos conteúdos escolares descuidaria do sentido que esses conteúdos teriam ou não para a vida real dos alunos. A adjetivação pejorativa resumida na palavra "conteudista" assume o pressuposto de que os conhecimentos podem ser acumulados na mente de um indivíduo sem que isso gere impactos significativos sobre sua prática social.

> Ocorre que esse pressuposto não resiste a uma análise que, ao invés de seu pautar no estabelecimento de relações imediatas e pragmáticas entre pensamento e ação, compreenda as relações, constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social (Duarte, 2018, p. 10).

Isto significa que a formação de professores precisa valorizar os saberes elaborados. O documento das BNC/Formação Inicial a todo momento trabalha com a concepção de competências e habilidades, tal como preconizada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Duarte (2003) entre outros já elaboraram a crítica à chamada "pedagogia das competências". Dessa forma, essa pedagogia compreende que:

> Nessa linha, seria então necessário mudar: 1) a concepção de conhecimento, passando da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não-científico; 2) a pedagogia, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma pedagogia centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento; 3) a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação. Nesta perspectiva, o lema "aprender fazendo" da pedagogia escolanovista de inspiração deweyana deveria ser adotado tanto em relação à educação das crianças e dos adolescentes como no que diz respeito à formação profissional, incluída a formação de professores (Duarte, 2003, p. 619).

O cerne, portanto, dessas pedagogias da competência se encontra no fato de que não se trata apenas de expressões inocentes suplantadas do ambiente empresarial para a educação. Mais do que isso: estamos diante de um processo que centraliza a

prática em detrimento dos conhecimentos clássicos. Vejamos:

> **CAPÍTULO I DO OBJETO**
> Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.
> Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:
> I - conhecimento profissional;
> II - prática profissional; e
> III - engajamento profissional.
> § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:
> I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
> II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
> III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
> IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
> § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:
> I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
> II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
> III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
> IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

> § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:
> I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
> II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
> III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
> IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 02).

Podemos perceber que a centralidade do "profissional" se sobrepõe ao necessário exercício intelectual e filosófico que é inerente à natureza e especificidade do trabalho educativo. Importante sinalizar ao leitor que a pedagogia das competências está situada num panorama mais amplo das "pedagogias do aprender a aprender". De acordo com Duarte (2003) essas pedagogias, por seu turno, são a expressão, no campo educacional e pedagógico, do neoliberalismo e da perspectiva pós-moderna/utilitarista coerente e comandada pelo sistema do capital.

Para as pedagogias do aprender a aprender, em **primeiro** lugar, "[...]são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências" (Duarte, 2001, p. 36). Isto se justificaria, pois "[...] aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia" (Duarte, 2001, p. 36).

Além disso, um **segundo** posicionamento valorativo dessas pedagogias compreende que "[...] é mais importante o aluno

desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas" (Duarte, 2001, p. 37).

Em **terceiro** lugar a "[...] atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança" (Duarte, 2001, p. 37) e, por fim, um **quarto** aspecto inerente às pedagogias do aprender a aprender, afirma que "a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança" (Duarte, 2001, p. 37). Portanto, o núcleo essencial é "um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos" (Duarte, 2001, p. 38). Os professores precisariam conhecer a realidade social "não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos" (Duarte, 2001, p. 38).

Demonstramos, na sequencia, aspectos e elementos dessa abordagem pedagógica no âmbito da BNC/Formação Inicial. Apesar de no Capítulo II intitulado "Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente", constar no inciso I do 5º artigo que um dos fundamentos diz respeito à "sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas **competências de trabalho**" (Brasil, 2019, p. 03, grifo nosso), no artigo 6º consta que a política de formação de professores para a Educação Básica tem como um de seus "princípios relevantes" a "valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento **dos saberes e práticas específicas de tal profissão**" (Brasil, 2019, p. 03, grifo nosso).

Depreende-se da análise desse capítulo do documento em questão uma operacionalização da dimensão formativa docente

unidirecional e utilitária. Se não, vejamos: o trabalho educativo, por sua constituição mais íntima e própria, necessita, tal como Saviani (2011) esclarece, de elementos e dimensões que favoreçam a apropriação e transmissão intencional do patrimônio cultural elaborado em suas formas mais desenvolvidas. Ora, o artigo 5º da BNC/Formação Inicial caminha justamente na direção oposta. Lembremos que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, 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, 2011, p. 13).

Isso se justifica em razão do fato de que nós não nascemos já membros do gênero humano. Os indivíduos nascem pertencentes à espécie humana. A espécie humana diz respeito aos caracteres biológicos. O gênero humano, por seu turno, diz respeito aos complexos sociais, culturais, históricos e ideológicos. Nesse sentido, os indivíduos precisam se formar humanamente ao longo de toda a sua existência e, no que se refere mais especificamente à educação escolar e à formação de professores, não podemos perder de vista a essencialidade que as objetivações intelectuais mais elaboradas cumprem no desvelamento do real e no desenvolvimento do psiquismo e da concepção de mundo dos indivíduos.

Na BNC/Formação Inicial, trata-se, como pudemos ver, de uma formação guiada para as "competências de trabalho" e não para a formação humana em seu sentido mais pleno e omnilateral. Além disso, os saberes que são valorizados no documento são justamente os "saberes e práticas" da profissão, numa clara abordagem utilitarista e pragmática.

O aspecto utilitário e pragmático, numa clara desvalorização do conhecimento teórico e filosófico, aparece nitidamente nos incisos II e VIII do artigo 7º do capítulo III, intitulado "Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para

a Formação Docente" em que consta:

> II - reconhecimento de que a **formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática**, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado;
> VIII - **centralidade da prática** por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Brasil, 2019, p. 04, grifo nosso).

Alicerçar a formação de professores no âmbito da centralidade da prática é considerar suficiente um processo formativo que ignora e despreza os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e teóricos acumulados e desenvolvidos pela humanidade. Para a abordagem ontológica marxista, a teoria não se desvincula da prática, pois "o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador" (Paulo Netto, 2011, p. 20).

Considerações Finais

Analisamos a BNC-Formação Inicial em articulação a partir dos parâmetros que o método ontológico marxista nos ensina. Isto significa que um avanço presente neste documento diz respeito à preocupação com uma base de conhecimentos e de

práticas a serem implementadas nos cursos de formação de professores.

Entendemos que os futuros professores precisam de uma ampla formação intelectual que permita a apropriação dos conhecimentos clássicos das ciências, das artes e da filosofia. Esta meta não se justifica por posturas academicistas. Ao contrário: trata-se da constatação de que a realidade social é por demais complexa e exige conhecimentos sistematizados e elaborados que permitam avançar para além daquilo que está evidente. Certamente, também é preciso refletir na orientação na qual essa apropriação das objetivações intelectuais clássicas está sendo realizada e, por isso mesmo, temos a sua premência nas diversas práticas pedagógicas.

No que diz respeito às Diretrizes Nacionais para a Formação Básica de Professores, podemos afirmar que a função ideológica que exerce é de descaracterizar o papel da escola e do trabalho educativo em contribuir com o desenvolvimento intelectual dos alunos rumo à uma transformação social qualitativa. Do ponto de vista do desenvolvimento humano, este documento incentiva uma abordagem utilitarista e praticista, incentivando muito mais aquilo que se entende por "saberes da prática docente" em detrimento a uma sólida formação teórica cientificamente embasada e historicamente referenciada.

Referências

ALMEIDA, F. I.; PIATTI, C. B. Política Nacional de Alfabetização (PNA): Implicações na Formação do Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 10, n. 2, p. 648-664, mai./ago. 2021.

BRASIL, MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP n. 02 de 20 de dezembro de 2019** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: abril. 2022.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por que Donald Schon não entendeu Luria). **Educ. Soc**., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

DUARTE, N. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante**. Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 02, p. 139-145, 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – II.** São Paulo: Boitempo: 2013.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

OS REFLEXOS DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Vanessa Wanderléia Gabriel[53]
Eliane Terezinha Tulio Ferronatto[54]

Eixo 5 - Leitura e Escrita na EJA e na Alfabetização de crianças

Resumo: Esse trabalho discorre sobre o impacto da Pandemia do Covid-19 no que se refere às aulas remotas, principalmente de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas de Maracaju-Ms. Foram aplicados questionários a quatro professoras de escolas públicas e escolas privadas do município de Maracaju-MS, com o intuito de compreender sobre quais os efeitos que as aulas remotas provocaram para a Educação, sobretudo no ensino aprendizagem da alfabetização e letramento. Nessa pesquisa foi utilizada uma abordagem de cunho qualitativo, pois permite certa agilidade na investigação de seus objetos de pesquisa. Realizou-se uma análise dos dados obtidos. Os resultados detectaram que o período pandêmico trouxe graves implicações para a Educação, especialmente para a leitura e a escrita, uma vez que se considera a base do período escolar, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas. Além do efeito negativo sobre o processo de leitura e escrita, foram constatadas alterações graves de comportamento e psicológicas: crianças ansiosas e com pânico de tudo, a incerteza sobre a segurança sanitária do momento que paira sobre elas, e não compreendem mais a rotina e horários das atividades escolares, além dos professores extremamente esgotados emocionalmente e fisicamente. São diversos esses efeitos das aulas remotas, haja vista que as crianças de classe social inferior e de renda básica tiveram impactos maiores sobre

[53] Acadêmica de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, UU de Maracaju-MS.

[54]Orientadora, Professora adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, UU de Maracaju-Ms.

as crianças de classe social um pouco mais favorecida. No entanto, percebeu-se que o apoio da família é extremamente relevante, não só nesse momento, mas sempre, o trinômio família/estudante/escola é essencial para uma vida escolar de sucesso.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento; Aulas remotas; Impacto.

Introdução

Devido à nova pandemia de Coronavírus, escolas em todo o Brasil foram fechadas para proteger a saúde de alunos e funcionários. A suspensão das aulas foi uma das estratégias adotadas em todo país para evitar a disseminação da Covid-19, nos anos de 2020 e meados de 2021.

Esse período foi complexo e desafiador tanto para os professores quanto para os alunos. Com aulas à distância tiveram que aprender novas ferramentas de trabalho e utilizar outras metodologias a fim de minimizar os efeitos do "ensino" remoto, uma vez que a mediação do professor ante os conteúdos e a interação entre os alunos foi interrompida. De acordo com Saviani e Galvão (2021, p. 38), a expressão "ensino remoto" tem uma conotação pejorativa, já que:

> [...] as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Em meio à pandemia que gerou incertezas, medo e pânico, vieram também novos desafios para a educação, envolvendo gestores, professores e famílias que precisaram se adequar

repentinamente às novas mudanças no cotidiano em todas as esferas, em especial o campo da Educação. A primeira recomendação emitida foi o distanciamento social, que é a forma básica de controlar o crescimento dos casos e as necessidades médicas dos hospitais e centros médicos, bem como a quarentena, gerando assim mais inquietude, pois o tempo desse isolamento depende de cada situação individualmente, considerando a gravidade de cada caso.

Perante essa reviravolta e emergência, quase não houve tempo para planejamento e discussão acerca das medidas a serem tomadas para que o ensino continuasse de forma que os alunos não sofressem ainda mais prejuízos na educação, haja vista que o sistema educacional brasileiro já comporta um grave déficit de aprendizagens. Escolas públicas e privadas, professores e administradores escolares da educação básica ao ensino superior precisaram se ajustar rapidamente em suas áreas de ensino, atividades, conteúdos, e se dedicar em tempo real a nova realidade imposta bruscamente nesse modelo de ensino à distância que repentinamente se promoveu.

Muitos professores que nem ao menos tinham o conhecimento sobre recursos tecnológicos, se depararam com um processo ainda mais complexo, pois também não havia a experiência com o ambiente virtual tampouco a qualidade de acesso a internet. Situação essa em que a grande maioria dos alunos também se encontrava, além da falta de acesso a recursos eletrônicos tecnológicos como computadores ou celulares, muitos não dispunham de internet. Saviani e Galvão (2021, p.41) explicitam que: "No 'ensino' remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas".

Para os estudantes as dificuldades também foram inúmeras, principalmente para os que estavam em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Já os alunos em situação

financeira mais estável o prejuízo foi reduzido.

Entretanto, além do desafio de utilizar metodologias de trabalho diferenciadas, os professores, na maioria mulheres, se depararam com uma sobrecarga de funções, pois além do acúmulo de aulas assíncronas, elaboração de atividades, correção das mesmas, muitos desses profissionais ainda tiveram que dividir sua jornada de trabalho entre os afazeres domésticos e cuidados com a família, de modo que:

> Uma das mais perversas implicações geradas pelo ensino remoto é o adoecimento dos professores dada a intensificação do trabalho causando sobrecarga física e emocional, em que as percepções dos docentes apontam para um mal-estar docente em tempos de ensino remoto durante a pandemia (Ferronatto; Santos, 2021, p.270).

A alfabetização, sendo um dos processos mais importantes na educação, sempre foi baseada no contato presencial entre professor e aluno em sala de aula. Entretanto, com a pandemia vieram novas medidas: uma alfabetização a distância constituída com atividades mediadas ou por tecnologia, ou por atividades impressas semanais e o diálogo com a família e aluno que nem sempre havia retorno, visto que uma parcela dos estudantes de escolas públicas não tem acesso à internet de qualidade, nem a equipamentos eletrônicos, dificultando o vínculo de interação e aprendizagem escolar, fazendo com que essa etapa da alfabetização se torne um dos maiores desafios ante a Pandemia.

Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo investigar os reflexos das aulas remotas para a alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas de Maracaju.

Justifica-se a escolha desse tema como finalidade compreender quais os impactos que a pandemia trouxe para a Educação, especialmente no ensino aprendizagem da

alfabetização e letramento, que acrescentou novos desafios aos docentes e discentes.

Assim, pesquisar esses impactos foi relevante para compreender alguns agravantes na aprendizagem desses alunos, haja vista que é necessário um processo para aprendizagem da leitura e escrita, visando relacionar esse processo antes e durante a pandemia para identificar os desafios para a alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas de Maracaju.

Essa pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que esse método permite maior flexibilidade na investigação de seus objetos de pesquisa, principalmente por considerá-los dinâmicos e singulares. Escritores como Bauer, Gaskell e Allum (2002) atribuem a pesquisa qualitativa à possibilidade de expressão espontânea, diálogo e contribuição para aspectos importantes do progresso da pesquisa.

Para alcançar o objetivo dessa pesquisa foi necessário em um primeiro momento realizar uma fundamentação teórica com bases solidas em livros, artigos, sites e monografias concluídas, parâmetros e documentos que tange a temática em questão.

Num segundo momento foi elaborado um questionário para realização de uma entrevista com quatro professoras alfabetizadoras de escolas públicas e privadas de Maracaju-Ms, a fim de obter dados necessários para o desenvolvimento desta pesquisa. Importante ressaltar que foram tomadas todas as medidas de segurança sanitária para execução desta entrevista.

Alfabetização: um breve contexto histórico

A alfabetização é uma das etapas básicas da vida de uma pessoa, pois a partir do momento que a pessoa aprende a decifrar o código da letra, principalmente a entendê-la para que possa explicar o que está lendo, ela passa a ser sujeito de sua própria

história pela representação gráfica do mundo e através da escrita. Entretanto, a Alfabetização e os códigos de escritas passaram por um longo processo, em um dado momento na história, nem todos tinham acesso, era saberes que somente os mais poderosos aprenderiam;

> [...] saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas "escolas" do Império ("aulas régias") — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados (Mortatti, 2006, não paginado).

No Brasil, a história da alfabetização está intimamente ligada aos métodos de ensino, principalmente a partir do final do século XIX. Isso, sem dúvida, deu origem a múltiplas teorias para o mesmo problema: a dificuldade de as crianças aprenderem a ler e escrever, principalmente nas escolas públicas.

> Na história dos métodos temos dois marcos fundamentais: aqueles métodos que elegem subunidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão. Ambos

> têm como conteúdo o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a)quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos;b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam (Frade, 2007, p. 22).

Conforme o autor explicita o método sintético "compreende o método alfabético tomando como unidade a letra; o método fônico que toma como unidade o fonema e o método silábico que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba.", em consonância com Frade (2007, p. 26) há ainda o método analítico que "[...] partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil".

Enfim, enquanto o método sintético fomentava a análise das partes para o todo, o método analítico se opunha, estimulando a realização de uma análise do todo para as partes.

Alfabetização na contextualização do letramento.

É após os anos de 1980, que surge a teoria da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro[55] e a palavra letramento[4]

[55]Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schiavi (1937 -2023) é natural da cidade de Buenos Aires, Argentina. Formou-se em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires. Trabalhou como pesquisadora-assistente de Jean Piaget (1896-1980) na Universidade de Genebra-Suíça. Sua teoria constatou que os discentes para aprenderem a ler e a escrever enfrentam quatro fases, denominadas pelas autoras de: pré-silábico; silábico; silábico-alfabético e alfabético. Perceberam que a transferência de uma fase para a outra ocorre por meio de diversos conflitos

enfatizando novas mudanças na forma de compreender o processo de alfabetização. Um dos focos contemporâneos sobre tais processos é o letramento, um conceito criado para se referir ao uso da linguagem oral e escrita. Todavia, corremos o risco de confundir esse processo com o de alfabetização, mas algumas abordagens teóricas apontam que alfabetização e letramento são totalmente diferentes, entretanto se completam e precisam perpassar por um mesmo caminho perante a educação.

O processo que Soares (2003) chama de "reinvenção da alfabetização", onde o corpo docente toma consciência de que o acesso ao mundo da escrita é em grande parte responsabilidade da escola, e é nessa ótica que possui a necessidade de entender a alfabetização como um conhecimento bem mais complexo do que o sistema de escrita de forma memorizada, pois, com a consciência do letramento, cabe trabalhar as múltiplas possibilidades de uso da leitura e escrita na sociedade. Assim, as práticas de alfabetização podem e devem ser trabalhadas de forma que se promova a alfabetização juntamente com a perspectiva do letramento, conciliando o sistema de escrita e leitura e seu uso social.

Metodologia

---

desenvolvidos internamente nos sujeitos e provocados pelo contato com os escritos de um adulto ou de outra criança(Ferreiro; Teberosky, 1985, p.27).

[2]É em meados da década de1980 que aparece, pela primeira vez, a palavra Letramento no livro de Mary Kato: No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, de 1986, para explicar que a língua falada culta é consequência do Letramento.

Para alcançar o objetivo dessa pesquisa foi necessário em um primeiro momento realizar uma fundamentação teórica com bases solidas em livros, artigos, sites e monografias concluídas, parâmetros e documentos que tange a temática em questão.

Essa pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que esse método permite maior flexibilidade na investigação de seus objetos de pesquisa, principalmente por considerá-los dinâmicos e singulares. Escritores como Bauer; Gaskell; Allum (2002) atribuem a pesquisa qualitativa à possibilidade de expressão espontânea, diálogo e contribuição para aspectos importantes do progresso da pesquisa.

A coleta de dados foi através de entrevistas, a fim de obter as informações necessárias para o desenvolvimento dessa pesquisa. Para as entrevistas acontecerem, em um primeiro momento elaboramos um questionário com o intuito de mediar o diálogo com perguntas relevantes ao tema e objetivos, direcionados a duas (2) professoras alfabetizadoras da Escola Pública Municipal de Ensino e duas (2) professoras da Rede Privada de Ensino do Município de Maracaju MS. Depois da entrevista realizada, os dados foram analisados de acordo com o referencial teórico.

Resultado e discussões

Realizou-se a entrevista - com auxílio de um questionário visando um melhor diálogo com as docentes - com duas professoras de escolas públicas cada uma com experiência de um ano na alfabetização, e duas professoras de escola privada com cinco e dez anos de experiência como alfabetizadoras, todas graduadas em Pedagogia.

Foram realizados alguns questionamentos sobre como foi o sentimento delas ao saberem do trabalho remoto, todas responderam que ficaram assustadas e em choque, pois se

presencialmente o ensino já é difícil, remotamente ficou ainda mais complicado.

Interrogadas sobre a metodologia de ensino, as professoras de escola pública responderam que utilizavam material impresso que era disponibilizado quinzenalmente aos alunos e retirados da escola por seus familiares. Já as professoras das escolas privadas utilizaram meios de multimídia, gravando vídeos e enviando por *WhatsApp* e realizando aulas *online* através plataforma do *Google meet.*

Questionadas sobre quais os maiores desafios enfrentados no período pandêmico para alfabetizar as crianças e se houve essa aprendizagem, de modo geral responderam que o maior desafio foi a dificuldade do modo remoto, essa ausência do contato presencial e o comprometimento da família sobre seus filhos, e em decorrência desses desafios não houve aprendizagem para os alunos de escolas públicas, já para os de escolas privadas houve uma aprendizagem significativa.

Por fim, foram indagadas em relação aos reflexos que a pandemia trouxe para o processo de alfabetização e letramento, todas responderam que foram reflexos negativos, pois se utilizaram da questão da pandemia para justificar a falta de conhecimento do conteúdo, bem como uma extrema ansiedade e com muita dificuldade de socialização.

Por meio das análises das entrevistas realizadas com professoras de escolas públicas e escolas privadas, pode-se observar que o período pandêmico trouxe inúmeras implicações para a educação, especialmente para o nível de alfabetização e letramento. O modelo de aula remota era desconhecido e gerou incertezas sobre sua eficácia, porém era o recurso disponível no momento e que poderia amenizar os efeitos catastróficos de um tempo incerto sem aulas. As aulas remotas geraram diversas reações entre alunos, professores e família, tanto que, todos tiveram que se adequar a essa nova modalidade do momento e,

principalmente aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas dispostas e necessárias para estas aulas.

Através da verificação das entrevistas pode-se perceber que tanto as escolas públicas quanto as escolas privadas tiveram grandes implicações quanto ao período pandêmico, tanto no que diz respeito ao pedagógico, como planejar e atribuir essas aulas, em como avaliar a aprendizagem dos alunos, quanto ao emocional e cognitivo. Os professores, em sua maioria mulheres, tendo que se desdobrarem entre essa rotina de aulas em casa, afazeres domésticos e cuidado com a família, resultando num estresse, com graves reflexos na saúde mental e física. Os alunos por sua vez, além de não ter a interação com os colegas e a mediação do professor, que faz parte da construção do conhecimento e convívio em sociedade, ainda precisavam ficar isolados de tudo, acarretando em sintomas de ansiedade.

Enquanto os professores se viram na necessidade de aprender novas metodologias para cumprir o currículo, aprendendo a utilizar ferramentas tecnológicas que ainda não eram usufruídas, as crianças juntamente com suas famílias estavam em um isolamento domiciliar tentando colaborar uns com os outros à medida do possível.

Entretanto, essa não era a realidade de todos, algumas crianças não tinham o apoio da família, uns porque o familiar continuou trabalhando, outros porque o familiar não tinha subsídios pedagógicos para auxiliar esta criança. Vale ressaltar, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas, que esse período gerou, além do efeito negativo sobre o processo de alfabetização e letramento, alterações graves de comportamento e psicológicas, uma vez que, segundo relatos das professoras entrevistadas, as crianças voltaram para sala de aula extremamente ansiosas e em pânico, além do comportamento que não condiz com a sala de aula, isto é, não compreendem a rotina e horários das atividades escolares.

Importante comentar que as crianças de classe social inferior foram mais impactadas que as crianças de classe social mais confortável, pois as mais carentes a família não pôde usufruir do cuidado do isolamento porque tinham que trabalhar, caso não fossem não teriam o que comer, e também muitos não tinham sequer um celular e pacote de internet disponível para que essa criança pudesse receber e devolver as atividades. Enquanto que as crianças de condição financeira mais confortável a família pôde desfrutar do privilégio de poder se resguardar da pandemia, pois não lhes faltaria o que comer por um período considerável, além de que essas crianças tinham a tecnologia que precisavam a disposição.

Referências

BAUER, M. W.; GASKELL, G. & ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático; tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p.17-36.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista educação Santa Maria**, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007 Disponível em: http://www.ufsm.br/ce/revista Acesso em: 21 ago. 2021.

FERRONATTO, Eliane Terezinha Tulio; SANTOS, Helen Thais dos. Bem-estar e o mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempos de pandemia. **Revista Devir educação**, Lavras- MG. Edição Especial, p. 269-286, set./2021.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria

de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Brasileira de Educação**. 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. Pandemia da COVID-19: trabalho em saúde docente. **UNIVERSIDADE e SOCIEDADE #67,** ANDES-SN Ano XXXI- janeiro de 2021.

A INDISSOCIABILIDADE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO: EM ESTUDO O PET EDUCAÇÃO FÍSICA UFMS

Matheus Bezerra de Souza[56]

Eixo 1 - Formação docente, políticas educacionais e práticas educativas

Resumo: O artigo tem como objeto de estudo o Programa de Educação Tutorial (PET), uma política pública que visa o fomento da Educação Tutorial para o aperfeiçoamento do ensino superior baseado na tríade universitária: pesquisa, ensino e extensão. Trata-se de uma pesquisa em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, na qual objetivamos analisar a política pública a partir da perspectiva dos participantes. Nesse recorte da pesquisa, nosso objetivo foi investigar como se concretiza a premissa de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão no Grupo PET Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A primeira etapa da pesquisa contou com uma revisão de literatura em bancos de dados on-line com teses, dissertações e artigos acadêmicos. A segunda etapa foi a análise documental, tendo como fontes relatórios disponibilizados na plataforma do Sistema de Gestão do Programa de Educação Tutorial (SIGPET) e os Planejamentos Anuais e Relatórios de Atividades divulgados na página oficial da Pró-Reitora de Graduação (Prograd). Os relatórios mostraram que embora todas as atividades estejam pautadas no princípio da indissociabilidade, predomina a repartição das atividades norteadoras em atividades menores direcionadas a um dos componentes da tríade universitária pesquisa, ensino e extensão.

Palavras-chave: Educação Tutorial; Indissociabilidade; Pesquisa,

[56] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf)

Ensino e Extensão; Educação Física.

Introdução

A artigo tem como objeto de estudo o Programa de Educação Tutorial (PET), uma política pública instaurada pela Lei nº 11.180/2005, e visa o fomento da Educação Tutorial para o aperfeiçoamento do ensino superior baseado na tríade universitária: pesquisa, ensino e extensão (Brasil, 2005).

Como egresso do PET Educação Física UFMS pude experienciar e vivenciar as atividades no programa por dois anos. Desta forma, pude entender a importância do programa no contexto acadêmico. Seu alicerce na tríade universitária pesquisa, ensino e extensão proporcionou-me experiências diversificadas e únicas, que talvez não teria em outros programas universitários. O PET foi um marco na minha formação acadêmica que tornou minha experiência durante a graduação mais completa e me possibilitou almejar outros caminhos para além da formação exclusivamente para o trabalho, sendo um diferencial importante no encaminhamento da minha trajetória para a pesquisa, agora como estudante de pós-graduação.

Neste artigo, apresento alguns resultados parciais da pesquisa em andamento no contexto do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Na referida pesquisa, pretendo identificar a percepção acadêmica de petianos ativos e egressos acerca do Programa de Educação tutorial na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Para tanto, a pesquisa completa contará com três etapas, sendo a última a realização de entrevistas narrativas (Schütze, 2010) com participantes e egressos do PET Educação Física UFMS.

Neste artigo, apresento os resultados parciais referentes às

duas primeiras etapas da pesquisa. A primeira etapa da pesquisa refere-se à elaboração do estado da questão, por meio do levantamento de teses, dissertações e artigos acadêmicos em repositórios *on line*. Foram identificadas e analisadas produções acadêmicas que abordam o Programa de Educação Tutorial relacionado à Educação Física e Indissociabilidade Pesquisa, Ensino e Extensão. Nas buscas, foram utilizadas as palavras-chave "Programa de Educação Tutorial"," "Educação Física" e "Indissociabilidade", combinadas por meio do operador booleano AND[57]. Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 11), o estado da questão "[...] tem a finalidade de deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo, ´partindo da apresentação dos caminhos e das conclusões anteriormente registrados por outros estudiosos [...]".

A segunda etapa foi a análise documental, utilizando os relatórios disponibilizados na plataforma do Sistema de Gestão do Programa de Educação Tutorial (SIGPET) e dados divulgados na página oficial da Pró-Reitora de Graduação (Prograd)/UFMS, tais como os Planejamentos Anuais de 2019 a 2023 e os Relatórios de Atividades de 2020 a 2022 do grupo PET Educação Física UFMS. Segundo Berenice Corsetti (2006), a análise documental é um método muito utilizado em programas de pós-graduação em educação, pois permite um retrato com propriedade de determinado fato ou fenômeno, proporcionando um recorte confiável do que será analisado pelo pesquisador.

Feitas estas considerações, o objetivo do presente estudo é investigar como se concretiza a premissa de indissociabilidade

[57] "Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas" (UERJ, 2020). Disponível em: http://www.capcs.uerj.br/. Acesso em 11 set. 2023.

entre pesquisa, ensino e extensão no Grupo PET Educação Física UFMS.

Para tanto, o artigo foi organizado em duas seções, além da introdução: na primeira, apresento e contextualizo o PET, trazendo e analisando dados da pesquisa documental e do estado da questão; na segunda, analiso os Relatórios de Atividade e Planejamentos Anuais disponibilizados pela Prograd, a fim de investigar se a premissa da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão de fato se concretiza no grupo PET Educação Física UFMS.

PET: contextualização da política educacional

Conforme Maria Graça Moraes Braga Martin (2005)[58], o PET surgiu como elemento de base formativa e preparação dos acadêmicos para os cursos de pós-graduação, baseado na qualidade de ensino, formação integral e completa, alçando elementos da pesquisa, ensino e extensão e tomando como base outros programas europeus. Neste sentido, na sua concepção, o Programa adotava uma perspectiva de "curso preparatório" para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* das universidades públicas, com o intuito de formar alunos pesquisadores.

Ainda segundo a autora, historicamente o PET surgiu como um elemento sistemático de formação de pesquisadores, visando os interesses capitalistas de um país vivendo, ainda, em uma ditadura, justificado pelos interesses públicos e como meio de fomento à tecnologia. Para posteriormente tornar-se uma ferramenta de formação integral de pesquisadores e acadêmicos respeitando elementos democráticos.

[58] Em uma perspectiva baseada nos estudos de gêneros, a fim de promover uma ciência mais diversa, a primeira citação de cada autor será feita com o nome completo, visando, principalmente, dar visibilidade às mulheres pesquisadoras.

Esse histórico contraditório apresenta a complexidade do panorama do programa: são 43 anos desde seu surgimento em 1979 como Programa Especial de Treinamento, sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ainda como uma sombra de modelos europeus, passou por diversas tentativas de boicote e sucateamento, mas se manteve ativo. Neste sentido, sua relevância, abrangência, caráter essencialmente democrático e histórico peculiar tornam essa política pública em questão, uma temática de investigação formidável em tempos de sucateamento e corte de verbas do ensino superior.

Dentre seus objetivos estão a promoção da formação ampla e de qualidade acadêmica, formulação de estratégias de aperfeiçoamento do ensino superior, estimulação da melhoria dos cursos de graduação com base na atuação de seus pares e oferta de uma formação acadêmica de excelente nível, visando a formação de um profissional crítico e atuante (Brasil, 2006). Desta forma, o Programa de Educação Tutorial mostra-se uma política pública educacional de grande abrangência, sendo referência nacional na formação democrática, emancipatória, crítica e baseada nos preceitos científicos que visa o aperfeiçoamento acadêmico e científico.

Luciana Lima, Mariana Steffen e Luciano D'ascenzi (2018) apontam que as políticas públicas são um conjunto de elementos processuais implementados por múltiplos atores com uma finalidade específica, seguindo uma orientação de valores e ideias presente na sociedade, interagindo entre si e com seus atores, gerando uma consequência, no caso sua implementação e/ou a transformação de algo no meio social. Pierre Muller e Yves Surel (2002) afirmam que as políticas públicas são os processos nos quais são formulados e implementados programas de ação pública para atingir objetivos claros e específicos elaborados pela sociedade. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais são

ações estratégias organizadas pelo Estado para atingir índices, metas, marcos e objetivos específicos relacionados à educação.

O programa de Educação Tutorial é organizado estruturalmente e administrativamente conforme o Manual de Orientações Básica (MOB), em três esferas: a primeira, o Conselho Superior composto por Secretário superior, Diretor do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior, Coordenador do PET, representante da comissão de Avaliação (indicação do secretário), representante dos alunos (eleito), representante dos tutores (eleito) e representante dos pró-reitores (indicado pelo Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação das Universidade Brasileiras); a segunda, Comitês de Locais de Acompanhamento composta por tutores, professores, pares conhecedores do programa e bolsistas; e a última, a Comissão de avaliação composta pelo Diretor do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior, Coordenador do PET e oito consultores externos nomeados pelo secretário. Todos os representantes das três esferas respondem à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu) (BRASIL, 2006).

Conforme disposto no MOB (Brasil, 2006), a implementação de um Grupo PET é um procedimento rigoroso. O Ministério da Educação (MEC), por meio da SESu, lança o edital com os critérios, regras e normas para submissão de propostas de implementação de grupos PET. Após avaliação, cumprimento do certame e homologação do edital pelo MEC, as propostas aprovadas podem ser implementadas pela Instituição de Ensino Superior (IES). O PET Educação Física UFMS foi constituído em 1° de junho de 2006, atuando ativamente na UFMS desde então.

No MOB são elencados, ainda, os critérios para seleção e substituição dos tutores e bolsistas. No que se refere aos bolsistas, destaco dois dos critérios de desligamento de do programa: o rendimento insuficiente no curso de graduação; e a conclusão,

trancamento de matrícula institucional ou abandono dos cursos de graduação (Brasil, 2006). Tais cobranças fazem sentido na perspectiva de que o programa tem como um de seus objetivos a busca pelo aperfeiçoamento acadêmico e profissional.

Em seus estudos, Jose Douglas Invenção Andrade *et al.* (2020) identificaram que os estudantes ingressantes no Grupo de PET Agronegócio apresentaram rendimento superior após sua admissão no programa, ou seja, melhoraram seu rendimento durante a participação no programa. O resultado de tal estudo pode ser reflexo deste cerne forte e objetivos bem definidos presentes no programa, que o tornam sólido e conciso desde sua origem, mesmo sendo atacado em determinados momentos.

Cecilia Resende Carvalho *et al* (2018) afirmam que o impacto na formação acadêmica e cientifica dos participantes do programa são imensuráveis, sua estrutura gera um ambiente de experiências e vivências único, pautado na liberdade e autonomia dos estudantes, o que o torna único no contexto universitário. Conforme Luciana Lopes Ferreira Correa (2021), o PET dentro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, contribuiu para a permanência dos estudantes em seus cursos de graduação, bem como para o interesse nos cursos de pós-graduação.

A indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão no grupo PET Educação Física UFMS

A pesquisa é a produção e estoque do conhecimento por meio da investigação das subjetividades e objetividades da sociedade e da razão. Enquanto o Ensino é o processo de transmissão do conhecimento acumulado de forma sistematizada almejando a aprendizagem dos sujeitos a ele (Tauchen, 2009).

Conforme a Lei 9.394 (Brasil, 1996), em seu artigo 43, inciso VIII, é papel da IES "promover a extensão, aberta à participação da

população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição." A extensão é, portanto, o mecanismo de transmissão dos saberes produzidos nas IES para a sociedade.

O princípio da indissociabilidade, para além de articulação central do Programa Educação Tutorial, na Constituição Federal de 1988 é descrito no "Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Brasil, 1988). Portanto, a indissociabilidade não é exclusividade do programa de Educação tutorial, sendo consolidado como princípio que rege o ensino superior no Brasil, devendo ser aplicado em todas as IES brasileiras.

De modo geral, indissociabilidade vêm de algo que não pode ser dissociado. No ambiente acadêmico:

> O conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo (Tauchen, 2009, p. 93).

Neste sentido, as partes que formam a tríade universitária perdem qualidade e eficiência quando desassociadas. A Pesquisa sem o Ensino e a Extensão para disseminar suas descobertas perde forças, enquanto a Extensão, sem a Pesquisa e o Ensino para subsidiarem sua execução perde qualidade, e por fim, o Ensino sem a Pesquisa para manter-se inovador e atual, sem e a extensão para colocar seus saberes em prática fica reduzido a mera reprodução.

O PET na sua constituição estipula a indissociabilidade como alicerce e todas as atividades dos grupos devem estar pautadas nesse modelo. No grupo PET Educação Física, os acadêmicos possuem autonomia na escolha das temáticas trabalhadas nas ações de Pesquisa, Ensino e Extensão, neste sentido é natural que os temas estejam diretamente relacionados ao interesse cultural e social dos estudantes, bem como sua proximidade com essas temáticas seja por conta das disciplinas e demais atividades relacionadas a sua graduação quanto por interesses pessoais.

Luciana Lopes Ferreira Correa (2021) após investigar os 18 grupos PET pertencentes à UFMS, traçou o perfil dos estudantes participantes desse programa na UFMS, sendo em sua maioria brancos, sem deficiência, sem filhos, residindo com seus pais e com proporções equivalentes entre homens e mulheres. Esse perfil pode refletir na escolha das temáticas trabalhadas pelos acadêmicos dentro do programa.

Na Tabela 1 observamos a quantidade de atividades realizadas pelo grupo dos anos de 2019 a 2023:

Tabela 1 – Número de Atividades do grupo PET Educação Física

	2019	2020	2021	2022	2023
Atividades Planejadas	39	29	17	14	17
Atividades Executadas	-	28	16	14	-

Fonte: elaborada pelo autor baseado nos planejamentos e relatórios (2019-2023)

Os relatórios demonstraram que embora o grupo utilize o princípio da indissociabilidade na maioria das ações, existem atividades que são divididas em categorias; pesquisa, ensino e extensão, e outras que não se encaixam em um contexto da tríade.

No ano de 2019, conforme o planejamento anual (UFMS,

2019) foram 39 atividades realizadas pelo grupo, apesar do número, observamos que nem todas são pautadas no princípio da indissociabilidade, de maneira geral as atividades tem uma temática central descrita em uma atividade maior, pautada na indissociabilidade a qual deriva em outras atividades menores dívidas pelas categorias conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Atividades planejadas em 2019

Temática	Pesquisa	Ensino	Extensão	Outras
Jogos Eletrônicos e Digitais	2	2	1	-
Jogos de simulação *Paintball*	1	2	1	-
Estilo de Vida de Acadêmicos	1	1	1	-
Índice de tabagismo de acadêmicos	1	-	-	-
Consumo de excessivo de Bebidas Alcoólicas por acadêmicos	1	-	-	-
Promoção à Saúde no contexto escolar	1	-	-	-
Excesso de Peso	1	-	-	-
Evento: Semana Mais esporte	-	1	-	-
Impactos PET	1	-	-	-
Participação em Eventos	-	-	-	4
Organização de Eventos	-	-	-	4
PET que fim Levou	-	1	-	-
Campanha doação de sangue	-	-	-	3
Atividades Internas	-	-	-	8
Plantão Tira Dúvidas	-	1	-	-
	TOTAL			
	9	8	3	19

Fonte: elaborada pelo autor baseado no Relatório UFMS 2019.

O relatório anual de 2020 descreve a atividade "Inclusão na Educação Física escolar: dando voz aos alunos com deficiência físico-motora" do ponto de vista da indissociabilidade:

> Esta atividade se encontra pautada **no princípio da indissociabilidade** (ensino/pesquisa/extensão) e faz parte do projeto ¿Voleibol Sentado na Educação Física Escolar¿(SIC), sob responsabilidade do subgrupo 2. De modo específico, caracteriza-se como ação de **pesquisa,** que se justifica pelo fato de se fazer necessário entender a importância de falar da deficiência físico-motora a partir das pessoas com deficiência físico-motora, para posteriormente ocorrer uma reflexão acerca de processos educativos inclusivos (SIGPET, 2020, p. 1, grifo nosso).

Apesar de deixar claro o princípio da indissociabilidade pesquisa, ensino, extensão na execução da atividade, logo em seguida ela é definida e caracterizada como uma ação de pesquisa. A contradição repete-se em diversas atividades: inicialmente ocorre a descrição do princípio da indissociabilidade em seguida a demarcação e tipificação da ação. Um ponto que pode explicar essa separação pode ser necessidade de descrever a atividade quanto ao tipo para produção de certificações válidas e reconhecidas pelas IES como carga horária complementar, pois muitas ações do Grupo são destinadas ao público externo e acadêmicos da graduação, sendo necessária a certificação.

O PET Educação Física UFMS, conforme demonstrado na Tabela 3, apresentou uma carga horária bastante extensa, proporcionando aos petianos uma ampla gama de atividades com temáticas variadas, como apresentado anteriormente, pautadas no princípio da indissociabilidade, mas, algumas, sendo exclusivamente atividades de pesquisa, ensino ou extensão.

Tabela 3 – Somatório de carga horária das atividades do PET Educação Física

	2019	2020	2021	2022	2023
Atividades	2850h	2130h	1994h	1582h	1738h

Planejadas					
Atividades Executadas	-	2565h	2239h	1822h	-

Fonte: elaborada pelo autor baseado nos planejamentos e relatórios (2019-2023)

O panorama de 2019, manteve-se em todos os anos seguintes. No ano de 2020, o planejamento anual (UFMS, 2020) apresenta 28 atividades realizadas, as quais derivaram de 3 ações grandes de pesquisa: Jogos de matriz indígena e africana; Do open bar ao open esporte (Associações Atléticas Acadêmicas); e Voleibol Adaptado. Além das atividades derivadas, em todos os anos identificamos ações chaves, de certo modo institucionalizadas pelo grupo, sendo repetidas anualmente, as quais variaram entre atividades de ensino e extensão.

A indissociabilidade deve levar em conta que:

> Não é inerente ao ensino e à pesquisa, a desconexão, o desligamento da realidade social, ou especificidade da extensão de tais conexões. Mas, tal condição depende do envolvimento e do desenvolvimento da percepção dos sujeitos na experiência de conhecer. A pesquisa e a extensão são inerentes ao ensino contextualizado. O ensino e a extensão são inerentes à pesquisa, que proporciona o desenvolvimento de inúmeras competências e precisa ser socialmente relevante. Da mesma forma, o ensino e a pesquisa também estão presentes nos processos de extensão. Ambos estão imbricados e o isolamento de aspectos indissociáveis da realidade é uma forma de manifestação das dificuldades vivenciadas pela universidade "pendular". Ora preza por uma atividade, ora por outra (Tauchen, 2009, p. 132).

As contradições observadas no PET Educação Física UFMS demonstram que, apesar de a organização institucional primar

pela indissociabilidade, esta ocorre de forma segmentada, relacionando as atividades pela temática, conteúdos ou discussões, mas na prática sendo atividades diferentes.

Considerações Finais

O grupo PET Educação Física UFMS, enquanto ambiente de formação e desenvolvimento científico, apresentou uma gama de produções interessantes no contexto da Educação Física, nas mais variadas temáticas.

Contudo apresenta contradições em relação ao posicionamento no que diz respeito a indissociabilidade Pesquisa, Ensino e Extensão. Os relatórios mostraram que embora todas as atividades estejam pautadas no princípio da indissociabilidade prenomina a repartição das atividades norteadoras em atividades menores direcionadas a um componente da tríade universitária: pesquisa, ensino e extensão.

Embora o MOB disponha a obrigatoriedade da indissociabilidade, não traz um modelo claro de como fazê-la, deixando a cargo dos tutores aplicarem em seus grupos e a comissão de avaliação avaliar o desempenho e execução dessas atividades.

Referências

ANDRADE, Jose Douglas Invencao et al. O impacto do Programa de Educação Tutorial no desempenho acadêmico dos seus integrantes. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 12, n. 2, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as

diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Lei nº. 11.180**, de 23 de setembro de 2005. Institui o [...] Programa de Educação Tutorial – PET [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Educação Tutorial-PET:** Manual de orientações básicas**.** Brasília: MEC, 2006.

CARVALHO, Cecilia Resende et al. O Programa de Educação Tutorial (PET) no contexto da crise econômica brasileira. **Extensão em Foco**, v. 1, n. 15, 2018.

CORREA, Luciana Lopes Ferreira. **O Programa de Educação Tutorial (PET) e a permanência de estudantes na UFMS**. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos**. UNIrevista,** v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006.

LIMA, Luciana Leite; STEFFEN, Mariana Willmersdorf; D'ASCENZI, Luciano. Políticas públicas. In: LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano (Org.). **Políticas públicas, gestão urbana e desenvolvimento local.** Porto Alegre: Metamorfose, 2018. p. 35-82.

MARTIN, Maria Graça Moraes Braga. **O Programa de Educação tutorial-PET: Formação ampla na graduação.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **Análise de Políticas Públicas.** Pelotas: UFP,2002.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, V.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 211-22.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária:** um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pró-reitora de Graduação. **Planejamento anual 2019.** 2019. Disponível em: https://prograd.ufms.br/grupos-pet-na-ufms/Acesso em 11 set. 2023.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pró-reitora de Graduação. **Planejamento anual 2020.** 2020. Disponível em: https://prograd.ufms.br/grupos-pet-na-ufms/Acesso em 11 set. 2023.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pró-reitora de Graduação. **Planejamento anual 2021.** 2021. Disponível em: https://prograd.ufms.br/grupos-pet-na-ufms/Acesso em 11 set. 2023.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pró-reitora de Graduação. **Planejamento anual 2022.** 2022. Disponível em: https://prograd.ufms.br/grupos-pet-na-ufms/Acesso em 11 set. 2023.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pró-reitora de Graduação. **Planejamento anual 2023.** 2023. Disponível em: https://prograd.ufms.br/grupos-pet-na-ufms/Acesso em 11 set.

2023.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pró-reitora de Graduação. **Relatório de Atividades 2020.** 2020. Disponível em: https://prograd.ufms.br/grupos-pet-na-ufms/Acesso em 11 set. 2023.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pró-reitora de Graduação. **Relatório de Atividades 2021.** 2021. Disponível em: https://prograd.ufms.br/grupos-pet-na-ufms/Acesso em 11 set. 2023.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pró-reitora de Graduação. **Relatório de Atividades 2022.** 2022. Disponível em: https://prograd.ufms.br/grupos-pet-na-ufms/Acesso em 11 set. 2023.

DOCUMENTAÇÃO DE MINI-HISTÓRIAS SOB OLHAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Ana Paula Gaspar Melin[59]
Hildacy Soares de França Montanha[60]
Tuany Inoue Pontalti Ramos[61]

Eixo 1 – Formação Docente, Políticas Educacionais e Práticas Educativas

Resumo: Este artigo relata experiências cotidianas da coordenação pedagógica diante da implementação da documentação pedagógica realizada pelas professoras de uma instituição de Educação Infantil. Durante o desenvolvimento dos encontros formativos acerca da Documentação Pedagógica, as professoras iniciaram a prática de observar as crianças e registrarem mini-histórias para integrar aos relatórios trimestrais. As reflexões teórico-metodológicas apresentadas neste artigo, baseiam-se nos princípios das abordagens de Reggio Emilia, Emmi Pikler e pela Sociologia da Infância utilizadas no contexto da instituição educativa, inspiradas por pensadores como Malaguzzi (2016), Pikler (2004), Sarmento (2007) e Mello (2017). Essas abordagens não apenas influenciaram as formações, mas também inspiraram as experiências e rotinas diárias das professoras, tomando como referência as mini-histórias de Fochi (2019). Os resultados apontam que o ato de escrever, dialogar e refletir sobre as experiências vivenciadas pelas crianças e documentadas pelas professoras, permitiu a elas uma análise mais profunda de sua própria prática. Além disso, auxiliou a coordenação pedagógica a direcionar as formações docentes e orientar os aspectos

[59] Doutora em Educação, coordenadora e professora titular do Curso de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Membro titular do Conselho Municipal de Educação. Assessora Pedagógica para assuntos educacionais.
[60] Mestra em Educação, coordenadora Pedagógica na Educação Infantil. Integrante do GEPDI-Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a docência na Infância.
[61] Doutoranda em Educação pelo PPGE/UCDB Universidade Católica Dom Bosco. Coordenadora pedagógica. Docente na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Integrante do GEPDI-Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a docência na Infância.

pedagógicos e estruturais da instituição de forma mais eficaz. Deste modo, foi possível perceber a complexidade que existe em inserir a prática da documentação, e o quanto é necessário para o desenvolvimento pleno e respeitoso com as crianças.

Palavras-chave: Documentação pedagógica; Coordenação pedagógica; Mini-história.

Introdução

O presente artigo é fundamentado em estudos e reflexões que abordam a implementação da documentação pedagógica com mini-histórias, anexadas aos relatórios das crianças de uma instituição de Educação Infantil, inspiradas nos estudos de Paulo Fochi (2019), essas mini-histórias foram cuidadosamente documentadas pelas professoras e submetidas à análise da coordenação pedagógica da escola. Como parte de seu aprimoramento profissional, as professoras receberam formação específica sobre a documentação, bem como orientações sobre a organização de tempo e espaço para essa prática. As reflexões teórico-metodológicas apresentadas neste artigo, baseiam-se nos princípios das abordagens de Reggio Emilia, Emmi Pikler e pela Sociologia da Infância utilizadas no contexto da instituição educativa. Neste artigo, nosso objetivo é apresentar um relato de experiências em acompanhar as narrativas das professoras no processo de integração da observação sensível em relação às vivências das crianças com seus pares no ambiente escolar, além da reflexão sobre o processo de anexá-las ao relatório trimestral da instituição educativa.

A importância da coordenação pedagógica em proporcionar um espaço para a reflexão

A coordenação pedagógica desempenha um papel crucial na atenção aos professores da Educação Infantil, tem como linha

principal a construção de uma educação de qualidade, promovendo possibilidades para que professores e crianças ampliem seus conhecimentos e valores humanísticos.

No contexto da coordenação pedagógica, é essencial compreender o imperativo de Freire (1996) que nos instiga a pensar criticamente a prática do hoje, para que possamos melhorar a prática seguinte. Esta abordagem ressalta a importância da reflexão contínua e da análise crítica das ações pedagógicas. Conforme Freire (1996) indica, o discurso teórico necessário para essa reflexão deve ser tão concreto que quase se confunde com a prática. Nesse sentido, a coordenação pedagógica desempenha um papel crucial, pois não se limita a oferecer apoio técnico e pedagógico, ela também atua como facilitadora das relações entre os educadores, criando um ambiente propício para a colaboração e a troca de experiências. Esse diálogo constante entre teoria e prática é fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas e, por consequência, para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Infantil. Oliveira (2016) argumenta que,

> É importante também considerarmos outra dimensão da prática, ou seja, compreendermos a prática docente como lugar de produção de subjetividades e estilos de ser professor, num movimento dialético de construção/reconstrução, sendo recontextualizada pelos conhecimentos construídos/reconstruídos e problematizados pelos docentes no entrecruzamento de diferentes culturas em um contexto específico – a escola, lugar privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência (Oliveira, 2016, p.635).

Sendo assim, a reflexão coletiva em momentos formativos, desempenha um papel fundamental na abordagem do trabalho

pedagógico. Através dessa análise conjunta, é possível repensar as estratégias de atuação e fomentar uma maior integração entre os profissionais da instituição educativa. O coordenador pedagógico assume a importante função de mediar o conhecimento, as competências, a identidade profissional e as ações dos professores. Essa mediação torna-se verdadeiramente transformadora quando o coordenador leva em consideração o conhecimento, as experiências, os interesses e o estilo de trabalho de cada professor. Adicionalmente, ele cria as condições necessárias para que essas práticas sejam questionadas e disponibiliza recursos que possibilitem seu aprimoramento, incluindo a introdução de propostas curriculares inovadoras e o estímulo à formação continuada, com foco no desenvolvimento integral dos educadores (Almeida, 2003).

Para tanto, faz-se necessário o acompanhamento da formação inicial e continuada dos professores. Torna-se um professor implica um longo processo, as pessoas em processo formativo trazem consigo uma bagagem, seus conhecimentos prévios, suas convicções, sua experiência de vida, que por vezes as universidades não dão conta de desconstruir alguns conceitos no sentido de transformar (Marcelo, 2009), o sujeito para uma atuação docente que atendam a necessidade da profissão e de cada instituição de ensino onde irá atuar. Tornando assim, essencial a formação continuada para que esse professor tenha um desenvolvimento profissional, porque as condições sociais estão em constante mudança e cada vez mais precisamos combinar as competências com capacidades de inovação (Marcelo, 2009) e com a educação não é diferente, exige-se cada vez mais que os professores atendam a demanda que envolvem o contexto escolar e as necessidades das crianças e adolescentes conforme suas especificidades.

Entretanto, as mudanças são necessárias, pois por meio das lutas para a consolidação da Educação Infantil que foram

travadas por pesquisadores e educadores infantis com o desígnio de melhorar a qualidade do atendimento à criança no Brasil, a partir dos movimentos sociais, a população conquistou na Constituição Federal de 1988, o reconhecimento do direito de todas as crianças de 0 a 6 anos ter acesso à educação e do dever do Estado de oferecer instituições educativas para atendê-las (Kramer, 2005).

A formação de professores para atuação na Educação Infantil é um processo relativamente recente. Foi somente a partir da aprovação da Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996) que se tornou obrigatória a qualificação em nível superior para aqueles que desejavam exercer o magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em resposta a essa nova exigência legal, houve uma reestruturação significativa dos cursos de Pedagogia em universidades em todo o país. Essa reestruturação teve como objetivo principal atender às diretrizes da lei, acompanhando o crescimento das discussões em torno da formação inicial e continuada dos professores, impulsionadas por pesquisas e instituições de pesquisa científica (Melin, 2016).

Neste sentido, a análise e medicação desse processo dentro das instituições educativas fica a cargo da coordenação pedagógica, que deve aliar o conhecimento teórico do professor e suas habilidades ao contexto da escola, atendendo assim as demandas necessárias, segundo a proposta pedagógica, dando o suporte necessário tanto em desenvolvimento pessoal do professor, quanto auxilio nas documentações e questões teóricas no desenvolvimento da aprendizagem.

Entendendo as crianças e suas infâncias no contexto educacional.

A primeira infância deve ser priorizada e valorizada por toda a sociedade, pois é nessa etapa da vida que se encontra a fase mais complexa do ser humano. Uma sociedade que investe

na primeira infância demonstra preocupação com a criança como sujeito de direitos. A Constituição de 1988, no artigo 227, estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar prioritariamente à criança o direito à vida, saúde e educação, entre outros (Brasil, 1988). É nessa fase do ensino que devemos enfatizar o desenvolvimento global da criança, abrangendo os aspectos socioafetivos, cognitivos, psicomotores e psicológicos.

O interesse em posicionar a criança socialmente como um ser de direitos tem como objetivo principal eliminar a invisibilidade que frequentemente a envolve, assegurando que suas experiências sejam valorizadas em si mesmas. Apesar de pesquisas terem contribuído para essa perspectiva, "é comum que os adultos vejam as crianças de maneira prospectiva, ou seja, focando em quem elas se tornarão no futuro como adultos, com um papel definido na ordem social e contribuições a serem feitas a ela" (Corsaro, 2011, p. 18).

No entanto, essa concepção equivocada de que a criança é um ser socialmente inativo, passivo ou em constante devir deve ser corrigida. A verdade é que a "[...] infância é um fenômeno social e um componente estrutural e cultural específico na sociedade" (Belloni, 2009, p. 130). Ela desempenha um papel fundamental na construção das próprias relações sociais da criança e das relações daqueles que a cercam. Portanto, é crucial reconhecer a criança como um agente ativo na sociedade, capaz de influenciar e moldar suas experiências e o ambiente ao seu redor.

Uma instituição que planeja e organiza suas ações com intencionalidade, proporciona aos professores a capacidade de realizar propostas mais assertivas e adequadas. Quando se dispõe de estratégias de planejamento sólidas, como a observação e documentação, os professores adquirem um conhecimento mais profundo sobre os interesses e necessidades das crianças com as

quais trabalham. Isso lhes permite criar tempos e espaços sob medida, sem a necessidade de improvisar ou agir fora do contexto (Gandini, 2002).

Neste sentido, a comunicação respeitosa com a criança é essencial para compreendermos o seu processo de ensino e aprendizagem. Esse tipo de comunicação é estabelecido através do vínculo entre a criança e o adulto referência, proporcionando segurança durante as interações e brincadeiras em sua jornada de desenvolvimento. É importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, no contexto educacional brasileiro, também enfatiza a relevância da comunicação e da relação entre professor e aluno. A BNCC reconhece a importância da escuta ativa e sensível dos educadores em relação às crianças, promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza a participação ativa e a expressão das crianças em suas vivências e descobertas, contribuindo assim para um processo de ensino e aprendizagem mais significativo e inclusivo desde os primeiros anos de vida.

A vertente da Sociologia da Infância enfatiza e reconhece as crianças como protagonistas de suas próprias histórias, bem como como participantes ativos nas relações que experimentam nos diversos espaços de suas vidas, seja na escola, creche, família ou em outros ambientes sociais. De acordo com Sarmento (2013, p. 15), a abordagem investigativa da Sociologia da Infância rejeita o adultocentrismo como a única perspectiva relevante para compreender a criança e promove a necessidade de "desenvolver metodologias de pesquisa adequadas para compreender as crianças a partir de suas próprias perspectivas".

De fato, a Sociologia da Infância emerge com a postura de analisar a realidade infantil a partir da escuta das vozes das crianças, expressando o sentido e o significado que elas atribuem ao seu entendimento do mundo.

Loris Malaguzzi, renomado pedagogo italiano e um dos

principais expoentes da abordagem educacional Reggio Emilia, enfatizou em seus estudos a importância da comunicação com a criança como um processo colaborativo e respeitoso. Sua ação iniciou-se logo após a segunda guerra mundial, reconstruindo escolas públicas da pequena região de Emilia Romana. Reggio Emilia é uma pequena cidade no Norte da Itália, que se destaca pelo mundo como uma referência e inovação da Europa, devido ao trabalho que realizou e pelo que representa no campo da educação. Ao longo dos últimos anos, educadores, trabalhando junto com pais e cidadãos, montaram um sistema público de cuidado e educação reconhecido como um centro de inovação na Europa e agora amplamente reconhecido como ponto de referência e recurso de inspiração para educadores ao redor do mundo (Item, Demarchi, Rausch, 2013).

De acordo com Malaguzzi, a comunicação com as crianças deve ser baseada em uma escuta atenta e ativa, na qual os adultos se tornam coaprendizes, envolvendo-se genuinamente nos interesses, curiosidades e perspectivas das crianças. Em vez de transmitir conhecimento de cima para baixo, Malaguzzi defende uma abordagem dialógica, na qual o diálogo e a interação entre adultos e crianças são valorizados como ferramentas essenciais para a construção do conhecimento. Nessa visão, a comunicação se torna uma via de mão dupla, na qual as crianças são vistas como agentes ativos na construção do seu próprio entendimento e são encorajadas a expressar suas ideias, pensamentos e sentimentos de forma criativa.

A formação de profissionais Reggio Emília é constante, além de oferecerem cursos de formação continuada, a própria rotina nas escolas é um constante aprendizado, pois se trocam experiências entre as crianças, os pais, a comunidade e os educadores, pois, consideram que o treinamento de profissionais é essencial, a relação entre a família e a escola é estreita (Item, Demarchi, Rausch, 2013).

Mini-histórias: relatos de vivências das crianças documentado pelas professoras; instrumento reflexivo da coordenação pedagógica

As mini-histórias, são curtas narrativas que representam uma imagem favorável e participativa da infância, essa abordagem tem encantado o fazer pedagógico de muitos professores no mundo todo. Com base nas recentes alterações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), torna-se essencial criar as condições necessárias para o trabalho pedagógico. Isso implica na associação entre o currículo oficial, o currículo efetivamente aplicado e o currículo que permanece implícito, com o intuito de desenvolver diretrizes e registros de atividades coletivas. Essas ações têm como objetivo principal a construção de memórias significativas e a compreensão do conhecimento das crianças, tornando-se a base de uma proposta pedagógica voltada para a elaboração de narrativas breves, conhecidas como "mini-histórias" (Fochi, 2019).

Essas narrativas consistem em relatos visuais, geralmente acompanhados de textos curtos, utilizando uma linguagem direta, simples e poética. Elas capturam as ações e interações das crianças com outros indivíduos dotados de linguagem e capacidade de agir no mundo, especialmente em suas relações interpessoais. Em resumo, essa abordagem pedagógica engloba todos os aspectos do trabalho pedagógico, requerendo do professor habilidades como escuta atenta, observação cuidadosa, um olhar curioso, intencionalidade de atividades, o ato de registrar por meio de fotografias e a narração das experiências cotidianas das crianças.

A relevância da coordenação pedagógica em cultivar uma escuta atenta e sensível em relação às narrativas trazidas pelas professoras sobre as mini-histórias está relacionada ao

compromisso com o bem-estar e à responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento das crianças. Assim, com o objetivo de integrar as mini-histórias nos relatórios trimestrais enviados às famílias das crianças, o trabalho foi estruturado em duas etapas. No nosso contexto educacional, começamos a primeira etapa em processo de formação com as professoras para a compreensão da documentação e do registro. Organizamos encontros formativos como um grupo, nos quais buscamos adquirir um repertório de conceitos essenciais e explorar novas abordagens relacionadas às mini-histórias.

Nossa equipe pedagógica é composta por diversos profissionais, incluindo uma diretora, uma supervisora, duas coordenadoras (matutino e vespertino), uma psicóloga, nove professoras regentes e dezesseis professoras auxiliares. Nos primeiros encontros, realizamos leituras de livros e artigos e promovemos discussões. Alguns dos livros que utilizamos nesse processo de formação incluíram "Formação em Contexto: Uma Estratégia de Integração", de autoria de Julia Oliveira Formosinho e Tizuko Morchida Kishimo, e "As Cem Linguagens em Mini-histórias: Contadas por Professores e Crianças de Reggio Emilia", publicado por Reggio Children e Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia (2020). Também convidamos parceiras de outras escolas com ampla experiência para compartilhar suas vivências com toda a equipe pedagógica.

Na segunda etapa, realizamos um momento individual de acompanhamento com cada professora, no qual lemos juntas as mini-histórias. Escrever uma mini-história é uma tarefa desafiadora e complexa. Requer um olhar atento e uma escuta cuidadosa para captar os detalhes das relações que as crianças estabelecem em seu cotidiano. Trata-se de observar as experiências das crianças e, muitas vezes, perceber que não as enxergamos como deveríamos. São momentos em que os adultos precisam destacar o extraordinário na criança. Para orientar as

professoras, antes de começar a narrativa da mini-história, discutimos os episódios que seriam observados. Foi fundamental ouvir as professoras, pois cada encontro individual revelou a riqueza desse olhar atento e dessa escuta ativa que já faziam parte delas, mas que precisava ser mais estruturada e valorizada.

Ao receber as mini-histórias, ficamos profundamente impressionadas com a riqueza de detalhes, a escrita objetiva e, ao mesmo tempo, poética, bem como as particularidades únicas de cada criança. Em muitos casos, essas narrativas evidenciaram o protagonismo das crianças. É importante destacar que a tarefa de escrever as mini-histórias foi desafiadora para a equipe, uma vez que estamos inseridos em um contexto em que a escrita é um processo rigoroso e que exige disciplina em vários aspectos. Neste sentido,

> A documentação pode ser uma ferramenta potente porque ela não apenas estabelece uma nova relação entre os educadores e as crianças, mas também oportuniza outra maneira de trabalhar entre os adultos. Ela se constitui como uma produção pedagógica e como importante instrumento de trabalho. Documentar pode ser ainda um importante momento de crescimento profissional, de qualificação do serviço e da construção de condições de trabalho adequadas (Barbosa; Fernandes, 2012, p. 3).

O ponto crucial dessa abordagem de documentação pedagógica, conforme nossa percepção, foi a capacidade de detalhar a singularidade de cada criança. Reconhecemos que ainda há um longo caminho a percorrer para aprimorar nossa habilidade em capturar momentos do mundo das crianças. Através das mini-histórias, conseguimos vislumbrar uma pequena janela desse universo que ainda está amplamente inexplorado.

Considerações Finais

A busca dedicada pela integração das mini-histórias em nosso cotidiano documental proporcionou uma aproximação significativa com os princípios das pedagogias autorais. A coordenação pedagógica enriqueceu sua compreensão das experiências individuais das crianças, apesar das atribuições que, muitas vezes, limitam a profundidade da interação diária com elas na escola. Observamos que quando as professoras se sentiram ouvidas e valorizadas, especialmente em relação ao seu trabalho, demonstraram maior disposição para se envolverem em formações e passaram a se sentir mais integradas à instituição educativa em que atuam.

Como equipe de coordenação, percebemos que nossos encontros individuais com cada profissional proporcionaram a oportunidade de compartilhar preocupações e ideias de forma aberta. Isso criou um ambiente de confiança e colaboração, essencial para o constante aprimoramento da prática pedagógica e para a construção de uma comunidade escolar unida.

Ressaltamos que há muito o que aprender e dialogar enquanto grupo enquanto classe de educadores, contudo, se faz extremamente necessário compartilhar as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, sentimos profunda satisfação com o empenho da nossa equipe e as contribuições que nos motivaram a compartilhar, por meio deste presente artigo, a nossas experiências, para inspirar outros profissionais a desenvolverem um trabalho mais respeitoso e honesto com as crianças e com os professores.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 327-340, 2003.

BARBOSA, Maria Carmen; FERNANDES, Susana Beatriz. Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 30, p. 8-11, jan./mar. 2012.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SED, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 20 dez.1996.

CHILDREN, Reggio. **As cem linguagens em mini-histórias**: contadas por professores e alunos de Reggio Emilia. Escolas e creches da infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2021.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

FOCHI, Paulo. As mini-histórias como um conceito de narrativa pedagógica. *In*: FOCHI, Paulo (Org.). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, p. 11-28. 2019.

Freire, Paulo **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

ITEN, Ana Paula Oliveira; DEMARCHI, Thyara Antonielle; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação de professores da educação infantil: um paralelo entre as diretrizes nacionais do Brasil e a abordagem Reggio Emília da Itália. **Zero-a-Seis**, v. 15, n. 27, p.1-14, 2013.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

MARCELO Garcia, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, v. 8, p. 7-22, 2009.

MELIN, Ana Paula Gaspar. **Formação de professores da educação infantil a distância e desenvolvimento profissional**: uma experiência do consórcio PROFORMAR.Tese (Doutorado e Educação) – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Campo Grande - MS. 233 f. 2016.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. 1. ed. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2017.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de et al. Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 60, p. 631-656, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. **Primeira infância no século XXI**: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo, n. 1a, p. 131-148, 2013.

O ESTADO DA QUESTÃO COMO METODOLOGIA PARA A COMPREENSÃO DOS CAMINHOS DA PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Sônia da Cunha Urt[62]
Ester Naiá Ferreira Melo[63]

Eixo 3 – Questões teórico-metodológicas da Pesquisa Educacional

Resumo: Este trabalho é fruto da disciplina de Seminário de Pesquisa em Processos Formativos, Práticas Educativas, diferenças do curso de mestrado do PPGEdu. Tal disciplina possibilita que os alunos compreendam as metodologias de levantamentos partindo pelo estado da questão, estado do conhecimento e estado da arte. A partir disso, esse trabalho teve como objetivo analisar trabalhos que faziam alguma menção às escolas ribeirinhas da região centro-oeste. De modo a não só encontrar as lacunas existentes em relação à temática, como também realizar um estado da questão para compreender o objeto de pesquisa do mestrado. Então, o mapeamento das produções científicas relacionadas aos objetos de pesquisa é um ato necessário para os iniciantes no processo da pós-graduação. Pois, é nesse processo que a construção da pesquisa se molda para agregar no conhecimento científico do campo da Educação.

Palavras-chave: Estado da questão; Escolas ribeirinhas; Centro-oeste; Objeto de pesquisa.

[62] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Responsável pelo Grupo de Estudos em Psicologia e Educação - GEPPE.
[63] Mestranda em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa em Psicologia e Educação - GEPPE.

Introdução

É comum ao aluno recém-chegado na pós-graduação não saber os caminhos científicos que devem ser tomados para a construção de suas pesquisas. Mais comum ainda nesse percurso mudar os seus objetos de pesquisa iniciais. Não ao acaso, as disciplinas de seminários de pesquisa das linhas do PPGEdu são fundamentais para o ensino dos vieses metodológicos que os alunos devem seguir.

Por tal razão é que este trabalho foi realizado com base no objeto inicial do pré-projeto para a entrada na pós-graduação, sendo o tema das escolas ribeirinhas do centro-oeste. Assim, ao decorrer da disciplina e das discussões buscamos compreender a fundo o nosso objeto e as lacunas presentes no campo. Nesse sentido, realizamos um estado da questão, justamente por conta de "A finalidade do "estado da questão" é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance" (Nobrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7). Assim, buscamos dentro desse campo analisar o estado atual das pesquisas de dissertações e teses que se relacionassem com o objeto para poder ampliar melhor a própria visão de pesquisa. Nesse sentido, escolhemos três descritores para esse levantamento, sendo eles escolas ribeirinhas, escolas das águas e escolas pantaneiras. Pesquisamos nas três principais plataformas de acesso a dissertações e teses, sendo a Oasisbr, Capes e BDTD. Tivemos o seguinte resultado:

Quadro 1 - Análise comparativa entre as plataformas de dados científicos

PLATAFORMA	DESCRITOR	RESULTADOS	TRABALHOS ANALISADOS
Oasisbr	"escolas ribeirinhas"	121	8
	"escolas das águas"	52	8
	"escolas pantaneiras"	7	2
Capes	"escolas ribeirinhas"	36	5
	"escolas das águas"	5	4
	"escolas pantaneiras"	4	0
BDTD	"escolas ribeirinhas"	20	4
	"escolas das águas"	14	3
	"escolas pantaneiras"	2	1

Fonte: autora, 2023.
Organização: a autora.

Análise de dados

Ao tabelarmos as teses e dissertações escolhidas para as análises a partir desses trabalhos encontrados vimos que entre as plataformas a Oasisbr era a mais completa e que nas outras não apareceram trabalhos diferentes dos que já tínhamos encontrado na Oasisbr. Porém, ao organizarmos percebemos que muitos se repetiram entre os descritores e por isso não existia tantos trabalhos diferentes entre os descritores.

Nas análises após a organização final das três tabelas, percebemos que entre os trabalhos que já tinham sido encontrados no descritor inicial "escola ribeirinha" em comparação com o descritor "escola das águas", tivemos apenas os trabalhos de Zerlotti (2014) e Melo (2017) aparecendo como diferente nesta análise. Tal aspecto nos permite compreender que

mesmo que existam nomenclaturas que diferenciam a escola ribeirinha da escola das águas, ainda assim ambos os termos possuem concepções identitárias semelhantes para o campo de pesquisa.

Um destaque que damos é o trabalho de Porfirio (2014), que além de não ser de uma universidade do estado do Mato Grosso do Sul, também não tinha uma grande aproximação com a área específica da Educação. Pois, seu o departamento de pesquisa é na biologia, assim como o seu foco temático. Em uma leitura breve percebemos que tal trabalho se relaciona com a escola por analisar as representações que a temática da biologia tem dentro do ambiente escolar.

Apesar de tais diferenças, escolhemos deixar no balanço, visto que essas diferenciações também demonstram que as pesquisas com foco em escolas ribeirinhas, pantaneiras ou das águas possuem muito mais ênfase na área específica da educação do que em outras áreas. De maneira que, tal produção científica também nos confirma que apesar de não ser comum fora da área da Educação, é possível pesquisas de outras áreas temáticas nos territórios das escolas das águas. Outro ponto é que além de Portfiro (2014), temos também o trabalho de Melo (2017) sendo realizado em um programa de pós-graduação, fora do estado do Mato Grosso do Sul.

Ao longo das análises, investigamos os trabalhos em um caminho que buscava aproximá-los em semelhanças e recorrências no tema. Para iniciar, temos as pesquisas de Roman (2022) e Rios (2020) que trazem à luz as discussões acerca da presença da área da educação física nestes espaços, seja analisando as práticas escolares que envolvem esta disciplina, como o preparo e formação dos professores que atuarão neste campo. Seja para analisar como o ambiente ribeirinho é também um formador identitário desses professores.

A fim de demonstrar como o contexto sócio-cultural

também é importante para uma formação de identidade humana e pedagógica, preza-se em demonstrar quais os dinamismos e conflitos que existem nos processos educacionais nestes territórios. Visto que, a atuação escolar nessas áreas deve levar a um "[...] entendimento de construir um espaço que possa superar a negação dos valores culturais, de criar valores para os alunos compreendam que o espaço ribeirinho não pode servir como forma de dominação/discriminação na sociedade em que se inseri" (Rios, 2020, p. 137). Demonstra-se assim que tal atuação profissional vai além do trabalho pedagógico, pois também constrói o campo subjetivo do professor. Outro ponto importante dessas pesquisas é que mesmo sendo trabalhos centrados na área da educação física, as duas pesquisas foram desenvolvidas em programas de pós-graduação da área da Educação.

Ambas as autoras, para além de seus campos de pesquisa sobre a educação física nesses espaços, tecem críticas muito relevantes acerca da situação atual dessas escolas. No sentido de destacar a precarização das estruturas, as faltas de recursos, os desafios vividos pelos trabalhadores escolares nesses territórios. Ao mesmo tempo que destacam as multiplicidades, as nuances e a autenticidade das práticas escolares que são necessárias de serem elaboradas nesse ambiente.

A formação também é um foco das pesquisas de Nobre (2021) e Hilbig (2021) que trazem em suas provocações a questão da formação inicial e continuada para a prática docente nas escolas das águas. Manifestando como esse déficit se faz existente ao longo do processo de formação profissional e também em sua atuação. Formações que muitas vezes são nulas ou dadas de forma breve, sem levar em conta as singularidades e diferenças na prática dos professores nestas áreas. Com o fim de serem formações com concepções universalizantes, que não tratam a fundo sobre a heterogeneidade social e identitária da escola das águas. Além de que, como aponta Nobre (2021), desde 2016, por

conta de novas políticas no campo educacional, foram necessárias novas reestruturações, que impactaram diretamente a questão da formação.

Salienta-se que no caso do trabalho de Hilbig (2021) o foco na formação vai em direção à educação especial, com objetivo no atendimento e inclusão deste público na escola ribeirinha. De modo a evidenciar dois campos educacionais complementares, de direito, mas muitas vezes negligenciados frente às variadas dificuldades já existentes neste campo. Colocando como a diversidade muitas vezes gera e mantém a desigualdade no ambiente escolar.

Soma-se, ainda, a esses caminhos formativos, as próprias vivências, identidades e práticas vividas pelos educadores que atuam nessas regiões. Por meio de questões trazidas nos trabalhos de Piatti (2013) e Alves (2010) temos um olhar diferenciado acerca do trabalho realizado nas áreas ribeirinhas. Pois, é o ato de ensinar que possibilita a construção de memórias, afetos e pertença. Questões que vão para além dos currículos e se criam justamente sobre o viés das experiências criadas por esse ambiente.

Desse modo, tais pesquisas buscam desvelar a importância do papel da cultura local para as práticas dentro e fora da sala de aula, assim como para as constituições internas e externas dos docentes. Então, se possibilita que o trabalho do professor seja heterogêneo, em uma mistura de conhecimento técnico-científico com o contexto sócio-cultural, a espontaneidade dessas relações para a educação e a aprendizagem. Em um processo de construção identitário que é possibilitado por meio das trocas das vivências escolares.

Ainda sobre essa relação currículo e realidade local, cabe destacar o trabalho de Zerlotti (2018) e Melo (2017) que relacionam em suas investigações aspectos sobre os conhecimentos locais que esses alunos ribeirinhos possuem. Em

um movimento de trocas acerca da realidade local e a compatibilidade disso com o currículo. Ressalta-se, também, que esses dois trabalhos trabalho seguem caminhos investigativos sob o prisma dos discentes. Entretanto, Zerlotti (2018) foca mais no currículo, enquanto Melo (2017) se atrela mais às práticas pedagógicas.

Assim, as duas pesquisas consideram as vivências desses estudantes como parte fundamental para a concretização do currículo. De modo a frisar que são esses saberes discentes que possibilitam a apreensão da aprendizagem e da realização prática do currículo. Há uma ambivalência em colocar os discentes sob esse patamar de protagonismo dentro da construção científica e dos currículos. Pois, ao mesmo tempo que eles devem fazer parte dessa construção de conhecimento, eles também são constituídos pelos saberes escolares. A fim de tornar esse processo educacional um processo não linear e dinâmico. Ambos os autores buscam desvelar essa falta cultural que existe na prática escolar.

Além dessas concepções internas, relacionadas principalmente a atuação docente e a produção do conhecimento, os trabalhos de Oliveira (2018) e Abreu (2018) nos trazem uma visão mais macro e ampla acerca da implantação, organização e constituição da escola no contexto das águas. Assim como, também, demarcam a importância dessa estruturação educacional para essas localidades. Tais produções relacionam a importância das políticas públicas nesses territórios no âmbito do espaço escolar. Em um processo que coloca a escola como meio de manutenção da identidade social e cultural, além de possibilitar o enfrentamento à marginalização dessas populações por meio do acesso às políticas educacionais.

Em ambos os trabalhos temos rastreamentos em uma base documental e legal com ênfase nas escolas da cidade de Corumbá, no Mato Grosso do Sul. Entretanto, Oliveira (2018) se debruça mais nas práticas da educação integral e a relação com o

contexto local, de maneira a evidenciar a implantação do currículo na prática escolar. Em uma relação dialógica com as teorias das políticas públicas e a prática implantada no âmbito da educação integral nesse território.

Enquanto isso, Abreu (2018) traz o estabelecimento das escolas ribeirinhas para além de uma política educacional, destacando também como uma política de enfrentamento ao trabalho infantil na região. De forma que se demonstra como as políticas públicas de direito básico, como, por exemplo, a educação, possibilitam o enfrentamento, combate e sensibilização acerca de conflitos de ordem social.

Além da análise de fatores educacionais, outra área temática que contribui para o campo educacional é o da Psicologia. No caso desse levantamento, temos o trabalho de Macedo (2020) que destaca a importância da área da psicologia com um olhar para os docentes que atuam neste campo. De modo a considerar e avaliar a questão do adoecimento mental, seus fatores de risco, as dificuldades vividas e o estresse enfrentado pelos professores que trabalham em escolas ribeirinhas.

Tal pesquisa destaca uma realidade cada vez mais comum em docentes do ensino básico, mas no caso desses trabalhos, dão ênfase às condições de trabalho nesse território. Pois, para além das singularidades ambientais, a constituição humana e psíquica pode vir a entrar em conflito na atuação docente por conta das variadas problemáticas que podem vir a acontecer e serem enfrentadas nesse ambiente. De modo a evidenciar que não é o território um motivador de conflitos, mas sim as condições de trabalho que acabam sendo necessárias de enfrentar para além do que se espera da atuação docente.

Por fim, este olhar quanto ao adoecimento por meio desta pesquisa, também nos permite compreender que a área da psicologia tem uma valorosa importância na atuação nesses

locais. Visto ser uma profissão que deveria estar inserida para o apoio de seus docentes, dos discentes e dos trabalhadores do local. Principalmente, no sentido do cumprimento da Lei nº 13.935 de 2019 que regula a atuação destes profissionais não só para as escolas e seus respectivos projetos político-pedagógicos, como em suas práticas escolares cotidianas. Entende-se que o apoio psicológico e o olhar científico para essas questões já acontecem, mas ainda são necessários muitos passos para o fortalecimento da questão em todo o país.

A partir dessas análises é que conseguimos compreender como este campo está sendo organizado e pesquisado com base em suas práticas pedagógicas, seus vieses psicossociais, a organização dos currículos e afins. Nesse sentido, ao tecer esses caminhos metodológicos encontramos ainda encontramos grandes lacunas nas quais enquadramos o projeto de pesquisa com base nelas. De modo a pensar em contribuir cientificamente para o campo e para as análises ainda necessárias de serem realizadas. Portanto, a realização dessa atividade metodológica no estado da questão nos possibilita ver o objeto de forma ampla e não fragmentada. Para assim, entender como estão sendo constituídas as pesquisas e qual a nossa contribuição enquanto pesquisadores iniciantes no processo da pós-graduação.

Considerações finais

Os trabalhos analisados buscam, por meio dessa produção científica, denunciar e criticar os desafios enfrentados cotidianamente nessas áreas. Assim como, também buscam valorizar as particularidades que existem e as possibilidades educacionais e sociais que emergem destes locais e de seus contextos sócio-culturais.

Após a avaliação destes materiais, percebe-se que ainda são escassas as produções acadêmicas voltadas às mais variadas

áreas em relação a este campo de atuação. Portanto, ainda podemos compreender que esse objeto de análise possui pouco enfoque científico para além do viés educacional. Algo que nos demonstra que ainda existem várias provocações, lacunas e caminhos investigativos a serem tomados no campo das produções científicas.

Nessa mesma direção, também é possível perceber que quase todas as produções encontradas foram realizadas no estado do Mato Grosso do Sul. Ao perceber isso, pode-se elencar questionamentos que levem em conta as diferenças do campo das políticas públicas entre os estados da região e os incentivos educacionais existentes. Visto que, o Pantanal é um bioma que abrange dois estados, o Mato Grosso e o Mato Grosso do Sul, entretanto em nenhum dos resultados algo acerca do estado do Mato Grosso teve destaque quanto a esta temática. Tal ponto nos demarca novamente a importância da realização de levantamentos como este, pois a produção científica em variados campos como esse ainda é extremamente recente, se fazendo necessário perceber tais diferenças e singularidades existentes até mesmo em territórios semelhantes.

Por tal razão que as investigações realizadas também nos evidenciam que as pesquisas científicas nesse campo de atuação das escolas ribeirinhas nas regiões pantaneiras estão em um incipiente crescimento tanto quantitativo, quanto qualitativo. Pois, percebe-se que há interesse de produção na área, principalmente para a etapa da pós-graduação. Entretanto, ainda se faz necessário aproximar a temática para conseguir compreender mais acerca da totalidade do tema e a sua relação com as mais variadas áreas do conhecimento. A fim de demonstrar a diversidade de possibilidades que podem ser seguidas nesse campo científico.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecermos que campos como esse, ainda precisam de um maior enfoque das

produções científicas para estar em evidência. Em um movimento de fomento e estímulo às inquietações e perspectivas que podem e devem ser dialogadas e discutidas. De maneira que, isso nos possibilita a concepção e construção de significações e interlocuções inovadoras e inéditas para o campo científico.

Referências

ABREU, Cleide Marcelina Marçal. **A implantação das escolas ribeirinhas no Pantanal corumbaense: um elemento de enfrentamento ao trabalho infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá. 2018.

HILBIG, Marcia Cristiane Venturini. **Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do pantanal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá. 2021.

MACEDO, Fabiane de Oliveira. **Bem-estar-mal-estar docente dos professores das escolas das águas no Pantanal**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

NOBRE, Natiely Ramyla de Almeida Ferreira. **Das águas do rio ao som das aves pantaneiras**: a formação para o trabalho em escolas ribeirinhas do pantanal sul-mato-grossense na visão de professoras alfabetizadoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá. 2021.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, p. 05-16, 2004.

OLIVEIRA, Francisca Renata. **Os nexos da educação integral no Pantanal de Corumbá/MS**: práticas de ensino na escola

Jatobazinho. Dissertação (Mestrado em Educação) -U niversidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá. 2018.

PIATTI, Celia Beatriz. **A constituição das professoras em escolas da região pantaneira**: uma análise histórico cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2013.

PORFIRIO, Grasiela Edith de Oliveira. **Ecology and conservation of felids in the Brazilian pantanal**. Tese (Doutorado em Biologia Aplicada) - Departamento de Biologia - Universidade de Aveiro, Aveiro. 2014.

RIOS, Elisângela Corrêa. **A prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas ribeirinhas do Pantanal Sul-mato-grossense.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2020.

ROMAN, Andreza Sumára Gomes dos Santos. **Formação e identidade de professores de educação física nas "escolas das águas" do pantanal sul-mato-grossense**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá. 2022.

Zaim-de-Melo, Rogério. **Jogar e brincar de crianças pantaneiras**: um estudo em uma "Escola das Águas". Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2017.

ZERLOTTI, Patrícia Honorato. **Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar**: um estudo na Escola das Águas – Extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2014.

DISCALCULIA: O QUE ACONTECE NA E PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA?[64]

Lara Fernanda Leonel Ramires[65]
Fernanda Malinosky Coelho da Rosa[66]

Eixo 6 – Gênero, Diversidade, Diferenças e Inclusão

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma pesquisa em andamento que traz discussões sobre o transtorno específico de aprendizagem em matemática, em relação à etiquetação do modelo médico. Trata-se de uma pesquisa em andamento, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat). Para tanto, utilizamos a metodologia pesquisa narrativa para entender as experiências e os acontecimentos de pessoas com discalculia como a expressão de algo que vem ocorrendo com pessoas com discalculia e seus responsáveis legais. Neste contexto, o objetivo geral dessa produção é compreender as possíveis vivências de indivíduos com discalculia, buscando compreender como os familiares ou representantes legais entendem a dificuldade do estudante em aprender matemática, os desafios e as conquistas dos participantes. Contudo, abordar e aproximar esse estudo de professores e futuros professores de matemática pode trazer benefícios aos alunos, haja vista que os professores estando

[64] O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil e com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

[65] Acadêmica Lara Fernanda Leonel Ramires, do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática Inclusão, Diversidade e Diferença.
[66]Orientadora Fernanda Malinosky Coelho da Rosa, do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática Inclusão, Diversidade e Diferença.

informados sobre o assunto conseguem orientar e intervir trazendo representatividade e acolhimento. Além disso, ainda tem-se a ênfase da participação de profissionais da saúde, de educação e de familiares para melhoria e construção de um entendimento sobre o assunto para que não haja conflito de definições, o que facilita a intervenção.

Palavras-chave: Educação Matemática; Neurodiversidade; Dificuldade de aprendizagem.

Introdução

A partir da participação do Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC) no curso de graduação em Matemática- Licenciatura e final do ano de 2023, foi publicado o produto, o trabalho de conclusão de curso intitulado "A experiência- descoberta da Discalculia: uma narrativa (auto)biográfica"[67]. Na referida pesquisa, foi entrevistada Maria[68] que sofreu assédio, *bullying,* preconceito e continuou lutando por seus objetivos e direitos criando estratégias para lidar com situações que iam aparecendo na sua vida escolar, acadêmica e profissional.

A partir desse contexto que marcou meu processo de formação, a proposta da pesquisa de mestrado é abranger as vivências escolares e não escolares de pessoas com discalculia em Campo Grande no Mato Grosso do Sul, ressaltando suas singularidades e capacidades, além de provocar discussões que envolvem estigmas ocasionados pelo modelo médico e influenciar um olhar na perspectiva da neurodiversidade. Nesse sentido, nos questionamos: quais são as possíveis vivências de indivíduos com

[67] Link do trabalho de conclusão de curso: https://link.ufms.br/TCC_Lara_Fernanda_Leonel_Ramires.
[68] Pseudônimo escolhido pela participante.

discalculia, após o laudo, nos espaço escolares e não escolares?

Dessa forma, para responder a esse questionamento, para a realização da pesquisa de mestrado consideramos que precisamos identificar vivências escolares e não escolares de discalculos, por meio da produção de entrevistas individuais ou coletivas, discutindo como os processos de identificação e classificação do modelo médico afetam os indivíduos distintos e trazendo um olhar para a discalculia na perspectiva da neurodiversidade, em prol de desfazer ideias capacitistas.

Logo, entende-se que a discalculia influencia não só as experiências escolares, mas também o caminho para se chegar até a escola, em outros espaços que não são ambientes escolares e acadêmicos. Além disso, como cada pessoa é singular, acreditamos que existem diversas maneiras de ultrapassar barreiras e viver sendo discálculo, tanto na aprendizagem quanto no processo de identificação da discalculia junto com seu responsável legal.

A relevância deste assunto se justifica pela escassez de trabalhos acadêmicos sobre o tema. Em uma busca por teses e dissertações nas plataformas Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), não encontramos trabalhos com essa temática em Mato Grosso do Sul. Esperamos que nossa proposta possa fazer ecoar vivências de pessoas com discalculia e contribuir para as discussões sobre o desempenho acadêmico e a experiência com a Matemática de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem no Grupo de Trabalho Diferença, Inclusão e Educação Matemática (GT13).

No que segue, vamos explicar o que é a discalculia, um transtorno específico de aprendizagem. Em seguida, vamos questionar o modelo médico que patologiza as diferenças de aprendizagem e propor uma visão alternativa baseada na neurodiversidade, que valoriza a diversidade cognitiva e as

potencialidades de cada indivíduo. Por fim, vamos descrever a metodologia e os procedimentos que utilizamos para desenvolver o nosso trabalho.

Uma breve apresentação da discalculia

A discalculia é um transtorno específico de aprendizagem em matemática que tem algumas características a serem consideradas quando se fala em laudo e informações básicas: entender que a dificuldade de aprendizagem é diferente de um transtorno, existem níveis, profissionais que podem dar laudo e um tempo para o diagnóstico. Essas informações podem auxiliar tanto o professor quanto os responsáveis pelo aluno ou pela criança a serem compreensivo e investigadores em relação aos seus processos de aprendizagem e experiências sociais.

A dificuldade de aprendizagem está "[...] relacionada a fatores externos que interferem diretamente no processo de aprendizagem do indivíduo, que podem ter diferentes origens, como *bullying*, problemas familiares, ansiedade, má alimentação, baixa autoestima" (ALVES, 2022, p. 15). Todavia, o transtorno específico de aprendizagem é de origem neurobiológica "inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão" (Associação Americana de Psicologia, 2014, p. 112).

Nesse sentido, a dificuldade de aprendizagem se diferencia de um transtorno específico de aprendizagem, por ser advindo de fatores externos, ou seja, de acontecimentos na vida do aluno que envolvem outras pessoas e outras relações sociais, em oposição ao transtorno que vem de fatores neurobiológicos, internos, que independem de ações exteriores para existir. Segundo a

Associação Americana de Psicologia[69] (2014, p. 32), "O desempenho individual nas habilidades acadêmicas afetadas está bastante abaixo da média para a idade, ou níveis de desempenho aceitáveis são atingidos somente com esforço extraordinário."

Existe "um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes" (Associação Americana de Psicologia, 2014, p. 67). Além disso, a memória visuoespacial[70] e de curto prazo também podem ser afetadas, prejudicando a pessoa fora de ambientes escolares e acadêmicos. Estas habilidades acadêmicas, sociais, visuoespaciais e de memória afetadas estão de acordo com o nível de discalculia e singularidade de cada aluno.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) de 2014, a discalculia pode ter três níveis de dificuldade para aprender habilidades em um ou dois domínios acadêmicos: nível de dificuldade leve, que é possível ser compensada, tendo o serviço de apoio nos anos escolares; nível de dificuldade moderada, em que as dificuldades ficam acentuadas, sendo improvável que o indivíduo se torne apto sem o ensino intensivo com atendimento pedagógico e apoio familiar; e, por fim, nível de dificuldade grave, sendo necessário um ensino individualizado contínuo em que, mesmo com adaptações, os discálculos podem não ser capazes de serem eficientes nas atividades.

Conforme as orientações do DSM-V, o diagnóstico demora em torno de, no mínimo, 6 meses, pois leva em conta a intervenção, realização de testes, exames que tem toda uma equipe multidisciplinar envolvendo neurologista, psicólogo, psicopedagogo. É um diagnóstico feito por descarte de deficiência

[69] American Psychological Association (tradução nossa).
[70] É a "[...] percepção espacial à orientação no espaço e ao planejamento de rotas" (Galera; Garcia, 2015, p. 7).

intelectual e atraso global do desenvolvimento, todavia existe a possibilidade de estar associada a outros transtornos específicos de aprendizagem. Ainda que o professor não emita laudos, ele faz parte do processo de encaminhamento para a equipe multidisciplinar da escola.

A seguir, traremos uma breve compreensão sobre a disseminação de preconceitos que são gerados pela etiquetação que o modelo médico apresenta e o olhar que a neurodiversidade traz em uma tentativa de desconstruir esses preceitos.

A realidade da predominância do modelo médico e o movimento social da neurodiversidade

Nesta seção, teremos um início de discussão que gera em torno de uma suposta normalização, e a partir daí veremos que surgem formas de conexões neurais que fogem dessa norma e são classificados e etiquetados por manuais como o (DSM-V) e o documento de Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Além disso, falaremos do movimento social que traz perspectivas sobre a diversidade humana como natural sem classificação, a neurodiversidade.

O que é ser normal? Normal "[...] é um adjetivo que qualifica algo como comum, regular e usual, significando que não foge aos padrões ou a norma. [...] também pode representar a natureza sadia e natural de algo, que não apresenta defeitos, como problemas físicos ou mentais" (Dicio, 2023).

Esse adjetivo desqualifica pessoas neurodivergentes considerando-as defeituosas e sem saúde, realçando pré-conceitos e comparações que desconfiguram a singularidade de cada ser humano. Questionamos: é possível imaginar o que pode ser considerado regular no espaço escolar? Os professores conseguiriam definir um padrão quando se pensa na singularidade de todos?

Além do mais, entendemos a normalização como "A prática que normaliza à força o comportamento dos indisciplinados ou dos perigosos pode ser por sua vez "normalizada" por uma elaboração técnica e uma reflexão racional" (Foucault, 2014, p. 322).

Analogamente, para se falar que alguém tem discalculia, precisa-se ter um laudo e um modelo de um cérebro que faz conexões neurais que é considerado "normal", os "anormais" são taxados como laudados e ficam à mercê de um movimento incessante de disciplinarização em torno de uma norma de agir, ser e pensar. Nesse contexto, o maior precursor desse movimento de etiquetação é o modelo médico, que é uma elaboração técnica usada como guias de diagnósticos.

O modelo médico é um modelo de atenção à saúde que tem como característica principal o individualismo e a ênfase no biologismo. Nesse modelo, a saúde e a doença são vistas como mercadorias e o objetivo de curar é privilegiado. Sílvia Ester Orrú aponta que esse modelo "[...] aponta o que é o anormal parece bem-aceita pela sociedade que não questiona o biopoder; ao invés, o engrandece e o ratifica, pois quem poderia contrariar os saberes acumulados da medicina?" (Orrú, 2017, p. 22).

Aqui não desconsideramos que o modelo médico também é um precursor de direitos, materializados em leis e políticas públicas, como as que garantem o atendimento educacional especializado e o direito ao uso de calculadora em provas. Criticamos esse modelo por ser potencializador de estigmas e preconceitos, que acabam por desconfigurar o eu singular, fazendo pessoas buscarem unicidades que não são as delas e sim impostas pela norma de um modelo.

É por meio da reflexão dessas ideias que a neurodiversidade é entendida por Singer (ano, tradução nossa), ao argumentar que "[...] é simplesmente um sinônimo autoritário para TODA 'Humanidade'. Somos todos claramente uma parte da

Natureza"[71]. E ainda considera que "[...] qualquer um que se envolva no discurso, seja 'a favor' ou 'contra' o movimento SÃO o movimento"[72]

Contudo, a neurodiversidade nos faz refletir a respeito do ser humano como diverso por si só, sem existir um posto normal, agregando movimentos sociais em busca de direitos e de desconstrução de ideias capacitistas geradas por manuais como o DSM e o CID.

Pesquisa Narrativa: algumas considerações teórico-metodológicas

A pesquisa narrativa é qualitativa e busca produzir histórias e compreender as experiências das pessoas com o tema a ser investigado, que nessa pesquisa consiste no fenômeno da Discalculia na vida cotidiana escolar e as alternativas que o responsável legal do indivíduo busca para atendê-lo vivendo em Campo Grande/Mato Grosso do Sul- MS.

Consideramos pesquisa qualitativa aquela que "[...] a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc" (Goldenberg, 1997, p. 14), que reforça o potencial das experiências e trajetórias de vida de todas as pessoas, desfocando-se de seu aspecto quantitativo.

Neste sentido, Clandinin e Conelly (2011, p. 20) apontam que esta metodologia é "[...]uma forma de entender a experiência [...]" e ainda apontam que: [...] quando vemos um evento,

[71] "Neurodiversity" is simply an authoritative-sounding synonym for ALL "Humanity". We are clearly all a part of Nature".

[72] "Is a continuously evolving public discourse, discussion or debate that aims to improve the status of Neurominorities. Anybody who engages in the discourse, whether they are "For" or "Against" the Movement ARE the Movement"

pensamos sobre ele não como algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo [...]" (Clandinin; Connelly, 2011, p. 20 e 63).

Além dessas considerações, entendemos o eu como singular, dessa forma consideramos as condições pessoais como: "[...] os sentimentos, as esperanças, os desejos, as reações estéticas e os dispositivos morais dos participantes [...]". E as sociais que referem-se "[...] aos contextos nos quais as experiências pessoais são constituídas, compreendidos em termos de narrativas culturais, sociais, institucionais e linguísticas" (Clandinin; Huber, 2010, p.5).

Agora, como pode ser realizada a produção das narrativas, em pesquisas que se utilizam desse referencial teórico-metodológico?

Atualmente, existem algumas formas de produzi-las, como, por exemplo, gravar áudio ou vídeo, escrita em blog, diários, documentos online, entrevista online ou presencial, entre outros. Na presente pesquisa em andamento, a opção foi por realizar entrevistas individuais, podendo ser presencial ou online via *Google Meet*, atendendo o participante da forma que for se sentir confortável.

Entendemos conforme Gaskell (2015, p. 78) que com a entrevista individual "[...] podemos conseguir detalhes muito mais ricos a respeito de experiências pessoais, decisões e sequência das ações, com perguntas indagadoras dirigidas a motivações, em um contexto de informação detalhada sobre circunstâncias particulares da pessoa".

Neste contexto, iremos entrevistar pessoas que tenham laudo de discalculia, sendo as que já passaram pelo trajeto escolar e alunos da Educação Básica. Teremos dois roteiros semiestruturados, um para maiores de idade e outro para os menores, e após esse movimento de elaboração do roteiro e submissão do projeto ao Comitê de Ética, e ainda posteriormente

a aprovação, iremos marcar as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Cabe dizer que enviaremos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que será elaborado em linguagem acessível para os menores de idade e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis, e nesses documentos as pessoas poderão escolher um pseudônimo para ser utilizado na pesquisa. Posteriormente, a princípio, pretendemos realizar uma análise da narrativa

Diante do exposto, esperamos entender como o diagnóstico e a rotulação da discalculia influenciam na autoimagem, na autoestima, nas relações sociais e nas oportunidades de aprendizagem dessas pessoas em espaços escolares e não escolares. Além disso, contribuir para a promoção de uma visão mais inclusiva e respeitosa da diversidade neurológica, combatendo os preconceitos e as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento dos discalculos.

Com as entrevistas dos responsáveis legais, teremos também algumas compreensões de como são as estratégias que as famílias criam no cotidiano escolar e não escolar dos estudantes com discalculia, bem como as formas de apoio e adaptação que recebem ou demandam da escola e de outros profissionais, as quais podem servir de orientação e inspiração para outras pessoas que vivenciam ou querem saber mais sobre essa condição.

Considerações finais

Consideramos que ainda existe a necessidade do aumento de teses e dissertações que favoreçam a organização de subsídios teóricos no âmbito escolar, também é de suma importância que os docentes, a comunidade escolar e acadêmica, como um todo, recebam informações e orientações acerca da discalculia para que

consigam planejar atividades, intervir no aprendizado do aluno e na autoestima que pode ser abalada por ações de *bullying*, dependência de outros colegas para realizar atividades de matemática, assédio moral.

Para além, os estigmas e pré-conceitos sobre o assunto chegam dentro da escola e universidade através dos documentos oficiais DSM e CID que classificam, enumeram e etiquetam como leve, moderado e grave, sem realçar também as qualidades e as possibilidades de desenvolvimento da pessoa. Sendo assim, o que fica realçado é o que esses modelos consideram defeitos e doenças. Esses documentos são importantes para a conquista de direitos, mas, ao mesmo tempo, são influenciadores de discapacidades e por isso trazemos a Neurodiversidade como um movimento social lutar por direito e contra vetores que denigrem e questionam a condição de ser ou não ser o que quiser enquanto ser humano, ainda concluo essa parte questionando por que considerar atípico, se nós não fazemos parte, mas somos o que constrói as diversidades e diferenças?

Também ressaltamos que escutar como a pessoa entende a condição de ter a discalculia nos propicia a pensar sobre possíveis práticas inclusivas.

Referências

ALVES, Alana Cavalcanti. **Discalculia como transtorno de aprendizagem da matemática**: discussão necessária na formação docente. 2022. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática-Licenciatura)- Universidade Federal da Paraíba, Campus I – João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21789/1/ACA30122021.pdf. Acesso em: 5 jun. 23.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSICOLOGIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-V. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Disponível em: https://www.alex.pro.br/DSM_V.pdf. Acesso em 12 set. 2023.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997. Acesso em: 01 maio 2023.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 64-89. Disponível em https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf . Acesso em 12 set. 23.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Edição Digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HEGEL, G. W. F**. Fenomenologia do Espírito** – Parte I. 2a ed. Petrópolis: Vozes,1992.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, G. Tecnología y Relaciones Sociales. In: BUJARIN, N. I. **Teoria delMaterialismo Historico**. Siglo XXI de Editores, Espanha, 1974.

LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Temas de Ciências Humanas n. 4. Tr. C.N. Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ci- ências Humanas, 1978.

LUKÁCS, G. **Per l´ontologia dell´essere sociale** – II. Roma: Ed. Reuniti, 1981. LUKÁCS, G. **História e consciência de classe – estudos de dialética marxista**. Porto
– Portugal: Publicações Escorpião. 1974.

LUKÁCS, G. Il Lavoro. In: **Per una Ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131. (Tradução Mimeo.de Ivo Tonet, 145p.)

LUKÁCS, G. Il problema dell'ideologia. In: **Per una Ontologia dell'essere sociale**.
Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131. (Tradução Mimeo. de Ester Vaisman, 123p.)

LUKÁCS, G. Il problema dell'ideologia. In: **Per una Ontologia dell'essere sociale**.Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131. (Tradução Mimeo. de Ester Vaisman, 123p.)

LUKÁCS, G. **Introdução aos Escritos Estéticos de Marx e Engels**. In: MARX,K.; ENGELS, F. Cultura, arte e literatura: textos escolhidos. São Paulo: ExpressãoPopular, 2010.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social** – II. São Paulo: Boitempo: 2013.

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács**: entrevista a Léo Kofler, Wolfang Aben- droth e Hans Heinz Holz/Georg Lukács. Tradução de Gisieh Vianna. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias.** 12aed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia** – Dos pré-socráticos a Witt- gestein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Este livro foi editorado com as fontes Leelawadee e Segoe UI Black.
Publicado on-line em: https://faed.ufms.br/informacoes-sobre-submissao-de-trabalhos/

ISBN 978-85-7613-651-4