

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais

Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0087-5
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.875221205>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**A Educação enquanto fenômeno social: Aspectos pedagógicos e socioculturais**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

AMULHER DOCENTE E SUA CARREIRA PROFISSIONAL NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA MARCADA POR DESIGUALDADES?

Railene Oliveira Borges

Geilson Batista Matias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212051>

CAPÍTULO 2..... 16

LA MINKA, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN ESCUELAS INDÍGENAS: CASO DE LOS SALASAKAS

Carlos Paucar Pomboza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212052>

CAPÍTULO 3..... 25

O DOCENTE PROFISSIONAL DE ENFERMAGEM: DESAFIOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO TÉCNICO EM SAÚDE

Allana Resende Pimentel Calaça

Cristina Massot Madeira Coelho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212053>

CAPÍTULO 4..... 41

DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA: UM PERCURSO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUNDIAÍ

Vastí Ferrari Marques

Cícera Aparecida Escoura Bueno

Cleane Aparecida dos Santos

Eliane Reame da Silva

Marjorie Samira Ferreira Bolognani

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212054>

CAPÍTULO 5..... 49

O ENSINO DA MATEMÁTICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO BÁSICO NO SISTEMA EDUCATIVO ADVENTISTA: UMA ANÁLISE PARA A SUA CONCEPTUALIZAÇÃO

Edelmid Mendoza López

Diana Carolina Duarte Acevedo

Luis Fernando Garcés Giraldo

David Alberto García Arango

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212055>

CAPÍTULO 6..... 66

JOGOS DE ENCAIXE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO DE GEOMETRIA: CMEI LIANE QUINTA – PRESIDENTE KENNEDY/ES

Marinete Cordeiro Francisco

Jocitiel Dias da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212056>

CAPÍTULO 7..... 79

O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE 2010 A 2020, SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E DA EDUCAÇÃO CTS

Mírian Ferminiano Rodrigues

Maria Delourdes Maciel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212057>

CAPÍTULO 8..... 93

DA COMPLEXIDADE À TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS

José Bitu Moreno

Ieda Francischetti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212058>

CAPÍTULO 9..... 98

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DA CRIANÇA

Gisele Brandelero Camargo

Ana Cláudia Carvalho Serzoski

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212059>

CAPÍTULO 10..... 114

BRINCANDO E APRENDENDO NO MUNDO DAS SENSAÇÕES

Kalina Lígia de Souza Porto

Maria da Conceição Barroso da Silva Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120510>

CAPÍTULO 11..... 124

APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Jefferson Olivatto da Silva

Osmir Marques Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120511>

CAPÍTULO 12..... 136

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PLANEJAMENTO E RESULTADOS EDUCACIONAIS: OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE ENSINO DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DA CREDE 1, MARACANAÚ/CE

Dionys Moraes dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120512>

CAPÍTULO 13..... 145

RELATO DE ESTÁGIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DO

ENSINO REMOTO

Franciele Araujo Lira
Manassés Morais Xavier

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120513>

CAPÍTULO 14..... 152

AS DIMENSÕES QUE ENVOLVEM A GESTÃO DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO

Henderson Carvalho Torres
Robson Braga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120514>

CAPÍTULO 15..... 166

AS NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE TERESINA-PI

Wilvon de Oliveira Sampaio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120515>

CAPÍTULO 16..... 185

ECOFORMAÇÃO E BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Janaina Amorim Noguez
Narjara Mendes Garcia

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120516>

CAPÍTULO 17..... 197

DESAFIOS NA CONSECUÇÃO DO PROJETO MUSEU DE CIÊNCIAS MORFOLÓGICAS

Anderson Ferreira Rodrigues
Rejane Peter
Raphaela Farias Ferreira
Lucas Schneider Lopes
Rosangela Ferreira Rodrigues
Anelise Levay Murari
Carlos Alberto Tavares
Ana Luisa Schifino Valente
Joseane Jimenez Rojas
Mariana Soares Valença

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120517>

CAPÍTULO 18..... 205

SABERES CULTURAIS ADVINDOS DAS FAMÍLIAS E A ARTICULAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Janemar Aparecida Dalfovo Stasiak
Caroline Elizabel Blaszkó

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120518>

CAPÍTULO 19.....	210
CONHECENDO MEU CORPO: CONSCIENTIZAÇÃO DAS MODIFICAÇÕES QUE OCORREM DURANTE A PUBERDADE COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Bruna Camelo Ferreira	
Jean Carlos Matos de Sousa	
Ihorranny da Silva Conrado	
Maria Audete Simão de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120519	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	223
ÍNDICE REMISSIVO.....	224

CAPÍTULO 1

A MULHER DOCENTE E SUA CARREIRA PROFISSIONAL NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA MARCADA POR DESIGUALDADES?

Data de aceite: 02/05/2022

Railene Oliveira Borges

Professora da Universidade Federal de Uberlândia. Doutoranda em Educação na Universidade de Uberaba. Bolsista Qualiufu Uberlândia / MG
<http://lattes.cnpq.br/4792386776831706>

Geilson Batista Matias

Mestre em Educação. Universidade de Uberaba
<http://lattes.cnpq.br/5640028299278884>

RESUMO: O artigo tem como objetivo discutir o papel da mulher docente no ensino superior a partir dos contextos: quanto à renda (proletária ou burguesa), quanto à cor/raça (branca ou negra), quanto ao território (centro-sul ou norte e nordeste), quanto ao espaço (urbano ou rural). Pois todas são mulheres, mas com inúmeros espaços de lutas entre suas realidades de formação. Apesar das conquistas, a luta da mulher pelo respeito à igualdade, a injustiça social está presente ainda em muitos setores das profissões na sociedade atual. Diante disso, as indagações que norteiam esta pesquisa centram-se em: Que desafios enfrentam a mulher docente no ensino superior, sua formação e carreira profissional da sociedade atual? Diante de uma variedade de fatores econômicos, sociais, políticos e ideológicos, de que forma esta mulher dos dias de hoje enfrenta os problemas de seu tempo? Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa é analisar o papel da mulher enquanto docente do ensino superior. Para tanto, o corpus

investigativo situa-se nas produções de teses e dissertações presentes no Sistema do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia –IBICIT/MCT/BR, no período de 2013-2016. Dessa forma, a metodologia adotada configura-se a partir da seleção e análise de títulos e resumos, tendo como temática o ensino superior e o papel social da professora, mulher docente no ensino superior. Os resultados indicam os desafios e os avanços nas conquistas da inserção no ensino superior. O mundo competitivo e capitalista apresenta inúmeras facetas que necessitam ser exploradas para que os sentidos atribuídos a elas possam ser compreendidos. As práticas educativas vivenciadas por meio de conhecimentos novos produzidos não no centro dos territórios disciplinares, mas nas esferas onde se encontram, assumindo, dessa forma, características de conhecimento de fronteira.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher Docente, Educação. Ensino Superior. Igualdade.

WOMEN TEACHERS AND HER PROFESSIONAL CAREER IN BRAZIL: A TRAJECTORY MARKED BY INEQUALITIES?

ABSTRACT: The article aims to discuss the role of teaching women in higher education from the contexts: in terms of income (proletarian or bourgeois), in terms of color/race (white or black), in terms of territory (central-south or north and northeast).), in terms of space (urban or rural). Because they are all women, but with countless spaces of struggle between their training realities. Despite the achievements, the struggle of women for respect for equality and, consequently, social

justice is still present in many sectors of the professions, in today's society. In view of this, the questions that guide this research focus on: what challenges do women teachers face in higher education, their training and professional career in today's society? Faced with a variety of economic, social, political and ideological factors, how does this woman of today face the problems of her time? From this perspective, the general objective of the research is to analyze the role of women as teachers of higher education. For that, the investigative corpus is located in the productions of theses and dissertations present in the System of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology – IBICIT/MCT/BR, in the period 2013-2016. In this way, the methodology adopted is based on the selection and analysis of titles and abstracts, with the theme of higher education and the social role of the teacher, a female teacher in higher education. The results indicate the challenges and advances in the achievements of insertion in higher education. The competitive and capitalist world that presents numerous facets that need to be explored so that the meanings attributed to them can be understood. Educational practices experienced through new knowledge produced not in the center of disciplinary territories, but in the spheres where they are found, thus assuming characteristics of frontier knowledge.

KEYWORDS: Female Teacher. Education. Higher Education. Equality.

1 | INTRODUÇÃO

Pensar em políticas educacionais que levem em consideração as desigualdades é um grande desafio, pois, para que haja uma verdadeira inclusão social é preciso mudança de paradigma, e isso requer reflexão por parte de todos os envolvidos. Por um lado, estudos entendem que a escola é um espaço privilegiado para a reprodução das desigualdades sociais, pois ela legitima as diferenças existentes na sociedade. Por outro lado, diversos estudos apontam que a Educação é capaz de superar essas desigualdades. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que as políticas educacionais sejam adequadas à realidade das pessoas. Nesse sentido, o papel da mulher na sociedade é fundamental, pois cabe a ela lutar pelos seus direitos e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Esta pesquisa é realizada por uma mulher, portanto, *somos mulheres*. Ao falar sobre a perspectiva dominante, estamos nos referindo à cultura eurocêntrica, ocidental e patriarcal. Essa cultura é fortemente influenciada pela religião em que o papel da mulher sempre foi o de subalterna. Assim, este estudo busca questionar essas percepções e apresentar outras possibilidades. Para tal, quando falamos da mulher docente no ensino superior temos de contextualizá-la: quanto à renda (proletária ou burguesa), quanto à cor/raça (branca ou negra), quanto ao território (centro-sul ou norte e nordeste), quanto ao espaço (urbano ou rural). Isso porque todas são mulheres, mas com inúmeros espaços de lutas entre suas realidades de formação.

A pesquisadora Romão (2021), em um de seus estudos neste contexto, citou Antonieta de Barros, uma mulher, negra, jornalista, fundadora e diretora do jornal *A Semana*

(entre 1922 e 1927), que foi a primeira mulher deputada do estado de Santa Catarina e a primeira deputada estadual negra do Brasil. Disse Antonieta de Barros e que foi transcrito por Santos (2019):

A alma feminina se tem deixado estagnar, por milhares de anos, numa inércia criminoso. Enclausurada por preconceitos odiosos, destinada a uma ignorância ímpar, resignando-se santamente, candidamente, ao deus Destino e a sua congênere Fatalidade, a Mulher tem sido, de verdade, a mais sacrificada metade do gênero humano. Tutelada tradicional, irresponsável pelos seus atos, boneca-bibelot de todos os tempos (SANTOS, 2019)

Outro exemplo é a minha própria história. No início da carreira (1992), esta pesquisadora tinha um desejo muito forte de mudança. Formada em Economia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), busquei uma valorização profissional em outros lugares, que não esperava encontrar na docência. *Fiquei tantos anos fora de casa, estudei e me formei para não ser professora!* Essa era minha fala habitual, principalmente quando via a luta das professoras da Educação de Alto Araguaia (MT) para se qualificarem. Era muito angustiante as tantas viagens que tinham de fazer e, sobretudo, lidarem com a falta de reconhecimento profissional da categoria. Contudo, por ironia do destino, eu também entrei nesse universo.

Poucos meses depois, participei de um processo seletivo para ministrar aulas de Língua Inglesa, no curso de Letras recém-instalado na cidade. Então, iniciei a docência na Educação Superior, no curso de Letras, da Faculdade do Estado de Mato Grosso, onde permaneceria até início de 1998.

Em 2010, participei de Concurso Público para Professor do Magistério Superior na UFU para ministrar aulas no curso de Graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal — Facip, campus recém-instalado na cidade de Ituiutaba (MG). Novamente, constatei a necessidade de conhecimentos que me permitissem exercer, de modo mais efetivo, as atividades que contemplassem a tríade *ensino, pesquisa e extensão*. Assumi, em 2011, o cargo de docente para o qual fui aprovada. Mais uma vez, em 2014, assumi a coordenação do Curso de Ciências Contábeis, na então Facip/UFU, em Ituiutaba, Minas Gerais.

O contato mais direto com as demandas do cargo de coordenadora de curso me fizeram perceber uma mudança no perfil dos novos professores. Em relação às demandas, podem ser citadas: (i) atender à reestruturação do currículo do Curso; (ii) presidir as discussões do Núcleo Docente Estruturante; (iii) acolher as demandas dos discentes quanto à professores e aos conteúdos trabalhados em sala de aula; (iv) elaborar requisitos para concursos destinados a cargos efetivos ou temporários para docentes do curso, além de outras atividades inerentes ao cargo.

Apropriado para esta análise é o pensamento de Hall (1999). Ele entende que os avanços na teoria social e nas ciências humanas provocados, sobretudo, pelo pensamento

de Marx, Freud, Saussure, Foucault, o impacto de movimentos sociais, as revoltas estudantis, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários e os movimentos pela paz tiveram um efeito desestabilizador sobre as ideias da modernidade, particularmente, na maneira de como o sujeito e sua relação com o real são pensados.

A subjetividade humana se reorganiza e outras maneiras de se perceber, de perceber o real que se apresentam como parte de um todo, em que se conhecendo essas partes se conhecem e se percebem como um ser integral. Essa é a beleza da vida: estar sempre em transformação! Mesmo nos momentos mais difíceis, podemos encontrar a esperança e a força para continuar. É importante nunca perdermos a capacidade de nos surpreendermos com as mudanças que acontecem dentro e fora de nós. A concepção de sujeito racional, centrado no eu, com uma identidade estática cede lugar para uma concepção de sujeito flexível, paradoxal em processo de recriação constante em consonância com o mundo atual permeado por crises de diversas ordens (MATIAS, 2021, p. 11).

Encontramo-nos diante de um extraordinário momento: turbulência nas ideias e nas construções intelectuais, fusões de disciplinas, redistribuição de domínios de saber, crescimento do sentimento profundo de incerteza, consciência cada vez mais forte do sujeito humano estar implicado no conhecimento que produz.

Temos o sentimento acentuado da insuficiência dos velhos métodos científicos baseados na compartimentação, na fragmentação, na redução ao simples e ao lógico-matemático. Temos o sentimento que algo envelheceu irremediavelmente nos métodos que conheceram o sucesso, mas que hoje não podem mais responder ao desafio global – diversificado, multiplicado – da complexidade (MORIN, 2003, p. 7).

Nesta nova concepção, aqueles que trabalham com Educação são instigados a pensar em novas maneiras de produzir conhecimento que possibilitem explorar aspectos dos fenômenos educativos, até agora, abandonados pelo pensamento moderno. Para isso, é necessário estabelecer parcerias teórico-metodológicas que possibilitem construir novos olhares. Segundo Fazenda (1979), compreender o conceito de interdisciplinaridade de forma ampla, com o objetivo além da integração/relação entre as disciplinas. A autora afirma que a interdisciplinaridade ganha mais sentido no movimento q da busca de conexões entre conteúdos, mas visa a interação do aluno – professor, aluno – aluno, escola – família etc.

1.1 Objetivos

Mesmo com todas as transformações sociais ocorridas ao longo dos anos, o papel da mulher na sociedade continua sendo de submissão e inferioridade intelectual. A verdade é que essa cultura é fortemente influenciada pela religião em que o papel da mulher sempre foi o de subalterna. Daí a necessidade de situar de qual mulher trata este estudo, pois esse perfil reflete nas práticas educativas vivenciadas por meio de conhecimentos produzidos nas esferas onde se encontra a docente.

Em suma: somos mulheres, brancas, falando sob a perspectiva dominante, de uma cultura eurocêntrica, ocidental, patriarcal, sob forte influência religiosa, onde o papel da mulher sempre foi o de submissão, inferioridade intelectual e, conseqüentemente social, práticas educativas vivenciadas por meio conhecimentos novos produzidos não no centro dos territórios disciplinares, mas nas esferas onde se encontra o trabalhador, assumindo, dessa forma, características de conhecimento de fronteira (MATIAS, 2021). Diante disso, as indagações que norteiam este artigo centram-se em: Que desafios enfrentam a mulher docente no ensino superior, sua formação e carreira profissional da sociedade atual? Esta mulher dos dias de hoje enfrenta os problemas de seu tempo?

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Passos (1999), foi a partir da década de 1930 que a política governamental em relação à educação começou a se alterar no Brasil. Do mesmo modo, esboçaram-se algumas modificações no imaginário popular em relação ao sexo feminino. Nesse sentido, o primeiro aspecto surgiu nos anos de 1931, com o primeiro estatuto para as universidades brasileiras e nele:

[...] entre os princípios básicos para sua criação, estava a exigência da aglomeração de pelo menos três instituições de ensino superior, exigindo-se a presença dos cursos de medicina, direito e engenharia. A novidade ficava por conta da existência de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como instâncias agregadoras (PASSOS, 1999, p. 89).

Vale ressaltar que a década de 1930, período de criações de universidades no Brasil, e a conseqüente obrigatoriedade de Faculdades de Filosofia na sua constituição, vai significar, um “marco histórico da entrada das mulheres na universidade” (TRIGO, 1994, p. 91, apud, PASSOS, 1999, p. 8). Representará, também, alterações na mentalidade social com certa visibilidade, fruto, inclusive, de reivindicações dos movimentos feministas iniciados no Brasil ainda no século XIX.

As Ciências Sociais, no campo das humanidades, demonstram que a inserção das mulheres nas áreas em que os homens por muito tempo dominaram ainda é lenta. Essas colocações evidenciam-se na pesquisa do pesquisador Nogueira (2011, p.1-2), que explana um pouco dos percentuais femininos e masculinos em cursos superiores. No campo de Linguística, Letras e Artes, elas chegam a 67%, e nas Ciências da Saúde, a 60%. Nas Ciências Exatas, porém, são apenas 33% e nas Engenharias, 26%.

Essa concentração em certas subáreas é verificada mesmo nos campos onde a presença das mulheres é grande, como as Ciências Sociais Aplicadas. No Brasil, elas são a maior parte dos pesquisadores em Economia Doméstica (88%) e Serviço Social (82%), mas minoria em Economia (31%) e Direito (40%). [...] os números confirmam a tendência de destinar as atividades de finanças e gerência para os homens, bem como a tradição de jurista, cabendo à mulher a economia do lar e o atendimento à sociedade (NOGUEIRA, 2011, p. 1-2).

Esses estereótipos culturais influenciam as mulheres na hora da escolha da sua profissão levando-as para as áreas que buscam a compreensão da sociedade, da família e que estudam valores sociais. Trata-se da perpetuação de conceitos que inferiorizam a mulher frente a sua capacidade de escolhas de atuação no mercado de trabalho. Historicamente a mulher esteve à frente do magistério para a educação básica e não para o ensino superior devido as crenças de sua capacidade que, segundo a sociedade, estavam mais ligadas à vocação feminina de educar, da maternidade, dos cuidados com os filhos, sendo uma continuidade do trabalho do lar.

Souza e Mendes pontuam que “o mito da incapacidade das mulheres quanto às habilidades cognitivas matemáticas é falso e que não passa de uma ‘armadilha’ criada pelo poder patriarcal” (SOUZA; MENEZES, 2013, p. 105-106). São criações que inferiorizam a mulher e que por muito tempo as colocaram na submissão de seus companheiros num jogo social de interesse e poder de uns sobre os outros. Esse paradigma de inferiorização socialmente construído coloca de um lado as profissões mais ocupadas pelas mulheres e por isso com salários inferiores e, de outro, as do sexo masculino, com prestígio garantido no mercado de trabalho. Tais contraposições segregam a desigualdade de gênero que persiste ainda na sociedade contemporânea, onde homens e mulheres ainda permanecem como seres distintos, uns destinados a grandes empregos e outro às atividades domésticas em consonância com a laboral.

Apesar das mudanças sociais e culturais da contemporaneidade, identificou-se a partir desta pesquisa no banco de dissertações e teses que a mulher enfrenta dificuldades para se afirmar nas carreiras de educação em nível superior tendo em vista que algumas áreas ainda são predominantemente masculinas. Contudo, esses obstáculos tendem a se ampliar ainda mais quando se tratam de mulheres negras, as quais precisam vencer o racismo em razão da cor e a discriminação em razão do sexo.

Os papéis femininos eram considerados secundários em relação aos dos homens e para a mulher negra, esses papéis eram ainda mais subalternos que os da mulher branca. Inserida no “mundo masculino do homem branco”, a mulher negra carrega uma história de exploração no mundo do trabalho decorrente da escravidão que até nos dias atuais geram reflexos em suas carreiras profissionais evidenciando que, “viver como mulher negra é atravessar obstáculos” (SILVA, 2013, p. 55-57).

3 | A MULHER DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Em 1879, um decreto imperial autorizou as mulheres a frequentarem cursos de faculdades no Brasil e obterem títulos acadêmicos. Apesar da possibilidade, que antes era exclusiva dos homens, algumas mulheres foram na contramão dos obstáculos impostos pela sociedade, enfrentaram os preconceitos da época e fizeram história no Brasil ao buscarem a formação inicial na educação superior.

De acordo com Sousa (2008), ao longo da Primeira República (1889-1930), os cursos superiores, ainda escassos no Brasil, tinham seu acesso limitado às mulheres por dois motivos principais: o ginásio, único curso de levava ao ensino superior, era pouco frequentado por elas, e o curso Normal, que cuja clientela escolar feminina era expressiva, não permitia seu ingresso em faculdades. Segundo a autora,

Tal cenário só seria modificado nos anos de 1930, quando “rompeu-se com a limitação do acesso ao ensino superior pela via do ensino secundário ginásial dado em escolas oficiais, tanto por meio da equiparação dos diplomas de colégios particulares aos dos colégios públicos, instaurando avanços na questão da articulação entre ensino médio e superior, como por franquear cursos, principalmente das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, aos portadores de diplomas de normalistas, mulheres em sua grande maioria” (SOUZA. 2008, v. 1, p. 153-171)

Nesta linha de raciocínio, vale ressaltar que Rita Lobato Velho Lopes foi a primeira médica graduada por uma universidade brasileira em 1887. Médica, ativista e política feminista brasileira, nasceu prematura de sete meses e era a filha de Rita Carolina Velho Lopes e Francisco Lobato Lopes, um rico estancieiro e comerciante de charque gaúcho. É considerada a primeira mulher a se formar e exercer a Medicina no Brasil. Segunda da América Latina, ela concluiu o curso apenas um ano após a formatura da médica chilena Eloísa Diaz Inzunza (RAGO, 2000).

No direito, Myrthes Gomes de Campos (1875-1965) entrou para a história como a primeira advogada atuante no Brasil. Graduiu-se como bacharel em 1898 pela instituição conhecida hoje como Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Só em 1906 a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) aprovou oficialmente seu ingresso na profissão. Na engenharia civil, Evelyn Bloem Souto (1926–2017) formou-se como a única mulher na primeira turma de Engenharia Civil da Escola de Engenharia de São Carlos (EESC) em 1957. Ela se matriculou inicialmente na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP) e só três anos depois fez a transferência para São Carlos.

No campo da comunicação, a escritora, jornalista e dramaturga cearense Rachel de Queiroz (1910-2003) se tornou a primeira mulher a ocupar uma cadeira da Academia Brasileira de Letras, em 1977. Também foi a primeira vencedora do Prêmio Camões, considerado o mais importante da literatura em língua portuguesa.

A bióloga e ativista feminina, Bertha Lutz (1894-1976), nasceu em São Paulo, filha do cientista e pioneiro da Medicina Tropical Adolfo Lutz e da enfermeira inglesa Amy Fowler, em 1918, licenciou-se em *Sciences* na Universidade Sorbonne (Paris) e retornou para o Brasil. Em 1919, prestou concurso público para bióloga do Museu Nacional, passando a ser a segunda brasileira a ingressar no serviço público. Nessa instituição trabalhou por quarenta e seis anos e nela construiu uma reputação internacional como cientista. Ainda entre as primeiras mulheres a se graduarem no Brasil, Enedina Alves Marques (Curitiba, 13

de janeiro de 1913/Curitiba, entre 20 e 27 de agosto de 1981) destaca-se como a primeira engenheira civil negra a se formar em engenharia no Paraná em 1945.

O processo de inserção da mulher no magistério como profissão vem enraizado pelos conceitos de maternidade, cuidado com os filhos e uma continuidade do trabalho do lar, profissão que lhe garantiria sua independência e não concorreria fortemente com a dos homens. Essa afirmação justifica-se no estudo de Almeida (2014, p.924) ao se referenciar às mulheres e sua profissão,

[...] era importante que exercessem uma profissão, no caso, o magistério, e colaborassem na formação das gerações futuras. Porém, não poderiam exercer profissões nas quais concorressem com os homens, ressaltando-se que a missão principal de suas vidas era a geração e a criação de filhos saudáveis para o país em desenvolvimento. (ALMEIDA, 2014, p. 924).

Por isso, inserir-se no ensino superior, por muito tempo foi uma tarefa quase inexecutável, destinada somente aos homens. E até hoje vem em desvantagem em relação com o gênero masculino. Conforme apontam dados do Censo da Educação superior de 2020 (INEP, 2022), o perfil do docente de instituições de educação superior é, quanto ao sexo, idade, escolaridade e regime de trabalho, respectivamente, para as IES públicas e privadas, o do masculino tem 39 anos, são doutores e trabalham período integral; nas IES privadas, também são homens, 40 anos, mestres e trabalham em regime parcial. Ou seja, tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes mais frequentes são homens.

Esses dados corroboram a pesquisa de Crispin (2015), em que os professores-doutores do sexo feminino representam 47%, enquanto os professores-doutores do sexo masculino representam 52%. Afirma em seus estudos que uma das justificativas para a descontinuidade dos estudos recai sobre as atividades femininas como a maternidade e de dedicação de atividades do lar ainda regidas sob uma cultura arcaica de valores que apresentam grandes desafios.

4 | DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2020

O Censo da Educação Superior é uma coleta de dados realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A coleta dos dados tem como referência as diretrizes gerais previstas pelo Decreto nº 6.425 de 4 de abril de 2008 (BRASIL, 2008).

Sexo	Categoria Administrativa	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não Aplicável
Feminino	Brasil	5.021.998	3.110.767	1.211.027	689.447	10.757
	Pública	1.011.251	587.507	347.090	66.169	10.485
	Privada	4.010.747	2.523.260	863.937	623.278	272
Masculino	Brasil	3.658.356	2.448.920	452.654	745.750	11.032
	Pública	945.101	622.671	211.425	100.466	10.539
	Privada	2.713.255	1.826.249	241.229	645.284	493

Tabela 1: Matrículas Total em Cursos de Graduação por sexo, Organização Acadêmica e Grau Acadêmico (Bacharelado, Licenciatura, Tecnólogo e Não Aplicável) – 2020.

Fonte: Censo da educação superior 2020 (INEP, 2022).

O Censo Superior é respondido por todas as IES, com informações sobre cursos de graduação presencial e a distância, dados sobre alunos e docentes, além de outras informações específicas das IES como Recursos Humanos, dados Financeiros e de Bibliotecas (INEP, 2022).

Na Tabela 1, os dados de Matrículas em Cursos de Graduação são apresentados por sexo, Organização Acadêmica e Grau Acadêmico (Bacharelado, Licenciatura, Tecnólogo e Não Aplicável), conforme o Censo da Educação Superior de 2020. No ensino superior tinham 2.457 IES em 2020 para um total de 8.680.354 alunos matriculados e de 378.492 docentes em exercício.

Instituição/matriculada/ Função Docente	Brasil	Masculino	Feminino
Número de IES	2.457	-	-
Matrículas Graduação presencial/à distância	8.680.354	3.658.356	5.021.998
Número de docentes em exercício.	378.492	201.286	177.206

Quadro 1 - Dados da Graduação no Brasil em 2020.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados no Censo de Educação Superior (INEP, 2022).

Ainda de acordo com o Censo da Educação superior 2020, o perfil dos discentes de graduação por modalidade de ensino presencial e a distância é de acordo com os dados apresentados no Quadro 2.

Atributos do Vínculo Discente de Graduação	Modalidade de Ensino	
	Presencial	A Distância
Sexo	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	n.a.
Idade (ingressante)	19	21
Idade (matrícula)	21	26
Idade (concluinte)	23	31

Quadro 2 - Perfil do vínculo discente de graduação por modalidade de ensino – 2020.

Fonte: Censo da educação superior 2020 (INEP, 2022).

Ainda de acordo com as notas estatísticas do Censo da Educação Superior de 2020, o típico aluno de cursos de graduação a distância cursa o grau acadêmico de licenciatura. Na modalidade presencial, esse estudante cursa bacharelado. Em relação ao número de estudantes matriculados, o sexo feminino predomina em ambas as modalidades de ensino. O turno noturno é o que possui mais estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial. Alunos matriculados em cursos de bacharelado são a maior parte na modalidade presencial. Na EaD predominam os cursos de licenciatura (INEP, 2022).

A partir de 2018, os dados do Programa de Pós-Graduação (PPG), que são declarados na Plataforma Sucupira, tanto pelo (a) Coordenador (a) responsável pelo Programa de Pós-Graduação, quanto pelo (a) Pró-Reitor (a) de Pesquisa e Pós-Graduação (ou Órgão equivalente) da Instituição de Ensino à qual o Programa de Pós-Graduação está vinculado, foram publicizados sem a informação sobre sexo e raça, para atender às exigências da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), em vigor oficial (INEP, 2022).

Dessa forma, os dados sobre a pós-graduação no Brasil não trazem a separação por sexo e cor/raça, mostram um crescimento dos programas de pós-graduação, mas com diminuição dos números de matriculados e de docentes. A diminuição desses dados pode ser reflexo da pandemia (COVID, 2020) que impactou todo o planeta em 2020.

Dados da Pós-Graduação no Brasil	2020	2019	2018
Programas de Pós-graduação	4.559	4.570	4.363
Matrículas de Pós- Graduação	385.761	387.296	375.862
Número de docentes na Pós-graduação	105.575	107.189	103.493

Quadro 3- Dados da Pós-Graduação no Brasil 2020.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no Sistema de Informações Georreferenciadas (GEOCAPES, 2020).

5 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho visa mapear a Mulher Docente no Ensino Superior no campo da análise dos desafios da profissão de professora, evidenciando algumas questões, tais como a dificuldade de inserção feminina em cursos superiores, pós-graduação e mercado de trabalho docente do ensino superior. Para realizar a investigação foi desenvolvida uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, na qual foram analisados documentos públicos sobre a participação das mulheres no ensino superior, tanto discentes como docentes.

Esta pesquisa educacional se vincula ao campo da pesquisa qualitativa em Educação, pois visa à construção de uma visão ampla sobre o objeto de estudo. Para Bogdan e Biklen (1994), a imersão do pesquisador no campo de estudo e a retenção de dados descritivos são as principais caracterizações das investigações qualitativas. Ao realizar a investigação científica por meio do método qualitativo, à luz do enfoque analítico histórico-cultural, não se investiga em razão de resultados, mas para construir e obter “a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionado como contexto de que fazem parte como apontam Bogdan e Biklen (1994, p. 16).

Optou-se por uma investigação bibliográfica e documental de natureza qualitativa, considerando o problema e os objetivos da pesquisa. Entre os tipos de documentos utilizados, destacam-se os públicos como as leis, os regulamentos, as normas, os pareceres.

A análise documental tem como finalidade identificar informações nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Entre as principais vantagens, essas informações se destacam por serem uma fonte estável e rica, darem maior estabilidade aos resultados, bem como possibilitarem a extração de evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador. Já a análise documental é um tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre leis, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto, entre outros (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

A análise documental, de acordo com Cellard (2008, p. 295), pode favorecer a compreensão do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, de grupos, de conceitos, de conhecimentos, de comportamentos, de mentalidades, de práticas, entre outros. Destaca-se que os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. A análise documental propriamente dita diz respeito ao “momento de reunir todas as partes, elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p. 303).

6 | RESULTADOS

O aumento considerável de mulheres no ensino superior, principalmente a partir do século XXI, onde novas áreas do conhecimento recebem a atuação feminina, reflete na crescente expansão de mão de obra feminina qualificada no mercado de trabalho brasileiro. No tocante ao ensino superior, a mulher vem ganhando espaço e destaque. Atualmente, ainda que em pequena escala, em praticamente todos os cursos universitários a mulher está presente entre os membros do corpo docente. Isso é consequência da luta em combate a discriminação e o preconceito enfrentado pela mulher na universidade. Dessa forma, à medida que as mudanças impulsionadas pelos movimentos ideológicos, políticos e sociais viabilizam o ingresso da mulher à educação e ao mercado de trabalho, assim como, a partir das transformações estruturais das famílias, a mulher encontra forças e incentivo para superar os desafios diários impostos a sua carreira profissional nas mais diversas áreas de atuação (SANTOS, 2014, p.59).

Apesar da superação de muitos dos desafios enfrentados pela mulher professora no ensino superior, percebemos que muitos deles ainda são velados nas práticas diárias das relações de trabalho e no convívio social. Em meio a tantos obstáculos, aventurar-se na carreira de professora não é uma tarefa fácil, pois ensinar é uma tarefa complexa, rodeada de ideias e pensamentos analíticos que exigem visões críticas e capacidades de imaginar, indagar e criar.

As vivências das professoras em pleno século XXI salientam que são muitas as situações com as quais se deparam diariamente, tanto dentro da sala de aula quanto no ambiente universitário em geral. Diante disso, na prática cotidiana, a educadora precisa estar preparada para construir novas estratégias de ação e posturas para superar os possíveis desafios que venham a surgir, de modo a enfrentar o problema da discriminação e preconceito que ainda encontramos em nossa sociedade.

7 | CONSIDERAÇÕES

Historicamente, a mulher esteve à frente do magistério para a educação básica e não para o ensino superior devido as crenças de sua capacidade, que segundo a sociedade, estavam mais ligadas à vocação feminina de educar, da maternidade, dos cuidados com os filhos. Esse papel da mulher no magistério mudou nos últimos tempos e hoje elas estão cada vez mais presentes no ensino superior. Isso acontece porque as mulheres perceberam que tinham capacidade para exercer essa profissão e que podiam contribuir de forma significativa para a educação de toda a sociedade. Com certeza, esse é um avanço enorme na luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres.

No entanto, como professores, educadores e gestores, precisamos estabelecer uma nova visão de mundo na qual as partes estejam relacionadas com o todo. Esse é um desafio que nos propomos a vencer diariamente, combatendo a concepção e visão fragmentada do

conhecimento praticado na escola. A convivência e interação entre as pessoas é essencial para construirmos um mundo melhor, onde prevaleça a compreensão e o respeito pelas diferenças.

Já defendido por grandes autores como Dewey (1979, p. 95): *“a escola não é instrumentalização neutra, e sim eminentemente política. As tendências que dominam e abafam as vozes e aspirações dos estudantes e as escolas que estão ligadas a estas correntes reproduzem as relações na raça, gênero e classes”*. Nas aulas, ainda investigamos as implicações e impactos como forma de uma mudança, a partir da observação dos principais problemas visíveis como a destruição do meio ambiente, desigualdades sociais, falta de acesso à cultura, decorrentes da utilização de políticas neoliberais que impõem o capitalismo perverso, gerando o individualismo e a falta de ética, fruto das instituições que permeiam valores distorcidos como o conflito de gênero, raça e classes. Libâneo (2013) cita que: *“a escola possui uma função primordial que é ensinar com o compromisso político e ético, garantindo a aquisição do saber, sistematizado com a concepção pedagógica”*.

E assim nós educadores, devemos nos pautar na utilização de práticas educativas atraentes que fomentem a socialização, o despertar na construção do conhecimento a partir de suas várias interpretações de mundo, que permitam um novo olhar com atitude indisciplinar, fazendo com que tenhamos um pensamento autônomo, crítico-social, uma nova visão de mundo e a percepção holística do conhecimento, e da forma como se comunicam as relações da arte, pesquisa e da política, ao ponto de entendermos o nosso de ponto de mutação e a interdisciplinaridade que se pode trabalhar na escola e na vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. Letramento e escrituras: as professoras no contexto do simbólico das práticas de formação e profissionalização docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 911-937, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47- 51.

BRASIL. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. **Decreto Nº 6.425, de 4 de abril de 2008**. Dispõe sobre o censo anual da educação. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6425.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CRISPIN, Ana Laura. **Trabalho e gênero**: análise da feminização e feminilização na docência do ensino superior na universidade do extremo sul catarinense. Dissertação de Mestrado. Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/4349>>, acesso em: 17. out. 2017.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade e ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

GEOCAPES. **Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil**. 2020. Geocapes. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 março 2022.

MATIAS, G. B. **Educação**: sociedade civil, estado e políticas educacionais. Organizador Américo Junior Nunes da Silva. Ponta Grossa/ PR: Atena, 2021, v.5, p. 11-21.

MORIN, E. Prefácio: **coro de vozes**. In (Org.) ALMEIDA, M. C. de KNOBB, M, ALMEIDA, A. M. de. **Polifônicas ideias**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NOGUEIRA, Pablo. A Ciência das mulheres. **Revista Unesp Ciência**, n. 17, Ano 2, Mar/2011, p. 19-22.

PASSOS, Elizete S. **Palcos e plateias**. As Representações de Gênero na Faculdade de Filosofia. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999. Coleção Bahianas 4. 222p.

RAGO, Elisabeth Juliska. **A ruptura do mundo masculino da medicina**: médicas brasileiras no século XIX. *Cadernos Pagu*. (15): 199–225. 2000.

ROMÃO, Jeruza. **Antonieta de Barros**: Professora, Escritora, Jornalista, Primeira Deputada Catarinense e Negra do Brasil. Florianópolis: Cais, 2021.

SANTOS, Máira Barbosa. A participação das mulheres no ensino superior. **Revistas Três Pontos**. Belo Horizonte/MG, v. 11. n 1, 2014. p. 47-59. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/2660/2036>>. Acesso em: 17 out. 2019.

SANTOS, Ynae Lopes dos santos. In: Mulheres do fim do mundo. Respeita a nossa história. Edição 7. Antonieta Barros. Revista Terra. Ano 1, nº17, 1920. Disponível em: <<https://www.mulheresdofimdomundo.com/post/respeita-nossa-hist%C3%B3ria-antonieta-de-barros>>. Acesso em: 17 out. 2019.

SILVA, Maria de Lourdes. **Enfrentamento ao racismo e discriminação na educação superior**: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente. 2013. 241 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2314/5412.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 out. 2021.

SOUZA, A. M. F.; MENEZES, M. B. Gênero e trabalho no campo da Matemática: breve história e notas sobre um diagnóstico preliminar. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Trabalhadoras**: Análise da feminização das profissões. Brasília: Abaré, 2013.

SOUSA, Cynthia Pereira de. **Gênero e Universidade no Brasil**: acesso ao ensino superior e condição feminina no meio universitário. In: Consuelo Flecha García; Alicia Itatí Palermo. (Org.). **Mujeres y Universidad en España y America Latina**. Buenos Aires / Madrid: Miño y Dávila Editores, 2008, v. 1, p. 153-171.

TRIGO, Maria Helena Bueno. A Mulher Universitária: Códigos de sociabilidade e relações de gênero. In: BRUSCHINI, Maria Cristina. **Novos Olhares**: Mulheres e Relações de Gênero no Brasil. São Paulo: Marco zero, 1994, 285 p. (Fundação Carlos Chagas).

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

CAPÍTULO 2

LA MINKA, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN ESCUELAS INDÍGENAS: CASO DE LOS SALASAKAS

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 22/04/2022

Carlos Paucar Pomboza

Universidad Nacional de Educación
Azogues-Ecuador

RESUMEN: En presente trabajo corresponde a la ponencia presentada en el II Congreso Internacional Innovación Educativa de la Red INDTEC capítulo Ecuador y expone las experiencias de la *minka* pedagógica desarrollada en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Manzanapamba” y las escuelas indígenas adjuntas al pueblo Salasaka, provincia de Tungurahua, Ecuador. El propósito es mostrar las voces de algunos profesores sobre su experiencia innovadora de trabajo colaborativo que ha surgido desde el enfoque de trabajo comunitario, la *minka*, una antigua forma de trabajo colectivo que sigue vigente en las comunidades andinas para desarrollar grandes obras como apertura de carreteras, construcción y mantenimiento de canales de riego, actividades agrícolas comunitarias. En este caso actividades pedagógicas. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y se utilizó los reportes de las autoridades respecto a las prácticas preprofesionales realizadas por los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación en el año 2020. Los resultados indican ciertos grados de fortalecimiento del trabajo colaborativo en la producción de guías de aprendizaje autónomo,

desarrollo de las competencias metodológicas y tecnológicas en la producción de materiales educativos para la educación a distancia y virtual. Sin embargo, la *minka* pedagógica encuentra dificultades por el desconocimiento del idioma indígena y el proceso metodológico de educación intercultural bilingüe por parte de profesores mestizos.

PALABRAS CLAVE: *Minka*, guías de interaprendizaje, educación bilingüe, trabajo colaborativo.

THE MINKA, A DIDACTIC STRATEGY IN INDIGENOUS SCHOOLS: CASE OF THE SALASAKAS

ABSTRACT: This paper corresponds to the paper presented at the II International Conference on Educational Innovation of the INDTEC Network Ecuador chapter and exposes the experiences of the pedagogical *minka* developed in the Bilingual Intercultural Educational Unit “Manzanapamba” and the indigenous schools attached to the Salasaka people, province of Tungurahua, Ecuador. The purpose is to show the voices of some teachers about their innovative experience of collaborative work that has emerged from the community work approach, the *minka*, an ancient form of collective work that is still in force in Andean communities to develop great works such as opening roads, construction and maintenance of irrigation canals, community agricultural activities. In this case educational activities. Semi-structured interviews were carried out and the reports of the authorities were used regarding the pre-professional practices carried out by the students of the National University of Education in

the year 2020. The results indicate certain degrees of strengthening of collaborative work in the production of autonomous learning guides, development of methodological and technological skills in the production of educational materials for distance and virtual education. However, the pedagogical minka encounters difficulties due to the lack of knowledge of the indigenous language and the methodological process of bilingual intercultural education by mestizo teachers.

KEYWORDS: Minka, mutual learning guides, bilingual education, collaborative work.

1 | INTRODUCCIÓN

En presente trabajo surge a partir de experiencias de docentes indígenas de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Manzanapamba y comunidades circundantes ubicada en la comunidad Manzanapamba Chico de la parroquia Salasaca, cantón Pelileo, provincia de Tungurahua en la región Sierra Centro de Ecuador. A partir del cambio de modalidad de clases presenciales a la virtualidad por efectos de la pandemia generada por el COVID 19, los docentes se vieron en la necesidad de reorganizar su modelo de gestión escolar de aula. Por otro lado, las limitaciones de conectividad en poblaciones indígenas fue otro factor que incidió en la búsqueda de alternativas de trabajo comunitario para enfrentar este nuevo contexto. La opción: fortalecer la aplicación de las guías de interaprendizaje.

Un primer problema sobre el que los docentes reflexionaron fue sobre su trabajo en escuelas unidocente, bidocentes y pluridocentes, lo que implicaba un mayor esfuerzo para elaborar las guías de interaprendizaje, a eso se sumó el escaso conocimiento en la metodología de la elaboración de las guías por parte de la mayoría de los docentes y finalmente la presencia de docentes mestizos que no dominan el idioma kichwa y los contextos culturales y lingüísticos de las comunidades donde laboran.

En este contexto, fue complejo el diseño, aplicación y evaluación de las guías de interaprendizaje para la formación de niños, niñas y jóvenes indígenas en contexto de la pandemia. La respuesta fue desarrollar una minka o minga para de manera colaborativa y bajo los principios de trabajo comunitario vigente en los pueblos indígenas se prepare y aplique este recurso y estrategia didáctica en las escuelas indígenas.

En las siguientes páginas se expone la experiencia de esta estrategia de trabajo comunitario que han desarrollado los docentes indígenas y que permitió fortalecer el trabajo colaborativo y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la pandemia.

2 | FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La minka como estrategia de trabajo colaborativo en comunidades indígenas

En las civilizaciones andinas los grandes centros ceremoniales, edificios principales, canales de riego, puentes, carreteras, fueron construidos mediante trabajos colectivos, es

decir a través de la *minka*, que junto con el *ayni* son formas autóctonas de trabajo comunal propia del ande, desde el período Arcaico Tardío y Formativo, entre 3200 y 1800 a.C, según lo sostienen Altamirano y Bueno (2011).

La *minka* como parte de los procesos de fortalecimiento o de recuperación de la identidad cultural como lo señala López (2018), ha sido reivindicada por el movimiento indígena y también por otros colectivos y movimientos sociales. Para las comunidades andinas, la *minka* o minga como se denomina representa el significado de trabajo solidario en comunidad que se caracteriza por ser dinámico, vivencial ajeno a las particularidades capitalistas.

A decir de López (2018), “la *minka* trasciende ese significado para ser representado como una forma de movilización social y acción política”. La *minka* no es solamente un espacio y un tiempo para el trabajo solidario y colaborativo, son entornos de encuentro donde se definen las identidades, pero también donde se resuelven los antagonismos como lo señala Rojas (2003).

En esta misma línea de pensamiento Molina y Rosero (citado en Rojas, 2003, p.4) concluyen que la *minka* “traza entre sus practicantes un nosotros temporal histórico de donde surge el desprendimiento de las necesidades de lo privado para priorizar valores desde lo público, como la justicia y la solidaridad”.

Finalmente, la minga se mantiene como una práctica ancestral panandina de trabajo comunitario, pero que a su vez se convierte en el lenguaje del futuro como fenómeno de movilización social y resistencia política, como en el caso ecuatoriano con las luchas y resistencias del movimiento indígena. En este contexto se ha planteado acciones colectivas denominadas como: La *minka* por el agua, la *minka* por la vida, caminamos en *minka*, la *minka* por la educación.

El sistema de conocimientos del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador fue oficializado en 1988 como respuesta a las luchas y exigencias del movimiento indígena para tener una educación propia acorde a las particularidades culturales y lingüísticas de los pueblos y nacionalidades originarias. La puesta en marcha de este proyecto político y pedagógico requirió de una metodología que instrumentalice sus fines y objetivos. Con este propósito se diseña el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y su respectiva metodología que comprende cuatro fases:

- a. Dominio del conocimiento.
- b. Aplicación de conocimiento.
- c. Creación del conocimiento
- d. Socialización del conocimiento

Este modelo elimina los mecanismos de dictado, copia, repetición memorística, busca desarrollar la capacidad de atención, retención, imaginación y creación.

Las guías de interaprendizaje

Respecto al currículo de educación indígena, la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe define como una herramienta curricular que fomentan el desarrollo de la interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se caracteriza por su flexibilidad y pueden nutrirse de propuestas innovadoras para el mejoramiento de la calidad de la educación, de acuerdo con las especificidades culturales y particularidades territoriales. Los currículos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe logran la especificidad, precisamente, a partir de la incorporación de los conocimientos propios, la lengua ancestral y, en general, la riqueza cultural de los pueblos y nacionalidades de nuestro país, como lo establece el Ministerio de Educación a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe (2017).

Las guías de interaprendizaje son instrumentos metodológicos que permiten la concreción microcurricular del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. En palabras de Ponce (1994) el microdiseño curricular articula de manera directa la acción, ejecución y operación del proceso educativo. En el caso de las guías de interaprendizaje parte del currículo de educación intercultural bilingüe y busca elementos curriculares más concretos para efectivizar con éxito la gestión del interaprendizaje.

Para la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB), la guía de interaprendizaje es “un instrumento curricular diseñado por el docente a través de la utilización de la metodología del sistema de conocimientos, de una serie de recursos y estrategias y de manera secuencial y cuidadosamente dosificado” (Ministerio de Educación, 2019) que permite facilitar el proceso de interaprendizaje en base a las innovaciones pedagógicas del MOSEIB. En este instrumento los docentes redactan actividades generales para desarrollar los saberes, conocimientos y logros de dominio y debe ser elaborada de manera obligatoria en lengua de la nacionalidad, excepto en casos de poblaciones indígenas cuya lengua materna sea el castellano, lo la enseñanza de la asignatura de la lengua castellana o el desarrollo de conocimientos de otras culturas. En caso de ser necesario, se recomienda utilizar las lenguas (originaria y castellano) de forma alternada.

Las guías de interaprendizaje de acuerdo a las SESEIB, invitan a la participación activa de los estudiantes, padres de familia, de manera conjunta y con el apoyo de los recursos y materiales didácticos del entorno, fomentando en el estudiante actitud investigativa, creativa, crítica, reflexiva, propositiva y fomenta la lectura comprensiva y crítica.

La oferta del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) en el Ecuador está estructurado por procesos educativos que equiparan a la forma tradicional del sistema

educativo nacional ecuatoriano basado en grados de Educación General Básica. El proceso inicia desde la Educación Infantil Familiar Comunitaria que atiende a niños y niñas desde el proceso de gestación hasta los cinco años de edad; hasta el bachillerato.

Según la SESEIB (2013), todo este proceso formativo se basa en las guías de interaprendizaje que es elaborado por el docente y se fundamenta en los siguientes Armonizadores de saberes:

- Pachamama. Vida, Tierra y Territorio.
- Ayllullaktapa kawsay. Vida Familiar, Comunitaria y Social.
- Kawsay yuyay. Cosmovisión y Pensamiento.
- Amawtay, pakchiy mirachiy yuyay. Ciencia, Tecnología y Producción.

3 | MÉTODO

Como parte del trabajo investigativo, fueron analizados textos de diferentes autores que proponen análisis sobre aspectos claves como la minka, el trabajo colaborativo y el currículo de educación intercultural bilingüe. Los textos se analizan a la luz del trabajo de campo que tuvo lugar con la entrevista a docentes y directivos de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Manzanapamba. También fue un apoyo los registros de las prácticas preprofesionales que se desarrolló entre los meses de abril-junio y octubre-diciembre de 2020 y las reuniones periódicas con los directivos de la institución educativa. Por otra parte, fueron analizadas las guías didácticas que de manera colaborativa han trabajado el grupo de docentes responsable de segundo, tercero y cuarto grado de educación general básica intercultural bilingüe de las instituciones educativas que participaron en esta experiencia.

4 | RESULTADOS

Para responder a la propuesta curricular del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se aplica la metodología del sistema de conocimiento que otorga el valor a los conocimientos previos que traen los niños de su familia y comunidad, los mismos que permiten el acceso a nuevos conocimientos. Bajo esta perspectiva los docentes de cada año o proceso educativo desarrollan las guías de interaprendizaje que es la concreción microcurricular en las aulas.

La decisión de elaboración de las guías didácticas surge a partir de las dificultades de los docentes de atender a los requerimientos de aprendizaje y sobre todo como una estrategia de pervivencia de la EIB ante la presión de la educación mestiza quienes consideran que han sido “históricamente” los llamados a implementar el sistema educativo en el país (González, 2011), como lo atestigua el directivo de la institución:

“Tuvimos que actuar de manera rápida, porque como estamos ante la mirada

de los mestizos, piensan que son solo bilingües no más y nos siguen mirando como inferiores, esto nos motivó a organizar equipos de trabajo para hacer las guías en minga como se trabaja en las comunidades” (Entrevista 1, 2021)

En tiempos de la presencialidad, los docentes de EIB han tenido dificultades de desarrollar estas guías, de acuerdo a los testimonios de docentes de prácticas preprofesionales. Según sus criterios, esto se debía a “la poca asesoría técnica por parte de los funcionarios de los distritos educativos” (Entrevista 1, 2021). Ahora con la emergencia sanitaria y el cambio de modalidad de la enseñanza la situación se ha vuelto compleja como lo atestigua una docente: “si antes que trabajamos en la presencialidad no podíamos realizar adecuadamente las guías, peor ahora en la virtualidad” (Entrevista 5, 2021), a ello se suma las limitaciones en el manejo de la tecnología, de la Internet, según la apreciación de una autoridad de la institución educativa:

“Cuando inició la pandemia, nos enviaban los enlaces para las reuniones virtuales, yo siendo la primera autoridad de la unidad educativa no sabía qué hacer, me ponía nervioso, me olvidaba lo que debía decir a mis compañeros, fue muy duro para nosotros los indígenas” (Entrevista 1, 2021).

La producción de guías de interaprendizaje que originalmente establece el currículo del SEIB tuvo que modificarse en su enfoque.

“En la presencialidad elaborábamos las guías de interaprendizaje porque nosotros los docentes mediábamos en la construcción del conocimiento; ahora, los estudiantes tienen que hacerlo solos, por eso trabajamos como guías de autoaprendizaje, eso implica ser bien concretos en el diseño de todas las fases del sistema de conocimiento, para que los estudiantes no tengan dificultades de realizar el trabajo por su propia iniciativa” (Entrevista 5, 2021).

El cambio de enfoque también fue necesario considerando que, en las comunidades indígenas, muchos padres de familia tienen una baja instrucción formal, muchos de los niños viven con sus abuelos que son analfabetos.

Las guías de aprendizaje fueron elaboradas de manera sistémica aplicando las cuatro fases del sistema de conocimiento del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe: dominio del conocimiento, aplicación, creación y socialización de conocimiento. Además, están en relación directa con los armonizadores de saberes: Vida, tierra y territorio; Vida familiar, comunitaria y social; Cosmovisión y Pensamiento; y Ciencia, tecnología y producción.

Las condiciones para la aplicación de las guías cambiaron radicalmente por efectos de la pandemia. Implicó multiplicar esfuerzos para desarrollar las guías de autoaprendizaje y más aún para educadores de escuelas uni o pluridocentes, que deben realizar guías para cada grado, esto se suma la pérdida de sus familiares por el COVID, complicándose notablemente la situación como lo afirma una educadora:

“Perdí a mi esposo, manejaba lo básico de la computadora, tengo a mi cargo

siete grados, porque la escuela es unidocente, de los 27 niños, apenas 4 tienen internet. En estas condiciones sentí que perdía la razón, entonces decidí aplicar la *minka* como estrategia de trabajo, esto me ayudó a salir adelante tanto en el trabajo como con mi familia” (Entrevista 5, 2021).

La *minka* como espacio de ayuda mutua se convirtió en una experiencia de trabajo colaborativo, porque permite un aprendizaje colectivo, en este caso se convirtió en una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas para el aprendizaje desde un enfoque inclusivo.

Las guías de autoaprendizaje son elaboradas según son delegadas a cada docente, una vez que han concluido se socializa a través de reuniones virtuales que se realizan cada semana. Con esta guía genérica, cada docente se encarga de adaptar a las particularidades culturales de su comunidad. El trabajo en *minka* ha ayudado a estandarizar la elaboración de las guías:

“Antes cada una hacíamos las guías a nuestra manera, pero ahora ya tenemos bien definida la estructura. Esta experiencia nos ha permitido ser más flexibles entre nosotros y también ser más tolerantes ante las observaciones o críticas que se generan en los trabajos colaborativos” (Entrevista 3, 2021).

En esta experiencia se evidencia que la *minka* es un espacio donde se crea y fortalece las identidades, así como también se resuelven los conflictos y tensiones.

Sin embargo, la elaboración de las guías no fue una tarea fácil, como lo señalan algunos docentes:

“Yo tuve muchos problemas, porque al inicio de mi carrera trabajé en educación bilingüe y tuve un poco de experiencia, pero luego me cambiaron a escuelas hispanas ya no tuve práctica, me tomó todo de nuevo, ahora con la ayuda de mis compañeras he retomado el procedimiento de elaborar las guías y ya estoy colaborando en la *minka*, porque cuando estamos en la *minka* todos debemos aportar, así es en la comunidad” (Entrevista 7, 2021).

El desconocimiento del idioma ha sido otra limitante que provienen del sector mestizo:

“Yo no hablo kichwa y me hace muy difícil ayudar con la elaboración de las guías de educación bilingüe, me han dicho que tome cursos, que aprenda el idioma, pero eso lleva tiempo y con tantas actividades administrativas y pedagógicas que debemos cumplir no se puede”.

Otro de los problemas es la identificación de contenidos científicos, así lo señala una docente:

“Para mí lo más difícil es la selección de contenidos científicos que estén acordes con los armonizadores de saberes que dice la educación bilingüe, porque eso no hay en los libros, hay que consultar con los sabios, amawtas yachac de las comunidades” (Entrevista 8, 2021)

5 I A MANERA DE REFLEXIONES FINALES

- Se han mejorado la relación personales y profesionales entre docentes de las diferentes instituciones educativas.
- Desarrollar de competencias digitales en el diseño y diagramación de las guías.
- Fortalecimiento de las capacidades investigativas para construir conocimiento desde los contextos territoriales, vinculando la participación de los sabios de las comunidades.
- Desarrollo de competencias metodológicas en el diseño de guías de aprendizaje autónomo para diversos contextos culturales y lingüísticos.
- Fortalecimiento de la comunidad virtual de aprendizaje.
- Construcción de una identidad colectiva en el diseño y aplicación de recursos educativos para contextos interculturales bilingües.

REFERENCIAS

Altamirano, A. y Bueno, A. (2011). **El ayni y la minka: dos formas colectivas de trabajo de las sociedades pre-Chavín**. *Investigaciones Sociales*. 15 (27), 43-75.

González, M.I. (2011). **Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador**. CLACSO. Buenos Aires.

López Cortes, O. A. (2018). **Significados y representaciones de la minga para el pueblo indígena Pastosde Colombia**. *Psicoperspectivas*, 17(3), 1-13.

Ministerio de Educación (2019). **Orientaciones Pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB**. Quito, Ecuador.

Ponce Ortiz, F. (1994). **Curriculum. Principales elementos teóricos. Orientación para docentes y alumnos maestros**. Guayaquil: UG.

Rojas, C. (2003). **Género, identidad y conflicto en Colombia**. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*. Vol.9, No. 2, pp. 65-89.

Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (2013). **Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe -MOSEIB**. Quito, Ecuador.

Seto. J. (2016). **El cambio recíproco entre los aymaras**. *Ciencia y Cultura* (3)7. Pp, 79-104.

Entrevistas/testimonios

1. Lic. Manuel Jiménez, director de la UEIB “Manzanapamba” (03-03-2021)

2. Lic. Orlando Lara, docente de la UEIB “Manzanapamba” (08-03-2021)

3. Lic. Samuel Chuqui docente de la UEIB “Manzanapamba” (08-03-2021)
4. Lic. Olga Masaquiza, docente de la UEIB “Manzanapa” (15-03-2021)
5. Lic. Martha Masaquiza, docente del CECIB “Inti Ñan” (19-03-2021)
6. Lic. Flor Cucuri, docente de la UEIB “Manzanapamba” (15-03-2021)
7. Lic. Patricia Maribel Muñoz docente del CEICB “Dr. Pío Jaramillo Alvarado” (24-03-2021)

O DOCENTE PROFISSIONAL DE ENFERMAGEM: DESAFIOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO TÉCNICO EM SAÚDE

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 08/04/2022

Allana Resende Pimentel Calaça

Universidade de Brasília, Faculdade de
Educação, Programa de Pós-graduação em
Educação
Brasília - DF
<http://lattes.cnpq.br/1014029955729422>

Cristina Massot Madeira Coelho

Universidade de Brasília, Faculdade de
Educação, Programa de Pós-graduação em
Educação
Brasília - DF
<http://lattes.cnpq.br/4611792403974313>

RESUMO: Neste artigo, tratarei de desafios do processo de organização docente no contexto das Atividades Práticas Supervisionadas, componente curricular de uma escola técnica em saúde. O objetivo deste estudo foi analisar produções subjetivas que emergem a partir das vivências do docente no contexto de prática em saúde. Para tanto, utilizamos a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa, elaboradas por González Rey (2003, 2005) na produção de informações realizadas a partir de uma dinâmica conversacional, associada ao instrumento de complemento de frases com os docentes que atuam no cenário prático em saúde do curso técnico em enfermagem, além de momentos informais que integram esta construção. A análise apontou para a interdependência entre

a docência-assistência no contexto hospitalar, em que o espaço-tempo destinado à prática em saúde pode se constituir em *locus* favorecedor do processo de desenvolvimento pessoal e profissional do docente e que a assunção, por parte do docente, de uma postura de atenção e diálogo, pode favorecer o desenvolvimento de soluções criativas de cuidado na relação que se estabelece entre docente, discentes e paciente.

PALAVRAS-CHAVE: Docência em enfermagem; Educação Profissional; Teoria da subjetividade.

THE PROFESSIONAL NURSING TEACHER: CHALLENGES OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN TECHNICAL EDUCATION IN HEALTH

ABSTRACT: In this article, I will deal with challenges of teaching organization process in the context of Supervised Practical Activities, a curricular component of a technical school in health. The objective on this study was to analyze subjective productions that emerge from the professor's experience in the context of health practice. For that, we used Theory of Subjectivity and Qualitative Epistemology, developed by González Rey (2003, 2005) in the production of information carried out from a conversational dynamic, associated with the instrument of complementing sentences with teachers that work in the practical scenario in health of the technical course in nursing, besides moments that are part of this construction. The analysis pointed to the interdependence between teaching-assistance in the hospital context, in which space-time destined to health practice can constitute in locus favoring the process of personal and professional

development of the teacher and that the assumption, by a teacher, from a posture of attention and dialogue, can favor the development of creative care solutions in relationship established between professor, student and patient.

KEYWORDS: Nursing teaching; professional education; theory of subjectivity.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das ações pedagógicas do docente configura-se como um processo complexo em que, para além de uma formação instrumental-técnica, é necessário considerar produções subjetivas que vão se integrar na confluência dinâmica e autotransformadora de sua história de vida, da sua emocionalidade, do valor que confere aos seus conhecimentos aprendidos, das experiências vivenciadas ao longo de sua vida, e das relações que estabelece tanto no contexto escolar quanto fora dele.

Nesse caso, para um docente em sala de aula, não é suficiente expor o conhecimento que domina, mas facilitar a reflexão e a discussão dos temas apresentados. E, conforme a necessidade dos estudantes neste processo, favorecer o aprofundamento em leituras sobre o tema envolvido, e ajudar a elaborar questões, em busca de respostas com base em reflexões sobre o conhecimento adquirido (GONZÁLEZ REY, 2014). Nessa perspectiva, considero importante destacar nossa concordância com o defendido por Freire (2000, p. 43): “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

A partir da minha experiência profissional docente, o valor desta abordagem tornou-se importante para meu processo de desenvolvimento profissional. Especialmente, após minha inserção como docente em um Centro de Educação Profissional pela secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Isto porque, a admissão do docente nessa escola profissional em saúde tem como requisito uma especialização na área da docência, além da formação inicial na área técnica específica.

Como docente em Atividades Práticas em Saúde, destinadas ao curso Técnico em Enfermagem, vivenciei um despreparo quanto à prática docente na educação profissional e técnica da profissão, assim como uma carência na formação que desenvolvesse uma prática reflexiva, criativa e crítica nessa abordagem interdisciplinar. É nesse cenário que eu ainda deveria favorecer a construção de soluções coletivas para cada situação específica na relação tríade professor-aluno-paciente, onde precisava entremear o ensino e, ao mesmo tempo, desenvolver o cuidado com o paciente. E assim outros questionamentos surgiam: até onde favorecer o aprendizado do aluno em detrimento da assistência ao paciente? Ou qual momento desenvolvo mais o cuidado com o paciente e afasto-me um pouco do processo de ensino-aprendizagem?

Em meio a esses questionamentos pude perceber um “abismo” entre minha formação acadêmica e a necessidade da ação pedagógica, pois a formação inicial se mostrou focada

no cuidado de enfermagem. E a formação continuada, especializada na docência, não favoreceu o desenvolvimento de uma ação reflexiva e contextualizada em relação a minha prática pedagógica.

Nessa aproximação, Madeira-Coelho (2019) cita a relação dialética entre a dimensão teórica e prática da docência, associando a esta, a relação entre os termos “intenção” e “ato”. Em que “intenção”, pelo senso comum, pode indicar “desejo” e, portanto, “planejamento”, ou seja, a intenção do docente em realizar sua prática. E “ato” pode significar “acontecimento”, assim como “ação” ou “atitude”, ou seja, aquilo que de fato se desenvolve em sua ação pedagógica. Na prática docente pode existir, portanto, um distanciamento entre aquilo que seria desejável e planejado, em relação às ações desenvolvidas pelo docente. Associado a esse binômio, a autora critica outras afirmações como: “Na teoria a prática é outra”. Essa expressão, muito comum em nosso cotidiano, enfatiza a dicotomia entre os termos “intenção” e “ato”, assim como o distanciamento destes que poderiam ser complementares. Ou seja, aliar o planejamento à ação pedagógica.

Madeira-Coelho (2019) ainda descreve como desafio neste contexto a persistência em desconsiderar o universo da formação, que constitui as pessoas envolvidas no processo educacional, “já que o conjunto de saberes, por si só, não é suficiente para alterar valores, símbolos e sentidos subjetivos desenvolvidos ao longo de uma história de vivências, experiências e imaginações” (MADEIRA-COELHO, 2015, p.174). Essa citação, relacionada a minha experiência pessoal, reafirma, para mim, a necessidade de enfrentamento de desafios no contexto educacional.

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida é uma instituição pública regida pela secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). No momento, este centro escolar oferece diversos cursos técnicos em modalidades presenciais e à distância, pela SEEDF. Dentre os cursos oferecidos estão o curso técnico de enfermagem, curso técnico de saúde bucal, curso técnico em nutrição, curso técnico em segurança do trabalho, curso técnico em análises clínicas, curso em registro e informações de saúde, artes cênicas, artes circenses, informática, e até uma especialização em urgência e emergência para profissionais já formados como técnicos em enfermagem.

Atualmente a matriz curricular do curso técnico em enfermagem é composta pelo módulo básico, módulo I, módulo II e o estágio supervisionado, perfazendo um total de 1678h. Os módulos básicos, I e II completam 1038 h da carga horária e, o estágio supervisionado, 640 horas do curso. No contexto dos estágios supervisionados, na disciplina referente às Atividades Práticas Supervisionadas, os alunos deparam-se com o desafio de integrar os conhecimentos teóricos compreendidos dos módulos anteriores à realidade profissional, e prática, dos serviços de saúde.

Segundo o parecer n.º 21, de 2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o estágio curricular é um momento de formação profissional, não facultativa, que pretende favorecer uma vivência real da situação de trabalho futuro. Esse se configura como um

momento intencionalmente formativo em que a associação teoria/prática já seja um ato educativo em ação.

Apesar de fazer uso do termo “estágio supervisionado” na última matriz reformulada pela escola (DISTRITO FEDERAL, 2020/2021), há uma diferenciação entre “Estágio Supervisionado” e “Atividades Práticas Supervisionadas (APS)”. Segundo o documento, o docente que ministra estágio supervisionado apenas supervisiona. Ou seja, nessa modalidade o aluno irá interagir com os profissionais da Rede Pública de Saúde, não necessitando da presença do docente constantemente na unidade de saúde, apenas no sentido de supervisão ou visitas regulares. Como ocorre por exemplo, no Curso Técnico de Odontologia.

Já a docência na Atividade Prática Supervisionada exige a presença constante de um docente no contexto da prática em que irá acontecer o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, a fim de que, nessa interação complexa professor/estudante/paciente, sejam experienciadas, pelos estudantes, habilidades e competências previstas no projeto pedagógico do curso (DISTRITO FEDERAL, 2020/2021).

Conforme a definição da Portaria n. 216 de 25/08/2015, podemos considerar que no curso Técnico de Enfermagem se desenvolve Atividade Prática Supervisionada, pois as atividades realizadas nos campos de integração ensino serviço demandam a presença de um docente como orientador constante das atividades discentes.

Essa integração ensino-serviço proporciona a comunicação entre profissionais, estudantes e usuários, que a diferencia das vivências que os discentes mantêm em sala de aula. Segundo Baquião e Costa (2019), essa relação pode impactar de forma qualitativa todos os envolvidos: discentes, docente, profissionais de saúde e usuários. A troca de experiências desenvolvida neste meio reduz a distância entre os sujeitos participantes deste contexto, e pode proporcionar, ao discente, maturidade profissional e respeito mútuo.

Apesar dessa relação se complementar de forma positiva e qualitativamente, como cita Baquião e Costa (2019), há a possibilidade de nos depararmos com muitos desdobramentos negativos também. Entre eles a falta de receptividade por parte de alguns profissionais de saúde, a demanda do serviço em saúde em consonância com os momentos de ensino e aprendizagem, a falta de recursos materiais e espaço na unidade de saúde, a deficiência das formações continuadas no preparo para a docência em saúde, entre outros. Dessa forma, partimos da premissa de que o ser docente nas práticas em saúde se constitui como um desafio complexo e peculiar a este componente curricular.

Considerando a discussão sobre a formação continuada de docentes na prática em saúde, foi feito levantamento bibliográfico com o intuito de identificar o que se tem discutido nesta área de formação técnica em saúde. Para isso, foi feita uma análise de produções científicas nas plataformas *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), CAPES e BDTD com um recorte dos últimos cinco anos de produção, utilizando o *Mendeley*, software acadêmico, que permitiu organizar o levantamento bibliográfico.

Em uma primeira tentativa foram utilizados 11 descritores que resultaram em volume muito extenso de achados, pouco adequados para o objetivo principal deste estudo. Assim, foi realizada nova busca com os seguintes descritores: “Docência em enfermagem”, “Educação Profissional”, “Formação Continuada”, “Subjetividade” e “Prática Docente” e, a partir desses, foram identificados 86 artigos. Com essa seleção desenvolvi uma leitura flutuante dos artigos e dos resumos, reduzindo este quantitativo para 60 artigos.

O estudo bibliográfico sobre a temática de interesse, indicou principalmente a inexistência de artigos científicos em que estejam articulados os dois aspectos de interesse, isto é, a docência em enfermagem em educação profissional, associada à dimensão subjetiva do docente. A predominância dos artigos encontrados enfatiza a carência docente quanto a sua formação, assim como o distanciamento entre essa formação e a prática docente. Assim concebemos a importância deste estudo a partir da análise de levantamento bibliográfico.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar produções subjetivas que emergem a partir das vivências que emergem na ação docente do enfermeiro que atua nas Atividades Práticas Supervisionadas, em enfermagem, em uma Escola Profissional Técnica em Saúde. Para tanto, este artigo se organiza na interação das áreas da saúde e educação em uma abordagem teórica, cultural e histórica.

O artigo dirige-se aos docentes interessados em educação profissional em saúde, assim como na qualidade da formação continuada, contextualizada com o campo prático e profissionalizante da educação em saúde.

Com base nos argumentos citados anteriormente, o estudo pretende avançar nesta proposta, organizado em três partes. A primeira parte é apresentada como um caminho teórico e metodológico na construção da pesquisa; a segunda, discorre sobre a descrição e análise das informações em um eixo; e, a última etapa, com as considerações finais e contribuições para estudos posteriores.

2 | TEORIA DA SUBJETIVIDADE E EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

O estudo de produções subjetivas, foco desta pesquisa, implica recursos teóricos e metodológicos que afastam a relação linear e direta com que muitos pesquisadores têm ancorado a análise de suas informações. A fundamentação teórica desta pesquisa tem base na Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey (2003, 2005) e seus colaboradores. Nessa perspectiva os conceitos não são considerações estáticas, mas recursos que buscam apreender a dinâmica de processos e, assim, possibilitam a produção de inteligibilidade sobre o problema de pesquisa estudado.

A partir dessa perspectiva, teorias são compreendidas como caminhos, conceitos e representações que orientam a produção de conhecimento sobre o foco do estudo. Teorias se constituem como:

“[...] recursos usados para produzir inteligibilidade sobre o mundo e, precisamente por esse caráter subjetivo, elas configuram o mundo, não representando algo externo a ser usado de forma pontual e apenas em certas ocasiões. É por isso que as categorias não são entidades isoladas: um pesquisador, por exemplo, não pode usar as categorias como elementos isolados de significação, mas enquanto momentos de representações que tomam vida dentro dessa rede de conceito.” (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 17).

Nesse caso, a produção do conhecimento se organiza pela integração de sentidos subjetivos, configuração subjetiva, subjetividade social, subjetividade individual, sujeito e agente. Recursos teóricos usados para gerar inteligibilidade acerca do problema estudado. Os sentidos subjetivos constituem a unidade mais versátil deste processo de produção, e se organizam por unidades simbólicas-emocionais produzidas pelo ser humano nas experiências do cotidiano. A relação entre sentidos subjetivos e fluxo caótico dos movimentos destas vivências integram configurações subjetivas, que se organizam como um recurso mais estável, mas ainda assim, aberto para o inusitado. Este conceito não permite a manutenção de organizações estáticas, mas a produção de expressões subjetivas implicadas em um espaço-tempo, e contexto histórico e cultural, daquele indivíduo que vivencia uma experiência, em situação de cultura. Essa relação indissociável entre o individual e o social, em que produções ocorrem de modo qualitativamente concomitante nos dois espaços, integram configurações subjetivas de modo diferenciado, e requer um modo diversificado de construção da informação (GONZÁLEZ REY, 2014; GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Para tanto, destacamos os pressupostos elaborados por González Rey na Teoria da Subjetividade e na Epistemologia Qualitativa, que possui como princípios legitimadores de uma pesquisa: a singularidade dos processos humanos, a metodologia construtivo-interpretativa no processo de construção da pesquisa, e a comunicação dialógica. E, assim, consideram a complexidade e mobilidade que integram o ser humano em suas produções subjetivas.

Desse modo, dentre os princípios da epistemologia qualitativa, considero importante comentar aqui sobre o princípio da comunicação dialógica, pois este rompe com a neutralidade do pesquisador em um campo de pesquisa. Esse princípio posiciona tanto pesquisador, como o participante da pesquisa, e essa relação favorece uma proximidade entre eles, contribuindo para a qualidade de suas expressões. González Rey e Mitjans Martínez (2017) descrevem que a qualidade destas informações está associada a posição em que o participante pode se colocar na pesquisa, como um indivíduo ativo em seus posicionamentos ou, ainda, aquele que transpõe o que lhe é imposto. Condição essa essencial para que estes expressem reflexões configuradas subjetivamente e, assim, supere os posicionamentos descritivos da linguagem.

González Rey e Mitjans Martínez (2017) propõe que a utilização da Teoria da Subjetividade contribui no processo de compreensão da existência humana e suas

interações subjetivas que não estão relacionadas somente ao campo simbólico-discursivo, pois esse se articula às emoções que emergem na realidade vivida pelo ser humano, configurando processos subjetivos. Os processos subjetivos compõem as diversas maneiras que integram os processos humanos, onde a linguagem se estabelece como uma produção humana carregada de toda expressão subjetiva da configuração humana, e da sua relação com este mundo. Por isso, a linguagem se torna uma das expressões pela qual o indivíduo pode expressar sua subjetividade, porém não se restringe a ela como única forma de expressão (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Assim, pela sua complexidade, a subjetividade não se limita ao discurso, nem a linguagem, nem ao texto, mas integra todas essas áreas em produções simbólico-emocionais, que se organizam subjetivamente na interação entre os atores sociais e individuais, em unidade inseparável (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Nessa perspectiva desenvolvemos o processo de pesquisa.

A formação do grupo de colaboradores do estudo iniciou-se a partir do envio de uma carta convite a todos os docentes que ministram as práticas em saúde no curso técnico de enfermagem. Aqueles que mostraram interesse e disponibilidade participaram em uma roda de conversa, ocasião em que foi preenchido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que cada participante foi informado sobre os objetivos da pesquisa e garantias da sua privacidade.

Nesta análise utilizamos instrumento conversacional em grupo por meio de rodas de conversas, e instrumento escrito, por meio da complementação de frases. Inicialmente foi utilizada a roda de conversa, provocada por um roteiro de perguntas favorecedoras da produção de informações correspondentes aos objetivos da pesquisa. E finalizado com a utilização da técnica de complementação de frases. Além disso, participei como pesquisadora de momentos informais com a coordenação pedagógica, conversas informais no corredor, no pátio da escola, entre outros.

Todas as conversas em grupo foram gravadas em áudio, transcritas integralmente, e analisadas de modo construtivo-interpretativo. Os docentes que participaram foram identificados por nomes fictícios a fim de manter o sigilo da identidade de cada participante. Após o envio de 16 cartas convite, nove profissionais do corpo docente das Atividades Práticas Supervisionadas do curso técnico em enfermagem compareceram à dinâmica proposta. Nesse processo, mostraram-se bem receptivos durante o desenvolvimento da pesquisa.

O perfil profissional destes docentes, em relação à experiência profissional na área da docência em enfermagem, apresentou-se bem heterogêneo e proporcional: três professores já possuíam mais de cinco anos de experiência na docência na escola da pesquisa; três estavam vivenciando a primeira experiência de suas vidas como docentes na área; e, outros três já tinham experiência na docência em enfermagem, mas era a primeira vez que atuavam na escola da pesquisa.

Como já citado anteriormente, a minha motivação pessoal na realização desta pesquisa envolveu diversos desafios experienciados e dialogados com o grupo de docentes no contexto teórico-prático de educação profissional em enfermagem. Esse conjunto de desafios do docente, em relação a sua função docente-assistente no contexto dos serviços de saúde, faz parte da análise que se segue.

3 | ANÁLISE CONSTRUTIVO - INTERPRETATIVA: INTERDEPENDÊNCIA DOCÊNCIA - ASSISTÊNCIA NO CONTEXTO HOSPITALAR

No transcorrer de uma Atividade Prática Supervisionada o docente assume duas responsabilidades simultâneas. Uma delas é a função pedagógica, em que o docente é responsável por facilitar o processo de ensino-aprendizagem do discente, e a outra, diz respeito a função assistencial e técnica que este desempenha, quando assume cuidados de enfermagem com pacientes no setor, como banho no leito, anotação de enfermagem, verificação de sinais vitais, administração de medicamentos, entre outros.

Por serem funções realizadas simultaneamente, consideramos que existe uma relação de interdependência entre o papel pedagógico e do assistente técnico em enfermagem, durante o desenvolvimento do docente nas atividades práticas das Atividade Prática Supervisionada. Por causa dessa função complexa, o docente-assistente, muitas vezes, acaba por abrir mão de uma delas, para suprir a necessidade da outra.

Sobre essa problemática, que pode orientar uma atuação dicotomizada, discorreremos, inicialmente, sobre os momentos em que o docente não se detém na função assistencial, e centraliza seus esforços na promoção do processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, comentaremos a relação contrária: em que o docente, por algum motivo notório, e emergencial, vê a necessidade de abster-se da função pedagógica e dedicar-se à função assistencial e técnica.

3.1 Quando o docente não assume a função assistencial

Albuquerque (2008) discute sobre a necessidade da formação de vínculo entre o serviço e a prática de ensino, como um espaço privilegiado para reflexão de práticas profissionais. Um envolvimento que requer uma articulação estreita entre formação profissional e qualidade da assistência, orientada para a necessidade da população. Neste movimento participam usuários, equipe de saúde e profissionais em formação, em prol de um trabalho coletivo, e em equipe. Assim:

Entende-se por integração ensino-serviço, o trabalho coletivo pactuado e integrado de estudantes e professores dos cursos de formação na área da saúde com trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde, incluindo-se os gestores, visando à qualidade de atenção à saúde individual e coletiva, à qualidade da formação profissional e ao desenvolvimento/satisfação dos trabalhadores dos serviços (ALBUQUERQUE, 2008, p.357).

Desse modo, a integração ensino-serviço envolve tanto a comunidade científica, quanto os serviços desenvolvidos nas unidades de saúde. Caso em que o docente, atuando comumente no ambiente escolar, passa a desenvolver seu trabalho pedagógico em outro ambiente: nos serviços de saúde. E apesar deste docente possuir funções simultâneas no desenvolvimento de seu trabalho nas Atividade Prática Supervisionada, em algumas situações é inevitável que enfatize mais a função pedagógica.

Esse processo de integração ensino-serviço envolve a incorporação de indivíduos em campos de trabalho já estruturados, colaborando para articulação de um espaço e ação comum, com propósitos diferenciados: os profissionais de saúde atuando para favorecer a assistência em saúde aos pacientes e os docentes buscando contribuir para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes na prática em saúde. Uma relação que pode contribuir para a produção de aspectos colaborativos, como favorecer o desenvolvimento do docente e seu grupo de estudantes nas Atividades Práticas Supervisionadas neste espaço-tempo. Contexto em que a assunção da docência implica desafios no trabalho pedagógico do docente:

***Eu exercendo a docência fora do ambiente escolar** é um desafio, pois é onde o conhecimento teórico vira prática. (Marcelo – complemento de frases)*

***Atividades Práticas Supervisionadas** é aliar teoria com a prática. (Carla – complemento de frases)*

***Sofro** com as precariedades do SUS vivenciadas nos campos de Atividades Práticas Supervisionadas. (Daniela – complemento de frases)*

As limitações parecem integrar o trabalho do docente nesta relação, favorecendo a produção de uma situação de desajuste entre as necessidades formativas favorecidas aos estudantes, e as condições de atuação do docente em relação ao trabalho e desenvolvimento pedagógico nas Atividades Práticas Supervisionadas. De modo que, uma das informações se relaciona com sentidos subjetivos de sofrimento em atuar em um cenário em que faltam condições de trabalho para a assistência de enfermagem, ao usuário.

No processo da formação, nos módulos teóricos do curso técnico de enfermagem, os discentes possuem um contato com a prática, simulada em laboratórios. Mas são nos campos de prática que o discente a vivencia de modo real, com possibilidade de relacioná-la à teoria. É nos cenários de saúde que esta união se torna possível à realidade da população assistida. Porém, ao compreender a complexidade da natureza do ser humano em suas relações, integrações e produções subjetivas em um contexto histórico-cultural, como das Atividades Práticas Supervisionadas, compreende-se como essa relação, teoria-prática, pode estar distanciada.

Em uma conversa informal no corredor da escola com Carla, ao discutir sobre o desenvolvimento do seu campo prático em saúde, ela descreveu:

Como está difícil fazer o banho no leito no hospital! Faltam lençóis, bacias e outros materiais que uma técnica de banho no leito requer para ser conforme a

literatura. (Conversa informal)

Entretanto, complementou:

Apesar da carência de materiais, eu tento organizar o procedimento com meus alunos para a manter a técnica asséptica. (Conversa informal)

Nos estabelecimentos de saúde, várias práticas de saúde são desenvolvidas, porém algumas técnicas são impossíveis de ser reproduzidas conforme a literatura recomenda. Um dos motivos mais usuais para que isso aconteça é a falta de recursos e condições estruturais necessárias. Assim, o docente precisa reorganizar a prática de determinada técnica com seus alunos, desenvolvendo uma maneira prática que não comprometa a técnica asséptica do procedimento.

Então, os docentes podem se deparar com situações que, mesmo desejando intensamente realizar o que é recomendado, aliando a teoria à prática, não possuem estrutura e/ou recursos para tal. Informações como a de Carla realçam a ideia de uma tendência à dissociação entre teoria-prática, vivenciada pelos docentes nos campos de Atividade Prática Supervisionada, que compõe a subjetividade social desta integração ensino-serviço.

Embora os docentes se deparem com essa realidade em alguns serviços de saúde, o docente possui o compromisso de ensinar uma prática de enfermagem que corresponda aos critérios técnicos da profissão. E, no intuito de manter essa sincronia, teoria e prática, é possível que o docente desenvolva algumas adaptações nas técnicas de enfermagem diante das condições que encontram por este nos campos de Atividades Práticas Supervisionadas.

Em momentos de coordenação pedagógica com o grupo, foi discutido informalmente sobre algumas situações em que os docentes eram pressionados pela equipe do setor a assumir atividades que não participavam das atribuições de técnicos de enfermagem, e que muitas vezes envolviam situações inapropriadas, por romper com os princípios assépticos de alguns procedimentos.

A descrição abaixo exemplifica bem essa vivência:

Fabricia: [...] *uma coisa também que interfere no meu campo, uma coisa bem básica, bem simples, é a questão do banho no leito: ensinamos de uma forma, mas chega lá na hora da prática, eles veem outra rotina. Então a rotina do setor também atrapalha. Eles chegam e falam para nós: mas essa é a nossa rotina e você não pode mudar a nossa rotina, você não vai ficar aqui para sempre! Então é complicado! A rotina do serviço é muito complicada, porque você tem que mostrar o que eles estão fazendo no setor, e mostrar o lado da teoria também. O que eu faço: eles (estudantes) olham, mas lá fora eu pego um tempo com eles e a gente discute. Olha vocês viram o que aconteceu nesse dia, nesse horário? Essa forma é assim, Não! O que diz a teoria? Então eu mostro os dois lados, senão eles vão levar aquela rotina para o trabalho deles futuramente, vão se acostumar com aquilo e vão achar que é certo. Temos que mostrar para eles o que é certo.* (roda de conversa)

Nesse caso, a dificuldade em unir teoria-prática não se relaciona com condições

estruturais e de viabilidade de recursos no setor, mas à rotina dos profissionais que já atuam nele. O que por vezes pode limitar o trabalho de um docente, e sua relação teórica e técnica durante a assistência de enfermagem. Segundo informações expressas acima, a docente viu-se na impossibilidade de fazer suas adaptações, pois a funcionária do setor não oportunizou que a participante da pesquisa desenvolvesse sua prática. Assim, para não ensinar algo que seria incorreto aos seus estudantes, ela não executou a técnica com eles, produzindo subjetivamente um modo de ajustamento diante das divergências entre literatura, e ação profissional sugerida.

Embora o docente se esforce para ensinar a prática de modo técnico e coerente com a literatura, em algumas situações acompanhamos determinadas condutas tecnicamente inapropriadas, realizadas por outros profissionais. Nesse contexto, o docente como responsável pela organização da sua prática pedagógica precisa se distanciar da assistência, para que o aluno não tenha uma compreensão incorreta. E, assim, aproveitar a oportunidade para problematizar esta situação de maneira mais coerente.

Outra expressão que enfatiza essa vivência é a descrição da docente Flávia: “*Às vezes tem o que é certo e a rotina!*” (roda de conversa). Expressão que aponta como o docente se vê neste dilema vivenciado na prática docente em saúde: o que ocorre no setor corriqueiramente, que nem sempre condiz com a literatura, e aquilo que ele busca favorecer ao estudante. Informações que reforçam a tendência à dissociação entre teoria-prática, vivenciada pelos docentes nos campos de Atividade Prática Supervisionada, que compõe a subjetividade social dessa integração ensino-serviço.

Nesse sentido, a partir do princípio de ensino e aprendizagem como um processo complexo e humano, Madeira-Coelho (2012) refere que as práticas singulares devem ser formadas no contexto educacional, em que passam a caracterizar-se como situações sociais de desenvolvimento, construindo a perspectiva de serem vivenciadas como recursos de aprendizagem. Desse modo, a atitude que a docente descreveu como conduta, condiz com o referencial teórico assumido nesta pesquisa, pois diante da divergência do que realmente acontece e do que deveria ser realizado, o docente aproveitou a situação social como contexto de aprendizagem.

Assim, o profissional que atua nas áreas das Atividades Práticas Supervisionadas, vivencia situações em que a subjetividade social do cenário de saúde é produzida pelos indivíduos que ali participam do modo como este organiza seu trabalho pedagógico. Uma subjetividade social que foi simbolicamente expressa pela rotina de trabalho do setor, e pelas condições de trabalho que participam do espaço-físico. Contexto em que o docente busca desenvolver estratégias alternativas para manter a unidade teoria-prática e, em alguma impossibilidade, precisa se abster da assistência para orientar sua ação aos fins pedagógicos, e ao processo de ensino-aprendizagem do estudante.

A partir dos momentos vivenciados pelos docentes, produzidos nesta pesquisa, construímos o caminho hipotético relacionado a dois aspectos que participam da ação

docente no contexto das Atividades Práticas: questões estruturais do espaço em que atuam, e a resistência dos profissionais que já atuam nestes espaços relacionados a sua rotina de trabalho. Diante desse cenário, os docentes produzem subjetivamente um sentimento de desajuste nos ambientes em que atuam. Situações em que os docentes produzem subjetivamente sentimentos de sofrimento, compondo a relação entre docente e servidores. Nesse caso, os docentes se organizam subjetivamente, procurando ajustar suas ações no contexto assistencial de enfermagem, em busca de uma unidade teoria-prática. E para tal, o docente algumas vezes precisa se ausentar da função assistencial e técnica, por não corresponder aos critérios técnicos da profissão, cujo objetivo é manter a integridade do paciente em um cuidado que seja livre de riscos.

3.2 Quando o técnico não assume a docência

Em contraposição a situação anterior, temos a relação oposta, onde o docente preconiza a sua função de assistente técnico em relação à função pedagógica. Assim, existem momentos em que os docentes optam por manter a função assistencial técnica na prática em saúde, em detrimento da função pedagógica. O relato abaixo exemplifica essa situação:

Flavia: A gente não consegue, às vezes, acompanhar individualmente a prática do aluno, por causa da demanda hospitalar mesmo. Você não consegue ver a questão do pessoal, mas do contexto hospitalar. Essa prática docente algumas vezes fica um pouco prejudicada, porque a gente acaba tendo que assumir os procedimentos, e aí tem que seguir um pouco como o barco toca. Às vezes era para o aluno fazer, mas na prática você acaba tendo que assumir. Igual foi hoje mesmo: na hora do aluno realizar uma punção venosa, a paciente evoluiu para um estado clínico mais grave, e eu que tive que assumir, porque o aluno ainda não tinha agilidade necessária (roda de conversa).

A docente vivenciou uma situação em que teve que interromper aquele momento que seria de aprendizagem para o aluno, diante da emergência clínica que o paciente se encontrava. Assim, diante do agravamento do estado clínico de um paciente, a professora interrompeu o procedimento do estudante, pois acompanhar o estudante no campo prático em saúde significa saber, também, intervir nos momentos corretos para que não haja prejuízos à saúde do paciente.

Uma produção que aponta para um conflito de finalidade da ação docente: ora com o fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem ao estudante, ora se orientando para atender o paciente. Um conflito produzido pela participante de modo dicotomizado, como se cada momento se organizasse com uma única finalidade. Entretanto, não podemos reduzir esse momento de aprendizagem apenas à ação do estudante, pois este também pode aprender ao observar, e acompanhar, seu professor na assistência de enfermagem. Desse modo, em uma visão dicotomizada da ação docente no contexto da prática em saúde, a participante produz sentidos subjetivos de conflito de papéis, ao favorecer o processo de

ensino-aprendizagem aos estudantes neste contexto.

Esse aspecto emergencial que compõe a rotina da equipe de enfermagem foi expresso também por outro docente:

Sofro, substituiria essa palavra por angústia, às vezes as coisas fogem do controle (Carla – complemento de frases).

A enfermagem é uma área muito suscetível aos imprevistos, e este modo peculiar de organização participa dos processos de ensino-aprendizagem que permeiam os cenários de saúde. Assim, a docente Carla produz nesta complementação, o sentimento de angústia por não conseguir prever as situações que surgem no decorrer da prática. O docente tem sempre que estar atento às diversas possibilidades que os eventos podem tomar. Em concordância com esse assunto, a mesma docente ainda descreveu outra experiência:

Carla: [...] por assumir o serviço do setor, muitas vezes, o pessoal confunde os estagiários como mão-de-obra. Eles chegam em mim e diz: professora, você assume esse campo aqui, que eu vou direcionar um funcionário para outro, tudo bem? Mas aí é o seguinte, eu não posso cobrar dos alunos a agilidade que vocês têm! Então, às vezes pode formar uma fila, uma demanda maior entendeu? A gente dá o nosso melhor, mas é isso. (roda de conversa).

Esse relato demonstra como a presença dos estudantes nos estabelecimentos de saúde é considerada como reforço nas práticas de saúde que são desenvolvidas naquele local. Tanto que, no relato acima foi descrito como contam com a presença dos estudantes para o remanejamento dos recursos humanos no setor. Evidente que, um dos objetivos da Atividade Prática Supervisionada é contribuir com os serviços do setor, mas assumir a função inteiramente é muita responsabilidade, pois o professor está ali não só para executar a assistência de enfermagem mas, principalmente, para auxiliar o estudante na integração entre o conhecimento teórico à assistência de enfermagem. Esse processo torna as ações mais lentas, pois o docente tem que parar, explicar, e o estudante também não tem a mesma habilidade de um profissional formado. Então é um processo minucioso e cuidadoso, como descrito pela docente.

Uma compreensão que indica novamente que o docente atuante neste espaço-tempo produz subjetivamente um conflito de papéis, envolvido pelas necessidades locais da circunstância, e favorecimento do processo de ensino-aprendizagem. Essa ocorrência se associa com a complementação de Daniela:

Eu exercendo a docência fora do ambiente escolar é um desafio que nem todos reconhecem como docência (desabafo) (Daniela – complemento de frases).

A expressão “desabafo” que a docente realçou no instrumento proposto, enfatiza a produção de sentidos subjetivos de sofrimento já expresso pelo grupo neste contexto de prática profissional. E nesse caso, articulada com a visão de alguns servidores da área da saúde em relação ao trabalho docente como uma “mão-de-obra”, descrito no relato

anterior. Essa situação me leva a refletir que os conflitos de papéis, produzidos pelos docentes, participa dos conflitos de interesses dos gestores nos serviços de saúde. Uma vez que estes compreendem a ação do docente e seus estudantes nas Atividades Práticas Supervisionadas, não só como colaboração ao serviço de saúde, mas como presenças para assumir uma lacuna de recursos humanos.

Em consonância com Daniela, outros professores já comentaram em conversas informais:

Parece que as pessoas esquecem que estamos ali para ensinar! (Flávia comentou indignada – momento informal)

A gente tem sempre que sorrir, não importa a situação! (Daniela – momento informal)

Informações que me levam a compreender como esse contexto participa do trabalho docente e integra as Atividades Práticas Supervisionadas em saúde. Uma subjetividade social de apoio para que os docentes produzam, subjetivamente, um sentimento de constrangimento pelos gestores e profissionais que ali atuam.

Pois, por outro lado, os docentes buscam promover um bom relacionamento com os servidores do campo de Atividade Prática Supervisionada, com a finalidade de preservar o espaço destinado ao aprendizado do discente em práticas subsequentes. Assim, além de terem que se responsabilizar pelo processo ensino-aprendizagem do estudante, pelo cuidado do paciente, ainda são “sutilmente coagidos” a se responsabilizar por algumas práticas do setor. Informações colaborativas para a reflexão de que, as demandas da subjetividade social do contexto dos serviços de saúde, integram o trabalho do docente e sua orientação, no processo de ensino-aprendizagem ao estudante.

A partir dessa construção percebo que os docentes, por meio de uma produção subjetiva por vezes dicotomizada, entre prestar assistência de enfermagem e favorecer o processo de ensino aprendizagem, organizam-se para atender a demanda do setor. Uma configuração que indica que os docentes produzem, subjetivamente, sentidos subjetivos de constrangimento diante da necessidade de recursos humanos dos serviços de saúde, e de tensão diante do inusitado, por vezes, recorrente no ambiente de prática em saúde. Dessa maneira, o docente, se percebe sobrecarregado diante de tanta demanda, pois apesar de contribuir com o setor em algumas situações, qualquer erro que ocorra no desenvolvimento desta prática será de sua inteira responsabilidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das informações ressaltou que os docentes sentem dificuldades em relação a sua inserção no contexto educacional profissionalizante das Atividades Práticas Supervisionadas. Entre elas, a polivalência do docente frente aos diferentes campos de prática em saúde, incluídos: o cuidado com o paciente, permeando o processo de ensino

e aprendizagem; saber intervir no momento adequado, de forma que o paciente não sofra prejuízos; e, a conquista diária do docente frente a equipe do setor para que o campo se estabeleça como um cenário de Atividades Práticas Supervisionadas. Processos em que foram produzidos sentidos subjetivos de sofrimento, angústia, constrangimento e tensão, presentes em muitas expressões na descrição das vivências pelos docentes. Conflitos estes acolhidos subjetivamente pelos docentes que participam desta pesquisa que, diante destas situações expressam assumir posturas abertas ao diálogo, criando estratégias alternativas e, até criativas, para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com o estudante.

Compreensão muito associada à citação de Madeira-Coelho (2019) que comenta sobre a unidade teoria-prática, em que esta passa pela relevância simbólica-emocional que o docente confere ao valor que essa relação pode assumir diante de sua profissionalidade docente. Portanto, neste estudo evidenciamos que os desafios docentes vão além dos conteúdos específicos ministrados nos cursos de aperfeiçoamento. Estes se relacionam com os aspectos subjetivos da vivência destes docentes em relação a sua ação docente e seus desdobramentos nos contextos de ação, e vivência profissional. Motivos que fundamentam a Teoria da Subjetividade e seu valor heurístico como base teórica para o desenvolvimento de estudos, e compreensão, de um contexto tão complexo como a ação docente nas Atividades Práticas Supervisionadas.

Assim, entende-se que para o aprofundamento da dinâmica histórico-cultural e os aspectos subjetivos da constituição docente nos campos de Atividades Práticas Supervisionadas em próximos estudos, destacamos o referencial teórico de González Rey na Teoria da Subjetividade, Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa. Um referencial que por seu valor heurístico, singular e construtivo-interpretativo, pode colaborar para uma construção teórica de um estudo cuidadoso em relação a dinâmica histórica, cultural e relacional deste docente, ressaltando os aspectos subjetivos produzidos nas ações e relações pedagógicas, no contexto das Atividades Práticas Pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, V.S; GOMES, A.P.; REZENDE, C.H.A.; SAMPAIO, M.X.; DIAS, O.V.; LUGARINHO, R.M. A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. **Rev. Bras. Educ. Med.** 2019;32(3):356-62. Doi: 10.1590/S0100-55022008000300010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/YsfdZCkkTd9KSvd8Vjmhsqn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 de Março de 2022.

BAQUIÃO, L.S.M.; COSTA, A.M.B. A interação entre instituição de ensino e serviço de saúde: estágio em saúde coletiva. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 3599-3602, jul./ago. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n.º: CNE/CP 21/2001**. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 6 de agosto de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em 15 de maio de 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 216, de 25 de agosto de 2015**. Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SES-DF). Regulamenta as Atividades Curriculares Desenvolvidas nas Estruturas Orgânicas da SES-DF de Instituições de Ensino Públicas e Privadas Conveniadas. Publicada no DODF nº 165 de 26 de agosto de 2015. Acesso em 15 de Maio de 2020. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/2e6b96e65a094864bd28edff4eb09f77/ses_prt_216_2015.html.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Saúde de Planaltina. **Plano de Curso, 2020/2021**.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Educação, Subjetividade e Formação do Professor de Psicologia**. Psicologia: Ensino & Formação, 2014, 5(1): 50-63.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.

MADEIRA-COELHO, C.M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B.J.L.; CASTANHO, M.I.S (org.). **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.

MADEIRA-COELHO, C.M. Brincar de Escola, brincar na escola: aprendizagem, desenvolvimento infantil e constituição docente. In: ANACHE, ALEXAN, AYACH, ACOZ, BEATRUZ, J.L.; CASTANHO, M. I. S. **Sociedade Contemporânea: subjetividade e Educação**. São Paulo: Mennon, 2015. P.111-129.

MADEIRA-COELHO, C.M. Desafios da Formação docente: contribuições da Teoria da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; VALDEZ PUENTE, R. (org.). **Epistemologia qualitativa e teoria da Subjetividade: discussões sobre educação e saúde**. Uberlândia: EDUFU, 2019.

DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA: UM PERCURSO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUNDIAÍ

Data de aceite: 02/05/2022

Vastí Ferrari Marques

Mestre em Educação, Prefeitura do Município de Jundiaí-SP

Cícera Aparecida Escoura Bueno

Mestre em Educação, Prefeitura do Município de Jundiaí-SP

Cleane Aparecida dos Santos

Doutora em Educação, Prefeitura do Município de Jundiaí-SP

Eliane Reame da Silva

Doutora em Educação- Ensino de Ciências e Matemática (FE-USP)

Marjorie Samira Ferreira Bolognani

Doutora em Educação, Prefeitura do Município de Jundiaí-SP

RESUMO: O texto apresenta o relato de experiência da rede municipal de ensino na cidade de Jundiaí, SP. Discute o movimento construído a partir da política pública do Programa Escola Inovadora e a relevância da formação dos profissionais da educação, no período de 2017-2021. Apresenta os pilares do Programa, destaca a ambiência, que foi ampliada para os estudos sobre o **Desemparedamento da Escola**, que propõe o rompimento com o cenário de fragmentações do sistema educacional e o favorecimento da qualidade da educação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Busca-se refletir sobre a seguinte

questão: Como as políticas públicas podem contribuir propondo novos modos de fazer a escola?

PALAVRAS-CHAVE: Desemparedamento da escola. Desenvolvimento e aprendizagem. Formação continuada.

ABSTRACT: The text presents the experience report of the municipal public schools in the city of Jundiaí, SP. It discusses the movement built from the public policy of the Innovative School Program and the relevance of the training of education professionals, in the period from 2017 to 2021. The text presents the Program pillars, highlights the ambience, which was expanded with the studies about “Desemparedamento da Escola” (outdoor classes), which proposes to break the fragmentation of the educational system and favoring the quality of education, the development and learning of students. The text seeks to reflect on the following question: How can public policies contribute by proposing new ways of making the school?

KEYWORDS: “Desemparedamento da Escola” (outdoor classes). Development and learning. Continuous training.

INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência tem como objetivo apresentar o percurso vivenciado na rede municipal de ensino da cidade de Jundiaí, SP, tendo como base a formação de educadores e a potencialidade desta ação para a construção de novas formas de pensar e fazer a escola.

O sistema municipal jundiáense tem uma história marcada pela qualidade de educação, com destaque à formação continuada dos educadores. Atualmente, a formação está prevista na jornada de trabalho e ocorre em duas modalidades. A primeira é realizada pelo Departamento de Formação da Unidade de Gestão da Educação (UGE)¹ que, a partir das escolas, promove formações que suscitam o desenvolvimento profissional e que atendam às necessidades do chão da escola. A segunda modalidade de formação acontece na escola organizada pelas equipes gestoras, em colaboração com os educadores, perpassando os temas discutidos na rede.

Ao traçar uma linha do tempo sobre os processos formativos, este texto toma como ponto de partida o desenho preliminar da política pública do **Programa Escola Inovadora**², implantado em 2018, a partir de três pilares: ambiência, qualidade na educação e formação de educadores.

O pilar da ambiência está relacionado à dimensão estética. Mas, afinal, de qual estética se trata? Geralmente, a palavra estética está associada à uma reforma física, estrutural, no entanto, não é esse tipo de reforma a condição para a mudança que deseja fomentar o protagonismo das escolas. Para Hoyuelos (2020, p.36), o princípio número 1 da estética é: *“A escola é um âmbito estético habitável e as estratégias são a concepção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança como um motivo de prazer e a qualidade do espaço-ambiente”*.

A expectativa inicial era a ampliação das relações de tempo, de espaço e de interações. Desta forma, algumas indagações vieram à tona: O que as paredes das escolas revelavam? Como se davam as relações na escola? Quais sabores e aromas as escolas tinham? Quais as potencialidades dos espaços internos e externos à sala de aula e à escola? Quais relações com o entorno da escola?

Na busca pelas respostas, ainda que sem a pretensão de esgotá-las, foi necessário investir em processos formativos e no diálogo com e entre as escolas, num profundo exercício de escuta ativa. Marques (2021, p. 28) em relação à escuta aponta que:

requer conhecimento, capacidade de relacionar fazeres e saberes, de pensar diferente, de inovar a partir da participação para resolução de problemas ou questões socialmente relevantes para o grupo, de criar potencialidades, de enxergar que, no confronto e na negociação, buscam-se múltiplas perspectivas de perceber a vida e as possibilidades de aprender nas relações e no diálogo.

Nesse exercício de escuta reflexiva, não há como desconsiderar o contexto pandêmico mundial da COVID-19, que afetou toda a sociedade, impôs novas formas de vivenciar a relação com o espaço interior e exterior da sala de aula, da escola e do seu

1 A proposta de governança organizada por meio de plataformas, implantada pela administração municipal, nas quais pastas ou secretarias municipais são transformadas em Unidades de Gestão se relacionam e trabalham de maneira colaborativa para solucionar problemas e propor políticas públicas, permitiu a implantação de um programa integrado de educação.

2 O Programa Escola Inovadora será retomado mais adiante neste artigo.

entorno. Vão sendo assim identificadas as potencialidades de diferentes espaços para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem.

Na educação infantil, pela exploração de diferentes ambientes, já se adotava a dimensão educacional do espaço. Para Horn (2003, p. 48) “o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo; é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa”. Essa perspectiva, contudo, não era considerada nos demais segmentos da educação municipal. Tal percepção vem apontando para a importância de se ampliar e aprofundar a discussão sobre a ambiência e sua relação com o desenvolvimento e o aprendizado. A necessidade de (re)configurar a escola, impulsionada pelo contexto pandêmico, se mostrou premente na Educação Básica.

Assim, os estudos e ações sobre ambiência, implantados pelo Programa Escola Inovadora, conduziram à criação de uma nova proposta educacional para todos os segmentos de ensino atendidos pela UGE: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental e Médio da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os desdobramentos desse movimento culminaram na elaboração de uma proposta intitulada **Desemparedamento da Escola na Educação Básica**. Tal proposta será detalhada a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em toda proposta de política pública para a educação básica, contempla-se a formação docente. Sobre esse tema, Cochran-Smith e Lytle (1999) argumentam que existem diferentes concepções a respeito do aprendizado dos professores. Dentre as concepções existentes, as autoras destacam três: o conhecimento para a prática, o conhecimento na prática e o conhecimento da prática. Essas ideias estão diretamente relacionadas a um tipo de aprendizado: o aprendizado que tem como propósito a racionalidade técnica (conhecimento/aprendizado para a prática); a racionalidade prática (conhecimento/aprendizado na prática; professor reflexivo); e a racionalidade crítica (conhecimento/aprendizagem da prática). Para Canário (1998, p. 5), os professores aprendem coletivamente em situações “de transformação de representações, de valores e de comportamentos”, resultando em novas formas de ação individual e coletiva.

A partir dessa ideia, a busca pela interação no grupo parte do pressuposto de que o conhecimento pode ser construído socialmente por professores que trabalham juntos, ressignificando suas práticas, tomando consciência dos próprios conhecimentos prévios e de “recursos culturais e linguísticos e os recursos textuais e materiais de sala de aula” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 280). Contudo, a união das compreensões, a construção de conhecimento e a (re)elaboração das formas do fazer pedagógico, só serão possíveis se houver a mudança da interação social dentro da escola (CANÁRIO, 1998),

criando assim um espaço para a discussão das formações vivenciadas na rede de ensino e fora dela. A formação de professores precisa “privilegiar o desenvolvimento da reflexividade, da capacidade de encontrar/criar novas estratégias, da mobilização contextualizada de conhecimentos e da visão crítica” (SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008, p.191).

A formação fora da escola acontece em diferentes formatos: congressos, palestras, minicursos, oficinas, Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu; e com diferentes nomenclaturas e identificadas como formação continuada. Na rede municipal de Jundiáí, a formação é organizada e coordenada pelo Departamento de Formação. Por exemplo, sobre a temática desemparelamento, apresentada neste artigo, os educadores participam de encontros, seminários, palestras, vivências e oficinas.

Para que as formações alcancem os objetivos propostos, é fundamental garantir um aprofundamento teórico, que reflita a prática, sem o desvio para demasiadas prescrições. Na rede, a discussão sobre a temática, realizada no interior das escolas, desencadeou a organização de diferentes momentos e modalidades de formação com a participação ativa dos professores.

Dentre as dificuldades com relação à formação, foram enfatizados os contextos que integram a rotina sobrecarregada do professor; as jornadas em mais de uma escola, com sobrecarga de documentos a serem preenchidos; a prevalência dos assuntos administrativos em detrimento dos assuntos pedagógicos; “o fortalecimento de vínculos e planejamento de uma formação continuada”; e a “falta de liderança de um professor coordenador que se reconheça como formador” (CUNHA, PRADO, 2010, p.104). Além disso, há relatos sobre a falta de recursos ou mesmo o ponto de não se enxergar a possibilidade de implementação da prática, pela limitação que se tem da intencionalidade pedagógica.

É importante ressaltar que, para toda formação, é preciso que os sujeitos estejam abertos a se expor e a ouvir o que formadores e colegas têm a dizer. É nas práticas e nas partilhas discursivas que “os professores explicitam seus conhecimentos, tornando-os visíveis; questionam conjecturas de práticas comuns; e geram dados que podem ser considerados alternativos” (BOLOGNANI, NACARATO, 2014, p.9). Olhar para esses percursos e os discursos construídos pelos educadores na rede municipal é fundamental para qualificar a prática pedagógica e os processos formativos, a implementação das mudanças de trajetórias necessárias.

METODOLOGIA - DESENVOLVIMENTO

O Plano Plurianual³ (PPA), 2018/2021, do município de Jundiáí implantou o Programa Escola Inovadora, que previa investimentos e ações voltados à melhoria da qualidade do ensino, à formação e valorização docente e à modernização dos ambientes e infraestrutura

3 O Plano Plurianual (PPA) é o instrumento de planejamento governamental de médio prazo (4 anos), previsto no artigo 165 da Constituição Federal. Para saber mais, acesse: <https://www.justica.gov.br/Acesso/governanca/PPA/o-plano-plurianual-ppa-e-a-constituicao-federal.pdf>

das unidades escolares.

Nesse sentido, foram executadas diversas ações, entre elas a implantação de uma plataforma educacional digital, a promoção de eventos de fomento à ciência, implantação de programa de alimentação escolar saudável, reformas em unidades escolares, estabelecimento de parcerias e convênios com instituições e organizações privadas, implantação de um laboratório maker com alta tecnologia, eventos de formação para todos os educadores, criação do Centro Internacional de Estudos e Memórias e Pesquisa da Infância (CIEMPI)⁴ e o lançamento de concursos para valorização e premiação de práticas educacionais inovadoras. Todas as ações foram permeadas por movimentos de formação docente e de interação entre as equipes escolares e a UGE.

Com a proposição de ações voltadas à melhoria da ambiência escolar, a UGE passou a oferecer palestras, oficinas e materiais direcionados à formação dos profissionais das escolas sobre o tema. Além disso, intensificou a propositura de iniciativas de aproveitamento dos espaços escolares como facilitadores da aprendizagem, uma prática que já permeava o trabalho de algumas unidades municipais, principalmente no segmento da Educação Infantil I (de 0 a 3 anos). Dentre as propostas incentivadas, destacam-se a implantação de hortas orgânicas, a valorização do contato das crianças com os elementos da natureza e o envolvimento das crianças nas decisões da escola.

A partir dos resultados obtidos nas ações implementadas e visando a integração entre os segmentos escolares, a abrangência das ações foi ampliada, alcançando as unidades da Educação Infantil II (de 4 e 5 anos), de Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A proposta de trabalho integrado entre as unidades de gestão do município possibilitou que o olhar para a infância fosse incorporado em diversas áreas da administração, favorecendo a transversalidade de políticas e ações de intervenções urbanísticas e de infraestrutura para a ocupação e acesso à cidade, pelas crianças.

Em 2019 houve a participação da gestora municipal de educação de Jundiaí na missão técnica organizada pelo Instituto Alana em Griesheim. Essa cidade alemã foi planejada para ser uma cidade amigável para as crianças, pensando em seu desenvolvimento. Na Missão, foram abordados aspectos como a valorização do patrimônio, do contato com a natureza, do caminhar pelas ruas, dos percursos das crianças até a escola, da ocupação de ruas e equipamentos públicos e das possibilidades de transformação desses espaços em ambientes brincantes e acolhedores. Essa experiência desencadeou, na rede de Jundiaí, ações destinadas à criação de ambientes favoráveis ao protagonismo da infância e que

4 O CIEMPI está vinculado ao Departamento de Formação na Unidade de Gestão da Educação (UGE). Sua criação visa salvaguardar a história da educação jundiaíense por meio de acervos documentais e outras fontes, desenhar de forma colaborativa a formação permanente dos profissionais em educação em diálogo com as escolas, evidenciar o protagonismo das crianças e educadores, fomentar a pesquisa acadêmica bem como promover a extensão universitária e ainda reconstituir a história local. O Centro é destinado a toda a comunidade jundiaíense e a todas as pessoas que se interessam pela educação patrimonial, os estudos da memória e as pesquisas da infância. Para saber mais, acesse: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/ciemp/>.

promovam seu desenvolvimento e aprendizado.

Em 2020, ocorreu a inclusão de Jundiáí na Rede Urban95⁵, em razão das práticas desenvolvidas pelas escolas, a partir das políticas públicas voltadas à infância que ampliam as perspectivas e possibilidades de uso dos espaços da cidade pelos educadores e pelos estudantes. Considerando o histórico de elaboração de melhoria nos ambientes escolares e o cenário gerado pela pandemia, a UGE investiu em propostas pedagógicas e de formação fora da sala de aula, principalmente ao ar livre. No último trimestre deste ano, foram realizadas, pelos departamentos de ensino, formações com os gestores das unidades escolares, com o objetivo de promover a aprendizagem fora da sala de aula, vivenciados com e em diversos espaços, escolares e não escolares.

O ano de 2021 demarcou a potencialidade de espaços naturais, locais abertos, áreas livres para o desenvolvimento e para aprendizagem de crianças, jovens e adultos de maneira global, sistêmica e integrada. A esse movimento inicial foi atribuída a expressão **desemparedamento da escola**.

Desse processo de estudos, e das reflexões dos educadores, emergiu a classificação e a análise de possíveis dimensões da ideia de desemparedamento escolar na educação básica: a dimensão física e espacial, a dimensão cultural e curricular e a dimensão metodológica, conceitos que ainda estão em elaboração pela rede.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Avaliando o percurso apresentado neste artigo, destaca-se o papel fundamental da formação continuada dos educadores da rede municipal de educação de Jundiáí. O movimento parte da análise da prática escolar, considerando a potencialidade de diferentes espaços para o desenvolvimento e aprendizagem, e segue em direção às análises teóricas que qualificam essa prática, caracterizada por ações descoladas de prescrições.

A **publicação de materiais** voltados às ações docentes na sala de aula e fora dela tem sido um foco de atuação da UGE. A publicação do Guia de Aprendizagem ao Ar Livre em Jundiáí, produzido a partir de estudos sobre a ocupação de espaços do território envolvendo os três segmentos: Educação Infantil I e II e do Ensino Fundamental e EJA. Uma solicitação de trabalho colaborativo entre membros da equipe técnica da UGE foi feita à equipe do Instituto Alana, propondo a elaboração de protótipos de organização de ambientes que pudessem ser replicados em outras escolas do sistema.

O e-book **A Escola no Mundo**, desenvolvido pela equipe técnica e professores da UGE, visando apoiar as escolas municipais, foi produzido a partir de visitas ao parque Mundo das Crianças⁶, durante as quais os profissionais se dedicaram a aprofundar os estudos

5 A Urban95 é uma iniciativa internacional da Fundação Bernard van Leer que visa incluir a perspectiva de bebês, crianças pequenas e seus cuidadores no planejamento urbano, nas estratégias de mobilidade e nos programas e serviços destinados a eles. Para saber mais, acesse: <https://urban95.org.br/>.

6 O Mundo das Crianças é a extensão da área de preservação da represa que abastece a cidade de Jundiáí e a concretização das concepções sobre a infância que o município vem desenvolvendo, com base em pesquisas sobre a criança

sobre oportunidades potencializadoras para o desenvolvimento e as aprendizagens dos estudantes, a partir de experiências intencionalmente planejadas nos ambientes do parque e adaptáveis aos espaços externos das escolas, considerando o Currículo Jundiense.

Os diferentes materiais elaborados pelas equipes formadoras, professores, outros educadores e consultores externos, têm constituído o acervo **Materiais para a prática de desemparedamento da escola**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito das relevantes contribuições, de renomados teóricos, por meio de estudos pesquisas e propostas pragmáticas para um olhar sistêmico da educação, ainda é possível identificar paredes, fronteiras e fragmentações em concepções e processos de construção do conhecimento, práticas pedagógicas, elaboração de currículos, planejamentos, formação de professores, avaliação, e em vários outros aspectos.

Ao mesmo tempo, os mecanismos para a **formação continuada dos educadores** da rede municipal de Jundiá ganharam novos contornos na medida em que, de maneira planejada, diferentes modalidades de formação têm sido oferecidas com vistas à exploração de diferentes espaços de ensino e de aprendizagem com toda a complexidade de fatores que isso implica.

O tema **desemparedamento da escola** direciona o olhar para as boas práticas pedagógicas, validando e inovando as já existentes. Além disso, reconectar-se com o território educativo, identificando nos entornos das escolas os espaços e os parceiros para as ações formativas, contribui para a apropriação daquilo que é público e gera co-responsabilidade. Tais práticas e participação se aproximam muito dos conceitos de cidadania.

REFERÊNCIAS

BOLOGNANI, Marjorie Samira Ferreira; NACARATO, Adair Mendes. Tendências de formação vivenciadas e narradas por professoras dos anos iniciais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE: Culturas, Políticas e Práticas educacionais e suas Relações com as Pesquisas, 11º encontro, 2014, São João Del Rei. **Eixo Temático: Pesquisa, Formação de Professores e Trabalho Docente. Páginas 1-11.** Disponível em: <https://anpedsudeste2014.wordpress.com/eixo-3/>.

CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação? São Paulo: Instituto de Inovação Educacional, 1998. (Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular). ISBN: 972-9380-83-x.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLER, Susan L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**. Washington, v. 24, p. 249-305, 1999.

e em experiências internacionais sobre as relações do ambiente urbano e o planejamento de políticas públicas. Para saber mais acesse: <https://mundodascriancajundiai.com.br/o-parque/>.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, n. 28, p. 103-113, jan.-jun. 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: < http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646?locale=pt_BR> .

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. trad. Bruna Heringer de Souza Villar; 1.ed.- São Paulo: Phorte, 2020.

INSTITUTO ALANA. **Guia de aprendizagem ao ar livre em Jundiá**. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2021. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/documentos/guia-de-aprendizagem-ao-ar-livre-em-jundiai/>. Acesso em 18/09/2021.

MAGALHÃES, Sílvia.Org. **A Escola no Mundo**. Jundiá, SP, 2021. Disponível e; E-book “A escola no Mundo”. Acesso em 18/09/2021.

MARQUES, Vasti Ferrari. **Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância: uma proposta de política pública para continuidade das ações educacionais da Rede Municipal de Jundiá**. 2021. 137p. Dissertação (Mestrado Profissional)-Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas/SP.

SADALLA, Ana M. Falcão de Aragão; SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.9, n.2, p. 189-203, jun. 2008.

CAPÍTULO 5

O ENSINO DA MATEMÁTICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO BÁSICO NO SISTEMA EDUCATIVO ADVENTISTA: UMA ANÁLISE PARA A SUA CONCEPTUALIZAÇÃO

Data de aceite: 02/05/2022

Edelmiid Mendoza López

Licenciada en Preescolar de la Corporación Universitaria Adventista; especialista en Docencia de la Corporación Universitaria Adventista; candidata a magister en Educación de la Corporación Universitaria Adventista

Diana Carolina Duarte Acevedo

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona; especialista en Docencia de la Corporación Universitaria Adventista; candidata a magister en Educación de la Corporación Universitaria Adventista; docente de aula en el Colegio Adventista Libertad de Bucaramanga

Luis Fernando Garcés Giraldo

David Alberto García Arango

Capítulo de libro resultado de la investigación: “Elaboración de una guía metodológica para la enseñanza de las matemáticas en el grado primero de educación básica primaria del Sistema Educativo Adventista”, como requisito para optar al título de Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Adventista, de Medellín, Colombia.

RESUMO: No sistema educacional Adventista, a construção do currículo baseia-se numa visão transversal da Bíblia, procurando integrar a fé na aprendizagem a fim de alcançar uma educação integral que desenvolva harmoniosamente todas as dimensões do ser humano. Contudo,

tal como em outros sistemas educativos, o ensino da matemática tornou-se uma das principais preocupações devido à elevada taxa de insucesso demonstrada nos relatórios escolares e testes padronizados. E, embora as capacidades matemáticas sejam indispensáveis para compreender o mundo, a realidade é que para um grande número de pessoas elas são concebidas como um assunto entediante, aborrecido e rígido, no qual apenas os números e as fórmulas importam. Este artigo desenvolve aspectos teóricos que sustentam o ensino da matemática no primeiro ano do ensino básico no sistema educacional Adventista do Sétimo Dia. Para este efeito, são tidos em conta os aspectos mais relevantes que descrevem este sistema e, com base em pesquisas anteriores, são desenvolvidos os temas do ensino e da aprendizagem, bem como o papel do professor e dos guias metodológicos no ensino da matemática no primeiro ano do ensino básico. La enseñanza de las matemáticas en el grado primero de educación básica primaria del Sistema Educativo Adventista: un análisis para su conceptualización.

PALABRAS CHAVE: Matemática, resolução de problemas, educação adventista, ensino, aprendizagem.

LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN EL GRADO PRIMERO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ADVENTISTA: UN ANÁLISIS PARA SU CONCEPTUALIZACIÓN

RESUMEN: En el sistema educativo adventista la construcción del currículo se realiza desde una visión transversal de la Biblia, buscando integrar la fe en el aprendizaje para lograr una educación integral que desarrolle armoniosamente todas las dimensiones del ser humano. Sin embargo, y al igual que en los demás sistemas educativos, la enseñanza de las matemáticas se ha constituido en una de las preocupaciones principales debido al alto índice de fracaso evidenciado en los informes escolares y en las pruebas estandarizadas. Y, aunque las competencias matemáticas son indispensables para entender el mundo, la realidad es que para un gran número de personas ellas son concebidas como una materia tediosa, aburrida y rígida en la que sólo importan los números y las fórmulas.

En este artículo se desarrollan aspectos teóricos que fundamentan la enseñanza de matemáticas en el primer grado de educación básica del sistema educativo adventista. Para ello, se tienen en cuenta los aspectos más relevantes que describen dicho sistema y con base en investigaciones anteriores se desarrollan los tópicos de la enseñanza y el aprendizaje, así como el papel del docente y de las guías metodológicas en la enseñanza de las matemáticas en el primer grado de educación básica.

PALABRAS CLAVE: Matemáticas, resolución de problemas, educación adventista, enseñanza, aprendizaje.

THE TEACHING OF MATHEMATICS IN THE FIRST GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE ADVENTIST EDUCATIONAL SYSTEM: AN ANALYSIS FOR ITS CONCEPTUALIZATION

ABSTRACT: In the Adventist educational system, the construction of the curriculum is based on a transversal vision of the Bible, seeking to integrate faith in learning to achieve a comprehensive education that harmoniously develops all dimensions of the human being. However, as in other educational systems, the teaching of mathematics has become one of the main concerns due to the high failure rate evidenced in school reports and standardized tests. And, although mathematical skills are indispensable for understanding the world, the reality is that for a large number of people they are conceived as a tedious, boring and rigid subject in which only numbers and formulas are important. This article develops theoretical aspects that support the teaching of mathematics in the first grade of basic education in the Adventist educational system. For this purpose, the most relevant aspects that describe this system are taken into account and, based on previous research, the topics of teaching and learning are developed, as well as the role of the teacher and the methodological guides in the teaching of mathematics in the first grade of basic education.

KEYWORDS: Mathematics, problem solving, Adventist education, teaching, learning.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la adquisición de los conocimientos matemáticos desde las primeras edades es reconocida y avalada por diferentes estudios e investigaciones en el ámbito mundial.

En el orden internacional existen diferentes referentes que publican orientaciones curriculares sobre los conocimientos matemáticos que se deben enseñar en cada etapa de la educación formal. Tal es el caso del Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas de Estados Unidos, la Asociación Australiana de Profesores de Matemáticas e Infancia en Australia o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por mencionar algunos, quienes consideran la competencia matemática como una de las competencias clave para el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento. Incluso, la OCDE diseñó las pruebas PISA para evaluar el desempeño de los estudiantes de 15 años en las áreas de lectura, ciencias y matemáticas.

Para percibir la realidad de nuestro país frente al desarrollo de las competencias matemáticas, es importante conocer el desempeño de los estudiantes en la prueba PISA y la prueba Saber (aplicada por el Ministerio de Educación Nacional).

La implementación de la prueba PISA en Colombia ha estado a cargo del ICFES desde el 2006 y la última aplicación se realizó en el 2018, mostrando una leve mejoría del desempeño en el área de matemáticas con respecto a la mayoría de países latinoamericanos, pero conservando una brecha significativa con los demás países, pues el promedio de los estudiantes colombianos en los últimos años no ha sido el mejor.

Por su parte, los resultados de la última aplicación de la prueba Saber reflejan que los estudiantes de los grados 5° y 9° de la educación básica tienen un desempeño bajo en el área de Matemáticas, donde la mayoría de ellos presenta buen rendimiento sólo en la resolución de problemas sencillos.

Así mismo, el contexto del Sistema Educativo Adventista no es ajeno a la situación general del país y está en continua búsqueda de mejorar los procesos formativos liderados en las instituciones que lo conforman. Es por esto, que desde esta organización se promueve la producción de materiales y herramientas que integren la fe en el aprendizaje y eleven la calidad en la educación como fruto de las investigaciones desarrolladas por los agentes educativos que hacen parte del mismo.

En ese camino, el presente trabajo se enfoca en realizar un análisis de los conceptos más relevantes que fundamentan la enseñanza de las matemáticas en el grado primero de la educación básica primaria del sistema educativo adventista.

SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO ADVENTISTA

La Iglesia adventista del Séptimo Día (IASD) posee un sistema educativo mundial con aproximadamente 2 millones de estudiantes en 165 países. La página web oficial da cuenta que en América del Sur hay cerca de 900 instituciones educativas que incluyen escuelas, colegios y universidades, y cuenta con 320 mil alumnos matriculados y 20 mil docentes. (ACES, s. f.). Debido a su extensión, también cuenta con su propio sistema para

“evaluar la calidad de los planteles e instituciones de educación superior que sostiene en el mundo” (Corporación Universitaria Adventista, 2018, p. 12) y se rige por unos principios que definen la filosofía adventista de la educación. Sin embargo, no existía un modelo pedagógico definido que orientara el proceso de enseñanza aprendizaje, hasta que, como producto del trabajo investigativo en la Corporación Universitaria Adventista de Colombia, se propone la Pedagogía Restauradora.

La Pedagogía Restauradora se entiende como la posibilidad educativa y formativa de construcción permanente de un proceso de enseñanza-aprendizaje intencional, significativo y estructurado. Lo anterior desde la comprensión del conocer, del hacer y del ser, lo que implica la restauración de la condición humana en todas sus dimensiones como factor determinante y primordial de la perspectiva filosófica bíblico-cristiana: “Educar es redimir”, que requiere la capacidad de apropiación y pertinencia para la resolución de problemas de la vida cotidiana, la toma de decisiones y el despliegue de la creatividad personal con el fin de incidir en diferentes contextos y transformarlos.

En este sentido, se concibe la formación del estudiante como el resultado de un ejercicio educativo integral que concibe al individuo como una unidad multidimensional, cuya formación implica un proceso de construcción, crecimiento, maduración y perfeccionamiento que le permite un desarrollo equilibrado de sus facultades. (Corporación Universitaria Adventista, 2018 p. 40)

Por ello, la construcción del currículo se realiza desde una visión transversalidadora de la Biblia porque se entiende que ella “contextualiza el conocimiento y provee un punto focal para la integración de todo el conocimiento”, ya que éste proviene de Dios, quien, para los adventistas, es la fuente toda verdad. De esta manera la estructura del currículo se fundamenta en los principios de la filosofía adventista de la educación, propiciando una experiencia de aprendizaje formativa, integral y significativa para docentes y estudiantes. (Corporación Universitaria Adventista, 2018, p. 64). Así pues, cabe mencionar que, aunque la biblia no es una enciclopedia de conocimientos para todas las disciplinas académicas, a través de ella puede encontrarse un marco en el que se comprendan contenidos específicos de una disciplina. En convergencia con esta declaración, Cafferk, (2018) menciona que:

El aprendizaje puede ser promovido por medio del uso de temas de la Escritura (y en algunos casos, las narrativas en las que estos se encuentran) como ejemplos de contenidos de la clase. Se puede pedir a los estudiantes que piensen en historias bíblicas que a primera vista ilustran un elemento del contenido de la clase.

De esta manera es posible articular elementos del conocimiento matemático con elementos evidenciados en la Biblia, logrando así la integración de la fe en la enseñanza sin forzar un texto o ejemplo bíblico, y propiciando un aprendizaje reflexivo que permita crear oportunidades para que los estudiantes “reflexionen y recuerden la Palabra de Dios”, como lo declara Agard (2019). De la misma forma, White (2009, p. 113) asevera que:

En su vasta gama de estilo y temas, la Biblia tiene algo para interesar a cada mente y atraer cada corazón. Sus páginas encierran historia antiquísima; biografías fieles a la vida; principios de gobierno para regir al estado y gobernar la casa, principios que la sabiduría humana nunca ha conseguido igualar. Contiene la más profunda filosofía, la poesía más dulce y sublime, apasionada y emocionante.

Por ello, para los adventistas del séptimo día, los escritos de la Biblia bien pueden ser contextualizados en cualquier área del conocimiento humano y adaptados al entendimiento de los niños desde sus edades más precoces.

En esta dirección es importante mencionar que el sistema educacional adventista también adopta como fundamentales los escritos de Elena White, principal promotora de la filosofía de la educación adventista, ya que extrae de la Biblia, los principios educativos básicos y define la verdadera educación como algo que va más allá del conjunto de conocimientos científicos esenciales para la vida actual; en sus palabras, la verdadera educación:

Abarca todo el ser, y todo el período de la existencia accesible al hombre. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales. Prepara al estudiante para el gozo de servir en este mundo, y para un gozo superior proporcionado por un servicio más amplio en el mundo venidero. (White, 2009, p. 13)

Esto implica que, como lo afirma Melgosa (2019), el currículo de acuerdo con la filosofía de la educación adventista cumple con tres características fundamentales:

1. La temática debe tener la biblia como fundamento, pero a su vez representar necesidades reales y actuales de la sociedad contemporánea para que los estudiantes puedan influir en ella. Debe considerar aspectos pragmáticos, estéticos y axiológicos.
2. El plan de estudios incluye el desarrollo de habilidades manuales prácticas que sean útiles en la sociedad actual.
3. El centro del programa educativo es la promoción de una relación significativa con Dios.

De esta manera, el sistema educativo adventista cumple con la premisa de promover una formación integral que propicie el desarrollo armonioso de todas las dimensiones del ser humano.

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN EL GRADO PRIMERO

La enseñanza de las matemáticas se constituye en una de las preocupaciones principales por parte de los actores educativos debido al alto índice de fracaso evidenciado en los informes escolares y en las pruebas estandarizadas. Por tanto, se hace necesario la construcción de metodologías que propicien el desarrollo de las competencias matemáticas

desde los grados iniciales del proceso educativo. Pues, como bien lo menciona White (2015, p. 268), “la monotonía del estudio continuo cansa la mente” y hace que los estudiantes pierdan el interés en la adquisición de los conocimientos, truncando su espíritu investigativo, capacidad de reflexión y razonamiento; muchos niños “se someten mecánicamente a la rutina del estudio, pero no retienen lo que aprenden” (White, 2015, p. 268). Por ello, es pertinente recordar que el principal propósito de cualquier trabajo en matemáticas es:

ayudar a las personas a dar sentido al mundo que les rodea y a comprender los significados que otros construyen y cultivan. Mediante el aprendizaje de las matemáticas los alumnos no sólo desarrollan su capacidad de pensamiento y de reflexión lógica, sino que, al mismo tiempo, adquieren un conjunto de instrumentos poderosísimos para explorar la realidad, representarla, explicarla y predecirla; en suma, para actuar en y para ella (Ministerio de Educación Nacional 1998, p. 18).

Debido a la trascendencia de las matemáticas en la vida, el Ministerio de Educación Nacional proporciona los criterios que clarifican los contenidos y establecen un punto de referencia de lo que los estudiantes de primer grado deben saber y hacer, a través de los estándares básicos de competencia. Éstos proponen “cinco procesos generales que se contemplaron en los Lineamientos Curriculares de Matemáticas: formular y resolver problemas; modelar procesos y fenómenos de la realidad; comunicar; razonar, y formular; comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos” (Schmidt Q. & Kolumbien, 2006, p. 51). Estos procesos generales se encuentran organizados en cinco pensamientos matemáticos que, en el documento de los Derechos Básicos de Aprendizaje, se definen de la siguiente manera en la malla curricular: pensamiento numérico, pensamiento variacional, pensamiento métrico, pensamiento espacial y pensamiento aleatorio. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pp. 6-10).

En este sentido, es relevante señalar que, tanto en el documento de los lineamientos curriculares, como los estándares básicos de competencias, el Ministerio de Educación Nacional asigna un lugar importante a las situaciones problema como eje organizador del currículo de matemáticas, debido a que éstas pueden ligarse a experiencias cotidianas en el contexto inmediato de los estudiantes, haciendo que las matemáticas cobren sentido para ellos. Entonces, se indica que “las aplicaciones y los problemas no se deben reservar para ser considerados solamente después de que haya ocurrido el aprendizaje, sino que ellas pueden y deben utilizarse como contexto dentro del cual tiene lugar el aprendizaje” (Ministerio de Educación Nacional, 1998), p. 24), permitiéndole a los estudiantes descubrir, consolidar y reinventar las matemáticas.

De la misma forma lo indican Ayllón et al. (2016, p. 4) al aseverar que las actividades de resolución e invención de problemas ayudan a afianzar los conocimientos que se están aprendiendo porque el estudiante debe pensar y analizar críticamente el enunciado, reconocer los datos que este presenta e idear y explorar distintas estrategias que proporcionen una solución. Además, Zalduendo (2017, p. 33), reafirma que la mejor manera

de aprender matemáticas es resolviendo problemas con la guía de un buen maestro. Por tanto, los problemas matemáticos pueden y deben ser el eje transversal mediante el cual se aprendan los conocimientos planteados en cada uno de los pensamientos matemáticos mencionados anteriormente.

Actualmente, existe un gran número de investigaciones que hablan acerca del papel trascendente que juega la resolución de problemas en la adquisición del conocimiento matemático, si bien es cierto, como lo mencionan Hernández Suárez et al. (2021, p. 4) que el ser humano posee competencias matemáticas biológicas innatas como lo son la numerosidad, ordinalidad, conteo, aritmética simple, estimación y geometría, también lo es que “se aprende matemática resolviendo problemas, o tratando de demostrar enunciados matemáticos.” (Zalduendo, 2017, p. 33). Es por ello, que Itzel & Neri (2021), mencionan que a través de la historia, la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas se ha enmarcado en tres paradigmas: conductista, constructivista y sociocultural; que a su vez se asocian a diferentes propuestas educativas. Entre las que se plantea la de resolución de problemas. Ellas indican que:

la resolución de problemas es una actividad que ha sido impulsada en el contexto de propuestas educativas como la MM¹ y el Constructivismo, sin embargo, se conformó por sí misma como una propuesta contundente para la mejora de la enseñanza matemática, con sus propios supuestos y actividades específicas de implementación curricular. (p. 8)

Sin embargo, no sólo la resolución de problemas, sino la creación de los mismos, estimulan la creatividad en los estudiantes. Al respecto, Jurado (2017, p. 3), citando a Malaspina (2013), afirma que para propiciar la creatividad “proactiva” y lograr un mayor progreso en el aprendizaje, se debe instar a los estudiantes a crear sus propios problemas de matemáticas.

Se concluye entonces, que el eje vertebral de la enseñanza de las matemáticas en el grado primero, además de la noción numérica, debe ser la invención y solución de problemas. Por tanto, se hace importante investigar sobre cómo puede propiciarse el desarrollo de esta habilidad. Al respecto, Andrade Lotero et al. (2017), con base en un estudio realizado con estudiantes de primer grado en colegios públicos de Medellín, Antioquia, afirman que “la hipótesis de los cuadros de significado es una herramienta teórica y metodológica para la conceptualización de la solución de problemas aritméticos y la organización en correspondencia que subyace al pensamiento matemático” (p. 59). Esta metodología plantea la utilización de un espacio en el que el estudiante pueda representar con dibujos la situación problema y encontrar su solución. Ya que, al representar la información, construye un cuadro de significado, en el que pone en marcha conocimientos previos o, como ellos lo llaman, “partículas de recursos cognitivos” (p. 58), que le permiten no sólo comprender semánticamente el enunciado, sino también encontrar las operaciones

1 Traduciendo al autor, significa Matemática Moderna

aritméticas que le ayudarán a solucionar el problema.

Para Ramírez et al., (2020, p. 2) “el término “problema” expresa, en primera instancia, una situación que no puede ser resuelta con los recursos tradicionales y requiere de la activación de procesos cognitivos asociados al razonamiento lógico y creativo, así como de aspectos motivacionales y volitivos”. Por ende, la solución o el planteamiento de un problema implica que el estudiante inicie un proceso cognitivo que le exige usar y consolidar los conceptos matemáticos aprendidos anteriormente y a su vez sentirse motivado por hacer parte activa de un ambiente de clase participativo y dinámico que genera un cierto grado de curiosidad y descubrimiento. Es por ello que, Kilpatrick, citado en Ramírez et al., (2020) opina que “la formulación de problemas debería ser vista no solo como meta de instrucción sino como medio de instrucción. La experiencia en descubrir y crear por sí mismos problemas matemáticos debe ser parte de la educación de los estudiantes”. (p. 2)

Por su parte, Hernández & García (2018, p. 141) proponen que en los primeros años de enseñanza formal, al desarrollar solo “los contenidos -conceptos, destrezas- y procesos que tienen una aplicación directa a la vida cotidiana, permiten mejor la articulación entre ideas de distintos cursos y son generativas de futuros aprendizajes, pero a su vez respetan el desarrollo infantil”, y para ello puede articularse la imaginación, a través de las ilustraciones y la literatura, a los contenidos del currículo en matemáticas.

Esta clase de diversificación en las estrategias de enseñanza favorecen el desarrollo del pensamiento matemático y permite que los estudiantes construyan concepciones positivas sobre la materia, hecho que favorecerá su actitud y por tanto su desempeño en esta área del conocimiento. Tal fenómeno es reafirmado por Carrillo et al., (2018) quienes, con base en estudios anteriores (Gamboa, 2014; Gómez-Chacón, 2000) declaran que

No sólo el componente del conocimiento de la disciplina juega un papel fundamental en el éxito de los estudiantes en la asignatura, sino que existe una serie de factores (concepciones, emociones, creencias, actitudes y valores en el desarrollo) que pueden explicar dicha relación.

SOBRE EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN EL GRADO PRIMERO

Es bien sabido en el ámbito educativo que “los primeros años de escolarización son fundamentales para forjar y fortalecer bases adecuadas tanto a nivel de conocimientos como de habilidades para un correcto desarrollo de las diferentes áreas de aprendizaje” (Espinoza Pastén & Ygual Fernández, 2021) y de acuerdo con el planteamiento de Arteaga Martínez & Macías Sánchez (2016, pp. 26 - 34) los dos modelos de aprendizaje con mayor difusión en la enseñanza de las matemáticas son el empirismo y el constructivismo.

El modelo empirista, o también conocido como enfoque conductista (Espinoza Pastén & Ygual Fernández, 2021, p. 12), asigna un papel pasivo a los estudiantes y no tiene en cuenta sus diferencias individuales, no se contextualizan los saberes y no se

da un aprendizaje significativo, puesto que el estudiante aprende únicamente lo que el docente explica a través de sus clases magistrales y luego, practicando aquella teoría con fichas o actividades. Se considera el error como sinónimo de fracaso y el aprendizaje de las matemáticas se limita a “técnicas, algoritmos y fórmulas inconexas con la realidad” (p. 28), que se adquiere por medio del trabajo basado en la repetición y la mecanización, y se evalúa sólo con la recordación de dichas técnicas, algoritmos y fórmulas. Por tanto, La práctica educativa basada en este enfoque no promueve una aprehensión verdadera del conocimiento.

Por su parte, el enfoque constructivista fundamentado en los trabajos de Piaget y Vygotsky, plantea que el conocimiento se construye a través de la acción, es decir, de la manipulación de recursos y materiales, así como la utilización de los cinco sentidos. Esta teoría afirma que el aprendizaje no sólo se consolida cuando los conocimientos previos se adaptan y reorganizan para integrar un nuevo conocimiento, sino también se favorece con el debate e interacción entre iguales; prácticas a veces demasiado olvidadas en las clases de matemáticas.

Por tanto, es muy importante, el uso de material didáctico, especialmente aquellos recursos que se basen en la manipulación, ya que precisamente y de acuerdo con el planteamiento Piagetiano, es en el primer grado de la educación básica (alrededor de los 6 y 7 años), que los infantes realizan la transición del pensamiento concreto al pensamiento abstracto, (Piaget & TEÓRICOS, ANTECEDENTES, 1976) y, como lo afirma Martínez (2002), “es preciso partir de la manipulación de objetos para pasar a una fase representativa y de esta a otra más abstracta”. (p. 18)

Una situación que ejemplifica el uso y contraste de los dos modelos anteriormente descritos se observa al considerar uno de los aprendizajes elementales que los estudiantes deben adquirir en el grado primero; indudablemente el aprendizaje del cálculo o las operaciones aritméticas de adición y sustracción ocupan gran parte del tiempo y el esfuerzo de los niños, padres y docentes. Sin embargo, cuando el objetivo principal de este aprendizaje se presenta descontextualizado de los problemas y se coloca todo el énfasis en el adiestramiento para realizar el procedimiento (modelo empirista), Chamorro (2003, p. 145) indica que “se produce un aprendizaje vacío de significado y de dudosa utilidad”, puesto que es el planteamiento de problemas el que da el sentido a las operaciones matemáticas y sólo de esta manera, el estudiante comprende su utilidad en la vida. (Modelo constructivista).

Por otra parte, al referirse al aprendizaje del cálculo, Chamorro (2003, p. 145), indica que el objetivo es:

proveer al individuo de los conocimientos necesarios para que pueda decidir y ejecutar de forma autónoma el tipo de técnica que mejor se adapte a la situación particular que le exija la realización de un cálculo. Y esto sólo se consigue trabajando en la escuela los distintos tipos de cálculo: escrito, mental y con calculadora.

Y para conseguir aquello que menciona Chamorro, es decir, que los estudiantes de primer grado logren aprehender diferentes técnicas, es necesario exponerlos a distintos problemas, en diferentes contextos donde la operación que están afianzando sea la herramienta que los resuelva. Por ejemplo, Chamorro (2003, pp. 148 - 149), citando a Vergnaud (1990), presenta una clasificación de seis tipos de problemas aditivos: composición de medidas², transformación de medidas, composición de transformaciones, transformación sobre estados relativos y, composición de estados relativos.

SOBRE LOS DOCENTES Y LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Las matemáticas establecen en los niños unas actitudes y unos valores que les garantizan una solidez en sus fundamentos, seguridad en los procedimientos y confianza en los resultados obtenidos. Todo esto ayuda a los niños a creer en sí mismos, y a poseer una destreza consciente y favorable para iniciar acciones que le llevan a la resolución de problemas que se enfrentan en su día a día.

Por consiguiente, López-Quijano (2014, p. 60), afirma que:

Uno de los grandes retos que se ha propuesto la educación, en todos los tiempos, es el de favorecer la construcción de conocimiento y facilitar el aprendizaje, hazaña que requiere de pedagogías que permitan a los estudiantes, desde su contexto, desarrollar competencias y potenciar habilidades para adaptarse a una sociedad en continua transformación. Al igual que sucede en otras ciencias, en el campo de la matemática se han propuesto diversos enfoques pedagógicos y métodos que invitan a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, con esto se busca que los estudiantes se interesen cada vez más por construir su propio conocimiento.

Además, Covián & Romo (2017, p. 18) resaltan que la enseñanza de las matemáticas actualmente es una herramienta que puede abordar problemas y enfrentar a los estudiantes para todas las situaciones de la vida, de ahí la importancia que la educación matemática tenga un componente significativo que pueda mejorar cada una de sus capacidades de razonamiento matemático. Sin embargo, se han evidenciado prácticas de enseñanza en las que el énfasis está en los conceptos y los saberes matemáticos, sin necesariamente comprender su contexto de origen o su relación y uso en otros contextos. En un estudio de investigación, García-Quintero et al., (2020, pp. 3 - 4) encontraron que uno de los desafíos más grandes para los docentes es resignificar el currículo de matemáticas de manera que contribuya “a una mayor contextualización de las prácticas de enseñar y aprender las matemáticas con intereses y realidades propias de la comunidad educativa; es decir, con sus prácticas socioculturales.” (p. 3) Ya que el currículo de la mayoría de instituciones educativas se construye con el fin de cumplir los requerimientos, retos, orientaciones y perspectivas del gobierno nacional (macrocontexto), pero cada docente debe aterrizar ese currículo a las situaciones, necesidades y prácticas socioculturales propias (microcontexto).

² Citando la autora, la expresión “medida” se refiere a cualquier resultado de una medición.

En tal sentido cabe mencionar la importancia de las competencias personales y profesionales de los docentes, así como su compromiso en la tarea educativa, porque ellas son la clave para el éxito en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Especialmente, en los primeros grados del proceso educativo, no basta con los conocimientos básicos de las materias que están a su cargo y saber planear de forma técnica y prevista las secuencias de aprendizaje y la organización del curso, Suñé Vela (2020, p. 5) (citando a Moll, 1990), afirma que:

los maestros deben saber aprovechar los momentos que surgen en las dinámicas del día a día, en los contextos cotidianos, para enlazar los conceptos espontáneos que los alumnos van adquiriendo en su interacción espontánea con el entorno, y convertirlos en conceptos científicos, logrando que tomen conciencia de su significado en relación con una estructura o sistema conceptual de conjunto en el que adquirirán sentido.

Por consiguiente, el propósito del docente en el aula de clase es preocuparse por crear un ambiente que favorezca el interés de los estudiantes; y según Labora, (2020, p. 16) es primordial que en el aula exista un *clima de confianza*, ya que de esta manera se logra que “el niño se sienta acogido y envuelto en *afectividad*, pues sólo al sentirse arropado, se cubrirá esta necesidad básica y estará en condiciones de poder aprender”. Además, de acuerdo con el planteamiento de Arteaga Martínez & Macías Sánchez (2016, p. 26 - 28), la actitud del docente hacia los errores que comenten los estudiantes es determinante y está relacionado con el fracaso escolar. Inclusive, se podrían evitar muchos errores si el docente implementa estrategias didácticas con determinadas actividades donde el estudiante pueda relacionar nuevos conocimientos y de este modo construir experiencias de éxito que lo conduzcan a revisar los errores cometidos. En este sentido la resolución de problemas desempeña un papel importante, dado que puede facilitar factores explicativos del error en diferentes pasos o estrategias puestos en juego durante el proceso.

Se trata, desde luego de resaltar los beneficios del aprendizaje de las matemáticas y el desarrollo de cada pensamiento matemático. De allí es un hecho que, a pesar de su utilidad y gran importancia, las matemáticas suelen ser percibidas y valoradas por la mayor parte de los estudiantes como una materia difícil, aburrida y poco práctica, y que para poder aprenderla se requiere de una capacidad especial.

Por tal motivo, Lluís Bonet (2019, p. 2), asevera que

es importante quitar la imagen que la gente tiene en general de las matemáticas que son cálculo, simplemente cálculos, pero pensar en un problema, investigarlo y debatirlo eso ya son palabras mayores, porque existe una gran desconexión entre las matemáticas y las situaciones que nos proporciona la vida cotidiana que son las que verdaderamente dan un significado y enriquecen nuestra materia, de ahí la necesidad de una buena actitud por parte del docente para que esas situaciones sean cercanas al mundo de nuestro alumnado.

Entonces, es bastante lógico, que para lograr “matematizar el entorno” el primer

requisito en la enseñanza adecuada de las matemáticas, es que el docente no presente, él mismo, una actitud negativa hacia las matemáticas. Pues existen varios estudios que, según Suñé Vela, (2020, pp. 6 - 7), declaran la imposibilidad de guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes hacia el disfrute y la funcionalidad de la actividad matemática, si el docente no posee esta actitud y esta competencia en su propia experiencia. Cada docente de educación infantil y primaria, aunque no sea matemático, debe encontrar la belleza que encierra esta ciencia y como lo mencionan Falconí Asanza et al., (2020):

pueda animarse a pensar que la matemática no se trata de números y cálculo, sino que crea un mundo con una gran belleza imaginativa escondida detrás de cada figura, cada fórmula o hasta cada letra, porque como dijera Galileo, “la naturaleza es un libro abierto escrito en lenguaje matemático”. (p. 9).

Así que, cuando el docente de matemáticas ya ha superado este aspecto, podrá sentirse seguro que transmitirá la misma actitud a sus estudiantes y podrá “enfocar su práctica educativa a diseñar situaciones de aprendizaje que permita a los estudiantes construir nuevos conocimientos”.(Arteaga Martínez & Macías Sánchez, 2016, p. 35) Pues, no es suficiente dominar los conocimientos matemáticos elementales, los profesores deben saber enseñarlos, es decir, relacionarlos con la didáctica y con el proceso de aprendizaje de los niños. Esta afirmación es corroborada por Escudero Trujillo et al. (2017, p. 35) al mencionar que en estudios realizados por la Psychology of Mathematics Education (PME) “se señala que muchos de los profesores presentan una visión formal de las matemáticas y asumen que el currículo es principalmente una colección de tópicos, conceptos y procedimientos matemáticos por enseñar”.

Ahora, aquel diseño de las situaciones de aprendizaje requiere docentes capacitados que tengan un objetivo claro con cada actividad de aprendizaje presentada a sus alumnos. Este asunto no puede dejarse al azar, pues al respecto, Rosas Rivera et al. (2019, p. 20) comentan que el éxito o el fracaso de los alumnos en matemáticas es directamente proporcional al docente y la metodología que utiliza; ellos llevaron a cabo un estudio con estudiantes de segundo grado y de acuerdo con sus resultados, concluyeron que, al realizar una orientación específica, debidamente explicada y comprendida por sus alumnos, obtuvieron un alto índice de asertividad en la resolución y planteamiento creativo de problemas, además de un incremento en la motivación y la actitud positiva de los estudiantes hacia la clase de matemáticas. Esto demuestra la gran responsabilidad que sobre los docentes reposa a la hora de ejercer su profesión.

SOBRE LAS GUÍAS METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Las guías metodológicas o textos escolares se entienden como libros que plantean una estructura pedagógica de un área específica del conocimiento que proveen estrategias y recursos didácticos con el fin de facilitar la labor docente, por lo cual se constituyen en

una herramienta útil para la planeación y ejecución de las actividades de aprendizaje. En palabras de Cantoral et al., (2015, p. 21) hablar de libros de texto

implica reconocer que con su propuesta se atiende a (depende de) las demandas educativas institucionalizadas, es decir, que debe cumplir con el qué se debe enseñar (la matemática escolar), e innovar en cómo se puede enseñar, respetando el enfoque educativo que lo enmarque.

Sin embargo, son pocas las investigaciones publicadas respecto a su uso en el aula de clase. Para García Martín , (2018) “Los principales usos que los profesores dan a los libros discurren entre fuente de información para preparar, impartir y evaluar las clases, y como base de datos con tareas y ejercicios que los alumnos han de resolver.” (p.12) convirtiéndose así un elemento decisivo en el desarrollo del plan de estudios y en la mayoría de los casos provee el eje vertebrador que secuencializa el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

En consonancia con esta afirmación, Ordaz et al., (2008) también declaran que la guía metodológica formula la actuación y el tipo de práctica docente y aún el enfoque didáctico que se siguen en la práctica escolar. Así que, al considerar la trascendencia que tienen las guías metodológicas en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, es importante prestar atención a los elementos que inducen a su elección.

Con base en estudios de diferentes autores, García Martín, (2018) concluye que existen influencias internas y externas sobre el profesor a la hora de decidirse por un determinado libro de texto; entre las internas se encuentran su percepción propia con respecto a las competencias para enseñar la materia y entre las externas, la presión ejercida por los administradores, padres y compañeros ya sea por compromisos con diferentes editoriales o sus conceptos sobre la calidad del discurso matemático de un texto y su utilidad para los estudiantes. Pero en la investigación llevada a cabo por Ordaz et al.,(2008) se encontró que el factor más determinante para elegir la guía metodológica que será usada durante la impartición de la clase son los aspectos didácticos que se adaptan mejor a las características propias y a los objetivos del curso. Sin embargo, se observó que, aunque el texto usado por los profesores en la práctica docente, tenía un enfoque constructivista y su diseño propiciaba en el estudiante habilidades tales como “explicar, caracterizar, representar, analizar y comprender, etc. Los usos que los profesores dan a los libros de texto, no permiten que el alumno se desarrolle cognitivamente en este sentido.” (p.10) Por lo cual es preciso concluir que, aunque una guía metodológica cumpla con los requisitos y expectativas para proponer un aprendizaje significativo y didáctico, en últimas es la idoneidad del profesor lo que define el éxito o el fracaso no sólo de una guía metodológica, sino de todo el proceso educativo en sí.

Por otra parte, basados en un documento emitido por la Comisión del Material Didáctico del Ministro de Educación de Quebec, Lenoir et al., (2016, p. 3) identifican seis funciones que debería cumplir una guía metodológica:

- 1) función de mediación entre el programa y los docentes;
- 2) función de apoyo a la enseñanza, por ejemplo, en la preparación de las actividades de enseñanza-aprendizaje;
- 3) función de apoyo al aprendizaje de los alumnos;
- 4) función de referente para el alumno y las personas que lo ayudan, habitualmente los padres;
- 5) función de realce cultural para todos los tipos de usuarios;
- 6) función de promoción de valores de la sociedad.

Estas funciones dan cuenta de la trascendencia de las guías metodológicas como uno de los principales recursos materiales disponibles para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el ejercicio de la acción docente.

CONCLUSIONES

El papel de la enseñanza de las matemáticas es fundamental en la educación, ya que ellas están plasmadas en todos los ámbitos de la vida y no se puede entender el mundo sin emplear el pensamiento matemático y las habilidades que éste desarrolla. Sin embargo, las metodologías tradicionales para su enseñanza, incluyendo los extensos libros de trabajo, también las han convertido en una materia tediosa para muchos estudiantes. Por lo tanto, y teniendo en cuenta que las instituciones del Sistema Educativo Adventista promueven una educación cristiana y, que no existe una guía metodológica para trabajar el área de matemáticas, se hace necesario diseñar una, de forma que integre la fe y los valores cristianos, como lo sugiere la Pedagogía Restauradora, con los conceptos básicos que desarrollan el pensamiento matemático, tal y como lo plantean los estándares de competencias, los lineamientos curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para el grado primero de educación básica primaria, cuyo producto final sea el diseño de una cartilla didáctica donde los estudiantes de primer grado puedan desarrollar las competencias matemáticas; además, de la respectiva guía metodológica para los docentes.

Estos criterios hacen posible determinar que el planteamiento y la solución de situaciones problema debe constituirse en el eje organizador y transversalizador del currículo de matemáticas y de cualquier guía metodológica, debido a que éstas pueden ligarse a experiencias cotidianas en el contexto inmediato de los estudiantes, haciendo que las matemáticas cobren sentido para ellos. De este modo, la guía metodológica se constituirá en una herramienta útil para los docentes, y en un espacio para el desarrollo de las habilidades matemáticas de los estudiantes y la consolidación de los conceptos, entre los que se encuentran el de número, la ejecución de operaciones aritméticas y la solución de problemas, conocimientos esenciales para comprender el lenguaje de las matemáticas

y como consecuencia, mejorar el desempeño en las pruebas nacionales e internacionales a realizar en los grados futuros.

REFERENCIAS

ACES, E. (s. f.). Por qué EA. *Educación Adventista*. Recuperado 23 de febrero de 2022, de <https://www.educacionadventista.com/conoce/por-que-ea/>

Agard, E. (2019). *El uso de organizadores gráficos para activar el aprendizaje previo en las matemáticas*. 81(2). <https://jae.adventist.org/es/2019.81.2.8>

Andrade, A., Lotero Botero, A., & Andrade Londoño, E. A. (2017). La hipótesis de los cuadros de significado en la solución de problemas matemáticos. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 20(1), 39-70. <https://doi.org/10.12802/relime.17.2012>

Arteaga Martínez, B., & Macías Sánchez, J. (2016). *Didáctica de las matemáticas en educación infantil: Aprende a enseñar*. UNIR.

Ayllón, M. F., Gómez, I. A., & Ballesta-Claver, J. (2016). Pensamiento matemático y creatividad a través de la invención y resolución de problemas matemáticos. *Propósitos y Representaciones*, 4(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.89>

Cafferk, M. E. (2018). *Fundamentos escriturales de las disciplinas académicas: Un enfoque de temática bíblica*. 43. <https://jae.adventist.org/es/2018.1.3>

Cantoral, R., Montiel, G., & Reyes-Gasperini, D. (2015). Análisis del discurso Matemático Escolaren los libros de texto, una mirada desde la Teoría Socioepistemológica. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 8, 9-28. <https://doi.org/10.35763/aiem.v1i8.123>

Carrillo, M., Panes Chavarría, R., Salcedo Lagos, P., & Sanhueza Henríquez, S. (2018). El proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. Concepciones de los futuros profesores del sur de Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 59-68. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1455>

Chamorro, M. del C. (2003). *Didáctica de las matemáticas para primaria*. Pearson Educación. <https://elibro.net/es/lc/bvainteramerica/titulos/45290>

Corporación Universitaria Adventista. (2018). *Hacia una pedagogía restauradora. Una propuesta desde la cosmovisión educativa adventista*. Sello Editorial SedUnac.

Escudero Trujillo, R., Arteta Vargas, J., Pacheco Padilla, A., & Cervantes Campo, G. (2017). *Prisma: Acompañar para transformar las matemáticas en primaria*. Universidad del Norte. <https://elibro.net/es/ereader/bvainteramerica/70015>

Espinoza Pastén, L., & Ygual Fernández, A. (2021). *El lenguaje como precursor del aprendizaje matemático en educación Infantil y escolar*. <https://elibro-net.ezproxy.interamerica.org/es/ereader/bvainteramerica/190598?page=6>

Falconí Asanza, A., Hernández Crespo, F. M., & López Fernández, R. (2020). *Matemática en espiral*. Editorial Universo Sur. <https://elibro.net/es/ereader/bvainteramerica/131900>

García Martín, A. (2018). El uso del libro de texto de matemáticas en el aula. *Universidad de granada*, 18.

García-Quintero, M. M., Rendón-Mesa, P. A., & Villa-Ochoa, J. A. (2020). La participación de profesores en la resignificación del currículo de matemáticas: Un desafío sociopolítico de la educación matemática crítica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 13(4), 36-49. <https://doi.org/10.22267/relatem.20134.75>

Hernández, C. de C., & García, M. R. (2018). *El papel de las imágenes en el proyecto "¡A contar!" para el aprendizaje de matemáticas importantes en la educación infantil*. 14(53), 138-158.

Hernández Suárez, C., Méndez Umaña, J. P., & Jaimés Contreras, L. A. (2021). Memoria de trabajo y habilidades matemáticas en estudiantes de educación básica. *Revista Científica*, 40(1), 63-73. <https://doi.org/10.14483/23448350.15400>

Itzel, M., & Neri, C. (2021). *Ideas paradigmáticas del docente sobre enseñanza y aprendizaje en matemáticas*. 62(1), 43-65.

Jurado, U. M. (2017). *La creación de problemas como medio para potenciar la articulación de competencias y conocimientos del profesor de matemáticas*. 14.

Labora, M. C. (2020). *Actividades matemáticas con niñas y niños de 0 a 6 años*. Narcea Ediciones. <https://elibro-net.ezproxy.interamerica.org/es/ereader/bvainteramerica/125921>

Lenoir, Y., Lebrun, J., & Hasni, A. (2016). ANÁLISIS DE TEXTOS ESCOLARES: ALGUNOS FUNDAMENTOS Y DESAFÍOS A TENER EN CUENTA. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 5(3), 20.

Lluís Bonet, J. (2019). *¿Matemáticas? Si, si ... acércate y verás Maths? Yes, maths... come closer and you will see*. 15(55), 22.

López-Quijano, G. (2014). La enseñanza de las matemáticas, un reto para los maestros del siglo XXI. *Praxis Pedagógica*, 14(15), 55-76. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.55-76>

Martínez, E. C. (2002). *DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MATEMATICO INFANTIL*. 119.

Melgosa, J. (2019). *Más allá del laberinto: Principios de la educación adventista en un sistema cambiante*. 81(2). <https://jae.adventist.org/es/2019.81.2.1>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares matematicas.pdf*.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *DBA Matemáticas-Grado-1.pdf*.

Ordaz, M., Rodríguez Ricalde, M. T., Maldonado López, R., & Tuyub-Moreno, J. (2008). *UN ESTUDIO SOBRE EL DISCURSO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE MATEMÁTICAS. SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA ESCOLAR*. https://www.researchgate.net/publication/283344757_UN_ESTUDIO SOBRE_EL_DISCURSO_EN_LOS_LIBROS_DE_TEXTO_DE_MATEMATICAS_SU_RELACION_CON_LA_PRACTICA_ESCOLAR

Piaget, J., & TEÓRICOS, ANTECEDENTES. (1976). *Desarrollo Cognitivo*. España: Fomtaine. <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1H30ZJVMP-10MKYH2-QWH/Desarrollo%20Cognitivo.pdf>

Ramírez, M. C., Velázquez, O. J. R., Avelina, B., & Baquero, V. (2020). *Establecimiento de analogías durante el planteo de problemas matemáticos. Reflexiones para el contexto escolar*. 16(59), 180-203.

Rosas Rivera, Y., Solovieva, Y., & Quintanar-Rojas, L. (2019). Método de solución de problemas para favorecer la formación conceptual en niños escolares. *Revista Educação em Questão*, 57(54). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID19159>

Schmidt Q., M., & Kolumbien (Eds.). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden* (1. ed). Ministerio.

Suñé Vela, M. P. (2020, marzo). Importancia de la competencia lógico-matemática en los estudiantes del Grado en Educación Infantil *Articulos_04.pdf*. *Números*, 103, 49-64.

White, E. G. (2009). *La Educación*. Ellen G. White Estate, Inc.

White, E. G. (2015). *Conducción del Niño*. Asociación Publicadora Interamericana.

Zalduendo, I. (2017). *Matemática para Inaki*. FCE - Fondo de Cultura Económica. <https://elibro.net/es/lc/bvainteramerica/titulos/37790>

JOGOS DE ENCAIXE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO DE GEOMETRIA: CMEI LIANE QUINTA – PRESIDENTE KENNEDY/ES

Data de aceite: 02/05/2022

Marinete Cordeiro Francisco

Centro Universitário Vale do Cricaré
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/2443049031188573>

Jocitiel Dias da Silva

Centro Universitário Vale do Cricaré
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/8903065369660009>

RESUMO: O principal objetivo desta pesquisa foi verificar a importância que os professores atribuem aos jogos de encaixe no processo de ensino-aprendizagem da Geometria na Educação Infantil. O jogo é essencial na Educação Infantil, pois a sua aplicação não é apenas um passatempo, mas uma atividade fundamental para a construção de conhecimento. A Matemática é uma disciplina importante na Educação Infantil, porque possibilita habilidades para a vida, e um olhar diferente para a Geometria e suas formas contribui para a compreensão do mundo. O procedimento de coleta de dados foi realizado através de pesquisa de campo, conforme o emprego de questionários voltados aos alunos, professores e pedagogos da CMEI Liane Quinta, localizada no município de Presidente Kennedy/ES. Podemos concluir que, os pesquisados acreditam que por meio dos jogos de encaixe, os alunos descobrem o que pode ser aprendido, ao mesmo tempo em que praticam os conhecimentos e se divertem, de forma a gerar aprendizagem significativa,

sem a necessidade de um número exagerado de atividades que nem sempre contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Geometria. Jogos de Encaixe.

FITTING GAMES IN CHILDHOOD EDUCATION FOR THE TEACHING OF GEOMETRY: CMEI LIANE QUINTA – PRESIDENT KENNEDY/ES

ABSTRACT: The main objective of this research is to verify the importance that teachers attribute to fitting games in the teaching-learning process of Geometry in Early Childhood Education. The game is essential in Early Childhood Education, as its application is not just a hobby, but a fundamental activity for the construction of knowledge. And Mathematics is an important subject in Early Childhood Education, because it enables life skills and a different look at Geometry and its shapes. The data collection procedure was carried out through field research, according to the use of questionnaires aimed at students, teachers and pedagogues of CMEI Liane Quinta, located in the municipality of Presidente Kennedy/ES. We can conclude that, through fitting games, students discover what can be learned, while practicing knowledge and having fun, in order to generate meaningful learning, without the need for an exaggerated number of activities that always contribute to the child's cognitive development.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Geometry. Fitting Games.

1 | INTRODUÇÃO

A principal motivação para a realização da presente pesquisa reside na importância de seu objeto, que trata da contribuição dos jogos de encaixe para a aprendizagem da Geometria, na Educação Infantil, uma vez que as evidências empíricas sugerem que estimular nas crianças o interesse e a necessidade de brincar, contribui para o desenvolvimento de seus processos motivacionais.

Em outras palavras, afirma-se a relevância da influência mútua entre a necessidade de brincar da criança e o incentivo dos educadores, o que, inclusive, aprofunda a compreensão de que devam ser consideradas as brincadeiras nas práticas de ensino. É mister compreender a importância do aprendizado que as crianças adquirem ao brincar, até mesmo durante a aplicação de atividades matemáticas, a qual mudou muito nas últimas cinco décadas. Algumas dessas mudanças, como o uso de computadores, *tablets* e celulares, são visíveis e estão sendo implementadas, no ensino, de modo bastante extensivo. Além dessas, existem outras tendências, mais sutis, que, apesar de não tão óbvias, podem ser utilizadas para incluir o lúdico na Educação Infantil. Observamos que tais tendências não são o foco deste trabalho. Ademais, se deve considerar a capacidade que tais tendências podem vir a ter, de influenciar o futuro da educação.

Resgatar as brincadeiras e os anseios das crianças por brincar desperta nelas a capacidade de expandir o lúdico. Neste contexto, ressurgem os debates sobre os méritos das abordagens baseadas na brincadeira e sobre o impacto positivo dessas abordagens na motivação das crianças em idade pré-escolar (desempenho e persistência, por exemplo). Dessa maneira, espera-se sempre contribuir com o tema, apontando para o necessário engajamento nas atividades lúdicas, e pontuando as características pedagógicas e motivacionais (intrínsecas x extrínsecas) em ambientes comuns na pré-escola.

Esta pesquisa caracteriza-se por resultados oriundos da aplicação de questionário sobre brincadeiras na condição lúdica, à professores da educação infantil, buscando atingir maior motivação no domínio do cotidiano pré-escolar. As crianças, em condições lúdicas, têm o seu interesse aguçado com mais frequência, incluindo o desenvolvimento cognitivo, bem como o seu valor dinâmico e ostensivo. A motivação, nesse domínio, é positivamente correlacionada com o lúdico, parcialmente internalizado e de demasiado valor. A condição lúdica suscita, ainda, o desenvolvimento emocional, que são associados a níveis mais altos de instigação. As descobertas apoiam o uso da pedagogia lúdica e baseada na brincadeira durante a educação infantil, bem como a modelagem, por professores, de formas estimulantes e benéficas a todos, visto que o brincar promove também transformações no pensamento das crianças. Por conseguinte, conduz a criança a questionar a sua capacidade de pensar o mundo de forma consciente.

Como metodologia, utilizou-se o estudo de caso, instrumentalizado por meio de entrevista/questionário, via telefone, devido à epidemia do novo coronavírus, epidemia

disseminada no mundo desde 2020. A pesquisa baseou-se em amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema, sendo que a coleta de dados empíricos foi feita por meio de questionário composto por dez questões, consistindo de cinco referentes ao perfil dos pesquisadas e cinco de caráter específico, vinculadas à temática investigada.

O questionário foi aplicado aos professores da CMEI Liane Quinta, localizada no município de Presidente Kennedy/ES. Os dados foram analisados à luz do modelo qualitativo, o qual se caracteriza pela apreciação subjetiva do objeto, estudando as suas particularidades e experiências individuais. Surge então a seguinte questão.

Os professores do Centro Municipal de Educação Infantil Liane Quinta, de Presidente Kennedy-ES, veem as atividades lúdicas, tais como jogos de encaixe, como facilitador a aprendizagem de Geometria?

Mediante o exposto, e para responder a essa pergunta, a presente pesquisa apresenta como objetivo verificar se os professores da CMEI Liane Quinta, localizada no município de Presidente Kennedy/ES, acreditam nos jogos como facilitador do ensino de geometria para crianças da primeira etapa da Educação Infantil.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo dispôs de uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, com professores e pedagogos, visto que esta possibilita uma análise mais acurada da relevância de se aprender brincando, ainda que não deixe de lado o real objetivo pretendido pela aprendizagem, que se resume a ensinar. Por isso, e conforme salientam Gerhardt e Silveira (2009):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa [...] assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da EAD vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo descrever o caminho trilhado pela pesquisadora em prol do desenvolvimento da pesquisa em evidência. Como modo de realizar o desenvolvimento do trabalho monográfico, foram utilizadas ferramentas que viabilizem a consumação da pesquisa, caracterizada como exploratória, a qual tenciona propiciar mais acurada proximidade com o problema, tendo em vista torná-lo mais expresso ou, ainda, objetivando conceber hipóteses.

A pesquisa em questão abrange também entrevistas com pedagogos e professores, os quais vivenciaram experiências, práticas ou não, com o problema em questão, além da exposição da análise concernente aos dados coletados, sendo que, dessa forma, procura

assimilar e ilustrar a concepção do tema tratado.

Ainda de acordo com Gil (2008), método é uma técnica de investigação, composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas, com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

Nesta parte, firma-se a abordagem teórica e se especifica a descrição dos sujeitos da investigação, bem como as estratégias de recolhimento de dados, além do modo como foram tratados. Este estudo insere-se como uma investigação qualitativa, porque transcorreu ambientado naturalmente junto aos alunos, pedagogos e professores do Centro Municipal de Educação Infantil Liane Quinta, localizado no Município de Presidente Kennedy/ES.

Para produzir a pesquisa, recorreu-se à coleta de informações, por meio de um questionário/entrevista, com as perguntas sendo feitas via telefone, uma vez que, devido à pandemia do coronavírus, foi recomendada a realização de atividades remotas. Essa forma de abordagem ficou adequada à finalidade desta pesquisa, que é inteirar-se do ponto de vista de uma ordem de alunos, professores e pedagogos com relação à importância do lúdico na educação infantil.

Utilizou-se, como fonte de pesquisa, professores do CMEI Liane Quinta, instituição que atende crianças de zero a três anos de idade, localizada no Município de Presidente Kennedy-ES. A pesquisa foi realizada de forma qualitativa, isto é, se buscou a qualidade da pesquisa, procurando entender quais as práticas pedagógicas que os educadores utilizam quando se trata de trabalhar com o lúdico nas suas aulas.

3 | DISCUSSÕES E RESULTADOS

Foi realizada a coleta de dados por aplicação de questionário semiestruturado, à totalidade dos 14 professores atuantes na escola. As questões estão relacionadas ao tema da pesquisa e dispostas de forma que ajudem a entender mais acertadamente o método de ensino e de aprendizagem utilizado pelos educadores em sala de aula, no que tange ao emprego do lúdico como instrumento fundamental na Educação Infantil.

Conforme Severino (2002, p.125), o questionário é um “[...] conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas, vindas dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. Dessa forma, e para a devida estruturação do questionário, foram especificados os seguintes critérios, alicerçados conforme as diretrizes assinaladas por Manzine (2003), tais como: os adequados cuidados em relação à linguagem, forma das perguntas e ponderações relativamente à sequência das perguntas, visto que um bom questionário se inicia com a formulação de perguntas básicas, as quais deverão alcançar os propósitos delimitados pela pesquisa em questão.

3.1 Análise do questionário

Consoante com o que foi dito, o intuito da pesquisa em pauta é tão somente a análise da importância do lúdico como elemento propiciador da aprendizagem do aluno na Educação Infantil. Assim sendo, não se deve pensar que, devido ao mero evento de o educador incluir brincadeiras nas salas de aula, a aprendizagem seja dispensada. Longe disso, tal aprendizagem passa a fluir natural e espontaneamente, uma vez aplicado o método de ensino, que deve ser exclusivamente estabelecido pelo professor, por meio das atividades lúdicas as quais se sucedem com uma peculiaridade que estimula o interesse dos alunos e, por conseguinte, tende a aprimorar, beneficiar e despertar o conhecimento. Observa-se, conforme avaliação dos professores, que, por diversos motivos, cada vez mais, se percebe a importância do aspecto lúdico para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança.

Foi notado que os educadores têm colocado em prática as atividades alternativas, visto que a maior parte dos professores entende que o lúdico, em muito, aprimora o aprendizado, dado que o aluno se instrui a partir das brincadeiras e, dessa forma, consolida, com mais diligência, o conteúdo que foi difundido nas salas de aula e, ainda mais, pelo fato de, na Educação Infantil, as brincadeiras, jogos e músicas apresentarem-se, além de tudo, mais destacadas, visto que as crianças perfazem com mais acuidade esse tipo de recurso devido ao fato de que elas se esgotam com mais facilidade diante das atividades técnicas, tendo que variar amiudadamente, o que favorece bastante a participação de todos.



Gráfico 1 - Porcentagem de apreciação acerca da importância dos jogos em habilidades que devem ser estimuladas

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Todos os educadores entrevistados reconhecem a importância dos jogos e brincadeiras no cotidiano escolar, como também enfatizam o estímulo de outras habilidades no processo de aprendizagem. De acordo a entrevista (gráfico 1), 4 estímulos foram citados com mais frequência e os outros foram citados apenas uma vez. Em sua maioria, os professores avaliam outros tipos de estímulo, assim como a forma como deveriam ser aplicados, diante dos espaços e recursos oferecidos pela escola. O estímulo da capacidade de pensamento e o desenvolvimento das habilidades cognitivas estão entre as principais expressões que o lúdico desempenha nos sentimentos e na construção do conhecimento dos alunos. Por conseguinte, constata-se, entre os professores, um aspecto importante em relação aos jogos, que é sua utilização como uma ferramenta complementar ao aprendizado do dia a dia.

Como forma de se compreender as possibilidades e os limites do ensino do lúdico, questionou-se se o implemento deste, do lúdico, pode trazer resultados positivos para a Educação Infantil, sendo que as respostas dos educadores foram otimistas, vide a confiança que os professores demonstraram em lançar mão do seu emprego. Ao responderem favoravelmente, os educadores salientaram que esse é o melhor caminho a ser seguido, pois somente teorias, por si sós, não somariam um conhecimento necessário. Para eles, através das brincadeiras, os alunos desenvolvem mais efetivamente a associação de números, conceitos de quantidades, valores etc.

Na fase da Educação Infantil, é oportunizado à criança o desenvolvimento e aprimoramento, no que diz respeito às suas relações sociais, convívio e formas de comunicação, logo este é um momento em que o contexto social é beneficiado, dado que a criança ali se encontra introduzida, passando a identificar com mais acuidade a multiplicidade de saberes que possui.

Nesse contexto, a brincadeira ganha força, expressa na educação infantil, se tornando um recurso indispensável para o desenvolvimento da criança, pois ela aprende com mais prazer e, portanto, espontaneamente. Através de brinquedos como a quebra-cabeça se podem ensinar cores e formas; através dos brinquedos de encaixe, trabalhar noções de espaço, de tamanho, se algo é grande ou pequeno para ser colocado naquele encaixe do brinquedo. De acordo com Cabral (2005), a Educação Infantil possui o fundamento primordial de unir o educar e o cuidar em torno da aprendizagem, compreendendo o aluno como um ser integral, que necessita desenvolver-se em seus aspectos: motor, cognitivo, social e afetivo.

Ademais, os educadores responderam também que, nem sempre, as brincadeiras estão atreladas aos conteúdos técnicos, o que os motiva, por intermédio de jogos, a ensinar de forma mais leve para as crianças, sendo mais fácil de prender a atenção delas, pois as brincadeiras, associadas ao conteúdo teórico, fazem com que as crianças consigam assimilar melhor as questões e a convivência com os colegas, como também as estimulam a respeitar as diferenças e as dificuldades de cada um, além das regras e da organização

da classe.

A Matemática – quando aliada aos jogos, na Educação Infantil – proporciona oportunidade às crianças de desenvolverem a capacidade de se harmonizarem melhor entre si, afora as noções próprias da Matemática inculcadas em seu cotidiano. Dessa forma, Grigorine (2012) apurou a relevância e importância do lúdico nas salas de aula, que é contribuir com o professor durante o processo ensino/aprendizagem, tendo como intuito proporcionar aos alunos chance de melhor desenvolvimento de suas habilidades, sendo exemplos: a socialização em grupo, tomada de decisões e aperfeiçoamentos que perdurarão para a vida adulta. Segundo a autora (2012),

brincar é um ato prazeroso, espontâneo e está presente em todas as fases de crescimento da criança. Através da brincadeira, diferentes formas de convivência e socialização manifestam-se na medida em que a criança interage com o outro e com o ambiente (GRIGORINE, 2012, p. 19).

Sendo unânimes quanto à adoção dos jogos, os educadores alegaram que, necessariamente, o lúdico desenvolve as habilidades físicas do indivíduo, como os jogos de encaixe (o quebra-cabeças), que exigem que a criança monte uma imagem, fazendo uso do encaixe entre as peças, o qual deve ser preciso. E isso, lembrando que se devem respeitar os limites dimensionais das peças, tendo para tal a necessidade de uma movimentação mais determinada. A partir daí, se considera que a habilidade manual é nada mais que uma capacidade que orienta na cognição e na manifestação de cada pessoa, em eventos de maior grau, quer sejam eles espaciais, sociais e/ou culturais.

De acordo com os educadores, muitas vezes eles ficam limitados e só realizam as atividades corriqueiras. Para fugir disso, um manual com diferentes formas poderia auxiliá-los sobremaneira, tornando suas aulas mais inovadoras e divertidas. De acordo com o observado nas respostas dos entrevistados, se confirma que os jogos, os brinquedos e brincadeiras, ainda mais quando utilizados os jogos de encaixe, aliados ao ensino de Geometria, são elementos que muito auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora e do raciocínio lógico, assim como no que diz respeito ao psicossocial, propiciando, da mesma forma, a integração entre os alunos, o que estimula a coletividade deles.

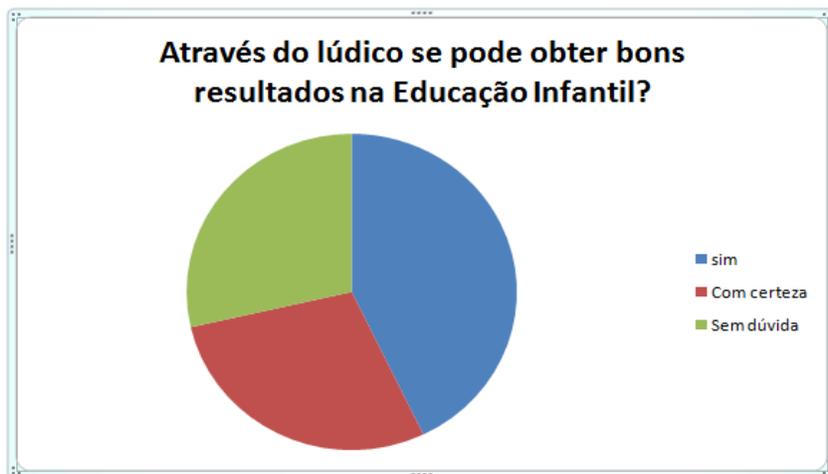


Gráfico 2 – Resultados que se podem obter por meio do lúdico na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nessa análise, vê-se o quanto os professores dão importância ao lúdico, porque é uma maneira de materializar as formas para a criança, o que torna mais fácil sua compreensão sobre os conceitos dispostos. Sendo assim, se o ensino de conteúdos matemáticos, por exemplo, encontra certa resistência em parte dos alunos, por meio da Geometria atrelada aos jogos de encaixe, os alunos tendem a enxergar como sua vivência está diretamente associada à visão espacial que a disciplina passa a oferecer. Para isso, é necessário fazê-la mais acessível durante as atividades, em associação com os recursos lúdicos, que podem torná-la prazerosa e estimulante. Afinal de contas, essa disciplina contribui para que uma gama de habilidades seja aflorada, indo das tidas como artísticas – desenho, escultura, pintura, manipulação e representação de formas complexas – até à habilidade espacial, envolta na percepção de concepções elementares, como distância, localização, espaço, similaridade, entre outros. Os educadores em questão veem um manual com instruções como um facilitador, algo já decorrente de sua utilização, o que faz com que se descubram novas formas de ensinar a Geometria. E, claro, o aluno sempre sairá ganhando com o aperfeiçoamento do professor.

Como conteúdo primordial, a Geometria, e sua aplicação no decorrer da Educação Infantil, tem grande importância no desenvolvimento do pensamento espacial das crianças. Suas propriedades se refletem numa melhor formação, revelando a aprendizagem dos numerais nessa faixa etária. É de se destacar o quanto a Geometria colabora em prol da formação dos alunos, porque o seu aprendizado compreende não só as noções básicas de reconhecimento do espaço e do corpo, mas também as características mais enigmáticas dos objetos e as formas que representam.

Nesse contexto, e conforme Smole, Diniz e Cândido (2003), a percepção do espaço atravessa três etapas. A primeira delas é o “vivido”, ou seja, a criança precisa se movimentar e deslocar-se no espaço físico. Em seguida, o “percebido”, no qual não será necessária a experimentação física. Por último, o “concebido”, no qual conseguirá fazer relações espaciais apenas por meio das representações. Portanto, é aí que o educador há de se beneficiar desses momentos em ambientes externos à sala de aula como forma de melhor explorar o espaço no qual os alunos estão brincando.

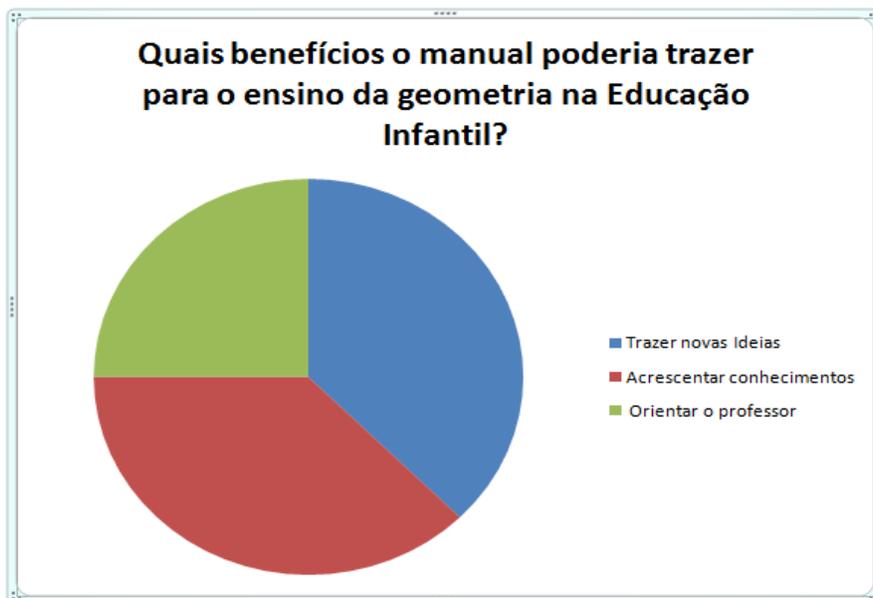


Gráfico 3 – Benefícios que um manual pode trazer para o ensino de Geometria na Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A importância da confecção, assimilação e constituição de experiências, através das práticas por meio dos jogos, é facilitar a aprendizagem, propiciando progressos na qualidade de vida e favorecendo a promoção da saúde nas crianças. O que sabemos sobre aprendizagem e desenvolvimento humano sugere que os jogos podem ser uma ferramenta educacional valiosa e um complemento poderoso para servir de veículo à educação.

É essencial enfatizar a importância da brincadeira no desenvolvimento do pensamento imaginativo abstrato e na realização de objetivos que as crianças ainda não possam alcançar na vida real. Por exemplo, uma criança de três anos, incapaz de andar a cavalo pode se apropriar de um cabo de vassoura inutilizado e imaginar-se cavalgando. Assim como outros animais, usamos jogos para imitar atividades e papéis para os quais precisamos nos preparar, como brincar de “casinha” para emular as interações sociais dos

adultos ou cozinhar com panelas de brinquedo para obter a essência da preparação da refeição.

Os ingredientes da brincadeira são precisamente os que alimentam a aprendizagem: além de promover um estado de baixa ansiedade, a brincadeira oferece oportunidades para novas experiências, envolvimento ativo e aprendizagem com os colegas e adultos. Através do brincar, as perspectivas expandem a definição de aprendizagem para incluir a liberdade, através da narrativa, colaboração social e desempenho.

Nesse sentido, Carvalho afirma:

Desde muito cedo, o jogo, na vida da criança, é de fundamental importância, pois, quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, de real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante (CARVALHO, 2008, p. 14).

Há de se considerar que as crianças aprendem de maneiras bastante diferentes dos adultos, dado que aprendem comparando experiências físicas, interações com outras pessoas e seus próprios sentimentos. Mais ainda: aprendem muito com a imaginação, pois brincar reúne as partes lógicas e criativas do cérebro. Para as crianças, brincar é, frequentemente, uma atividade de corpo inteiro, que as auxilia a desenvolver habilidades de que necessitarão mais tarde, na vida. Correr, dançar, escalar, rolar – todas essas atividades promovem o desenvolvimento muscular e ajudam a ajustar as habilidades motoras. As crianças também desenvolvem suas mentes e emoções à medida que criam mundos elaborados e imaginativos, ricos em um sistema de regras que regem os termos do jogo.

Através desta pesquisa pode-se concluir que os pesquisadores acreditam que os jogos são de grande importância para o desenvolvimento infantil, seja no campo cognitivo, afetivo ou social, já que, com eles, se ampliam os conhecimentos, por meio das interações e do aprendizado, aguçando a criatividade, a cooperação e a autonomia. O jogo desempenha um papel vital no desenvolvimento integral das crianças, por isso é necessário que, na fase da educação infantil, seja o motor de todas as atividades.

Enquanto que a prática educacional, frequentemente, se concentra na aquisição de conhecimento e resiste às atividades lúdicas, existe uma ligeira inclinação para as escolas alternativas e com pedagogias mais abertas, de forma que não tolham a criança no seu desenvolvimento, mas sim que a respeitem e que utilizem o lúdico como principal instrumento. Por isso, é necessário dizer que o conteúdo para a educação infantil pode e deve ser trabalhado por meio dos jogos e das brincadeiras. Podemos também afirmar que brincar é essencial e uma forma ideal de desenvolver a criatividade e a personalidade das crianças. Ao “se renderem” apenas às apostilas e livros, as crianças não têm tempo para brincadeiras ou criatividade, e é por isso que o desenvolvimento, de que tanto se fala, só será concretizado através da manipulação dos objetos, com a criança podendo criar sua consciência, seu conceito em relação àquele conteúdo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é importante na fase da infância, mas a maneira como as crianças brincam também é importante. Um jogo devidamente orientado propicia que as crianças desenvolvam a imaginação ou aprendam a resolver situações no futuro. Ainda que cada aluno tenha uma forma diferente de brincar e fazer atividades, isso é positivo para o grupo, pois se observam maneiras diferentes de agir, em diferentes contextos.

Através do processo de intervenção, é possível, aos educadores, ao longo de sua carreira profissional, desenvolverem atividades que contribuam para neutralizar os problemas encontrados no cotidiano escolar e, portanto, dispor de estratégias inovadoras. Uma delas é o jogo, que favorece bastante o aperfeiçoamento dos processos básicos no nível pré-escolar.

As conclusões apresentadas por este trabalho são reconhecidas e demonstradas, através do brincar como método pedagógico, que contribui para o aprendizado de conceitos básicos, do nível da educação pré-escolar, portanto cabe aos professores reconhecer sua importância, dentro e fora da sala de aula, inovando, assim, seu trabalho acadêmico.

O jogo como recurso facilitador dos processos básicos para a aprendizagem das crianças, na pré-escola, consegue fortalecer seu desempenho, motivando e convidando-as à integração e participação, gerando bases para o pensamento criativo, como forma essencial para seu desenvolvimento integral. Tendo em conta a relação que deve existir entre família e escola, o progresso permite que os pais entendam que a brincadeira da criança não é apenas um fator de diversão e prazer. Muito mais que isso, através do brincar, a criança explora, avista e interpreta seu mundo, obtendo conhecimento básico, de uma forma abrangente, em sua formação. Por isso, a própria família poderá dedicar um tanto do seu tempo, a fim de que o aprendizado seja mais divertido e significativo enquanto se está brincando.

Da mesma forma, conclui-se que, através dos jogos de encaixe, os alunos descobriram muito do que pode ser aprendido, visto que, ao mesmo tempo em que praticam, se divertem, sendo envolvidos por uma forma de gerar conhecimento significativo, sem que haja a necessidade de o professor enchê-los de atividades que nem sempre contribuem para seu desenvolvimento cognitivo.

Assim, ao responderem à pergunta investigativa, os professores demonstraram que as características intrínsecas aos jogos devem ser consideradas não apenas como brincadeiras, mas também como pedagógicas, devido à sua função didática, pois se permitem ser facilmente assimilados pelas crianças, na educação infantil e, por sua vez, tornam-se uma prestativa ferramenta educacional se o professor a utilizar sabendo como aplicá-la em suas práticas educacionais. Ao passo em que são ferramentas capazes de alcançar uma aprendizagem significativa, do mesmo modo, em muito contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e para sua formação autônoma como seres humanos.

O jogo é, necessariamente, uma atividade para que as crianças descubram a sua grande importância no desempenho coletivo, pois permite a prática de determinados comportamentos sociais. Por sua vez, é um recurso proficiente para adquirir e desenvolver habilidades intelectuais, motoras ou afetivas. Tudo isso deve ser feito de forma voluntária, sem a criança sentir qualquer tipo de obrigação e, como toda atividade, requer tempo e espaço.

Por tantos motivos, é indispensável reconhecer o quanto, na educação infantil, as crianças devem ser educadas por meio do brincar, pois essa é uma fonte inesgotável de benefícios. As crianças aprendem, ao passo em que brincar é significado de aprender. Para as crianças, brincar é uma atividade que engloba diversão, aquisição de experiências, forma de explorar o mundo à sua volta, etc. Através do brincar, elas entram em contato com as coisas e aprendem a utilidade delas e as suas qualidades, algo que carregam consigo e que serve para motivar ainda mais a aprendizagem.

As crianças desvendam a realidade, por meio do brincar, selecionando, entendendo e interpretando o que lhes interessa, imitando situações vivenciadas e utilizando materiais reais ou inventados. Ao jogar, elas também imitam, o que é uma consequência advinda de sua curiosidade. A imaginação que exibem durante a brincadeira passa a se tornar útil em seu desenvolvimento, pois elas a colocarão em uso quando fizerem qualquer atividade no futuro.

Então, os jogos são usados para meninos e meninas aprenderem e, brincando, eles sentem a necessidade de interagir com os outros, de se socializar, de explorar o mundo ao seu redor. Eles precisam de horas para desenvolver suas criações e realizar seus experimentos positivos, por meio de jogos simbólicos.

Em suma, cabe enfatizar que os jogos não se limitam a ser uma atividade meramente prazerosa, mas se tornam um excelente aliado do aprendizado, o que, aliás, é uma forma de aprendizado. As crianças podem ficar o dia todo brincando e, enquanto brincam, não só se divertem, o que já é importante, mas aprendem a viver. O jogo é a vida das crianças, e isso as torna seres “quase mágicos”, capazes de sonhar. Por isso, passam a ter muito mais cor, aliada ao prazer.

O jogo, como atividade lúdica e núcleo de interesse da criança, é muito importante para o seu desenvolvimento e de suas capacidades em todas as áreas. Sendo assim, pode e deve ser utilizado como um elemento no processo de aprendizagem, bem como em sua educação integral. Saber e conhecer como aplicar esse importante aliado reforçará benefícios para nossos alunos em seu processo de conhecimento, bem como no seu desenvolvimento pessoal, social e intelectual.

Brincar é um componente da infância que deve ser valorizado, que oferece às crianças valiosos benefícios de evolução e aos educadores a oportunidade de se envolverem, de forma mais sensível, com elas. No entanto, é interagindo com as crianças que se consegue efetivamente desenvolver sua capacidade de colher os benefícios da

brincadeira. Enquanto o professor se esforça para criar o ambiente de prosperidade ideal para as crianças, continua sendo imperativo que as brincadeiras sejam incluídas, como oportunidades de enriquecimento acadêmico e social, e que ambientes seguros sejam disponibilizados para todas elas. Por isso, sempre é necessário explorar o equilíbrio apropriado entre brincadeiras, enriquecimento escolar e atividades organizadas para as crianças com temperamentos e necessidades sociais, emocionais, intelectuais e ambientais diferentes.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A.M.C. et al. (Orgs.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GRIGORINE, A. C. S. **A utilização de jogos como estratégia no processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 35p.

MANZINE, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

SEVERINO, A. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d' Água, 2002

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos. In: IV CONGRESSO DA REDE IBEROAMERICANA DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 1998, Brasília. **Anais...** Brasília: Rede Iberoamericana de Informática na Educação, 1998.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Figuras e formas: matemática de 0 a 6**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

SMOLE, K.S; Diniz, M.I. Quebra-cabeças: Um recurso para ensinar e aprender geometria na Educação Infantil. Curitiba. **Revista Aprender** – Ano 1 - Nº 02 – setembro/outubro de 2000. Editora Hoper.

O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE 2010 A 2020, SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E DA EDUCAÇÃO CTS

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 18/04/2022

Mirian Ferminiano Rodrigues

Universidade Cruzeiro do Sul
São Paulo - SP
<http://lattes.cnpq.br/7112395501138004>

Maria Delourdes Maciel

Universidade Cruzeiro do Sul
São Paulo - SP
<http://lattes.cnpq.br/9020895389257636>

RESUMO: Este artigo é o resultado parcial de uma pesquisa de doutorado que buscou investigar as contribuições da Educação Matemática para a formação da cidadania, objetivo maior da Educação. Analisou-se a produção científica sobre o Currículo de Matemática da Educação Básica brasileira, no período de 2010 a 2020, com o objetivo de identificar a presença de princípios defendidos pela Educação Matemática Crítica e pela Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (Educação CTS), ambas com o foco na formação cidadã. A pesquisa pautou-se pelo seguinte referencial teórico: Skovsmose (2000, 2016); Brasil (2013, 2017); Vieira e Tenreiro-Vieira (2013); Costa *et al.* (2021); Maciel (2019); Albrecht e Maciel (2020). Foi realizada uma busca no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de identificar teses (T) e dissertações (D) relacionadas ao tema da pesquisa, publicadas no período indicado. Trata-

se, assim, de uma pesquisa qualitativa do tipo Estado do Conhecimento. Após a identificação e seleção das publicações, realizou-se uma análise textual discursiva das mesmas. Os resultados apontaram uma preocupação dos autores em trabalhar os conteúdos de Matemática relacionados com outras disciplinas (abordagem interdisciplinar), priorizando questões de cunho social. Observa-se a presença implícita de princípios da Educação Matemática Crítica e da Educação CTS. Logo, podemos afirmar que existe na Educação Matemática Brasileira uma preocupação real com a formação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática Crítica; Educação CTS; Educação Básica.

THE MATHEMATICS CURRICULUM OF BASIC EDUCATION: AN ANALYSIS OF SCIENTIFIC PRODUCTION FROM 2010 TO 2020, FROM THE PERSPECTIVE OF CRITICAL MATHEMATICS EDUCATION AND CTS EDUCATION

ABSTRACT: This article is the partial result of a doctoral research that sought to investigate the contributions of Mathematics Education to the formation of citizenship, the main objective of Education. The scientific production on the Mathematics Curriculum of Brazilian Basic Education was analyzed, from 2010 to 2020, with the objective of identifying the presence of principles defended by Critical Mathematics Education and by Education in Science, Technology and Society (CTS Education), both with a focus on citizen education. The research was guided by the following theoretical framework: Skovsmose (2000, 2016); Brazil (2013, 2017);

Vieira and Tenreiro-Vieira (2013); Costa et al. (2021); Maciel (2019); Albrecht and Maciel (2020). A search was carried out in the database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) in order to identify theses (T) and dissertations (D) related to the research topic, published in the indicated period. It is, therefore, a qualitative research of the State of Knowledge type. After the identification and selection of publications, a discursive textual analysis was carried out. The results showed a concern of the authors to work on Mathematics contents related to other disciplines (interdisciplinary approach), prioritizing social issues. The implicit presence of principles of Critical Mathematics Education and STS Education is observed. Therefore, we can say that in Brazilian Mathematics Education there is a real concern with citizen education.

KEYWORDS: Critical Mathematics Education; STS Education; Basic education.

1 | INTRODUÇÃO

Um currículo pautado pelos princípios da Educação Matemática Crítica (EMC) e da Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (Educação CTS ou ECTS), pode atender os objetivos da Educação Básica, propostos pela BNCC (2017, 2018) e favorecer uma formação humana mais justa e coerente com as necessidades do mundo contemporâneo. Neste sentido, este estudo está fundamentado em Skovsmose (2000, 2016), Acevedo-Díaz (2002), Vázquez (2002), Magalhães e Tenreiro-Vieira (2006), Maciel (2019) e Costa *et al.* (2021). Defende-se a necessidade de o currículo de Matemática da Educação Básica interagir com os princípios da EMC e da ECTS, com o objetivo de desenvolver nos estudantes atitudes críticas em relação à sociedade tecnológica na qual vivem. Neste sentido, estudos de Maciel (2019) retratam a importância da formação CTS no currículo escolar:

São marcas do Movimento CTS a preocupação social com os impactos econômicos, sociais, ambientais, políticos, éticos e culturais da C&T; a busca de maior participação da Sociedade nas decisões envolvendo C&T. O Movimento CTS gerou uma inovação educacional que visa proporcionar a alfabetização científica e tecnológica (AC&T) mais completa e útil possível para todas as pessoas. Trata-se de uma questão de cidadania e, em consonância com as recomendações da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), a Educação necessita incluir este enfoque CTS no currículo, no ensino e na formação dos professores. A associação dos termos C-T-S requer trabalhar a Ciência como atividade humana, historicamente contextualizada (MACIEL, 2019 p. 6).

Acredita-se que uma educação científica (em Matemática e outras disciplinas), além de contemplar a alfabetização científica (AC) e o letramento científico (LC) da área, deve formar cidadãos críticos e participativos.

De forma geral, o currículo de Matemática ainda é desenvolvido como uma receita, onde o aluno deve entender o passo a passo e reproduzir, de forma mecânica e linear o que aprende em sala de aula na resolução de exercícios. Esta forma de tradicional de trabalhar Matemática dificulta o desenvolvimento de um cidadão crítico, reflexivo e participativo,

capaz de estabelecer conexões com assuntos relevantes da sociedade ou com outras áreas de conhecimento.

Entende-se que um dos objetivos da escola, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, 2018), é a formação social do indivíduo, para que este possa atuar de forma plena na sociedade, ou seja, com um ideário de formação humana e de cidadania. Para que haja mudança no cenário educacional há necessidade de os professores entenderem o significado das relações entre EM, EMC e ECTS, cujos princípios estão diretamente relacionados com a formação para a cidadania desde a Educação Básica. Sendo assim, para Magalhães e Tenreiro-Vieira (2006) consideram que:

A integração da orientação CTS no ensino das Ciências fomenta uma educação de cariz mais humanista, mais global e menos fragmentada. Ao advogar uma ênfase nas relações entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade, esta orientação despoleta uma imagem mais completa e mais real da Ciência e uma atitude mais positiva face à Ciência e à sua aprendizagem. Ao confrontar os alunos com problemas atuais de âmbito social, ético e político, a partir de uma perspectiva da Ciência e da Tecnologia, cria oportunidades para os alunos refletirem, formularem opiniões/juizados de valor, apresentarem soluções e tomarem decisões sobre acontecimentos e/ou problemas do mundo real (MAGALHÃES; TENREIRO-VIEIRA, 2006 p. 74).

Desta forma podemos considerar que um currículo pautado na EMC e ECTS configura um dos objetivos para uma formação cidadã, desde que haja clareza do seu contexto e das relações com as Ciências estudadas, que no nosso caso é a EM. Acevedo-Díaz, Manassero-Mas e Vasquez-Alonso (2002) consideram que ECTS é uma inovação no currículo, mas os professores encontram alguns obstáculos para implementá-la, um deles é a falta de material didático adequado para alinhar com a perspectiva da ECTS.

Segundo Skovsmose (2016), um dos pressupostos para o desenvolvimento do currículo está na relação entre professores e alunos. O autor defende esta relação como uma parceria sem hierarquia; considera aluno e professor como iguais; defende a dialogicidade e afirma que o professor não apenas ensina, mas ao ensinar através do diálogo ambos aprendem; considera que tanto professores quanto alunos estão num processo de crescimento. O professor, neste cenário, não tem um papel decisivo ou prescritivo, mas de parceria que se forma através do diálogo.

A Educação Crítica (EC) é considerada quando os estudantes se envolvem no processo educacional, ou seja, quando professores e estudantes constroem uma competência crítica. Neste processo, as experiências fragmentadas que os alunos apresentam poderão ser relacionadas com assuntos relevantes, através do diálogo que o professor estabelece. Desse modo, os alunos conseguem identificar a importância dos conteúdos ou assuntos relevantes, tanto para o seu interesse quanto para o processo educacional. Em contrapartida, através da dialogicidade é possível desenvolver competência crítica e não meramente situações impostas, mas de forma participativa (SKOVSMOSE,

2016).

Nesta perspectiva, percebe-se que o processo educacional vai além da relação entre professores e alunos, pois envolve um currículo estruturado para o desenvolvimento crítico do aluno e que deve ser pensado de modo a garantir o protagonismo do estudante, buscando mobilizar e potencializar princípios, valores e atitudes. Um currículo crítico em Matemática deve ser estruturado pensando na sua aplicabilidade, ou seja, que apresente assuntos relevantes e que possam ser utilizados para solucionar problemas da vida cotidiana e gerar conhecimentos novos de acordo com a estrutura curricular utilizada. Para Skovsmose (2016), os assuntos devem ter uma relação com funções sociais e com outras áreas de ensino. O autor defende a ideia de se trabalhar com projetos (que no Brasil, é conhecido como a modelagem Matemática), considerando diferentes maneiras ou estratégias para desenvolver aspectos políticos através da EMC.

Para entendermos o significado de currículo, explicitamos o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação Básica:

O currículo deve ser compreendido como os conhecimentos historicamente acumulados, relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula. Se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação, e se concretiza por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta (BRASIL, 2013, p. 175).

Desta forma podemos compreender que o currículo de Matemática não deve ser pautado apenas pela reprodução de exercícios, mas deve ir além, propiciando momentos de investigação, indagação, criação, descoberta, entre outras ações, passando por diferentes ambientes de aprendizagem. Skovsmose (2000) considera os ambientes de aprendizagem como Referências à Matemática pura, Referências à semi-realidade e Referências à realidade.

Para Swartz e McGuinness (2014, p. 21-11), citados por Costa *et al.* (2021, p. 148) identificaram oito princípios a serem adotados para ensinar e promover o Pensamento Crítico aos estudantes:

1. Ensinar estratégias de pensamento explícito na sala de aula;
2. Encorajar os alunos que pensem como resultado de suas atitudes;
3. Realizar desafios de pensamento profundo, usando perguntas envolventes como uma forma de estímulo, em vez de instrução didática;
4. Envolver os alunos no pensamento colaborativo para garantir a criação conjunta de significado, interação e diálogo;
5. Promover os alunos a adotarem uma forte perspectiva metacognitiva;
6. Ensinar explicitamente para facilitar a transferência dos procedimentos de pensamento aprendidos para outros contextos curriculares e não curriculares;
7. Cultivar disposições de pensamento e hábitos da mente;

8. Generalizar a abordagem instrucional usada nas salas de aula de pensamento para currículos de várias séries e de várias disciplinas e, portanto, fundi-la para criar escolas modelo baseadas em pensamento com uma comunalidade de propósito e prática (SWARTZ & MCGUINNESS, 2014, p.21-11, *apud* COSTA *et al.*, 2021 p. 148).

Cabe ressaltar, ainda, que um currículo de Matemática pautado pela ECTS e pela EMC deve ter clareza sobre a relação entre as duas abordagens (SBRANA; ALBRECHT, 2009), como vemos no quadro a seguir:

ABORDAGEM CTS	EMC
Alfabetização Científica	Alfabetização Matemática
Leitura Crítica do Mundo	Interpretação da realidade
Participação Consciente e Ativa	Organizar-se para Intervir no Contexto Social e Político
Contextualização	Cenários de Investigação
Diálogo com Outros Conhecimentos	Diálogo com Outros Conhecimentos

Quadro 1. Aproximação da Abordagem CTS e EMC

Fonte: SBRANA; ALBRECHT, 2009.

As abordagens ECTS e EMC procuram focar seu olhar para o desenvolvimento de uma leitura crítica de mundo, interpretando a realidade e as necessidades de intervir criticamente no mundo que nos rodeia. Um currículo pautado por essas abordagens deve ter suas propostas contextualizadas, envolvendo cenários de investigação, com o propósito de formação cidadã.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo se caracterizou como uma pesquisa qualitativa do tipo Estado do Conhecimento, que teve como objetivo geral realizar um levantamento das produções científicas sobre o Currículo de Matemática numa perspectiva da EMC e da ECTS, no período de 2010 a 2020.

O Estado do Conhecimento tem caráter bibliográfico e permite mapear as produções científicas sobre um determinado tema e discutir uma certa produção acadêmica, tentando identificar que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares; de que forma e em que condições têm sido produzidas (FERREIRA, 2002, p. 257).

Neste estudo investigamos: Como as pesquisas científicas têm abordado as

discussões sobre o currículo da Educação Básica num viés da Educação Matemática Crítica (EMC) com foco na Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e quais contribuições têm apontado para a formação da cidadania?

Para a análise, desenvolvimento e interpretação dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Para esses autores há quatro focos que compõem esse tipo de análise:

1 – Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.

2 - Estabelecimento de relações: este processo denominado de categorização envolve o construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.

3 – Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais de análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores

4 – Um processo auto-organizado: o ciclo de análise ainda composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo para concretizar-se (MORAES GALIAZZI, 2011, p. 11-12).

Considerando que para a análise dos focos propostos por Moraes e Galiazzi (2011), há necessidade da desmontagem dos textos, construção das relações entre as unidades de base, análise dos focos, e elaboração de metatexto.

Para compor o corpus de análise, foi realizada uma busca no Banco de Dados da Capes com o emprego de palavras voltadas para Educação Matemática Crítica, Educação CTS e Educação Básica. Após esta 1ª. fase, partimos para uma leitura mais aprofundada dos trabalhos encontrados, com objetivo de identificar o que cada produção tratava sobre o assunto currículo de Matemática e os princípios da EMC e da ECTS. No Quadro I temos as produções científicas identificadas nessa busca.

TÍTULO DA PESQUISA	TIPO	ANO	AUTOR
I-Etnomatemática, educação matemática crítica e pedagogia dialógico-libertadora: contextos e caminhos pautados na realidade sociocultural dos alunos	D	2010	REIS, Jaqueline Ferreira dos
II-As contribuições do enfoque CTS e da educação matemática crítica para a concepção de não neutralidade dos modelos matemáticos em atividades no ensino médio	D	2012	MELO, Thiago Branhas de.
III-A matematização crítica em projetos de modelagem	T	2013	FREITAS, Wanderley Sebastião
IV-Matemática a serviço da cidadania: contribuições da matemática crítica e contextualizada para preservação do meio ambiente	D	2013	SILVA, Patricia Carrati Diniz
V-Formação para a cidadania: análise de pesquisas na perspectiva da Educação Matemática Crítica	D	2014	CARRIJO, M.H.S
VI-A contextualização da matemática a partir da abordagem CTS na perspectiva da educação matemática crítica	D	2017	SBRANA, Maria de Fátima Costa
VII-Argumentações matemáticas sob uma perspectiva crítica: uma análise de práticas didáticas no Ensino Fundamental	D	2017	COSTA, Valter Magalhães
VIII-A divisão do trabalho no ambiente de aprendizagem de modelagem matemática segundo a educação matemática crítica	T	2018	CAMPOS, Ilaine da Silva
IX-Resolução de problemas e educação matemática crítica: uma proposta para o ensino de probabilidade	D	2018	FERNANDES, Flávio Miguel Dos Santos
X-Educação Matemática Crítica: ações e perspectivas de uma proposta formativa	D	2019	POLIZELI, Nayara Aparecida Leite
XI-Atividades de modelagem matemática com estudantes em vulnerabilidade social: uma análise à luz da educação matemática crítica	D	2019	SILVA, Rafael Machado da

Quadro I – Dados das Produções Científicas com foco em Matemática na Educação Básica no período de 2010 à 2020

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme nos orienta a metodologia (ATD), quando definimos o corpus de análise, iniciamos o processo de unitarização que é identificação de unidades de significado no texto. Nos resultados e discussões temos essas etapas realizadas a partir das pesquisas elencadas acima.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O mapeamento de teses e dissertações produzidas no período de 2010 a 2020, resultou em 11 produções científicas, distribuídas em 02 teses e 09 dissertações. Na Figura

1 temos os níveis de ensino ou modalidades em que essas pesquisas estavam inseridas. Esses trabalhos foram categorizados com objetivo de analisar as contribuições do ensino de Matemática para a formação da cidadania.

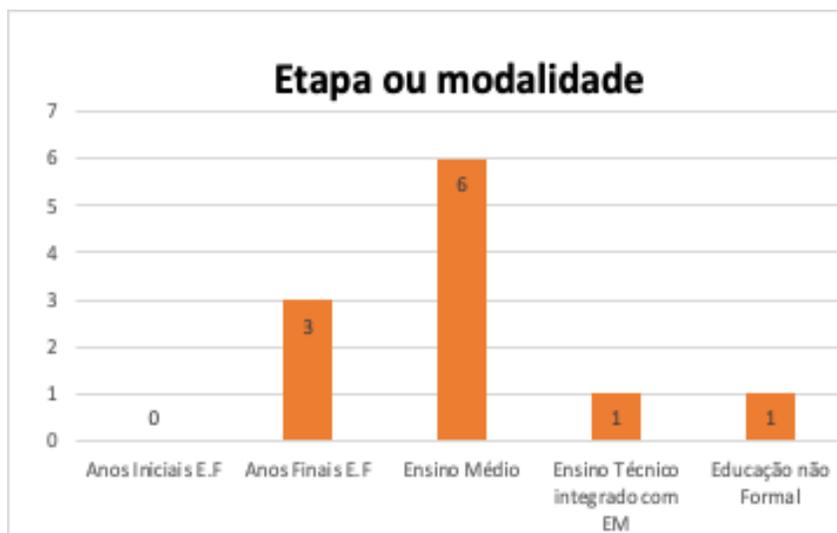


Figura 1: Etapa ou modalidade onde as pesquisas foram realizadas.

Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 1, observamos que 03 (D) foram focadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 06 pesquisas focadas no Ensino médio, sendo 05 (D) e 01 (T); em seguida temos 01 (T) no Ensino Técnico Integrado com o Ensino Médio e, por fim, 01 (D) na Educação não formal. Observamos que não houve pesquisas realizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que a EMC e a ECTS favorecem diferentes maneiras de desenvolver o currículo na sala de aula de modo que possa desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Em consonância com o que defendem Skovsmose (2016), Vieira e Tenreiro-Vieira (2016), Albrecht e Maciel (2020) e Costa *et al.* (2021) sobre os princípios para desenvolver o PC, elaboramos o Quadro 2, onde apresentamos as diferentes abordagens de cada pesquisa mapeada, assim como a instituição onde foi desenvolvida.

Pesquisa	IES	Projeto	Modelagem	Resolução de Problemas	Investigação
I	UFG	x		x	
II	CEFET/RJ		x		
III	UFMG	x	x		
IV	CEFET/RJ	x			
V	UFG	x			
VI	UFABC	x			x
VII	IME/USP				x
VIII	UFMG		x		x
IX	UFSCAR		x		x
X	UNESP				x
XI	UTFP		x		x

Quadro 2 - Abordagem das pesquisas

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 2 observamos que as pesquisas I, III, IV, V e VI foram desenvolvidas utilizando a estratégia de Projetos. As pesquisas II, III, VIII, IX e XI envolvem a abordagem da modelagem em suas atividades. Somente a pesquisa I trabalhou com a Resolução de Problemas (RP) e 06 pesquisas (VI, VII, VIII, IX, X, XI) abordaram a Investigação.

Observamos que todas as pesquisas foram realizadas em Universidades públicas, a maioria delas Universidades Federais. Ressaltamos que nessas pesquisas houve o emprego de diferentes abordagens pedagógicas, as quais favorecem o desenvolvimento do PC (ACEVEDO-DIAZ, 2002; VÁZQUEZ, 2002; MAGALHÃES e TENREIRO-VIEIRA, 2006; SKOVSMOSE, 2016; MACIEL, 2019, ALBRECHT e MACIEL, 2020; COSTA *et al.*, 2021). Também observamos o compromisso dos autores em destacar, nas abordagens, diferentes assuntos que levaram os alunos a trabalharem de forma colaborativa. Para Costa *et al.* (2021), esta estratégia facilita o diálogo, o desenvolvimento de um currículo significativo e uma formação mais abrangente.

As disciplinas envolvidas em cada uma das pesquisas estão destacadas no Quadro 3.

Pesquisa	Português	Ciências Biologia	Arte	História	Geografia	Matemática
I	x	x	x			x
II	x			x	x	x
III	x	x		x	x	x
IV	x			x	x	x
V	x	x			x	x
VI	x	x	x	x	x	x
VII						x
VIII	x	x				x
IX	x					x
X	x	x				x
XI	x				x	x

Quadro 3 – Interdisciplinaridade

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à interdisciplinaridade, a maioria das pesquisas se preocuparam com atividades que pudessem se relacionar com outras disciplinas ou área de conhecimento. Apenas uma delas realizou atividades da disciplina de Matemática, focando no desenvolvimento de teorias (II).

Sendo assim, podemos concluir que um currículo pautado pela EMC e ECTS deve ser baseada no diálogo entre as diferentes disciplinas, ou seja, na comunalidade, como defendem Costa *et al.* (2021), para atingir um objetivo comum proposto para a Educação, que é a formação do cidadão. No Quadro 4 temos os temas envolvidos em cada pesquisa.

Pesquisa	Questões Sociais e Políticas	Financeira	Trabalho/ profissões	Meio ambiente	Formação de Professores	Mega Sena
I			x	x		
II	x					
III	x					
IV	x					
V	x	x		x		
VI					x	
VII						
VIII		x		x		
IX			x	x		x
X	x		x	x	x	
XI	x	x		x		

Quadro 4 – Temas

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 4 mostra que na maioria dessas pesquisas houve, em algum momento, a preocupação em discutir, além de algoritmos, assuntos relacionados com questões Sociais e Políticas, questões relacionadas com a Educação Financeira, escolha de um trabalho ou profissão, bem como preocupações com o meio ambiente, a formação de professores, e até maneiras de pensar na Mega Sena.

Segundo os princípios do desenvolvimento do pensamento crítico defendidos por Costa *et al.* (2021), o currículo deve ser desenvolvido de modo que tenha relação com diferentes contextos curriculares e não curriculares. Maciel (2019) e Albrecht e Maciel (2020) defendem que a Educação hoje inclua princípios de uma EMC e de uma ECTS no currículo, no ensino e na formação dos professores. Em se tratando da Educação Matemática, isso requer trabalhar num nível mais social, como atividade humana, historicamente contextualizada, o que contribui para a formação cidadã.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi investigar as contribuições do ensino de Matemática para a formação da cidadania e responder ao seguinte questionamento: Como as pesquisas científicas têm abordado as discussões sobre o currículo da Educação Básica num viés da Educação Matemática Crítica (EMC), com foco na Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e quais contribuições têm apontado para a formação da cidadania?

Considerando que a EMC e a ECTS nos apontam caminhos para desenvolver as competências do educando por meio de um currículo para uma formação cidadã, verificamos que na maioria das pesquisas por nós analisadas, houve preocupação em desenvolver os conteúdos da disciplina de Matemática trazendo para a discussão outras áreas de conhecimentos e situações em que os alunos pudessem analisar, tomar decisões pautadas no cunho político, social e financeiro, ou seja interpretar o mundo através da contextualização das diferentes disciplinas e da investigação.

Algo que nos chamou atenção foi que essas pesquisas foram realizadas apenas em universidades públicas o que talvez seja algo a se repensar, pois a maioria dos professores da Educação Básica (pelo menos em São Paulo) são oriundos de universidades privadas. Entretanto devemos considerar que o desenvolvimento da EMC e da ECTS só será possível se investirmos na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, caso contrário continuaremos numa ótica de reprodução de modelos que não contribuem para uma formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO-DÍAZ, J. A., MANASSERO-MAS, M. A., E VÁZQUEZ-ALONSO, A. (2002). **Orientación CTS de la alfabetización científica y tecnológica de la ciudadanía: Un desafío educativo para el siglo XXI. Comunicación presentada no II Seminario Ibérico sobre CTS en la Enseñanza de las Ciencias Experimentales**, Valladolid.

ALBRECHT, E.; MACIEL, M. D. STS Education and Critical Mathematics Education in the guidelines for undergraduate courses in Mathematics. **Research, Society and Development**, 2020, v. 9, n. 7, p. 1-17.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 fev. 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 fev. 2022.

CAMPOS, Ilaine da Silva. **A divisão do trabalho no ambiente de aprendizagem de Modelagem Matemática segundo a Educação Matemática Crítica**. 2018. 255 f. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG Belo Horizonte, 2018.

CARRIJO, M.H.S. **Formação para a cidadania: análise de pesquisas na perspectiva da educação matemática crítica**. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

COSTA, Valter Magalhães. **Argumentações matemáticas sob uma perspectiva crítica: uma análise de práticas didáticas no Ensino Fundamental**. 2017. 131 f. Dissertação de Mestrado - Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2017.

FERNANDES, Flávio Miguel dos Santos. **Resolução de problemas e educação matemática crítica: uma proposta para o ensino de probabilidade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

FERREIRA, S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FREITAS, Wanderley Sebastião. **A matematização crítica em projetos de modelagem**. 2013. 261 f. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2013.

MACIEL, M. D. 2019 “**Situando a área CTS: ensino, pesquisa e formação**”. **Em Ensino, Pesquisa e Formação**. V II – São Paulo: Terracota.

MAGALHÃES, I.R; VIEIRA, C.T. **Educação em Ciências para uma articulação Ciência, Tecnologia, Sociedade e Pensamento Crítico. Um programa de formação de professores**. Revista Portuguesa de Educação, 2006 p. 85-110.

MELO, T. B. de. As contribuições do enfoque CTS e da Educação Matemática Crítica para a concepção de não neutralidade dos modelos matemáticos em atividades no Ensino Médio. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 3, n. 2, 2012.

MORAES. R.; GALIAZZI M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Coleção Educação em Ciências. Editora Unijuí. Ijuí 2011.

POLIZELI, Nayara Aparecida Leite. **Educação matemática crítica: ações e perspectivas de uma proposta formativa.** 2019. 78 f. Dissertação de Mestrado - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP São José do Rio Preto, 2019.

REIS, Jaqueline Ferreira dos. **Etnomatemática, educação matemática crítica e pedagogia dialógico-libertadora: contextos e caminhos pautados na realidade sociocultural dos alunos.** 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

RODRIGUES, Sandra Isabel Magalhães; TENREIRO-VIEIRA, Celina. Educação em Ciências para uma articulação: Ciência, Tecnologia, Sociedade e Pensamento crítico. Um programa de formação de professores **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 19, núm. 2, 2006, pp. 85-110.

SBRANA, Maria de Fátima Costa. **A contextualização da matemática a partir da abordagem CTS na perspectiva da educação matemática crítica.** 2017. 145 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do ABC - UFABC, Santo André, 2017.

SBRANA, Maria de Fátima Costa; ALBRECHT, Evonir; AGUIAR, Marcia; MACIEL, Maria Delourdes. **A contextualização da matemática a partir da abordagem CTS na perspectiva da educação matemática crítica.** São Paulo: Terracota Editora, 2019.

SILVA, Patricia Carrati Diniz. **Matemática a serviço da cidadania: contribuições da matemática crítica e contextualizada para preservação do meio ambiente.** 152 f. Dissertação de Mestrado - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2013.

SILVA, Rafael Machado da. **Atividades de modelagem matemática com estudantes em vulnerabilidade social: uma análise à luz da educação matemática crítica.** 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019.

SILVA, Rafael Machado da. **Atividades de modelagem matemática com estudantes em vulnerabilidade social: uma análise à luz da educação matemática crítica.** 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2019.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **Revista Bolema**, Rio Claro – SP, v. 13, n. 14, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia.** Campinas -SP: Papyrus, 2016.

TENREIRO-Vieira, C. y Marques-Vieira, R. (2019). **Promover o pensamento crítico em ciências na escolaridade básica: Propostas e desafios.** Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15 (1), 36-49.

VIEIRA, R.M.; TENREIRO-VIEIRA,C. (2015). **Práticas Didáticos – Pedagógicas de Ciências: Estratégias de Ensino/Aprendizagem promotoras do pensamento crítico.** Saber & Educar 20/2015: Perspectivas Didáticas e Metodológicas no Ensino Básico.

TENREIRO-Vieira, C. y Marques-Vieira, R. **Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e matemática.** Revista Brasileira de Educação, v.18 n.52 jan.-mar.2013.

TENREIRO-Vieira, C. y Marques-Vieira, R. Promover o pensamento crítico em ciências na escolaridade básica: Propostas e desafios. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, 2019, v. 15, n. 1, p. 36-49.

COSTA et al. Pensamento Crítico no Ensino de Ciências e Educação Matemática: Uma Revisão Bibliográfica Sistemática. **Investigações em Ensino de Ciências**, 2021, v. 26, n. 1, p. 145-168.

CAPÍTULO 8

DA COMPLEXIDADE À TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 13/04/2022

José Bitu Moreno

Faculdade de Medicina de Marília - Famema
Marília - São Paulo
<https://orcid.org/0000-0001-6173-8955>

Ieda Francischetti

Faculdade de Medicina de Marília - Famema
Marília - São Paulo
<https://orcid.org/0000-0001-8324-194X>

RESUMO: Propõe-se a partir do entendimento das teorias do Caos e Complexidade, incentivar maior vigor e protagonismo na construção de relações coletivas empáticas e contributivas na formação em saúde, valorizando o aprender e a transdisciplinaridade. Aborda-se a mudança do modelo individualista de produção para uma organização coletiva, baseada na ética, autonomia e responsabilidade, para melhor responder às demandas contemporâneas. São apontadas estratégias inovadoras como aquelas expressas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos da saúde e alguns aspectos limitantes da escola tradicional. Ressalta-se o aprender a aprender e a participação individual para as necessárias transformações.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Ética. Teoria do Caos. Educação em Saúde.

FROM COMPLEXITY TO THE TRANSFORMATION OF PRACTICES

ABSTRACT: The text deals with the understanding of the Theories of Chaos and Complexity and encourages greater vigor and proactivity in the construction of empathic and contributory collective relationships in favor of health education valuing apprenticeship and transdisciplinarity. It approaches the change from the individualistic model of production to a collective organizational orientation, based on ethics, autonomy, and responsibility, to better respond to contemporary demands. Innovative strategies such as those expressed by the National Curriculum Guidelines for health courses and some limiting aspects of the traditional school are pointed out. Learning to learn and individual participation are highlighted as tools for these necessary transformations.

KEYWORDS: Learning. Ethics. Chaos Theory. Health Education.

DE LA COMPLEJIDAD A LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

RESUMEN: El texto propone desde la comprensión de las teorías del Caos y la Complejidad, fomentar un mayor vigor y protagonismo en la construcción de relaciones colectivas empáticas y colaborativas en la educación para la salud, valorando el aprendizaje y la transdisciplinariedad. Se aborda el cambio del modelo individualista de producción a una organización colectiva basada en la ética, la autonomía y la responsabilidad, con el fin de responder mejor a las demandas contemporâneas. Se señalan estrategias

inovadoras como las expresadas por las directrices curriculares nacionales de los cursos de salud y también algunos aspectos limitantes de la escuela tradicional. Se enfatiza el aprender a aprender y la participación individual para las transformaciones necesarias.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje. Ética. Teoría Del Caos. Educación em Salud.

Vivemos em comunidade e trabalhamos amiúde com pessoas em serviços, fábricas, escolas, enfim em organizações. Organizações são comunidades de pessoas que interagem umas com as outras para construir relacionamentos, ajudar-se mutuamente, e tornar suas atividades cotidianas significativas no plano pessoal. Neste âmbito, práticas competitivas tendem a sobrepor-se ao discurso, enquanto falta de identidade e isolamento impedem o crescimento coletivo e a auto-realização, como consequências (ALVES, 2017; SALAZAR DUQUE, 2017). Neste texto propõe-se, a partir do entendimento das teorias do Caos e Complexidade, incentivar maior vigor e protagonismo na construção de relações coletivas empáticas e contributivas (ALVES, 2017; SALAZAR DUQUE, 2017).

O conceito de “organização” resultou em mais de um século de sucessivas mudanças na forma de se ver o mundo, de pensar e de fazer ciência. Abandonaram-se os conceitos de simplicidade, relativos aos fenômenos naturais, e de objetividade, pressuposto absoluto do conhecimento científico e abraçaram-se as ideias de complexidade e de subjetividade, marcas maiores das sociedades e condição humana (ALVES, 2017; SALAZAR DUQUE, 2017; SILVA, 2011). Chegou-se então, à teoria do Caos e ao paradigma da Complexidade, que introduziram indeterminismo, incerteza, complexidade, subjetividade, na prática científica, onde antes só existiam cartesianismo, reducionismo e racionalismo, implicando assim na mudança radical do pensamento, sobretudo do mundo ocidental. Morin propôs que o pensamento complexo deveria, entre outras condições, respeitar a multidimensionalidade dos seres e das coisas, e trabalhar-dialogar mais com a incerteza, com o irracionalizável (SILVA, 2011; MORIN, 2001).

Essas teorias surgiram do estudo dos chamados sistemas complexos, que são compostos por um grande número de partes, e nos quais estas partes apresentam um alto grau de interdependência, influenciando umas às outras (MARIETTO; SANCHES; MEIRELES, 2011; MARTINS; BRAGA, 2007). Nesta condição, o comportamento do todo transcende a soma das partes. Trazendo para as relações e organizações humanas, Morin ponderou que aquilo que antes se organizava a partir de ordens-ordenando, passou a se ordenar a partir do jogo de interações entre as partes empenhadas e o todo (SILVA, 2011; MORIN, 2001; SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012). O enfoque deslocou-se, portanto, não para a centralização de todos os fenômenos no homem, como no humanismo clássico, mas para as relações do ser humano com o mundo que o cerca, com todo peso ético e responsabilidade que isto implica (MORIN, 2001; SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012).

Como nos sistemas complexos desaparecem quaisquer elos identificáveis entre causas e efeitos, deixando de existir previsibilidade, também nas organizações humanas

não se podem prever as consequências de nossas decisões, atitudes e ações, uma vez que elas influenciarão as de outras pessoas (SILVA, 2011; MORIN, 2001; SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012). Hoje em dia, ponderou Ruben Bauer: “ético não é mais negar nos seres humanos sua razão, suas emoções, sua subjetividade. Ético é dividir com eles a responsabilidade pelos destinos delas mesmas” (BAUER, 2000, p. 69). O fato é que o mundo mudou e que é necessário dar-se conta desta interatividade, polissemia e imprevisibilidade de forma compreensiva e que favoreça construir no presente um futuro verdadeiramente plural e humanizado.

De fato, os seres humanos devem ser chamados a participar e a desenvolver todo o seu potencial criativo, cooperativo e adaptativo, mas não a ser apenas domesticados e submissos a uma ordem superior (ALVES; 2017; MARIETTO; SANCHES; MEIRELES, 2011). Aqui cita-se o *princípio da autonomia* de Kant, que dá a cada um o direito e a responsabilidade de agir segundo sua decisão crítica, fundamentada na ética, em favor de uma ação transformadora consciente (NASCIMENTO, 2020). Assim, quando falamos no dever do potencial criativo e adaptativo dos seres humanos e suas organizações, é na constatação de que sistemas complexos só sobrevivem se forem adaptativos, isto é, se aprenderem a aprender, se aprenderem a mudar, combinando um alto grau de autonomia com a subordinação a um propósito maior que a si individualmente (MORIN, 2007).

Neste coletivo, a competitividade deve abrir espaço à cooperação e reconhecimento das capacidades e habilidades individuais. Preparam-se pessoas para o mundo, para interagir e realizar-se, desenvolver-se e desenvolver o seu melhor para a comunidade, ou preparam-se pessoas para chegar sempre primeiro em algum lugar? O esvaziamento de sentido das coisas e das relações, a incapacidade de se agregar pessoas e valores, de se organizar no intermeio de compreensões e sentimentos, apontam para a necessidade continuada de reconexões e ressignificações (MORIN, 2007; SANTOS, 2018). Neste processo, é inevitável o chamado à construção de um entendimento ético-moral e de autonomia com responsabilidade e compromisso. Este é um caminho a ser trilhado junto às redes educacionais formadoras (NASCIMENTO, 2020; MORIN, 2007; MACHADO; KAMPPFF; VIEIRA, 2021).

Esta concepção transdisciplinar, quando posta na essência dos desenhos curriculares, vem abrir um caminho cooperativo e humanístico na construção do saber (MARIETTO; SANCHES; MEIRELES, 2011; MARTINS; BRAGA, 2007; NASCIMENTO, 2020). Contudo, velhas ferramentas, como processos avaliativos conteudistas, quantitativos, controladores e classificatórios, devem ser abandonados pois descartam os valores, relacionamentos, atitudes, criatividade e colidem com a própria essência humanista (NASCIMENTO, 2020; MORIN, 2007).

Por fim, deve-se ater à importância do aprender enquanto meio e instrumento para avançar e favorecer o contínuo reinventar-se; além de por em prática a necessária valorização e inserção coletiva visando o crescimento pessoal e organizacional (CAPRA;

LUIZI, 2020; BRASIL, 2014). Acionam-se, assim, pela aprendizagem, conexões humanas e estruturas organizacionais, igualmente complexas, apropriando-se de sua capacidade transformadora (SANTOS, 2018).

Capra e Luisi (2020) citam o termo “comunidades de prática”, para conceituar as redes sociais autogeradoras. Segundo Capra, estas redes informais se desenvolvem no fazer, no próprio ambiente de trabalho, e geram com o tempo uma prática comum, por meio de adaptações, uniformizando-se às diferentes maneiras que cada um encontrou de fazer as coisas, de relacionar-se, formar e manter elos, que informalmente alcançam um objetivo comum: possibilidades de interagir e potencializar a autonomia, responsabilidade, ações éticas e humanizantes.

Na área da saúde, as diretrizes curriculares nacionais sinalizam para uma formação baseada em competência profissional, com a valorização do trabalho em equipe multiprofissional, voltado ao bem-estar físico e psíquico do paciente; a ênfase no cuidado humanizado, capaz de devolver confiança e tranquilidade ao paciente e familiares; e a formação de profissionais capazes de diagnosticar e proporcionar a terapêutica adequada com segurança. São passos no caminho do reconhecimento da complexidade do homem em seu contexto de vida (BRASIL, 2014). Razões pelas quais desenvolvem-se cada vez mais ferramentas importantes que podem alicerçar estas metas: currículos transdisciplinares voltados às demandas da sociedade e baseados em competência profissional; espaços de educação permanente no mundo do trabalho; interação e o respeito como forma de comunicação; escuta ativa e empática do outro e dos problemas do mundo, que urgem serem compreendidos, repensados e modificados; e transformação rumo a uma nova forma de fazer saúde, justiça social e proteção ambiental.

Fazendo uso das declarações de Weatley e Kollner-Rogers (1997 apud CAPRA, 2002) podemos dizer que não temos escolha, temos de chamar as crianças, os jovens, os alunos, para o processo de repensar, reprojeter e reestruturar a comunidade em que vivem, o mundo em que habitam. Enfim, “É em nosso prejuízo que negamos a necessidade de pessoas de participar. Se elas estiverem envolvidas vão criar um futuro do qual elas mesmas já fazem parte...” (WEATLEY; KOLLNER-ROGERS, 1997 apud CAPRA, 2002, p. 214).

REFERÊNCIAS

ALVES, C. A. Teoria do caos e as organizações. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-13, 2017. Disponível em <https://periodicos.unifacfe.com.br/index.php/rea/article/view/207/59>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BAUER, R. Empresas auto-organizantes. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 55-71, jun. 2000. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/187/202>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 3**, de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 151, p. 8-11, 23 jun. 2014.

CAPRA, F.; LUISI, P. L. **Visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix, 2020.

MACHADO, M. J.; KAMPPF, A. J.; VIEIRA, A. J. Cenários da Avaliação Ecoformativa das Aprendizagens: rupturas e desafios à luz da obra *Ciência com Consciência* de Edgar Morin. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 43, p. 90-105, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5870>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MARIETTO, M. L.; SANCHES, C.; MEIRELES, M. Teoria do caos: uma contribuição para a formação de estratégias. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 66-93, set./dez., 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3312/331227120005.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. D. C. F. Caos, complexidade e Lingüística Aplicada: diálogos transdisciplinares. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 215-235, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/rjbl/a/brspjrdxNNVYDLcvmvgvZcH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MORIN, E. **Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade**: inovação e interdisciplinaridade na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MORIN, E. Os desafios da complexidade. In: MORIN, E. (org.). **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 559-567.

NASCIMENTO, V. W. C. Autonomia e educação em Immanuel Kant. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, Arapiraca, v. 1, n. 1, p. e11738, dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/jrks/article/view/11738>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SALAZAR DUQUE, Ó. Mirada de la gestión moderna desde la teoría del caos y la transdisciplina. **Revista Universidad y Empresa**, Bogotá, v. 19, n. 33, p. 137-161, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/unem/v19n33/0124-4639-unem-19-33-137.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, S. S.; HAMMERSCHMIDT, K. S. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 65, n. 4, p. 561-565, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/rjreben/a/rpStZdRWWXPCpQsHhVMYJ9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, B. P. L. A teoria da complexidade e o seu princípio educativo: as ideias educacionais de Edgar Morin. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 22, n. 2, jun./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/26682/15277>. Acesso em: 24 fev. 2022.

WHEATLEY, M. J.; KOLLNER-ROGERS, M. Seminar on Self-Organizing System. Sundance, 1997 apud CAPRA, I. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cutrix, 2002. p. 124.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DA CRIANÇA

Data de aceite: 02/05/2022

Gisele Brandelero Camargo

<http://lattes.cnpq.br/0431876257906961>

Ana Cláudia Carvalho Serzowski

<http://lattes.cnpq.br/2934840188390041>

RESUMO: Esse texto trata de uma pesquisa, realizada por ocasião da conclusão de curso, cujo objetivo é compreender a perspectiva das crianças acerca das atividades de alfabetização e letramento, realizadas na Educação Infantil. É possível notar, nos últimos anos da Educação Infantil, que há uma expectativa, das professoras, pais, gestores educacionais, em enviar as crianças para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com conhecimentos de leitura e escrita. Por isso, as práticas de alfabetização e letramento acabam se tornando comuns nas turmas de pré-escola da Educação Infantil. Considerando isso, pautadas na Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005, 2013, 2019) foi realizada uma pesquisa com as crianças, entendendo-as como sujeitos competentes, produtoras de conhecimento e cultura. Em uma abordagem qualitativa, na produção de dados com as crianças, foram propostas atividades baseadas em métodos tradicionais e construtivistas de alfabetização e letramento (SOARES, 2003, 2004; FERREIRO, TEBEROSKI, 1985), e entrevistas-conversa (SARAMAGO, 2003) com os sujeitos da investigação. As categorias de análise foram divididas em duas: perspectivas das crianças sobre as atividades tradicionais, e perspectivas

das crianças sobre as atividades construtivistas. Os resultados da análise dos dados indicaram que as atividades construtivistas, pautadas na ludicidade, como jogos e brincadeiras, são indicadas pelas crianças e se tornam eficientes para inseri-las no mundo letrado, pois respeitam as lógicas infantis, valorizam a participação da criança e de suas diferentes formas de expressão e comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectiva das crianças; Alfabetização e letramento; Educação Infantil.

LITERACY AND LITERACY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE CHILD'S PERSPECTIVE

ABSTRACT: This text deals with a research, carried out on the occasion of the conclusion of the course, whose objective is to understand the children's perspective on literacy and literacy activities carried out in Early Childhood Education. It is possible to notice, in the pre school of Early Childhood Education, that there is an expectation, from teachers, parents, educational managers, to send children to the Initial Years of Elementary School, with reading and writing skills. Therefore, literacy and literacy practices end up becoming common in the finalist classes of Early Childhood Education. Considering this, based on the Sociology of Childhood (SARMENTO, 2005, 2013, 2019), a survey was carried out with children, understanding them as competent subjects, producers of knowledge and culture. In a qualitative approach, in the production of data with the children, activities were proposed based on traditional and constructivist methods of literacy and literacy (SOARES, 2003, 2004;

FERREIRO, TEBEROSKI, 1985), and conversation interviews (SARAMAGO, 2003) with the research subjects. The analysis categories were divided into two: children's perspectives on traditional activities, and children's perspectives on constructivist activities. The results of the data analysis indicated that constructivist activities, based on playfulness, such as games and games, are indicated by children and become efficient to insert them into the literate world, as they respect children's logic, value the participation of children and their different forms of expression and communication.

KEYWORDS: Children's perspective; Literacy; Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida por ocasião do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), requisito fundamental para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

A pesquisa relatada nesse texto, tem como temática a percepção da criança em relação às atividades de alfabetização e letramento que são realizadas na Educação Infantil, visto que esse foi um tema que nos trouxe curiosidade em relação às experiências vivenciadas como docente nesse segmento. Pudemos notar que as estratégias pedagógicas realizadas nas turmas da pré escola (para a faixa etária de quatro e cinco anos de idade) da Educação Infantil, estão impregnadas de preocupações em relação às habilidades de codificação e decodificação dos símbolos gráficos, que permeiam a alfabetização e o letramento. Essa preocupação é visível nos professores, familiares e crianças, devido às expectativas que o segmento posterior (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) causa (GRANDO, 2011).

Além disso, escolhemos observar a percepção da criança porque fazemos parte de um grupo de pesquisa (GEICE - Grupo de Estudos das Crianças, Cultura e Educação) que incentiva a realização de pesquisas com crianças por meio da Sociologia da Infância. Com os estudos realizados no GEICE, observamos a alteração da nossa perspectiva na forma de olhar para a criança e de acreditar que ela é protagonista do conhecimento, porque é sujeito social competente para produzir cultura. Assim, influenciadas por essa área do conhecimento, concordamos com Colonna e Fernandes (2011) quando explica que a Sociologia da Infância

pode estabelecer diálogos muito interessantes com a educação. Se concordarmos que a escola deve ser um espaço promotor dos direitos da criança, e de uma dimensão de cidadania da infância, então temos de concordar que é indispensável investir na promoção de uma cultura de respeito para com as crianças, valorizando para tal as opiniões das crianças, os seus modos de ser e agir. (COLONNA; FERNANDES, 2011, p. 02).

Valorizar a opinião, os modos de ser e agir das crianças na escola pressupõe, dentre outras ações, que as estratégias pedagógicas respeitem as lógicas infantis, legitimem as falas, verbais e não verbais, das crianças, valorizando as experiências e os direitos delas

em conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BNCC, 2018).

Observamos, ao longo de nossa trajetória profissional, que a preocupação em alfabetizar e letrar na Educação Infantil, tem extrapolado os eixos norteadores do currículo desse segmento escolar, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010), que são as interações e as brincadeiras. Muitas vezes, o que temos visto, são práticas pedagógicas que privilegiam atividades de registros gráficos, contorno das letras e números, exercícios motores, em detrimento da experiência de aprender interagindo e brincando.

Considerando todas essas questões, elegemos como pergunta de pesquisa: “Qual é a percepção das crianças sobre as atividades de alfabetização e letramento na Educação Infantil?”.

Por meio dessa questão mobilizadora da pesquisa, definimos o objetivo geral como sendo: Compreender a percepção das crianças acerca das diferentes atividades de alfabetização e letramento desenvolvidas nas turmas de finalistas (faixa etária de cinco anos de idade) da Educação Infantil. Como objetivos específicos, temos: Identificar diferentes tipos de atividades de alfabetização e letramento desenvolvidas no último ano da Educação Infantil; Legitimar as percepções, falas verbais e não verbais e expressões das crianças acerca das experiências nas atividades de alfabetização e letramento.

Para satisfazer os objetivos dessa pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, do tipo estudo de campo, que segundo GIL (1946) “é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. Como instrumentos de produção de dados, organizamos, com um grupo de crianças matriculadas em uma turma de Educação Infantil cinco (crianças com faixa etária de cinco anos de idade), dois momentos de vivências de atividades: um de vivências de atividades tradicionais e outro de vivência de atividades lúdicas de alfabetização e letramento. Nesses momentos desenvolvemos observação participante, registrada em diário de campo, e entrevista-conversa¹ (SARAMAGO, 2003) com as crianças. As vivências das atividades foram gravadas em vídeo e depois transcritas. Para as análises dos dados, organizamos duas categorias, sendo a primeira como percepção das crianças frente às atividades lúdicas de alfabetização e letramento e a segunda, como a percepção das crianças frente às atividades tradicionais de alfabetização e letramento.

Na primeira seção do texto, apresentaremos conceitos que permearão a pesquisa como: Alfabetização e letramento, apoiadas em Soares (2003) e Ferreiro (1985). Na mesma seção, trataremos da conceituação de atividade tradicional e de atividade lúdica de alfabetização e letramento, entendendo que são diferentes entre si.

1 “A entrevista-conversa distingue-se da entrevista não estruturada pelo facto de ser orientada por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica, por que todos os temas planeados têm pontos de comunicabilidade, mais ou me nos evidentes e mais ou me nos fáceis de conduzir e orientar” (SARAMAGO, 2003, p. 14).

Na segunda seção do texto, considerando a problemática da pesquisa apresentaremos o campo de pesquisa, os sujeitos participantes e os métodos utilizados para realização da produção dos dados.

Na terceira seção trataremos das análises dos dados produzidos com as crianças e apresentaremos, na sequência do texto, as considerações finais.

Conceituação Alfabetização e Letramento

Como colocado de antemão, daremos início a essa seção, trazendo os conceitos de Alfabetização e Letramento para as autoras Magda Soares e Emilia Ferreiro.

A autora Soares (2003) conceitua esses dois aspectos como

[...] *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas - consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica escrita. (SOARES, 2003, p. 46).

Segundo a autora essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita precisam caminhar juntas, buscando associá-las para uma melhor compreensão desse processo pelas crianças, pois, supera a simples codificação e decodificação de símbolos gráficos, conduzindo à compreensão, atribuindo significados e sentidos ao que se lê. Ela também explica que já houve outro modo de conceber essas duas dimensões, em outro momento histórico (até meados do século XIX) nos estudos sobre alfabetização e letramento. Nessa época, as duas dimensões se davam através da concepção tradicional de ensino, o que dissociava alfabetização de letramento e propunha um trabalho independente para elas. Em suas palavras:

A concepção "tradicional" de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação - precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. (SOARES, 2003, p. 45).

A concepção tradicional de alfabetização e letramento, segundo as falas da autora, nos remete a um pensamento de que as práticas se reduziam a decifração dos códigos escritos e não havia de fato a compreensão daquilo que se lia. Uma prática dissociada do letramento, em que, além de compreender a relação grafema-fonema a criança estabelece ligações com a realidade, para que a aprendizagem faça sentido. Por esse entendimento, cremos que a concepção tradicional de alfabetização e letramento colocava a criança num patamar de reprodução técnica de codificação de grafema-fonema e a dispensava de interlocução, participação e produção de conhecimento.

Na mesma direção, Ferreiro e Teberoski (1985) nos trazem uma concepção de alfabetização e letramento embasada nos estudos que Piaget propôs através de sua teoria do construtivismo. Para elas, “entre uma concepção do sujeito da aprendizagem como receptor de um conhecimento recebido de fora para dentro, e a concepção desse mesmo sujeito como um produtor de conhecimento, há um grande abismo”. (FERREIRO e TEBEROSKI, 1985, p. 31). A produção do conhecimento da criança no processo de alfabetização e letramento é imprescindível para que seu aprendizado seja efetivo.

Ferreiro e Teberoski (1985) apostam que a participação da criança no mundo letrado deve levá-las ao constante contato com materiais diversos de leitura, pois isso oportuniza o despertar do interesse em ler, escrever, comunicar-se, interagir pela linguagem escrita.

As colaborações das autoras Soares (2003), Ferreiro e Teberoski (1985), nos revelam a importância de trabalhar de variadas formas a alfabetização e letramento, explorando diferentes métodos de ensino, pois, diversas são as formas de ingressar no mundo letrado. Todavia, os métodos tradicionais, de reprodução, codificação e decodificação dissociados do letramento, por si só, não contribuem com uma prática de leitura e escrita eficiente. Ferreira e Machado (2014) nos trazem algumas observações sobre esse método de ensino:

O método tradicional de alfabetização evidencia uma imagem sobre as crianças como sendo tabulas rasas, ou seja, não reconhece suas condições e possibilidades de já trazerem consigo conhecimentos acerca, por exemplo, da leitura e da escrita ao entrar no primeiro ano de escolarização. Sob esse olhar, o professor atua como mero transmissor de conhecimentos e informações sobre o sistema de escrita, subentendendo uma prévia alfabetização. Assim, são valorizadas atividades focadas no treino, no traçado de letras, na sonorização mecânica e na realização de exercícios de cópia. (FERREIRA e MACHADO, 2014, p. 4).

No contexto do método tradicional pode-se notar que, essa forma de ensinar não se preocupa com o que é vivenciado pelas crianças, com a realidade, com aquilo que já sabem relacionando com o que almejam aprender, e nesse formato de aprendizagem apenas se repete aquilo que o professor orienta. Muitas vezes, esse modelo gera desinteresse por parte das crianças, pois se torna algo cansativo, maçante e de difícil compreensão. Se para as crianças mais experientes, dos primeiros anos do Ensino Fundamental, esse método é algo ineficiente e difícil de realizar, imaginemos como é para as crianças que frequentam classes de pré-escola (Infantil IV e V), na Educação Infantil, cuja lógica infantil se concentra em experiências corporais, concretas e lúdicas.

Como já observamos na fala da autora Magda Soares (2003), alfabetização e letramento se dissociam nesse modelo tradicional e que nesse modelo há o método sintético e o analítico.

O método Sintético, dessa vertente tradicional, “seguem a marcha que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores” (ALMEIDA, 2008, p.4234) Isto

é, “primeiro se aprende a relação grafema-fonema e só depois se trabalha a compreensão das funções da escrita” (FONTES & BENEVIDES, 2012, p. 3). O método sintético pode ser observado em três processos diferentes: alfabético, fônico e silábico.

No alfabético, um dos métodos de alfabetização mais antigos, a letra é a unidade de aprendizagem. Ou seja, a criança aprende letra por letra para depois, na junção delas, compor pequenas sequências ou palavras. Nesse método, atividades de decorar o nome das letras e seu reconhecimento na junção de pequenas sequências é bastante comum e dissociadas de significados. Por exemplo, B+A=BA; B+E=BE e assim por diante. As pequenas sequências, formadas pelas letras, eram repetidas até que a criança memorizasse.

O método Fônico, surge como uma crítica ao alfabético. Nele:

começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/ letra é o principal objetivo. (FRADE, 2007, p. 23).

Esse método ensina a relação da fala com a escrita, pois parte dos sons das letras.

O método silábico “é um aprimoramento deste conceito, uma vez que o acesso direto à sílaba e não ao fonema, pode ajudar a concretizar mais rapidamente a relação de segmentos da fala com segmentos da escrita. Nele a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba” (FRADE, 2007, p. 24).

Ainda no modelo tradicional de ensino, observamos o método analítico que se difere dos processos (alfabético, fônico e silábico) do método sintético. Segundo Mortatti (2016) o método analítico baseia-se

[...] em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. (MORTATTI, 2006, p.7).

Esse método é organizado tendo a palavra como unidade de compreensão e aprendizagem. Isto é, a criança aprende a palavra, frases ou pequenos textos para analisar as partes menores (letras) e também está dividida em três processos: Palavração, Sentenciação e Global.

A palavração consiste em ensinar a ler pela visualização e configuração gráfica de palavras retiradas de textos. Isto é, a criança visualiza, memoriza a lista de palavras que foram retiradas de textos, buscam construir sequências significativas com as palavras e posteriormente, trabalham sílabas, letras, sons.

No método de sentenciação, o alfabetizador utiliza a comparação das palavras. Isto

é, a unidade de aprendizagem é a frase. Nela se retiram palavras e as outras unidades menores podem ser analisadas.

No processo global, o ensino da leitura e escrita parte de pequenas histórias, seguida da análise de partes menores, como frases, palavras, sílabas, sons, letras.

Todos esses métodos tradicionais são considerados cartilhescos, pois são pautados na reprodução, no treino grafomotor, na dissociação das leituras de mundo que as crianças têm e exercem na escola.

Em meados dos anos 1980, foi possível observar uma discussão acadêmica “em torno da oposição entre métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico) e métodos analíticos (palavração, sentencição, global) foi suplantado pela introdução da concepção ‘construtivista’ na alfabetização” (SOARES, 2004, p. 13).

Nessa concepção construtivista de alfabetização e letramento encontramos um ambiente mais adequado para as crianças, pois, percebemos o respeito às logicas infantis e os modos de ser e de se desenvolver das crianças.

Sabemos que o brincar é condição necessária para o desenvolvimento infantil, e dessa forma há a necessidade de proporcionar às crianças momentos de aprendizado envolvendo as brincadeiras e jogos, pautadas na ludicidade. Segundo as autoras Vieira e Oliveira (2010) para a atividade ser lúdica

[...] é importante que se permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças, pois do contrário será compreendida apenas como um exercício. (VIEIRA e OLIVEIRA, 2010, p. 09).

Nesse modelo o professor não se coloca como transmissor do conhecimento, mas sim como um mediador, que juntamente com a criança constrói maneiras de aprender. E a criança não é um mero receptor de informações, mas sim, agente de sua aprendizagem. Assim, percebemos que esse modelo oportuniza um nível maior de participação da criança no processo de aprendizagem.

Compreendemos, por definição dos documentos norteadores da Educação Infantil, que nesse segmento, há um currículo que oportuniza muitas experiências necessárias para o letramento, sem a preocupação com a alfabetização, propriamente dita (BNCC, 2017). Mas, percebemos que há, em muitas instituições de Educação Infantil, a proposta de alfabetizar as crianças no último ano do segmento, a fim de que passem para a próxima fase escolar, com um conhecimento visível e legitimado, ou seja, lendo e escrevendo. Essa expectativa é vista em muitos pais, professores, gestores e até mesmo em algumas crianças. Mas, qual é a percepção das crianças, que estão na turma de finalistas da Educação Infantil, sobre as atividades de alfabetização e letramento desenvolvidas na escola?

Na sequência do texto, apresentaremos o percurso da pesquisa realizada e busca da resposta dessa questão norteadora.

Percurso da Pesquisa

Por causa da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), e por todos os impactos que ela causou nas mais variadas instâncias da sociedade, como isolamento e distanciamento social, as escolas permaneceram fechadas por um longo período de tempo e quando retornaram de forma presencial, receberam as crianças em horários escalonados, com várias restrições e protocolos de biossegurança. Essas questões impossibilitaram a efetivação da produção de dados no ambiente escolar. Considerando que na escola não seria possível desenvolver o estudo, lançamos um convite à um grupo de doze crianças, matriculadas no infantil cinco, da pré-escola em que trabalhávamos, para participar da nossa investigação no contra turno escolar em um salão da Igreja do bairro. Com um espaço amplo, pudemos garantir o distanciamento físico seguro para que as crianças participassem da produção de dados.

Propusemos oportunizar ao grupo de crianças dois blocos de atividades de alfabetização e letramento, sendo um bloco de atividades embasadas nos métodos tradicionais de alfabetização e letramento e outro, no construtivismo, com brincadeiras e jogos lúdicos.

Para que as crianças pudessem participar da pesquisa realizamos um convite aos pais/responsáveis por escrito, expondo os riscos e benefícios da pesquisa e obtivemos deles o consentimento da participação de seus filhos. Da mesma forma, conversamos com as crianças sobre a pesquisa, explicando a elas onde, como, para que gostaríamos de desenvolver o estudo. Elas concordaram em participar e deram seu assentimento².

No dia vinte e cinco de setembro de dois mil e vinte e um, as crianças foram ao nosso encontro nesse espaço fora da escola. Das doze crianças convidadas, dez concordaram em participar e compareceram no dia e hora estabelecidos.

Tendo sido autorizado nos termos de consentimento e assentimento, os sujeitos da pesquisa, cujas falas trazemos para reflexão nesse artigo, serão aqui identificados por seus nomes reais, para garantir-lhes a autoria dos dados produzidos. O sobrenome, contudo, será omitido para assegurar a proteção às suas identidades.

Inicialmente, propusemos às crianças a realização das atividades lúdicas de alfabetização e letramento. Com base nesse método, oportunizamos a elas: Pescaria das vogais, Jogo da memória e Farinha mágica. Essas atividades lúdicas consistiam em através da brincadeira e do jogo identificar as vogais, tanto em suas formas quanto seus sons. Por exemplo, na atividade da pescaria, as crianças deveriam pescar livremente e, depois que pegassem todos os peixes, deveriam olhar atrás de cada um deles e reconhecer a vogal que ali estava. No jogo da memória, composto de peças com as vogais e peças com imagens, as crianças precisavam encontrar as respectivas peças e recolhê-las, fazendo a correspondência da imagem com a letra. Na brincadeira da farinha, as crianças deveriam

² O assentimento das crianças foi gravado em vídeo.

observaram a professora realizar o traçado das vogais, em seguida, tentar realizar os traçados sozinhas. Em todas as atividades realizadas nesse primeiro momento, não enfatizamos o acertar, mas o realizar sem medo de errar.

Para dar um intervalo entre as atividades, pausa necessária para distinguir as nuances metodológicas das atividades, desenvolvemos a entrevista-conversa (SARAMAGO, 2003) com as crianças. De acordo com Saramago (2003):

A entrevista-conversa é um momento de interação por excelência. Torna-se assim fundamental que a criança olhe para o entrevistador como um interlocutor de conversa e que esta tenha mesmo a oportunidade de colocar algumas questões ao entrevistador naquilo que se designa por processo de inversão de papéis. Numa situação de entrevista onde o investigador esteja ciente dos objectivos que pretende atingir, as próprias questões que a(s) criança(s) possa(m) colocar podem ser utilizadas em proveito dos temas a abordar. (SARAMAGO, 2003, p. 15).

Na sequência, realizamos as atividades voltadas à metodologia tradicional de alfabetização e letramento, que foram: Cobrir pontilhados das vogais, identificar, colorir as vogais e as consoantes na árvore das maçãs, e ligar a vogal a imagem correspondente. Em todas as atividades, nos posicionamos como observadoras anotando as falas e situações reveladoras das perspectivas das crianças.

Esses dois instrumentos de produção de dados a observação e a entrevista-conversa, foram registrados por gravação de vídeos e áudios e posteriormente, transcritos.

Para a realização das atividades lúdicas, exploramos, na medida do possível, o espaço do salão em que estávamos. A liberdade de movimentos corporais foi promovida e incentivada nesse momento. Ao contrário do momento das atividades tradicionais, em que as crianças permaneceram sentadas em cadeiras e se limitaram aos exercícios no papel. Com essa atitude, buscamos reproduzir dois momentos distintos, que podem acontecer na escola, referentes aos métodos que pautam a prática pedagógica.

Após a transcrição dos vídeos, desses dois momentos de produção de dados das crianças, percebemos falas verbais e não verbais, que expressaram suas perspectivas acerca das atividades de alfabetização e letramento, vivenciadas naquele dia e organizamos as duas categorias de análise, como sendo: 1) Perspectivas das crianças sobre as atividades construtivistas; 2) Perspectivas das crianças sobre as atividades tradicionais.

Na sequência do texto, apresentaremos a análise dos dados, alocados nessas duas categorias.

Análises dos dados

A primeira categoria dos dados, abordou as perspectivas das crianças nas atividades lúdicas, embasadas no construtivismo e a segunda categoria, tratou das perspectivas nas atividades tradicionais de alfabetização e letramento. Os dados que compõem as duas categorias, foram produzidos durante a realização das atividades de alfabetização e

letramento, por meio da observação participante e entrevista-conversa com as crianças.

Em cada categoria, emergiram temas de análise, que foram enunciados pelas crianças, de forma verbal ou não verbal.

1) Perspectivas das atividades construtivistas

Euforia, Alegria e Satisfação

Na primeira categoria, no primeiro momento das atividades lúdicas, observamos que as crianças participaram envolvidas, eufóricas, alegres, satisfeitas e segundo os registros do diário de campo expressaram esses sentimentos através de suas falas e expressões corporais, como pode ser observado a seguir:

Pesquisadora _O que vocês acham de pescar mais uma vez?

Todos responderam um sim bem comprido _Siíiiiiim!

Pesquisadora _O que vocês acharam das nossas primeiras atividades de hoje?

Davi_ Legal, incrível, adorei!

Pesquisadora _O que você achou do jogo da Memória Maria?

Maria _ Legal, maravilhoso!

Entendemos que esse envolvimento, expresso em palavras e gestos reveladores da alegria e euforia, demonstradas pelas crianças nesse momento das atividades lúdicas está presente em outros estudos (KISHIMOTO, 2011; ALMEIDA, 2003; MOYLES, 2002, FRIEDMANN, 2014, SANTOS, 2012, entre outros) que afirmam que a criança aprende enquanto brinca e que o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil. Santos (2012) nos diz que

Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. (SANTOS, 2012, p. 7).

Concordamos que brincar é sinônimo de aprender, pois essa vivência traz várias experiências que levam ao aprendizado. Por isso é importante à realização de atividades lúdicas, porque é o meio mais eficiente para desenvolver o aprendizado com as crianças.

Quando as crianças dizem que querem brincar mais uma vez, é porque se encontram satisfeitas com aquilo que estão fazendo, ninguém pede para realizar duas vezes uma atividade que não está gostando. Segundo Sarmento (2002)

O tempo da criança desloca-se da realidade cronológica para a temporalidade deferida da situação imaginária. Deste modo, a continuidade temporal é interrompida, e a irreversibilidade rebatida pela possibilidade de "começar tudo de novo" de jogar o jogo outra vez, de repetir a experiência e alcançar, deste modo, um meio de domínio dos recursos ou da linguagem adequada para dominar a situação. E para sentir o prazer redobrado de uma experiência fruível. (SARMENTO, 2002, p. 13).

A partir do que o autor nos coloca recomenda-se então que os professores repitam em sala de aula várias vezes a mesma brincadeira, o mesmo jogo, para que assim os alunos possam se apropriar cada vez mais dos conteúdos contidos nessas atividades. Pois sabemos que essa é uma forma de ensinar na qual as crianças se sentem atraídas por aprender, e não se cansam de repetir a experiência inúmeras vezes.

Durante a execução das atividades pudemos observar além das falas, as expressões das crianças, elas riram, interagiram, comemoraram, demonstrando que estavam assim porque se encontravam satisfeitas com as experiências que estavam vivenciando.

Concentração, interesse e envolvimento.

Ao longo das atividades construtivistas, foi possível observar um alto nível de participação e envolvimento, corroboradas por concentração e interesse na experiência. Assim como no trecho que segue:

Pesquisadora _ Vocês acharam o que dessa farinha mágica?

Davi _Muito legal, eu vou fazer lá em casa.

Maria _Eu também vou fazer!

Fazer lá em casa! O desejo de repetir a atividade em casa denota o interesse das crianças na atividade. Outro ponto interessante foi que mesmo com toda euforia, as crianças estavam concentradas na atividade, não é porque estavam felizes e eufóricas que não estavam prestando atenção naquilo que estavam fazendo.

A concentração e interesse das crianças podem ser observadas quando tocamos o centro do interesse delas. De acordo com Sarmiento (2002) quando respeitamos as lógicas infantis, que são diferentes das dos adultos, atingimos a dimensão infantil, o universo da criança, da imaginação e da fantasia, fazendo com que ela fique interessada e atenta. A brincadeira é útil e eficiente para as crianças devido às lógicas infantis, que privilegiam modos peculiares de pensar e do agir, diferentes das dos adultos.

Podemos notar o interesse das crianças quando elas dizem que vão repetir a atividade que fizeram na pesquisa no ambiente da casa delas. Por que levarão para a casa? Se vão levar para a casa é porque de fato se interessaram e conseguiram observar que é algo bom de fazer.

Dessa forma, entendemos que aprender de forma lúdica é o formato que mais se associa as crianças e às infâncias, fazendo com que as práticas se tornem alegres e prazerosas, pois

Prazer e alegria não se dissociam jamais. O brincar é incontestavelmente, uma fonte inesgotável destes dois elementos. O jogo, o brinquedo e a brincadeira sempre estiveram presentes na vida do homem, dos mais remotos tempos até os dias de hoje, nas suas mais variadas manifestações (bélicas, religiosas, filosóficas, educacionais). Por meio do jogo, desde os primórdios, o homem sempre buscou o autoconhecimento e o do seu círculo. Do nascimento até a morte nossa existência está preenchida do elemento lúdico. (MIRANDA, 2000, p. 21).

Corroborando com isso, a BNCC (2018) afirma que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.”

2) Perspectivas das atividades tradicionais

Dor nas mãos e desanimado

Na segunda categoria que foi o momento das atividades tradicionais de alfabetização e letramento, pudemos notar que as crianças já não participaram com tanta intensidade. Segundo os registros do meu diário de campo, quando perguntei se as atividades de registro pertinentes ao método tradicional foram fáceis Maria disse que não:

Pesquisadora _E o que vocês acharam das atividades que nós fizemos na folha?

Maria _Foi difícil.

Pesquisadora _Foi difícil? Porque foi difícil Maria?

Maria _Porque a minha mão estava doendo.

Sentir dor nas mãos para executar uma tarefa é algo que não favorece o processo de ação social da criança na escola. Não é bom aprender a ler e escrever tendo que ficar com o resto do corpo parado e somente as mãos se movimentando. Não é satisfatório a criança permanecer a todo o momento quieta, sem se movimentar, sem interagir com os colegas e com o espaço, privando a fluidez do pensamento. Sobre a importância da interação e ação da criança, Sarmiento (2003) explica que:

A interactividade é, desse modo, estratégica, sendo acompanhada de um conjunto de ações táticas que lhe dão sequência e contorno: a identificação como 'amigos' dos companheiros de actividade; a defesa dos espaços interactivo face a crianças exteriores a seu grupo de amigos; a partilha de rituais, sobretudo baseado em lendas e mitos culturais; a criação de estratégias para evitar fazer o que não querem; a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos. (SARMENTO, 2003, p.70).

A interatividade e a partilha de rituais e estratégias vivenciadas entre as crianças, é fulcral para que a criança tenha assegurado o direito de participação nas atividades pedagógicas. Atividades como as tradicionais não privilegiam o movimento corporal, nem interação, muito menos a ação da criança.

Ao encontro disso, Sarmiento, na entrevista concedida a Richter, Bassani e Vaz (2015) nos faz refletir sobre o corpo conformado pela cultura e estrutura social. Em suas palavras:

[...] o corpo infantil está hoje conformado por várias condições: afastamento em relação ao ar livre e à circulação na cidade, redução da autonomia e da mobilidade, restrição ao espaço institucional da sala de aula ou da casa. A criança é um corpo brincante, mas brincante, muitas vezes, com tecnologias visuais, tecnologias como televisão, computadores, celulares etc. Este é, portanto, um corpo confinado, restrito, mas um corpo também que se exprime

como uma linguagem, portanto, um corpo falante e, nesse sentido, um corpo que passa a resgatar, pela sua linguagem, algumas formas de dominação que o tentam conformar num corpo apagado, um corpo calado, um corpo silenciado. (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 18 e 19).

O corpo da criança é o sujeito social que age, pensa, interpreta, se relaciona, expressa e constrói cultura e conhecimento. Nesse sentido é no corpo e pelo corpo que está no seu universo particular como sujeito social.

E de acordo com Santos e Lira (2020)

A separação corpo-mente se manifesta na fragmentação de atividades, que se sobrepõem umas às outras, geralmente focadas em apostilas ou folhas xerocadas, com o corpo preso a uma cadeira, pela ausência do brincar. (SANTOS E LIRA, 2020, p. 10).

Nesse modelo de ensino, as crianças são desencorajadas de imaginar, fantasiar e fluir em seu pensamento. Elas precisam ficar imóveis e quietas para reproduzir traços nas folhas de papel.

Um olhar atento e cuidadoso se faz necessário, para que as crianças não se sintam impedidas da realização dos seus próprios direitos infantis, que são os de brincar e interagir (DCNEI, 2010), e juntamente com isso ter a possibilidade de aprender com satisfação, alegria, e todos aqueles sentimentos bons que pudemos perceber na primeira categoria das atividades.

Cansaço e tristeza

Durante as atividades tradicionais também pudemos observar que as crianças estavam com um semblante de cansaço e tristeza. É possível observar nesse trecho da entrevista:

Pesquisadora _ Por que você está assim? Conte para nós.

Maria _ Por que você está assim amiga?

Pesquisadora _ Nós queremos saber o que aconteceu? Está cansada?

Ester balança a cabeça afirmando estar cansada.

Davi _De tanto fazer tarefa.

Podemos perceber através das falas e expressões das crianças, que nesse caso foi legitimada no coletivo, pelas respostas complementares dos colegas à expressão da Ester, que nesse momento uma sensação de cansaço e de tristeza prevalecia, ao contrário do que pode ser visto nas atividades construtivistas.

É possível observar nesse desânimo e cansaço o quanto o brincar, com as diferentes formas de expressão e movimentos corporais é importante na vida das crianças, pois “convertendo-se numa experiência que se embrenha no imaginário, que se transforma em improvisação, adere ao que não pode ser nomeado, à paixão, à arte”. (SPRÉA; GARANHANI, 2014, p. 723). Nesse contexto, os movimentos corporais, as brincadeiras, a

interação enquanto expressão do ser, artístico, fruído e lúdico, têm lugar privilegiado nas atividades construtivistas e escassez nas tradicionais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como propósito o compreender como as crianças reagem frente às atividades construtivistas e as tradicionais de alfabetização e letramento nos anos finais da educação infantil, e para isso desenvolvemos pesquisa com crianças do tipo estudo de campo. Buscamos satisfazer nosso objetivo de pesquisa, por meio da observação e entrevista-conversa (SARAMAGO, 2003), enquanto as crianças vivenciavam atividades construtivistas, com nuances de ludicidade, e atividades tradicionais, num encontro preparado para elas fora do ambiente escolar. Os dados produzidos pelas crianças foram separados em duas categorias: 1) perspectivas das atividades construtivistas; 2) perspectiva das atividades tradicionais.

Pudemos observar que as perspectivas das crianças na primeira categoria de atividades, revelaram a alegria, euforia, entusiasmo em realizar a atividade proposta como lúdica. Notamos alto nível de participação a atuação da criança e o centro de interesse profundamente tocado pelas atividades.

Na execução das atividades tradicionais, suas falas, verbais e não verbais demonstraram cansaço e dores nas mãos. Elas manifestaram suas perspectivas nessas atividades, indicando como uma obrigatoriedade ficarem por longos períodos paradas em seus lugares. E essa tarefa de reproduzir traços e decodificar símbolos é algo que exige poucos movimentos corporais, quase nenhuma interação e partilha do espaço entre as crianças, portanto se cansam, sentem dor, são desmotivadas e desinteressada a repeti-las.

Esse estudo nos fez refletir sobre as possibilidades que a escola de Educação Infantil tem na exploração e vivência de atividades construtivistas (brincadeiras e jogos lúdicos) para a inserção da criança no mundo letrado. Sabemos que a alfabetização não é o foco do currículo da Educação Infantil, mas, se o ingresso da criança no letramento ocorrer nesse segmento de ensino, então que seja por meio de atividades lúdicas e não tradicionais. Esperamos que a escola de Educação Infantil consiga privilegiar as práticas de alfabetização e letramento condizentes com a lógica infantil (Sarmiento, 2003).

Desejamos que esse estudo de campo possa incentivar outros profissionais da educação a refletirem acerca dos processos de aprendizagem das crianças, de suas ações protagonistas e da construção de seus conhecimentos e culturas infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariana Aparecida Paes. **Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental**. Educere. Anais do II Congresso Nacional de Educação. Curitiba - Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344_948.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Atividade Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 28 out. de 2021.

COLONNA, Elena; FERNANDES, Natália. **Entrevista: Algumas considerações acerca da Sociologia da Infância**. Poiésis, Tubarão, v. 4, n. 8, Jul./Dez. 2011. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/800/743>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

FERREIRA, Carmem Regina Gonçalves; MACHADO, Rosiani Teresinha Soares. **Alfabetização e letramento: Algumas Concepções sob o Olhar de Orientadoras de Estudo do PNAIC**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1669-0.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista de educação**. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007 Disponível em: <<https://core.ac.uk/reader/231122126>> Acesso em: 08 nov. 2021.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. 1º ed, São Paulo: Cortez, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: ATLAS, 2002. Cap. 1, p. 17-22.

GRANDO, Katlen Bohm. **Práticas de letramento no Ensino Fundamental: Vozes das professoras**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3718/1/437780.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRANDA, Simão de. **Práticas pedagógicas das séries iniciais: Do fascínio do jogo à alegria de aprender**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.se.df.gov.br/bitstream/123456789/1122/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Sim%C3%A3o%20de%20Miranda%20Pr%C3%A1tica%20Pedag%C3%B3gica%20das%20S%C3%A9ries%20Iniciais%20Do%20Do%20Fasc%C3%ADnio%20do%20Jogo%20%C3%A0%20Alegria%20do%20Aprender.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihistextalfbr.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: Infância, corpo e Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, set. 2015, p. 11-37. Disponível em: <<http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2182/1153>> Acesso em: 06 nov. 2021.

SANTOS, Aline Cristiane Ribeiro Ferreira dos; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Disciplinar e constranger: o corpo criança e seu (não) lugar nas instituições educativas**. Disponível em: <<file:///C:/Users/gianl/AppData/Local/Temp/64193-Texto%20do%20artigo-305404-1-10-20210111.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

SANTOS, Jossiane Soares. **O lúdico na educação infantil**. Campina Grande, 2012. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/ludico.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2021.

SARAMAGO, Sílvia Sara Souza. **Metodologias de pesquisa empírica com crianças**. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/399/1/35.01.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 12, n. 21, 2003, p. 51-69.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr, nº. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 08 nov. 2021.

SPRÉA, Nélio Eduardo; GARANHANI, Marynelma Camargo. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 14, núm. 43, septiembre-diciembre, p. 717-735, 2014. Disponível em < <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834005.pdf>> acesso em: 09 nov. 2021.

VIEIRA, Larissa de Souza; OLIVEIRA, Valdiléia Xavier de. **A importância dos jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento**. Campus São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/ciencias_humanas/21_VIEIRA_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRINCANDO E APRENDENDO NO MUNDO DAS SENSAÇÕES

Data de aceite: 02/05/2022

Kalina Lígia de Souza Porto

Formada em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Professora de Educação Infantil no CME. Tânia Arantes Junqueira

Maria da Conceição Barroso da Silva Santos

Formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra-ITEC. Professora de Educação Infantil no CME. Tânia Arantes Junqueira

RESUMO: O presente artigo aborda a importância do lúdico na aprendizagem dos sentidos sensoriais como parte fundamental do desenvolvimento da criança de 1 a 3 anos de idade do Centro Municipal de Ensino “Tia Lina”. Tem-se como objetivo evidenciar a importância da utilização do tato, da visão, da audição, do paladar e do olfato no envolvimento com o mundo e na descoberta de indivíduo como ser único e subjetivo, na construção de experiências através da percepção com os sentidos. Para tanto, se abordará a importância dos sentidos sensoriais do corpo no processo de ensino-aprendizagem, através da influência do lúdico e da prática científica na construção cognitiva, na consciência de mundo e individual pelo uso dos sentidos. Tal artigo foi desenvolvido a partir do trabalho com as seguintes turmas: Maternal I integral (crianças de 1 aos 2 anos de idade), Maternal II Integral e Maternal II B parcial (crianças de 2 aos 3 anos de idade). O projeto pretende contribuir e

estimular de forma significativa os alunos, a fim de desenvolver os seus cinco sentidos. Tem por finalidade privilegiar o trabalho interdisciplinar e realizar atividades extraclasse com a participação dos pais, ressaltando a importância de sua contribuição na construção dos saberes e do desenvolvimento constante das crianças.

ABSTRACT: This article discusses the importance of play in the learning of the sensory senses as a fundamental part of the development of children from 1 to 3 years of age at the Municipal Teaching Center “Tia Lina”. The objective is to highlight the importance of using touch, vision, hearing, taste and smell in the involvement with the world and in the discovery of the individual as a unique and subjective being, in the construction of experiences through perception with the senses. Therefore, the importance of the body’s sensory senses in the teaching-learning process will be addressed, through the influence of play and scientific practice in cognitive construction, in the world and individual awareness through the use of the senses. This article was developed from the work with the following classes: Maternal I full (children from 1 to 2 years old), Maternal II Integral and Maternal II B partial (children from 2 to 3 years old). The project aims to contribute and significantly stimulate students in order to develop their five senses. Its purpose is to privilege interdisciplinary work and carry out extracurricular activities with the participation of parents, emphasizing the importance of their contribution to the construction of knowledge and the constant development of children.

KEYWORDS: Playing-learning-sensations.

JUSTIFICATIVA

Observando as turmas do Maternal I e II integral e Maternal II B parcial, considerando que se trata de crianças e que o universo infantil é rico de significados e imaginação, pensamos num trabalho que proporcione um mundo de possibilidades e experimentação. Sabe-se que a escola tem papel fundamental na promoção do desenvolvimento infantil e na aquisição de conhecimento. A Lei de Diretrizes e Bases (1996), em seu artigo 2, afirma que:

“Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Um conteúdo que pode se aplicar a essa finalidade abordando todos esses aspectos é proporcionar ao aluno o conhecimento do seu próprio corpo, instigando o desenvolvimento da sua identidade.

O desenvolvimento das crianças na Educação Infantil depende das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo mundo que as cerca. Oferecer diferentes materiais as crianças é uma maneira de ampliar a capacidade de expressão delas e contemplar as inúmeras possibilidades que se apresentam diante das atividades que envolvem os sentidos.

Quando oferecemos atividades que exercitam os sentidos, estamos possibilitando um desenvolvimento amplo e prazeroso em que as crianças ampliam a capacidade de explorar texturas, sabores, cheiros e cores de diferentes formas. Crianças na fase da educação infantil têm seu corpo como forma principal de expressão e para ser significativo é necessário sentir, experimentar e tocar; estimulando todas as percepções (olfativa, gustativa, tátil e auditiva) e descobrindo as possibilidades corporais, pois é através do movimento que a criança expressa suas emoções, pensamentos e ideias. Os processos, como audição, tato, entre outros, diretamente ligados à aprendizagem, são interpretados por áreas específicas situadas no córtex cerebral. Conforme McCrone (2002, p. 14), “o cérebro contém áreas especializadas em diversas atividades, como planejar movimentos, fazer julgamentos ou mapear o cenário visual”. Todo ser vivo interage com o mundo a sua volta por meio dos órgãos ou estruturas dos sentidos. A união e o estímulo desses sentidos facilitam o processo de aprendizagem do educando, pois o conhecimento do mundo chega por meio desses sentidos, sendo captado por células sensoriais e, posteriormente, interpretado pelo cérebro. Dessa forma, o corpo se estabelece como o principal instrumento de aprendizagem.

O uso de atividades práticas de caráter lúdico estimula o interesse e o envolvimento pela aprendizagem, os jogos e os exercícios podem ser encarados como simples brincadeiras pelas crianças; mas, no ensino, possuem uma proporção muito maior: levam a uma percepção cognitiva e assim a aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A escola de hoje passa por inúmeros desafios para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, e com isso busca as diferentes formas do ensinar, e uma delas é utilizar os jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos a serem trabalhados na Educação Infantil, pois é uma atividade estimulante tanto para quem ensina como para quem aprende. Nota-se que, através deles, de maneira divertida e espontânea as crianças aprendem brincando, e que para eles o jogo se torna mais interessante e prazeroso que uma atividade formal. Através do jogo a criança se sente muito mais motivada para as atividades de registro. Observa-se também que elas compreendem melhor o conceito de regras, de saber esperar sua vez, de entender e aceitar o vencer ou perder; reduzem o individualismo, e passam a desenvolver o espírito de cooperação entre o grupo, transformando o egocentrismo inicial em reciprocidade. Prender a atenção das crianças tem sido cada vez mais difícil para a escola, pois, com a modernidade dos brinquedos tecnológicos que lhes são mais atrativos, exige do professor uma didática mais criativa e dinâmica. Através dos jogos e brincadeiras é possível desenvolver uma série de experiências de aprendizagens diferenciadas e estimulantes. Antes de fazer o registro formal da atividade proposta, é possível introduzir o que será proposto através de recursos lúdicos, com visual atrativo que desperta a curiosidade e interesse do aluno. Dentre muitas outras habilidades, o jogo e a brincadeira promovem a socialização, a cooperação e cultura de pares. Percebe-se que com a utilização do jogo o professor pode observar determinados comportamentos dos seus alunos e do grupo em geral, descobrir o nível de desenvolvimento em que se encontram; saber os valores, interesses e as necessidades para resolver seus conflitos, procurando estimular o desenvolvimento e propondo um desafio com as atividades adequadas. É possível e construtivo, que a criança participe ativamente da confecção do jogo que será posteriormente utilizado, pois assim a mesma se sentirá participante de todo o processo de aprendizagem. Para que a proposta de ensinar através de jogos e brincadeiras tenha sucesso, é imprescindível que o professor tenha uma boa compreensão acerca disso, pois, esse brincar necessita de um direcionamento, de uma intenção pedagógica e conhecimento das habilidades que se pretende desenvolver. Deixar a criança brincando sem nenhum objetivo, nada mais é, do que brincar por brincar, apenas com o intuito de diversão. Essa proposta ainda é vista com certa desconfiança por algumas famílias, que muitas vezes esperam que a criança se aproprie de habilidades que ainda não estão dentro da faixa etária ou até mesmo por achar que o jogo e a brincadeira tenham um mero sentido de divertir sem produzir conhecimento. Porém, nas exposições e feiras realizadas pelos centros de ensino, é notório o orgulho e satisfação que sentem ao contemplar as produções das crianças, construídas a partir de jogos e brincadeiras. O lúdico envolve, encanta, e é capaz de estimular o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, tal qual fazem as atividades formais.

A escola tem se tornado uma das mais importantes instituições sociais, e, no meio dela as crianças vão se apropriando de valores, permitindo a socialização, a humanização e a autonomia. É para que este espaço seja apropriado para tal, é preciso que vários critérios sejam observados com muito cuidado, como por exemplo, um bom currículo escolar.

Segundo a resolução Nº 5 de 17 de Dezembro de 2009, artigo 3:

O currículo na educação infantil, concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

É pensando nesse currículo que as professoras buscaram trabalhar com as narrativas proporcionando às crianças experiências de aprendizagens em diversas áreas do conhecimento, nas quais percebemos o interesse e o prazer em realizá-las.

Sabemos que a literatura infantil é um poderoso recurso na prática escolar. Estimula o imaginário da criança de forma lúdica e prazerosa, pois ela mergulha nas histórias e quase sempre se vê como partícipe delas. Também é possível aguçar a criatividade e a oralidade da criança através do reconto. Na infância é que os hábitos se formam, então cabe a nós, profissionais da Educação Infantil, despertar o prazer pela leitura, através do conto diário de histórias, com utilização de técnicas e recursos diversos e com o contato e exploração dos livros pelas crianças.

Ao contar histórias, o professor favorece à criança seu primeiro contato com a linguagem escrita padrão, enriquece o vocabulário, pois ao ouvir palavras novas consequentemente irá querer descobrir o significado. É importante contar histórias mesmo para as crianças que já sabem ler, pois, segundo Abramovich (1997,p.23), apud Literatura Infantil: fonte de motivação e aprendizagem: “Quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las.” Para os maiores, ouvir histórias enriquece sua capacidade de imaginação, estimula o pensar, o desenhar, o escrever e fazer suas próprias produções.

Repletas de brinquedos tecnológicos, nossas crianças precisam de muito estímulo para tomar para si o gosto pela leitura. Os jogos eletrônicos e os aparelhos cada vez mais avançados tecnologicamente são a novidade, tomando o espaço das histórias, da brincadeira e da fantasia, trazendo consequências ao lúdico, reduzindo o movimento do corpo, desequilibrando o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico, causando obesidade nas crianças. A escola hoje está em busca de resgatar o mundo mágico das histórias e das brincadeiras, fato que fez o brincar nas escolas estar garantido em lei, com o propósito de instrumentalizar os educadores que acompanham o cotidiano das crianças. As brincadeiras e jogos vêm mudando desde o começo do século XX, nos diferentes países e contextos sociais.

Porém, o prazer de brincar é o mesmo. O movimento pelo resgate do brincar no mundo tem uma força e importância que atravessa fronteiras, porque trás de volta a essência do ser humano e sua possibilidade de se expressar e ser reconhecido em sua singularidade, aprendendo a se inserir nos diversos grupos e descobrir sua identidade multicultural. Quando o professor cria uma brincadeira a partir de uma narrativa, torna-se concreto e significativo para a criança que se sente presente na história. A família também é muito importante nesse processo, pois, se a criança tem contato com a leitura em casa, como ouvinte de histórias contadas pelos pais, já é um grande passo para se tornar um adulto leitor. De acordo com Vigotsky (1992,p.128), apud Literatura Infantil: fonte de motivação e aprendizagem, o pensamento lógico e a imaginação caminham juntos:

A imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista. Na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade. Esse distanciamento se dá através da história, o que é essencial para uma penetração mais profunda na própria realidade: “afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece.” (VIGOTSKY, 1992, p. 129).

Desde pequena, a criança já percebe que o livro é uma coisa boa, que dá prazer, interessando-se pelas cores, formas e figuras, que desperta nela a curiosidade de saber o que é. Porém, conforme Sandroni & Machado (2000, p.12), apud Literatura Infantil: fonte de motivação e aprendizagem: “o amor pelos livros não é coisa que aparece de repente.” Somos nós, adultos que devemos estimular a criança a descobrir o mundo mágico que eles têm a nos oferecer.

O visa atingir os seguintes objetivos:

- Proporcionar a exploração máxima das sensações e da experimentação de diversas texturas, cheiros e gostos por meio das interações e brincadeiras, em envolvimento com os pais;
- Explorar diferentes objetos e materiais, observando as suas características, propriedades e possibilidades de manuseio;
- Estimular a interação e integração em sala de aula;
- Despertar na criança a atenção e concentração;
- Interagir com sua nova realidade, espaço, colegas e professoras;
- Criar vínculos de amizade, carinho e respeito;
- Reagir adequadamente frente às situações agressivas por parte dos colegas;
- Ser capaz de diferenciar meu e teu;
- Desenvolvimento progressivo da independência e autoconfiança;
- Exploração de objetos e brinquedos;

- Expressão de suas necessidades e desejos;
- Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressarem-se nas brincadeiras e nas demais situações;
- Deslocar-se com destreza progressiva no espaço, desenvolvendo atitude de confiança;
- Localizar sua sala de aula;
- Movimentos corporais (relacionados com canções e histórias);
- Utilizar areia para encher e esvaziar recipientes (movimentos, dentro/ fora).

METODOLOGIA

A criança desde seu nascimento observa a reação das pessoas que estão envolvidas em seu cotidiano e, quanto mais ela participa de experiências afetivas, físicas, perceptivas e sociais maiores serão o enriquecimento e também o desenvolvimento da sua inteligência. “É por meio dos primeiros cuidados que a criança percebe seu próprio corpo como separado do outro, organiza suas emoções e amplia seus conhecimentos sobre o mundo”. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p.15).

E com isso, grandes quantidades de informações através dos sentidos são recebidas pelo cérebro constantemente. Nesses primeiros anos, os movimentos espontâneos, as brincadeiras que envolvem o corpo todo, são muito eficazes em desenvolver o sistema nervoso. O brincar é a melhor forma de desenvolver a consciência de si e do meio no qual está inserido. Ao se movimentar a criança, aprende sobre os limites do seu corpo dentro do espaço que a rodeia. Ao manipular objetos, aprende sobre seu peso, textura, força que precisa para segurá-los. Toda essa informação é recebida para o cérebro, organizada e armazenada, possibilitando que a criança aprenda cada vez mais sobre o mundo em que vive.

Tal projeto iniciou-se no mês de junho, sendo concluído no mês de setembro com os alunos do maternal I e II integral e maternal II B parcial, sendo experiência interdisciplinar relacionadas ao projeto no período de aula, noites e/ou sábado.

Serão realizadas brincadeiras que demonstram e reforçam as funções dos órgãos dos sentidos, juntamente com os pais, com discussões em que os alunos sejam os protagonistas e assim valorizados dentro do seu contexto de vivência, oralidade e conhecimentos. Olfato: utilização do sentido do olfato para identificar os odores ao seu redor (desagradáveis, agradáveis, conhecidos, estranhos, suaves, fortes, naturais, artificiais); Paladar: utilizaremos o paladar para diferenciar os sabores; Audição: exploração da audição para captar e diferenciar os vários tipos de sons que existe; Visão: observação de tudo que possível, do mais simples que passa despercebida ao mais impactante ao

nosso olhar. Tato: utilização do tato para sentir as diferentes características dos objetos e seres (limpo-sujo, mole-duro, áspero-liso, quente-frio, entre outros);

- Expor o projeto aos pais e explicar sua importância;
- Participação dos pais no projeto;
- Palestras;
- Atividade com instrumentos musicais;
- Produção de ruídos com a boca;
- Colagem de texturas diferentes;
- Colagem de gravuras dos sentidos;
- Contação de História;
- Dramatização;
- Experiência com tapete das sensações;
- Experiência com alimentos;
- Produção de receitas com os pais;
- Dvds;
- Roda da conversa;
- Caixa surpresa com texturas diferentes,
- Cartaz com gravuras dos cinco sentidos;
- Leitura de imagem;
- Imagem no espelho;
- Experiência com garrafas pet coloridas;
- Experiência – identificar cheiros;
- Músicas relacionadas aos cinco sentidos;
- Pintura e colagem com diversos materiais;
- Degustação de vários alimentos;
- Experiência quente e fria;
- Caixa de música e microfone;
- Movimentos, texturas, aromas, sabores, são informações que podem ser muito bem integradas ao que ouvimos e vemos, para enriquecermos ainda mais a capacidade de discriminação e aprendizagem do cérebro.
- Registrar cada trabalho executado através de fotografias, filmagens, trabalhos confeccionados, relatórios e outros.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Livros de história;
- Fantoques;
- Bacia média e grande;
- Caixa de papelão (pode ser de sapato ou maior dependendo da quantidade de alunos);
- Cartolina ou papel color set branco;
- Papel color set de cores variadas;
- Cola Branca;
- Tesoura;
- Figuras (que podem ser tanto de EVA quanto de papel);
- Lixa;
- Plástico de bolha;
- Papel amassado;
- Plástico;
- Algodão;
- Tecido (diferentes tipos cortados em retalhos);
- Esponja;
- EVA;
- Papelão;
- Bola de gude;
- Escova (de dentes ou cabelo);
- Borracha;
- CD's gravado diversos sons;
- Doce;
- Sal;
- Sagu;
- Frutas;
- Legumes;
- Verduras;
- Outros alimentos diversos;

- Fotos;
- Bandinha instrumental.

DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Exposição do projeto à Instituição, familiares e comunidade dia 05 de outubro.

AVALIAÇÃO

A avaliação se realizou de forma processual e contínua observando os registros realizados durante o acontecimento de todas as atividades. Foram considerados aspectos como envolvimento de cada um nas atividades, interação com outro e troca de informações, domínio e desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos, as experiências realizadas pelas crianças, iniciativa e criatividade, além da colaboração para realização dos trabalhos.

CRONOGRAMA

MÊS	ATIVIDADE
Abril e maio	Definição do projeto norteador e elaboração
Maio	Apresentação do projeto
Junho a setembro	Desenvolvimento do projeto
Outubro	Culminância com apresentação do projeto

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos o grande envolvimento das crianças quando as atividades proporcionadas são introduzidas de forma lúdica, antes do registro “tradicional”. É notável um maior estímulo e participação nas experiências propostas. Oportunizar a aprendizagem de forma lúdica é prazeroso tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

Ensinar com recursos lúdicos pode ser possível a partir da construção de jogos e brinquedos feitos a partir de sucata, envolvendo a criança nessa construção para que ela se sinta partícipe de todo o processo.

Quando a família participa da aprendizagem da criança, os resultados são positivos para todos os envolvidos na formação de um adulto ciente de suas capacidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

BALABAN, Nancy. **O início da vida escolar: da separação a independência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica: MEC, SEB, 2010.

FONSECA, Edi. Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil/Edi Fonseca: Josca Aline Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora.- São Paulo: Blucher, 2012. – (Coleção Interações)

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão/Adriana Friedmann. – 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2012. – (Cotidiano escolar: ação docente)

McCRONE, John. **Como o cérebro funciona: uma análise da mente e da consciência**. Série mais ciência. Trad. Vera de Paula Assis. São Paulo: Publifolha, 2002

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de, et al. **Creches: criança, faz-de-conta e cia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PEREIRA, Filho José. Metodologia do Trabalho Científico: da Teoria à Prática/José Pereira Filho-Tangara da Serra: Gráfica e Editora Sanches Ltda.,2013.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1936. <http://www.centrorefeducacional.com.br/froebel.html>

Referencial Curricular para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. Volume 3. 1998.

Resolução CNE/CEB5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de2009, Seção 1, p. 18

SEMEC. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Educação Infantil em Tangará da Serra-MT, Orientações Curriculares/Kátia Maria Kunntz Beck (org)...{et al.}. Tangará da Serra: Diário da Serra, 2012.

CAPÍTULO 11

APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Data de aceite: 02/05/2022

Jefferson Olivatto da Silva

Professor Dr. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Osmir Marques Souza

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

RESUMO: Este trabalho tem por objetivos analisar e discutir as representações e inserções da Lei 10.639/03 nos Livros Didáticos de História, Projeto Araribá e Volume Único, ambos selecionados pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático, para o Ensino Fundamental e Médio e assim perceber através da análise crítica se a lei está sendo apresentada, bem como possibilitar a discussão a respeito da inserção dos negros como sujeitos históricos, permitindo as discussões étnicas raciais presentes nestes materiais.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03, Ensino de História, Livro didático.

ABSTRACT: This work aims to analyze and discuss the representations and insertions of Law 10.639/03 in the Textbooks of History,

Projeto Araribá and Volume Único, both selected by the Guia do Programa Nacional do Livro Didático, for Elementary and High School, and thus understand through critical analysis if the law is being presented, as well as enabling the discussion about the insertion of blacks as historical subjects, allowing the racial ethnic discussions present in these materials.

KEYWORDS: Law 10.639/03, teaching of history textbook.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida entre os anos 2015 /2016, referentes do Programa Institucional de Iniciação Científica (PROIC), projeto referente ao Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos (NEAA), o qual está vinculado a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná/UNICENTRO. Tentamos realizar no trabalho uma profunda análise dos manuais didáticos da disciplina de História pertencentes aos anos do Ensino Fundamental, sendo estas editadas por Maria Raquel Apoliário¹, e os manuais do Ensino Médio elaborado pelos historiadores elaborado pelos autores Ronaldo Vainfas², Sheila de Castro Faria³, Jorge Ferreira⁴ e Georgina dos Santos⁵.

1 Bacharel e licenciada em História. Professora da rede estadual e municipal de ensino por 12 anos.

2 Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

3 Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Departamento de História da Universidade Fluminense.

4 Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

5 Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de História da Universidade Federal

Os livros analisados do Ensino Fundamental começaram a serem utilizados como materiais na rede pública de Ensino do Estado do Paraná no ano de 2014, cuja validade de uso termina em 2016, enquanto os do Ensino Médio no ano de 2012, que foi válido até o ano de 2014, pois de acordo com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), os livros didáticos possuem estes anos para serem estudados. Passando o período novos livros são repassados aos alunos e professores. Cabe ressaltar que utilizamos para a pesquisa as coleções dos livros didáticos pertencentes ao Projeto Araribá (6º, 7º, 8º e 9º anos) e ao Volume Único (1º, 2º e 3º anos).

Elegemos como categoria de análise a História da África, portanto, as relações, representações que nos permitem discutir as relações étnicas raciais, bem como a inserção dos negros nos livros didáticos como sujeitos históricos.

A estrutura para realizara a pesquisa foi a que está dividida em quatro partes principais **O livro didático de História**, na qual fazemos exposição das obras em sua forma material ; **Sobre a apresentação da obra**, que analisamos o conteúdo específico, ou seja, de como a esta sendo realizada a apresentação, no caso dos materiais refletindo a exposição dos autores quanto a sua expectativa de inserir tanto o sujeito negro, quanto a cultura afro brasileira; **Sobre as imagens**, como mostra e discute a presença /ausência, dos indivíduos analisados e **Sobre a narrativa histórica**, quando nós discutiremos desde os elementos da narrativa histórica presente no discurso até o tratamento dos sujeitos .

Quando perguntamos o que contém no livro didático de História? Esta questão permeou a nossa primeira análise, vamos tratar de livros didáticos de História, pertencentes ao Ensino Fundamental e Médio. Cabe aqui salientar que se trata de uma pesquisa a respeito da Lei 10.639/03^o. Nossa questão é analisar problematizar a teoria histórica elaborada e contida nos manuais didáticos, partindo da perspectiva de como o Ensino de História está sendo apresentado e representado pela temática da História da África possibilitando interpretar, perceber de que forma ocorre a construção da narrativa utilizada pelos autores.

Cabe ressaltar que se faz pertinente a crítica fundamentada ao discurso que o livro didático apresenta os temas, do caráter eurocêntrico pelo qual atribui sentido a experiência

Fluminense.

6 LEI Nº 10.639 – 9 DE JANEIRO DE 2003

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Art. 1º - A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26- A, 79- A e 79- B: “**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

“**Art. 79-B.** O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

temporal do continente europeu, propor que os afro brasileiros também são sujeitos históricos, passível, no entanto, de perder tal condição quando na dependência de apenas uma linha narrativa, a qual, em se tratando dos livros didáticos, nem sempre contempla de forma democrática os vários personagens e suas experiências temporais.

Nosso problema na pesquisa é a relação social que pode ser verificada na narrativa dos autores contida nos livros. Ao realizarmos a leitura e pesquisa de cada livro didático de História, percebemos de como conteúdo é apresentado, que nos possibilitam realizar as questões pertinentes, evidentes para levar os leitores do manual didático a possíveis reflexões necessárias para a ampliação do debate étnico racial.

Nas últimas décadas podemos perceber uma clara ampliação dos debates acerca do Ensino de história, permitindo uma investigação da problemática atrelada aos materiais didáticos, que diz respeito a Cultura Afro Brasileira.

Como citado anteriormente os manuais didáticos analisados, especificamente são avaliados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que tem finalidade fiscalizar a produção e distribuição dos livros didáticos, que gerencia as editoras, para que enviem seus livros didáticos para o MEC (Ministério da Educação e Cultura), na qual serão avaliados por uma comissão de professores universitários criada em 1993.

A análise desta pesquisa diz respeito de como a Lei 10.639/03 está sendo apresentada, representada e discutida nos livros didáticos. Sabemos que a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Afro Brasileira foi e é de grande importância para discutirmos as questões étnicas raciais presentes em nossa sociedade.

Vamos analisar a partir deste momento os livros didáticos de História utilizados pela rede pública de ensino do estado do Paraná. Nosso objeto de reflexão se constitui nos volumes do Projeto Araribá e Volume Único para a disciplina de História, que começaram a serem utilizados no ano de 2014 e 2012 respectivamente, e de acordo com o PNLD sua validade encerram-se em 2016,2014 quando será realizada uma nova seleção de material pelos docentes.

Para uma melhor visualização, abaixo segue as imagens das capas dos livros didáticos analisados:

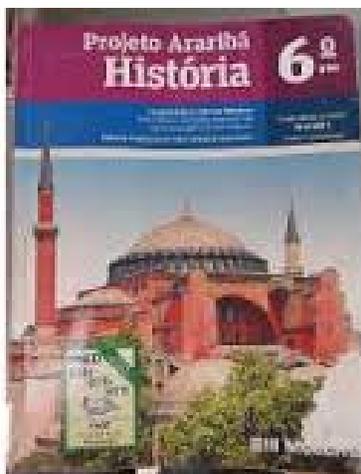


Imagem 1. Capa do livro didático.

Fonte: Projeto Araribá. **História**. São Paulo: Ed. Moderna, 2014.

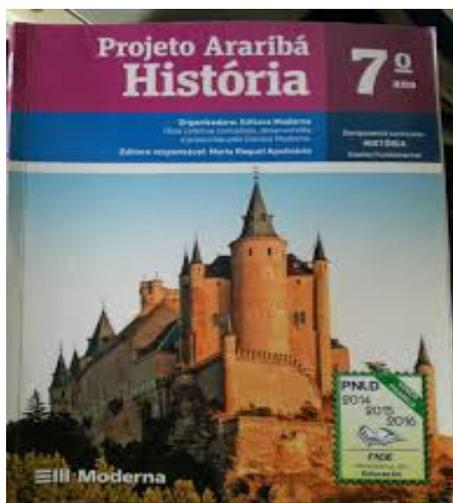


Imagem 2. Capa do livro didático.

Fonte: Projeto Araribá. **História**. São Paulo: Ed. Moderna, 2014.

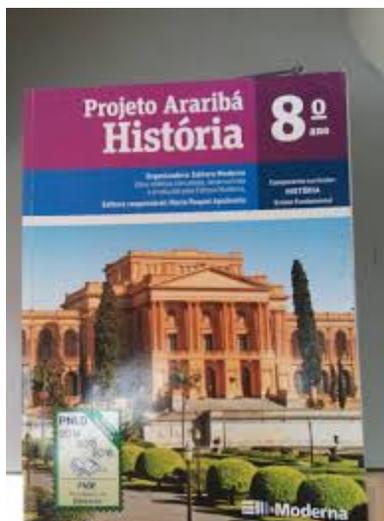


Imagem 3. Capa do livro didático.

Fonte: Projeto Araribá. **História**. São Paulo: Ed. Moderna, 2014.

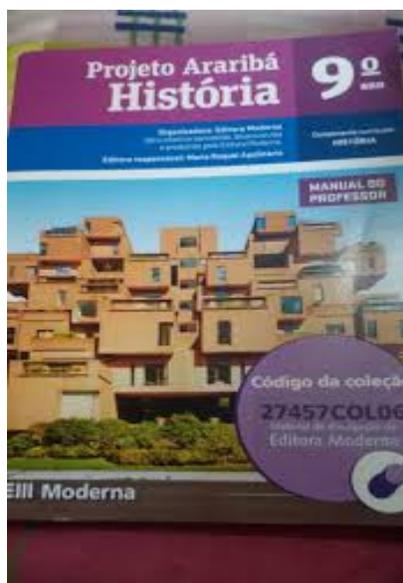


Imagem 4. Capa do livro didático.

Fonte: Projeto Araribá. **História**. São Paulo: Ed. Moderna, 2014.

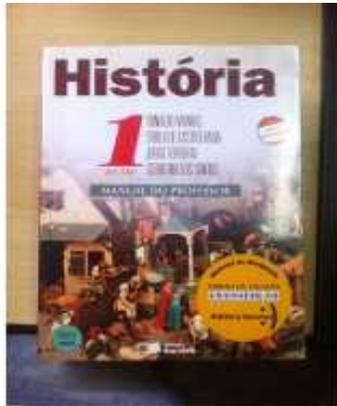


Imagem 5. Capa do livro didático.

Fonte: Volume Único. **História**. São Paulo: Saraiva 2012.

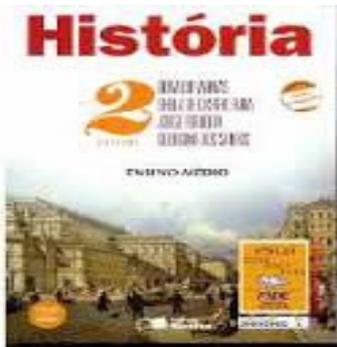


Imagem 5. Capa do livro didático.

Fonte: Volume Único. **História**. São Paulo: Saraiva 2012.

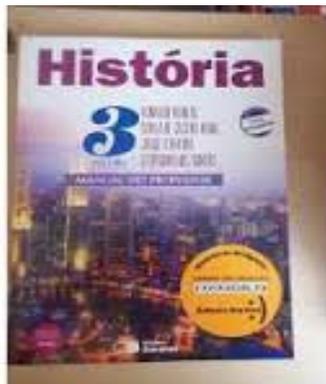


Imagem 5. Capa do livro didático.

Fonte: Volume Único. **História**. São Paulo: Saraiva 2012.

DESENVOLVIMENTO

É interessante perceber de que a pesquisa tem por objetivos a discussão de como o ensino de História de História da África e cultura afro brasileira esta apresentada nos livros didáticos O tema central é problematizar a narrativa histórica veiculada pelo manual didático que nos serve de objeto de reflexão e de como a História é por si mesma, uma verdade, em que alunos e professores não chegam nem mesmo a refletir a produção do saber histórico. Para muitas pessoas falar em produção de saber histórico é esta diante da autoridade do livro didático ou do professor (a), porém se faz neste trabalho a crítica dos conteúdos circunscritos nos limites da temática História da África.

O trabalho enfoca a crítica quanto ao discurso do livro didático e a forma pela qual atribui sentido a experiência temporal do continente africano, que também é sujeito histórico, a qual, em se tratando dos livros didáticos, nem sempre contempla de forma democrática os vários personagens e suas experiências temporais.

LIVRO DIDÁTICO – CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Todas as produções que são feitas para publicação carregam consigo uma apresentação, a qual tem por objetivo repassar aos leitores as expectativas do autor, bem como a compreensão geral da obra. Nos livros didáticos não é diferente, a apresentação se encontra nas páginas iniciais dos livros didáticos, e começa com uma conhecida abordagem a respeito dos objetivos da disciplina de História. Salientamos que tal pressuposição é bastante conhecida pelo fato de que se tornou um lugar-comum dizer que tudo o que se estuda em História precisaria ter a faceta de se aproximar da realidade dos alunos. No entanto, sabemos que nem tudo tem tal possibilidade uma vez que historicamente o conhecimento acumulado pela humanidade nem sempre ocorreu na escola ou na cidade dos estudantes.

Mais a frente a autora argumento que “ ao fazer as atividades propostas, você [o aluno] ampliara sua [do aluno] capacidade de ler diferentes tipos de textos, analisar imagens, debater ideias e expressar opiniões”, esta questão é central nas várias produções sobre o ensino de História (Karnal; Bittencourt; Abud), porém essa competência é um resultado conquistado ao longo de um processo (Rüsen, 2010), e tal processo não é simples nem mesmo possível apenas com o uso do livro didático.

No entanto, para além da possibilidade ou não de se construir um ensino de História crítico e frutífero, a apresentação lança perspectivas importantes das quais deve alimentar os objetivos dos educadores em todos os níveis para que possamos atingir um ensino que não seja apenas básico, mas fundamental.

Partindo do pressuposto que a pesquisa tem a proposta de problematizar o papel dos negros enquanto sujeitos históricos e da cultura afro brasileira nos livros didáticos tendo como questão fundamental de como a Lei 10.639/03 tem sido introduzida na perspectiva do

ensino aprendizagem, bem como a importância que os professores atribuem as discussões em suas aulas.

A análise proposta como metodologia, algumas questões foram pensadas para que pudéssemos dar início ao processo de análise interna e externa da obra. Os Livros Didáticos destacam a figura/imagem da cultura afro, dos negros? Os autores das obras pensam na inserção e discussão da Lei? Como os conteúdos apresentam os sujeitos? Elas estão relacionadas a um conteúdo? Em que momento ocorre a inserção da fonte? Existem textos, fontes para o professor problematizar a obrigatoriedade da lei presentes nos livros? Os manuais didáticos permitem levar os alunos a perceber a história da África como uma parte integrante e fundamental para conhecer a nossa nação, ou elas, se refere como uma cultura que apenas está inserida nos manuais devido a uma obrigação de uma lei?

Para pensarmos a narrativa histórica trazida pelos livros didáticos analisados, refletirmos sobre o que é narrativa história e seu papel no aprendizado histórico dos alunos e alunas tanto do ensino fundamental, quanto do médio.

Um dos autores que mais tem discutido e repercutido na sobre o tema da aprendizagem histórica é o filósofo e historiador Jörn Rüsen, o qual tem se dedicado ao entendimento da formação da consciência histórica humana e a influência sofrida pelo ensino de história (Rüsen, 2001). Segundo ele a narrativa se constitui em “[...] um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica”, o que significa dizer que a narrativa é a organização da experiência temporal humana, para que o passado faça sentido ao presente ele precisa ser pensado, portanto, a consciência histórica é especificamente a forma como tal sentido é orquestrado no tempo.

Analisar o livro didático e seus textos é uma importante forma de apreendermos sobre as possibilidades de pensar a narrativa histórica que chega aos alunos por meio da escrita, uma vez que o professor e a professora também trazem suas formulações históricas de forma verbal. Circe Bittencourt, importante historiadora que desde a década de 1980 vem se dedicando ao ensino de História em suas variadas dimensões, também pesquisou acerca dos materiais didáticos utilizados em sala de aula. Em um de seus textos, intitulado Livros Didáticos entre Textos e Imagens (2009), a autora argumenta que por muito tempo os livros foram entendidos como mecanismos para encerrar a compreensão histórica do passado. Professores e autores, principalmente do início do século XX, da ideia de que, sendo a História um saber abstrato, os livros didáticos entre textos e imagens concretizariam a percepção dos fatos passados, visto que nenhum estudante os testemunhou, e pensavam também que seria muito difícil para eles imaginarem os acontecimentos históricos (Bittencourt, 2009). Não que tais constatações estejam de todo erradas, em realidade, é certo que imaginar o passado sem a ajuda de materiais (filmes, textos, imagens) não é um trabalho simples, nem mesmo desejado, pois se abortaria o principal elemento do fazer histórico, qual sejam as fontes históricas.

Ao contrário de pensar na dificuldade de se fazer história sem fontes, não se trata da existência ou não de documentos (ou “recursos”), mas de seu uso e manipulação, a forma pela qual são manuseados nas aulas. Não adiantaria usar um filme apenas para assisti-lo e terminar a sessão “cinema” dizendo: “vejam só como era naquele tempo!”, estaria o ensino de História, nesses moldes, incorrendo em dois erros, o primeiro é o de usar um filme sem que este tenha relação direta com o conteúdo e sem que seja adequadamente problematizado, e o segundo e último é quanto ao fato de acreditar ingenuamente que o filme é o portal do tempo que por meio de uma tela abre a possibilidade de “ver” o passado tal qual foi.

Nesta primeira parte analisamos de que a presença dos negros e até mesmo de historiadores e autores afrodescendentes até o presente momento da pesquisa se mantêm a margem de toda uma produção historiográfica que foi produzida a partir da obrigação da lei.

Na segunda parte da pesquisa, analisamos efetivamente a aplicação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino de História da África e da Cultura Afro Brasileira e a proposta foi analisar de como a presença dos negros estão sendo apresentadas, representadas nos textos, imagens, permitindo desenvolver perspectivas de qual é o espaço atribuído à figura do negro na participação e construção da História.

Ver as cenas históricas” era o objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico (BITTENCOURT, 2009, p. 75).

Utilizamos neste momento algumas imagens retiradas de alguns livros didáticos de História que foram analisados nesta pesquisa.



Imagem 10. Desenho de Henri Meyer, 1899. Ilustra Jean-Baptiste Marchand na África

Fonte: PROJETO ARARIBÁ. **História**. São Paulo: Moderna, 2010. (p. 27)

A imagem que mostra a superioridade europeia no continente africano, pois podemos encontrar aquelas formas de superioridade, ou seja, no caos os homens negros carregando as bagagens do francês, enquanto o mesmo tem as mãos livres e não carrega nenhum peso. Analisamos de como a representação dos negros está associada à escravidão e submissão ao homem branco.



Imagem 11. Gravura do século XIX, representa a colonização do Egito.

Fonte: PROJETO ARARIBÁ. **História**. São Paulo: Moderna, 2010. (p. 25)

A legenda da imagem apresenta uma ideia ambígua do ponto de vista crítico-reflexivo, temos a seguinte inscrição: “na imagem, a postura ativa do soldado reforça a mensagem da superioridade do Império Britânico” (p. 25), fica como questão se a superioridade é confirmada pela postura do soldado e aceita pela narrativa do livro ou se ela é posta em questão pela gravura. Veja que não é refletida a possibilidade de resistência africana, o homem atirado ao chão é visivelmente árabe e segura a perna do soldado sem que este necessite mobilizar forças para tal atitude.

Certo está de que as gravuras foram produzidas por artistas dos países respectivos, (obviamente) as representações tentaram mostrar a superioridade relativa. No entanto, se trata de um livro didático de História brasileiro, o qual deve questionar tais afirmações político-econômicas, mas isso não se faz.

Como toda pesquisa realizada ela nos permite chegar e contemplar resultados e discussões. Os livros analisados como citado acima tem como referência aos correspondentes do Ensino Fundamental, produzido Projeto Araribá, lançado em 2010 pela Editora Moderna e o Volume Único elaborado pela editora Saraiva, apresentado também no ano de 2010. Pudemos perceber que os materiais são organizados em unidades, temas e tópicos, e na sua maioria apresenta muitos aspectos, porém atribui pouco ou nenhum espaço, imagem, texto que coloca o papel do negro como sujeito de sua própria história, o que acaba por não salientar as discussões tanto de caráter étnico, quanto cultural da importância e representatividade da cultura afro brasileira na construção e formação de nosso país.

Os livros iniciam com uma apresentação dos conteúdos, realiza análises de imagens, discussão de ideias e assim ampliar seu senso crítico, perante a sociedade no qual está inserido, que as temáticas visam a reflexão, porém o papel e a importância da cultura afro brasileira é pouca evidenciada.

As pessoas deixam muitas marcas da sua existência em determinado lugar e em determinada época. Quando são utilizadas pelo historiador em suas pesquisas, essas marcas recebem o nome de fontes históricas. Elas podem ser classificadas em fontes históricas materiais (documentos pessoais, livros, fotografias, roupas, cartas, pinturas, monumentos) e fontes históricas imateriais (músicas, lendas, línguas, crenças etc.) (ARARIBÁ, 2010, p. 13).

Portanto, ao realizar a pesquisa e análise dos manuais didáticos de História, tendo como olhar específico a aplicabilidade da lei 10.639/03 é possível realiza uma proposta de conclusão de que ocorre uma predominância de conteúdos, imagens, textos de caráter eurocêntrico, ou seja, o espaço destinado a discutir ou fomentar o debate a respeito da inserção dos negros como sujeitos históricos. Podemos falar que em especial a apresentação das imagens fica evidente a superioridade do europeu perante o indivíduo.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante perceber que durante a pesquisa ficou claro o quanto o Ensino de História da África e da Cultura Afro Brasileira necessitam ser amplamente analisadas e discutidas. Cabe aos leitores dos livros didáticos estarem se perguntando: frente a tudo isso, com livros didáticos eurocêntrico, com uma superficialidade dos conteúdos, um silêncio das experiências africanas. Primeiro precisamos atentar para a importância do material didático (especificamente o livro didático), ele atende a um público enorme, ou seja, é necessário trabalhar com ele. Segundo, precisamos deixar de lado o maniqueísmo, ou seja, «ser ou não ser?», isso também não contribui com o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica, basta que pensemos no que foi feito nesta pesquisa.

Utilizamos de livros didáticos para problematizar e mapear realidades, que precisam estar muito mais uma lei obrigando seu estudo, reflexão, ou seja, se faz necessário pesquisas, análises do papel e da importância dos negros, da cultura afro brasileira e das questões étnica raciais.

Quando a predominância da Europa, precisamos problematizar sua hegemonia, ou seja, necessita e precisa perder a centralidade, permitindo assim uma ampliação de conteúdos, textos, fontes das culturas africanas para uma completa e eficaz ação da lei do Ensino de História e da Cultura Afro Brasileira.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT. Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circ. O Saber Histórico na Sala de Aula. 12^a. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BITTENCOURT, Circe. Os livros didáticos entre textos e imagens. In: Bittencourt, C. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2009. (p. 69-90)

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: Karnal, L. História na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2013. (p. 37-48).

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Porto Alegre, v.15, n. 28, p.129-150, 2008.

CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina F. "Se está no livro de História é verdade": as ideias dos alunos sobre os manuais escolares de História no ensino fundamental. In: Didática, história e manuais escolares. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (p. 291-312)

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. O trabalho em sala de aula com a história e cultura afro brasileira no ensino de história. In: História: ensino fundamental. Brasília: MEC, 2010. (p.131-158) (Coleção Explorando o Ensino).

FRANCO, Alécia Pádua. Uma conta de chegada: A transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de história. In: MAGALHÃES Marcelo; ROCHA Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

OLIVEIRA, Regina Soares; ALMEIDA, Vanusia Lopes; FONSECA, Vitória Azevedo. *Coleção a reflexão e a prática no ensino*. São Paulo, 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula, p. 113-128, Porto Alegre, 2008.

SALES, Eric de. História e Documentos. Reflexão para o uso em sala de aula. Brasília, p. 233-247, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História*. São Paulo, Editora Scipione, 2012.

XAVIER, Érica da Silva. Ensino e História: O uso de fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. p. 639-654, Londrina. Disponível em: <http://www.modernadigital.com.br/main.jsp?lumPageld=4028818 B3D4657C0013D 5FB33E625882 &itemId= 8A8A8A833D 8C9B1C013DA83FFDA34E1F>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PLANEJAMENTO E RESULTADOS EDUCACIONAIS: OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE ENSINO DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DA CREDE 1, MARACANAÚ/CE

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 01/04/2022

Dionys Morais dos Santos

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF),
Programa de Pós-graduação Profissional
(PPGP), Mestrado Profissional em Gestão e
Avaliação da Educação Pública
Eusébio – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/5711635610756944>
<https://orcid.org/0000-0003-1513-6368>

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo geral analisar os desafios da implementação do plano de ensino de Matemática elaborado a partir da formação continuada de professores dessa disciplina promovida pela 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1), no período de 2017 a 2019. O referencial teórico buscou compreender as relações entre formação docente e qualidade do ensino através do papel que as avaliações externas exercem sobre as políticas de formação continuada. A metodologia ancorou-se na pesquisa qualitativa assentada no estudo de caso e, como instrumentos, a aplicação de questionários aos professores da 3ª série do Ensino Médio. Os resultados da pesquisa mostraram que a participação dos professores nos cursos promovidos pela CREDE 1 possuem forte relação com a certificação e com a concepção de capacitação e aperfeiçoamento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada.

Planejamento do Ensino. Resultados Educacionais.

ABSTRACT: The general objective of this work was to analyze the challenges of implementing the Mathematics teaching plan, prepared from the continuing education program for teachers of this discipline promoted by the 1st Regional Coordination for the Development of Education (CREDE 1), in the period from 2017 to 2019. The theoretical reference sought to understand the relationship between teacher training and teaching quality through the role that external evaluations play on continuing education policies. The methodology was based on qualitative research based on a case study and, as instruments, the application of questionnaires to 3rd grade of High School teachers. The survey results showed that the participation of teachers in courses promoted by CREDE 1 has a strong relationship with certification and with the concept of training and professional improvement.

KEYWORDS: Continuing Training. Teaching Planning. Educational Results.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetivou analisar os desafios da implementação do plano de ensino de Matemática elaborado a partir da formação continuada de professores dessa disciplina promovida pela 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1), no período de 2017 a 2019, com vistas a melhorar o desempenho dos estudantes da 3ª série do

Ensino Médio nas avaliações externas.

As relações entre formação continuada, planejamento do ensino e gestão dos resultados educacionais deram embasamento teórico ao objeto de estudo. Ademais, adotou-se uma abordagem de natureza *qualitativa* assentada na *análise de conteúdo*, a qual teve como objetivo a análise dos desafios da implementação do plano de ensino de Matemática nas escolas públicas sob abrangência da CREDE 1.

A formação ofertada pela CREDE 1, destinada aos professores que atuam na 3ª série do Ensino Médio e com ênfase nos estudos sobre as matrizes de referência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), propõe uma reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e sobre a forma que elas impactam os resultados educacionais.

Para compreender a situação da 3ª série do Ensino Médio na disciplina de Matemática no âmbito estadual e regional, as evidências foram analisadas sob dois aspectos: o primeiro, compreendeu os índices de proficiência obtidos no SPAECE durante o período de 2012 a 2018, com foco no percentual de estudantes situados nos padrões de desempenho crítico e muito crítico. Acrescenta-se a esse grupo, os resultados de avaliações diagnósticas realizadas pela Secretaria da Educação e os resultados internos de aprovação na disciplina de Matemática. O segundo aspecto englobou os indicadores de participação dos cursistas nas formações presenciais e a distância promovidas pela equipe de formação da CREDE 1.

Para este estudo, optou-se como recorte temporal o período de 2017 a 2019. Dois fatores justificaram essa definição: o primeiro se deu pelo fato de em 2016 o cenário educacional cearense ter sido marcado pela greve dos professores da rede pública estadual, interrompendo o ano letivo em quase quatro meses. Nesse mesmo ano, ocorreu uma reestruturação do SPAECE, passando a avaliar somente os estudantes da 3ª série do ensino médio; o segundo, devido ao curso de formação continuada ter sido implementado somente em 2017.

A pesquisa apresentou uma relevância política e social que precisa ser destacada. Do ponto de vista político, o estudo traz à tona a necessidade de refletir sobre a avaliação externa adotada pelo Ceará desde 1992 e seus efeitos para a educação pública do Estado. Assim, favorece uma discussão sobre o papel das políticas públicas educacionais e suas reformulações em prol de melhores resultados de aprendizagem e redução das desigualdades.

Do ponto de vista social, colocou a questão da equidade no centro das discussões, pois dá ênfase a possibilidade de (re)construção de um plano de ensino ou de uma formação continuada que contemple as necessidades dos estudantes e professores, atentando para os diferentes níveis de aprendizagem e considerando as competências e habilidades que esses sujeitos possuem ou precisam desenvolver ao longo do processo de escolarização.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo está assentada em três eixos estruturantes: formação continuada, currículo e planejamento do ensino e gestão para resultados educacionais.

No âmbito da formação continuada de professores, Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010) mostram que a formação continuada de professores sempre esteve ligada à ideia de se atualizar ou de manter uma educação que permitisse a “transmissão de conhecimentos científicos” atualizados para os estudantes. Ressaltamos que a ideia de transmissão de conhecimentos diverge da concepção primordial de formação continuada defendida por esta pesquisa. Contudo, é importante destacar que essa concepção formativa apontada pelos autores deve ser compreendida dentro de um contexto político, social e econômico que remonta a década de 1930.

Alguns autores propõem uma análise da formação continuada a partir da reforma do Estado na década de 1990, fortemente influenciada pela globalização e pelo neoliberalismo. As transformações políticas, sociais, econômicas e institucionais desse período, atrelado às influências e diretrizes de organismos internacionais, deram a tônica das políticas públicas, incluindo as políticas educacionais (FREITAS, 2002).

Nesse contexto de transformações da década de 1990, é importante destacar a “natureza da formação continuada”. Observa-se que as práticas formativas a partir desse período obedecem a uma lógica mercadológica que objetiva, sobretudo, atender exigências internacionais e fortalecer a educação privada.

Neste trabalho, especificamente, a formação continuada é compreendida no sentido de uma educação permanente, cuja aprendizagem é contínua e se efetiva no espaço escolar e nas relações entre professores e os demais agentes que compõem a comunidade, reforçando a singularidade do fazer pedagógico docente.

No tocante ao currículo e ao planejamento do ensino, o estudo sobre as teorias do currículo, especialmente a teoria crítica, traz subsídios importantes para análise e discussão sobre os efeitos das avaliações externas no currículo escolar e, conseqüentemente, no planejamento do ensino. A teoria crítica do currículo tem sua gênese na década de 1970 com os “estudos sociológicos que questionam o caráter prescritivo, a suposta neutralidade do currículo e sua análise desvinculada do contexto social mais amplo” (CUNHA, 2005, p. 66-67).

McLaren (1977) conceitua a concepção crítica de currículo, destacando que ele supera a visão prescritiva, os programas de estudo ou um simples texto de sala de aula. O currículo enquanto atividade prática e desprovida de trabalho intelectual e das questões políticas e sociais, promove a fragmentação do trabalho docente, o que gera um conhecimento também fragmentado.

Essa disciplinarização do conhecimento, assentada no currículo disciplinar e

na organização dos conteúdos, atende certos interesses socioeconômicos e legitima a manutenção de grupos detentores do conhecimento válido (CUNHA, 2005). Sob essa ótica, o planejamento se restringe a uma ordenação de conteúdos abordados em sala de aula de modo sequencial, conforme o índice do livro didático, apresentando, assim, poucas possibilidades de flexibilidade e dinamização.

Analisar o currículo é, antes de tudo, vislumbrar o planejamento do ensino como uma forma de produzi-lo. Planejar uma aula pressupõe organizar conteúdos e técnicas de ensino que estão direta e indiretamente relacionadas ao projeto educativo da escola. Portanto, o ato de planejar não se restringe a uma atividade mecânica, mas a uma ação (prática) de produção de conhecimento e do próprio currículo da escola. Nesse processo, planejar torna-se uma atividade feita pela coletividade, ou seja, pelos professores, estudantes, pela gestão escolar e pelos pais, tornando o planejamento e a produção do currículo uma ação emancipadora, capaz de desvelar a alienação e romper com a lógica da dominação (CUNHA, 2005).

Finalmente, o estudo sobre a gestão dos resultados educacionais e sua importância para a implementação de ações formativas no âmbito das escolas e das secretarias de educação tem se mostrado complexo e desafiador. Isso porque as pesquisas revelam uma crítica profunda acerca das consequências negativas que as avaliações externas podem causar nos currículos escolares (ZAPONI; VALENÇA, 2009).

Em contrapartida, observa-se a tentativa de alguns estudiosos em romper com a visão reducionista que as avaliações em larga escala podem gerar no campo educacional, enfatizando as possibilidades que elas trazem no tocante à reformulação das políticas públicas e à qualidade do ensino (BROOKE; CUNHA, 2011).

Acrescenta-se a este estudo a questão das transformações políticas, econômicas, sociais e institucionais ocorridas a partir da década de 1970 em escala mundial com a crise do capitalismo e do Estado, que provocou mudanças profundas nas formas de intervenção estatal e nos serviços públicos, afetando, inclusive, as políticas educacionais (BRESSER PEREIRA, 1996).

A amplitude da discussão proposta nos leva a considerar como caminho as possibilidades da gestão para resultados educacionais como meio de superar desigualdades e melhorar a qualidade do ensino, considerando as limitações que ela pode apresentar frente as questões curriculares e as práticas de responsabilização.

3 | METODOLOGIA

A primeira etapa dos procedimentos metodológicos consistiu no levantamento de evidências sobre o caso de gestão através da *pesquisa documental*, especificamente em fontes secundárias, como os relatórios educacionais disponibilizados pela Secretaria da Educação do Ceará e pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)

sobre a proficiência média dos estudantes em âmbito regional e estadual na disciplina de Matemática nos últimos anos. Acrescenta-se a isso os dados de aprovação das escolas estaduais sob jurisdição da CREDE 1 e os dados de participação e aprovação dos professores participantes da formação continuada de Matemática.

Na segunda etapa, realizou-se a pesquisa bibliográfica em livros, artigos, monografias, dissertações e teses a fim de buscar um conjunto coeso de referências sobre a temática de estudo. Como forma de delinear com maior precisão os temas centrais desse processo de teorização, elencamos três eixos teórico-analíticos: a formação continuada de professores, o planejamento do ensino e a gestão dos resultados educacionais. Esse processo de pesquisa bibliográfica se deu por meio de fichamentos de citações, incluindo uma abordagem descritiva acerca da relação dos textos com o estudo de caso em questão.

Na terceira etapa da pesquisa, aplicamos um questionário com 63 professores de Matemática lotados na 3ª série do Ensino Médio e que concluíram o curso de formação continuada ofertado pela CREDE 1. O questionário foi composto por 20 perguntas e foi dividido em quatro partes, cada uma delas correspondendo a um dos eixos teórico-analíticos da pesquisa, incluindo também uma seção voltada para o plano de ensino. O questionário foi aplicado no período de 02 a 12 de março de 2020 com o uso da ferramenta *Google Formulários*.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil traçado mostrou que 58,7% dos respondentes possuem vínculo empregatício temporário e 41,7% vínculo efetivo. Isso demonstra o que Vieira e Maciel (2011) discutem sobre a provisoriidade do trabalho docente e os impactos que a rotatividade dos professores nas escolas públicas acarreta no tocante ao desenvolvimento de estratégias mais eficazes de formação continuada a longo prazo, dificultando a consolidação dessa prática enquanto ação fundamental da gestão pedagógica das escolas da Regional.

A análise mostrou que 58,7% dos professores de Matemática participaram mais de uma vez das formações promovidas pela Regional, sendo que 24% dos docentes participaram em todas as edições da formação continuada. Isso revela que o fato de terem participado mais de uma vez das formações pode contribuir para a observação das mudanças ocorridas nesse processo formativo ao longo dos três anos. Desse modo, eles podem contribuir de maneira mais relevante para o aperfeiçoamento das práticas formativas desenvolvidas pela Regional e pelas escolas, buscando mudanças mais significativas para a realidade escolar onde atuam.

Observou-se que 95% dos professores concordam que um dos principais objetivos da participação no curso refere-se à compreensão do currículo e suas relações com o planejamento escolar, neste caso, com ênfase no planejamento do ensino. Ancorados na busca por essas relações intrínsecas entre currículo e planejamento, temos ainda como

objetivos de maior destaque na pesquisa o compartilhamento de práticas entre professores (97%), conhecer novas metodologias (98%) e aprofundar os conhecimentos teórico-práticos (95%).

Denotamos que 56% dos respondentes revelaram que o foco dos planejamentos tem sido as avaliações externas. Isso demonstra que a Secretaria da Educação, as regionais e as escolas têm realizado uma forte mobilização no processo de divulgação de dados educacionais e na adoção de estratégias voltadas para o corpo docente e discente. A realização de aulões, gincanas, simulados, aulas específicas sobre os descritores do SPAECE, palestras motivacionais de incentivo à participação nessas avaliações são algumas dessas ações.

A pesquisa revelou que 74,6% das respostas mencionam os planejamentos coletivos por área como principal espaço de discussão sobre os resultados alcançados pela escola nas avaliações externas. Esse dado é importante porque legitima a escola como espaço de reflexão sobre a prática docente. Para tanto, além de garantir as condições necessárias para o desenvolvimento de um projeto educativo com qualidade, é preciso tratar com prioridade as pautas pedagógicas capazes de ressignificar o trabalho dos professores e das escolas.

O Quadro 1 sintetiza as categorias analíticas, os principais resultados da pesquisa e as possibilidades de atuação, constituindo elementos para a elaboração de um plano de ação educacional.

Categorias	Principais Resultados da Pesquisa	Possibilidades de Atuação
<p>Formação Continuada de Professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A participação dos professores no curso promovido pela CREDE 1 tem, prioritariamente, objetivos pedagógicos. Contudo, os dados apontam também a forte relação com a certificação e com a concepção de capacitação e aperfeiçoamento profissional. • Os professores apontaram dificuldades no repasse das formações promovidas pela CREDE 1 durante os planejamentos coletivos e na implementação dos conteúdos e metodologias em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir, no âmbito da escola, a realidade da comunidade que ela atende. • A formação continuada deve ser construída com bases na emancipação, fortalecendo uma concepção de educação que valoriza a formação humana e a autonomia. • A formação continuada se consolida no conhecimento produzido a partir de interações sociais que possibilitam a superação dos problemas e das dificuldades.

Planejamento do Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Boa parte dos professores consegue planejar coletivamente na própria escola com os demais membros da sua respectiva área do conhecimento. • Predominância de assuntos pedagógicos e relacionados às avaliações externas e relacionados às avaliações externas com atenção especial para o uso das matrizes de referência na construção dos planos. • Alguns professores demonstram desinteresse em planejar com seus pares e utilizam os momentos formativos para atualizar os instrumentos de acompanhamento pedagógico. • A representatividade docente no processo de construção do plano de ensino não foi suficiente para os professores pesquisados 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamentos por área do conhecimento: engajamento dos atores escolares, compartilhamento de práticas entre os pares, consolidação da escola como um espaço de formação permanente do professorado. • Os professores são capazes de realizar momentos formativos e colocar em pauta suas concepções e estratégias pedagógicas em prol da melhoria da aprendizagem dos estudantes. •
Gestão dos Resultados Educacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Participação elevada dos professores em formações sobre avaliações externas e apropriação de resultados educacionais. • O planejamento coletivo é o espaço de discussão mais utilizado para se discutir os resultados alcançados pelas escolas. • As ações desenvolvidas pelas escolas ainda apresentam forte relação com o “treinamento” de estudantes para os testes. 	<ul style="list-style-type: none"> • A gestão dos resultados é um pilar que norteia o trabalho pedagógico sem reduzi-lo ao mero treinamento. • Apresenta elementos para a democratização de todos ao conhecimento escolar. • A gestão dos resultados educacionais apresenta uma possibilidade de rompimento com as desigualdades na medida em que possibilita uma “igualdade de conhecimentos adquiridos”.

Quadro 1 – Principais resultados da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2020.

Quando fazemos referência à formação continuada, o embasamento teórico e a pesquisa de campo mostraram que esse tipo de formação precisa ser permanente, contínua, uma formação atenta à realidade vivenciada pelas escolas públicas da CREDE 1 nos últimos anos, com forte valorização dos resultados educacionais como pauta das reuniões pedagógicas, das ações formativas e das estratégias utilizadas em sala de aula.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo educacional, a pesquisa com ênfase na formação continuada de professores tem sido extremamente desafiadora. Isso porque a compreensão da importância de uma política de formação docente perpassa por inúmeras instâncias governamentais e envolve o estabelecimento de um diálogo permanente entre os diversos atores escolares, especialmente as equipes gestoras que atuam nas escolas públicas.

A discussão teórica realizada ao longo desse trabalho e as experiências observadas em diferentes contextos educacionais, como o Ceará, mostram a necessidade de refletirmos sobre que tipo de formação continuada tem sido oferecida aos professores e quais as

intencionalidades por trás das iniciativas de formação. No caso da CREDE 1, observou-se que a formação oferecida no período de 2017 a 2019 apresentou uma perspectiva baseada em resultados de aprendizagem atrelada ao atingimento de metas e a certificação dos professores participantes do curso.

Observou-se que é preciso fortalecer a atuação das equipes gestoras, especialmente dos coordenadores escolares, enquanto agentes de formação, buscando priorizar atividades formativas em detrimento dos “desvios de função” ocasionados pela rotina incessante das escolas.

A pesquisa em questão, com foco nos desafios da implementação do plano de ensino de Matemática nas escolas públicas da CREDE 1, nos conduziu a uma análise sobre a importância da formação continuada como um processo que precisa ser constituído com a participação dos professores a partir da realidade escolar. Isso não exige a Secretaria da Educação e os órgãos regionais da responsabilidade de garantir aos profissionais do magistério as condições necessárias ao exercício pleno da atividade docente. Por isso, iniciativas de formação continuada como as da CREDE 1 nos últimos anos são extremamente legítimas, pois permitem a troca de experiências entre as escolas e os professores, garantindo, dessa forma, espaços de discussão importantes para a construção de novas perspectivas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; CAMPOS FREITAS, Thaís; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, p. 07-40, jan./abr. 1996. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702>. Acesso em: 25 set. 2019.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália A. Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 17-79, nov. 2011. Disponível em: https://abrilfundacaovictorcvita.files.wordpress.com/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf. Acesso em: 24 set. 2019.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **A prática de planejamento curricular de professoras do 1º ciclo do ensino fundamental no contexto da implantação de ciclos na rede pública municipal de Rondonópolis/MT**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mai. 2019.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Repercussões da acumulação flexível no campo educacional: o professor temporário em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 156-169, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639902>. Acesso em: 29 ago. 2019.

ZAPONI, Margareth; VALENÇA, Epifânia. **Política de responsabilização educacional**: a experiência de Pernambuco. Abr. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18983029-Politica-de-responsabilizacao-educacional-a-experiencia-de-pernambuco-margareth-zaponi-e-epifania-valenca-abril-2009.html>. Acesso em: 24 set. 2019.

RELATO DE ESTÁGIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 19/03/2022

Franciele Araujo Lira

Universidade Federal de Campina Grande -
UFCG
Campina Grande – PB
<http://lattes.cnpq.br/5636489362852054>

Manassés Moraes Xavier

Universidade Federal de Campina Grande -
UFCG
Campina Grande – PB
<http://lattes.cnpq.br/7230669265797896>

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo relatar experiências vividas durante a realização do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa em período pandêmico no contexto da COVID19. Para que a realização desse processo de aprendizagem se tornasse possível mantendo garantida a segurança de todos, se fez necessária a adoção da modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), (Williamson; Eynon; Potter, 2020). Nele, pretendemos destacar as dificuldades enfrentadas pelo professor em formação e alunos frente a comunicação por meio digital, assim como também destacar como se deu a necessidade de introdução das novas práticas de ensino, com metodologia mais objetiva e tecnológica, buscando uma maior interação dos alunos, com pretensão de gerar debates e discussões orais a respeito do assunto proposto em aula. Buscamos utilizar textos e

leituras breves ao abordar os conteúdos dos Adjetivos e o gênero Conto, tendo em vista a redução da carga horária da disciplina na Escola. Com tudo, em detrimento das adversidades encontradas, tal momento contribuiu fortemente para um maior amadurecimento profissional, em que, visando encontrar alternativas efetivas ao ministrar aulas, foi possível vivenciar junto aos alunos as dificuldades existentes.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências; Ensino Remoto Emergencial; Dificuldades.

INTERNSHIP REPORT IN PANDEMIC TIMES: EXPERIENCES AND CHALLENGES OF REMOTE TEACHING

ABSTRACT: The present work aims to report experiences during the Portuguese Language Supervised Internship in a pandemic period in the context of COVID19. For this work to be possible, the learning process while ensuring the safety of all, it was necessary to adopt the Emergency Remote Teaching (ERE) modality (Williamson; Eynon; Potter, 2020). In this project, we intend to highlight the difficulties faced by the training teachers, also by the challenging communications faced by students through digital means, as well as highlighting the need to introduce new teaching practices, with more objectives and technological methodologies, seeking greater student interaction, to generate debates and oral discussions about the subject proposed in class. We look fo to using texts and brief readings when approaching the contents of Adjectives and the Tale gender, to reduce the workload of the discipline at School. However, because of the detriment of those adversities

encountered, the COVID19 period contributed strongly to greater professional maturity, in which, to find effective alternatives in teaching classes, it made possible to experience with the students that are existing difficulties.

KAYWORDS: Experiences; Emergency Remote Teaching; difficulties.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende relatar a respeito da experiência de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa em regime extraordinário, levando em consideração o momento pandêmico que estamos vivendo. Como é sabido por todos, a etapa de realização de estágio é fundamental para a graduação do aluno licenciado em Letras, pois é durante essa fase que se pode ter noção de como realmente será a almejada profissão do professor de maneira realista, indo muito além do que se é estudado em teorias e tendo assim a oportunidade de vivenciar os desafios propostos. Com a pandemia e contexto de isolamento social instalado pela covid-19¹, o processo educacional precisou ser pensado de maneira emergencial, assim, buscando garantir a segurança de todos os envolvidos sem que houvessem maiores perdas curriculares para os alunos de todo o país, aconteceu a substituição das aulas presenciais pela chamada modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Uma vez que essa nova modalidade substituta foi instaurada nas escolas, houve uma potencialização quanto aos desafios que os professores tiveram que enfrentar para que se tornasse possível o andamento do processo de ensino aprendizagem. Para além de se levar em consideração o contexto de pandemia em que esse profissional também está vivenciando, lhe foi exigido uma nova postura e conhecimentos técnicos para a utilização de recursos e equipamentos tecnológicos que, até então, eram desconhecidos por muitos, pois não eram ainda comuns ou necessários para a realização de aulas. Contudo, tornou-se essencial o manuseio de ferramentas digitais conectadas a rede mundial de computadores, a internet. Apesar de tais ferramentas serem comuns ao dia a dia de grande parte das pessoas hoje em dia, sua utilização para fins educacionais não era de total necessidade nas escolas em modelo presencial, portanto, muitos professores não tinham sequer conhecimento desses aparatos tecnológicos, assim como também aconteceu com professores ainda em formação, que tinham estágios obrigatórios para realizar e foram introduzidos numa nova realidade de ensino sem qualquer referência teórica a respeito da nova modalidade adotada nas escolas.

Apesar desse modelo on-line de ensino trazer consigo uma maior facilidade de comunicação instantânea e tornar possível a continuidade no processo de ensino

1 A recente descoberta do SARS-CoV-2, tem gerado um esforço grande de médicos, epidemiologistas e outros profissionais de saúde em classificar as pessoas que apresentam sintomas como febre, tosse, dificuldade de respirar, redução do paladar e do olfato, como casos suspeitos da doença ou não. A definição de caso é relevante para monitorar a evolução de uma epidemia e estudar o efeito de estratégias de controle da doença na população (AQUINO, et al., 2021, p. 2.425).

aprendizagem e na realização do estágio supervisionado, é pertinente levantarmos aqui a questão de que os profissionais da educação não tiveram qualquer tipo de treinamento ou práticas de auxílio prévios, ou seja, os professores já formados e os ainda em formação não foram ensinados pelo sistema educacional a interagir com as novas tecnologias, porém, passaram a exigir deles uma habilidade e desenvoltura com o manuseio de ferramentas tecnológicas de maneira meteórica e satisfatória. Além disso, todo o contexto físico de sala de aula foi modificado, não havendo mais um ambiente específico para a relação de ensino, ao invés disso, os professores e graduandos em período de estágio se veem obrigados a lecionarem em suas próprias casas, através das telas, sem quadro ou louças, apenas fazendo uso de seus computadores e celulares pessoais, atravessando assim toda a rotina da residência ou até mesmo de seus familiares. Além desses fatores, é igualmente necessário destacar o impacto na formação dos professores causado pela falta de relações mais próximas e de vivenciar o ambiente escolar com suas conjecturas e espaços facilitadores para a construção da afetividade na relação entre professor e alunos. Levando em consideração essa nova realidade no ensino, Tereza e Gonçalves, 2021 discorre:

Essas alterações provocaram impactos nos estágios em educação uma vez que o momento em que os discentes teriam para experienciar vivências concretas, está temporariamente suspenso, impossibilitando os discentes de habituar-se com as salas de aulas, as principais questões em torno do trabalho educativo, as demandas e desafios da gestão escolar e não escolar, assim como os aspectos da rotina dos alunos e os encontros em que ocorrem as trocas de experiências. (TEREZA; GONÇASLVES,2021, p.9)

Por fim, será possível acompanhar também a abordagem metodológica utilizada na elaboração das atividades pensadas para período de estágio, os desafios quanto a utilização das ferramentas digitais na realização das aulas, bem como também a evolução dos alunos no que compete a compreensão dos conteúdos propostos.

Tratando então do estágio supervisionado, ele aconteceu na Escola Cidadã Integral Teodósio de Oliveira Ledo, na turma do 2º ano do ensino médio, durante o período de 20/07/2021 a 14/09/2021, havendo uma aula semanal no turno da manhã, com início às 10h10 e término 11h50, tendo como professor orientador Manassés Xavier e como professora supervisora, Socorro Celestino de Almeida que gentilmente cedeu sua turma, auxiliou na realização das aulas e também no acesso aos alunos. Inicialmente apenas houve observação das aulas, em que pude notar a metodologia utilizada pela professora supervisora, quais os mecanismos do ensino remoto e pude ser apresentada aos alunos. A turma possuía em média, o número de dez alunos que acompanhavam as aulas de maneira assídua, portanto, uma turma bem pequena tendo por base a quantidade de alunos que se tinha anteriormente, antes de acontecer a substituição de modelos de ensino, em que, segundo a professora supervisora, eram em no mínimo 30 alunos. Daí, já podemos notar um dos contrapontos entre os dois diferentes modelos e seus impactos na educação.

Toda a comunicação entre aluno e professores se deu de maneira remota, com

encontros on-line. Ao convidar o professor Manassés para a orientação do estágio de Língua, tive ainda com ele um encontro presencial para a assinatura de documentos obrigatórios exigidos pela PRE da intuição de ensino do qual fazemos parte, a UFCG. Depois, mantivemos contato a fim de alinharmos aspectos metodológicos e planejamento das aulas posteriores, através de rede social e reuniões por vídeo chamadas através do Google Meet. Foi também através da rede social WhatsApp que mantive contato com a professora supervisora Socorro, que coincidentemente havia sido minha professora durante o Ensino Fundamental I, sendo assim, nossa relação foi ótima, ela me deu bastante independência quanto a regência das aulas, me deu várias dicas quanto a abordagem com os alunos e me manteve atualizada a respeito dos acontecimentos e cronograma da escola.

A fim de não atrapalhar o planejamento existente da professora Socorro para a turma, decidimos dar continuidade com o conteúdo programado para aquele período. Contudo, ela dividia a aula em dois momentos, o primeiro destinado ao estudo de gêneros, e o segundo a conteúdos de linguística. Sendo assim, para o primeiro momento foi escolhido o gênero Conto e para o segundo momento, a classe gramatical dos Adjetivos. Foi pensado em trabalhar os conteúdos a partir da perspectiva da análise linguística, apresentando para os alunos, o pragmatismo e a semântica no uso da língua, buscando não limitar apenas ao ensino da gramática tida como tradicional.

A educação é vista como uma construção de saberes em que o aluno é percebido como um ser individual, aliado a noção de Paradigma de Complexidade, tal qual “propõe que o homem seja visualizado como um ser indiviso, numa perspectiva de aliança e encontro, buscando uma ação pedagógica que leve a produção do conhecimento e busque formar um indivíduo sujeito de sua própria história” - (FLACH; BEHRENS, 2008, p10124). Partindo desse princípio, planejei os encontros de aulas de forma que proporcionasse uma maior interação e participação dos alunos, na tentativa de produzir conhecimentos produtivos e eficazes em suas vidas. Para tanto, surgiram muitas dificuldades e foi um grande desafio conseguir fazer com que houvesse assiduidade e participação dos alunos nas aulas.

A primeira barreira que encontrei foi na elaboração do planejamento quanto a elaboração das aulas, pois, o horário era bastante reduzido e existia apenas um encontro durante a semana, então o processo de continuidade dos conteúdos se tornou bem difícil. Também, o tempo de aula era curto, sendo assim, o conteúdo precisava ser breve, com poucos textos e poucos slides. A ferramenta utilizada para a realização das aulas por vídeo chamadas foi o Google Meet, para a fabricação de slides utilizei o Canva, vídeos do YouTube e o Google Forms para a realização das atividades. Antes de qualquer abordagem de conteúdo, professora Socorro me aconselhou a reservar um momento inicial de recepção aos alunos, apresentando para eles um vídeo, geralmente com mensagens motivacionais para que eles se sentissem motivados realmente a estudar e valorizar a importância da educação. Após a reprodução dos vídeos, levantava-se discussões a respeito da temática e assuntos pertinentes e atuais na sociedade. Essas discussões eram importantes, não

somente pelo fato de gerar nos alunos motivação e participação, mas também por gerar debates de impressões e tratar de assuntos pertinentes, não necessariamente ligados a educação, mas que contribui para a formação pessoal dos alunos. Muito embora a reprodução dos vídeos incitasse a participação dos alunos, poucos eram os que o faziam, destaco aqui os alunos Pedro Miguel e Vitória Sampaio.

Para que fosse possível ministrar as aulas, foi preciso que eu me atualizasse quanto ao manuseio das ferramentas digitais. Eu nunca havia utilizado a Web Cam, portanto, eu não a tinha, na verdade, também não possuo computador, sendo assim, utilizei o do meu irmão e adquiri uma Web Cam para que os alunos pudessem além de me ouvir, me verem através da vídeo chamada de aula. Levando em conta que eu já realizei um estágio supervisionado no período anterior da graduação, já em modelo remoto, eu possuía conhecimento quanto ao manuseio das principais ferramentas utilizadas, porém, foi novidade para eu fazer uso do Google Forms. Até então eu não tinha usado tal ferramenta, portanto, foi preciso aprender como utilizá-la para enviar as atividades a professora Socorro, para que de lá, ela encaminhasse essas atividades a plataforma da própria escola, a que eu não tive acesso, sendo assim, tive dificuldade em mapear as respostas, pois os alunos respondiam por essa plataforma específica. Em relação ao uso dos demais equipamentos e aparatos tecnológicos não tive dificuldade, a internet não oscilou em nenhum momento, então nenhuma aula foi interrompida por falta de conectividade ou por qualquer outro fator, todavia, alguns alunos relataram estar passando por instabilidade de rede e em seguida, se desconectavam da aula. Quanto a minha relação com alunos, esta também se deu de maneira exclusivamente remota, eu não os conhecia, apenas visualizava seus nomes através de seus ícones nas vídeo chamadas de aula. Alguns possuíam fotos de perfil, outros não e em momento algum nenhum deles abriu a câmera para que eu pudesse vê-los. Não foi possível estabelecer uma relação de proximidade, atribuo ao fato do pouco tempo de contato e pela própria proposta de ensino a distância oferecida pela modalidade remota. Muito embora os alunos tenham me falado que a turma possuía um grupo na rede social WhatsApp, eu não fui convidada a fazer parte. Contudo, acredito que consegui construir uma boa relação com alunos de respeito e amizade, pois fui muito bem recebida no início das aulas, apesar de ser uma figura desconhecida, eles se empolgaram bastante pelo fato de ter uma estagiária em sala. Durante o período de estágio se comportaram bem, tivemos momentos de descontração em que pude conhece-los um pouco melhor, e ao final desse período, recebi muitas mensagens de carinho.

Trazendo como um recorte, irei falar de um encontro em específico, a aula que aconteceu no dia 24/08/2021, nela, tivemos uma boa participação dos alunos, principalmente de Pedro Miguel. Nas aulas anteriores, sua participação tinha sido tímida, com poucas falas e uma ou outra delas, sendo brincadeiras. Porém, nessa aula citada, Pedro teve grande participação no debate relacionado ao vídeo motivador reproduzido, e depois, em meio a abordagem das características do gênero Conto, em que ele respondeu a questionamentos

levantados e, no segundo momento da aula, quando se trava dos tipos de adjetivos, ele fez inferências e trouxe exemplos a respeito do conteúdo abordado. Fiquei muito feliz com isso, pois é difícil obtermos respostas dos alunos quando questionados, principalmente nesse modelo de aulas on-line, em que os microfones geralmente passam toda a aula desligados e, apesar de existir o chat, também não é muito utilizado pelos alunos. Inclusive, é um dos grandes desafios dessa modalidade, fazer com que os alunos queiram se fazer mais presente nas aulas, participar e construir com seus saberes, a fim de enriquecer o processo de ensino aprendizagem. Todavia, tivemos também pontos negativos nesse dia, por exemplo, os alunos apresentaram dificuldade em entender a respeito do assunto tratado, sendo este, os tipos de adjetivos. Ao tratar principalmente dos adjetivos compostos, senti que eles não estavam conseguindo compreender os exemplos que havia trazido, inclusive, os indaguei sobre como estava o entendimento do conteúdo, ficaram em silêncio, mas, ficou claro a lacuna, porém, partindo do fato de ninguém ter se manifestado, segui com o restante do conteúdo. Posteriormente foi relembrado e exemplificado novamente a parte que senti dificuldade neles, mas, naquele momento, me senti bastante frustrada. Senti falta de estar numa sala de aula, em que eu pudesse fazer uso do quadro para exemplificar melhor, senti falta de mais tempo disponível de aula, para que eu pudesse destrinchar melhor o conteúdo, assim como senti falta de ter a experiência de sentir o clima da turma, de conhecer suas expressões, enfim, foi uma aula que me chamou a atenção e me fez refletir a respeito do ensinar.

CONCLUSÃO

Concluo esse trabalho enfatizando a importância de tal experiência para minha formação profissional e pessoal. Foi um período de muito aprendizado e crescimento. Foi também um período de desafios, em que esse processo de aulas remotas me fez ver a sala de aula de forma diferente, me obrigando a repensar a maneira de dar aulas e as implicações que a educação proporciona na vida de todos. Segundo Hodges - “A educação online pode flexibilizar o ensino e aprendizado, que pode ocorrer a qualquer hora e em qualquer lugar, mas a rapidez com que se espera que ocorra essa mudança do offline para o online é impressionante” – (HODGES; et al, 2020, p.2). Apesar de ter conseguido finalizar o estágio seguindo o modelo remoto com aulas on-line, é preciso dizer que esse foi e ainda está sendo um período de adaptações, em que a construção do conhecimento acontece de forma gradual e não se pode cobrar um nível de aprendizado com resultados iguais ao que se obtém em modelo presencial. Os alunos estão diferentes e os professores também. O contexto de estranhamento é comum aos dois sujeitos. Claro, acredito que a adoção do modelo emergencial remoto foi de suma importância para a continuidade da educação e, principalmente para os alunos, pois seu currículo não sofrerá uma grande lacuna de tempo, lhe permite estar em contato com os colegas e professores, mesmo que

a distância, assim como traz uma nova experiência para sua vida educacional.

Notei falhas que não pretendo repetir, a exemplo de pensar o conteúdo de maneira mais contextualizada, a fim de facilitar a aprendizagem dos alunos. Porém, finalizo essa experiência com saldo positivo. Encarei os desafios que aparecem e consegui concluir no tempo pré-determinado para o estágio. Venci minha dificuldade e consegui elaborar e seguir um plano de aula e atividades, enfim, foi uma experiência muito satisfatória. Agradeço ao professor orientador e supervisor, a Escola Teodósio por me receberem e me fazerem parte da equipe, assim como aos alunos. Por fim, declaro que essa turma e esses alunos fizeram parte de minha formação de maneira especial. Através deles pude sentir o prazer de ser professora e de proporcionar aprendizado em sala de aula, buscando ser um agente inovador e atento às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

FLACH, Carla Regina de Camargo. BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais e sua influência na prática Pedagógica. 2008, p10124.

HODGES, Charles; et al. Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. v.2, p.2 .2020.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. Learning, Media and Technology. Vol. 45, n. 2, p. 107–114, 2020

TEREZA, Samara; GONÇALVES, Léia. Revista de estudos em educação e diversidade. Relato de Estágio em Tempos de Pandemia: experiências e desafios do ensino remoto. V. 2, n. 4, p. 9, 2021.

AS DIMENSÕES QUE ENVOLVEM A GESTÃO DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 22/03/2022

Henderson Carvalho Torres

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Membro do Grupo de Pesquisa “Mídia/Memória, Educação e Lazer - MEL” diretório CNPq, certificado pela UFBA, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8486517580203360>

Robson Braga

Doutor em Ciências – Controladoria e Contabilidade: Universidade de São Paulo (USP). Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

<http://lattes.cnpq.br/5335241640719411>

RESUMO: O surgimento de cursos de bacharelado em Administração no Brasil remonta a meados do século passado. Desde aquela época, o objetivo de existência desses programas foi a busca por qualificar a formação de pessoas para atuarem nas diversas áreas organizacionais, em instituições públicas ou privadas. Nesse contexto, a gestão do curso sempre foi algo essencial, haja vista a existência de questões complexas que exigem a necessidade de desenvolvimento de competências por parte dos coordenadores dos colegiados. De modo a atingir os objetivos formativos, é preciso que o gestor do colegiado consiga manter um ambiente de gestão interna equilibrado. Esse equilíbrio entende-se que

se dá por meio da harmonização de três dimensões essenciais que formam a gestão dos colegiados, quais sejam: as dimensões pedagógica, administrativa e política. Com base nas estratégias metodológicas oriundas do estudo de caso, a presente pesquisa valeu-se da realidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instituição multicampi, com diversas unidades departamentais dispersas em todo o território baiano, com seis cursos de graduação em Administração, para buscar conhecer quais as percepções dos coordenadores de colegiado com relação aos desafios que orbitam a gestão dos cursos de Administração, sob o prisma das três dimensões. Os resultados apontam que é fundamental a interação sistêmica, buscando o equilíbrio entre as três dimensões, tendo na dimensão política os maiores desafios, especialmente pelo fato de ser essa a dimensão relacionada com a convivência entre os pares, as questões negociais entre as diversas esferas internas institucionais e o esforço para equacionar as diferenças de pensamentos entre os docentes do curso. Os achados sinalizam para a necessidade de expansão do estudo para mais cursos de graduação, tanto no âmbito da UNEB quanto em outras instituições de ensino, sejam nos cursos de Administração ou em outras áreas de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão acadêmica. Cursos de Administração. Dimensões política, administrativa e pedagógica.

THE DIMENSIONS INVOLVING THE MANAGEMENT OF A GRADUATION COURSE

ABSTRACT: The emergence of Bachelor of Business Administration courses in Brazil dates back to the middle of the last century. Since that time, the objective of these programs has been the search for qualifying the training of people to work in different organizational areas, in public or private institutions. In this context, the management of the course has always been essential, given the existence of complex issues that require the need to develop skills on the part of the coordinators of the collegiate bodies. In order to achieve the training objectives, the collegiate manager must be able to maintain a balanced internal management environment. This balance is understood to occur through the harmonization of three essential dimensions that form the management of collegiate bodies, namely: the pedagogical, administrative and political dimensions. Based on the methodological strategies arising from the case study, the present research took advantage of the reality of the Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a multicampi institution, with several departmental units dispersed throughout the Bahian territory, with six undergraduate courses in Business Administration. , to seek to know the perceptions of the collegiate coordinators regarding the challenges that orbit the management of Administration courses, from the prism of the three dimensions. The results indicate that systemic interaction is fundamental, seeking a balance between the three dimensions, with the political dimension having the greatest challenges, especially because this is the dimension related to coexistence among peers, the negotiation issues between the various internal spheres. institutional and the effort to equate the differences of thoughts among the professors of the course. The findings indicate the need to expand the study to more undergraduate courses, both within the UNEB and in other educational institutions, whether in Administration courses or in other areas of training.

KEYWORDS: Academic management. Administration Courses. Political, administrative and pedagogical dimensions.

INTRODUÇÃO

O surgimento de cursos de formação superior costuma ocorrer como uma resposta às necessidades da sociedade frente a determinado momento de sua história ou por mudanças nas perspectivas regionais. O surgimento dos cursos de Administração no Brasil não foge a esse fundamento, especialmente tendo em vista que o momento em que esse curso foi instalado no país como área de formação superior, em meados do século passado, um forte movimento mundial de industrialização e fortalecimento institucional das empresas vinha ocorrendo.

O Brasil, neste contexto, está entre os pioneiros nesse processo de resposta ao contexto que apontava para a criação de cursos de Administração, conforme destaca Bertero (2006). De acordo com o autor, o Brasil foi um dos primeiros países que, depois dos Estados Unidos da América, iniciou a criação de escolas, cursos, departamentos e faculdades de Administração. Esse movimento foi iniciado em dois polos, um em São Paulo, com foco na administração de negócios; e outro no Rio de Janeiro, centrado na

administração pública.

Martins (1989) destaca que, desde os seus primórdios, o ensino de Administração no Brasil estabeleceu fortes vínculos com o modelo de sistema de ensino norte americano, principalmente na questão da utilização frequente de bibliografias e modelos curriculares. Tais influências, assevera o autor, contou com a participação de professores americanos como docentes nos primeiros cursos de Administração instalados no país.

Na Bahia, por exemplo, o curso de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pioneira na formação de administradores no Nordeste do país, teve essa influência norteamericana. Segundo histórico publicado pela própria universidade, a Escola de Administração da UFBA (EAUFBA) contou com o suporte de um programa internacional de cooperação científica e técnica, que conjugava a vinda de professores norte-americanos a Salvador, com formação acadêmica estratégica, em nível de mestrado, daqueles que seriam os futuros docentes brasileiros. Os profissionais locais realizaram intercâmbio nos Estados Unidos – Califórnia e Michigan - em centros de estudos avançados nas áreas de Administração Pública e de Empresas.

Desde o surgimento desses primeiros embriões, várias transformações ocorreram, especialmente nos anos de 1960, quando o Conselho Federal de Administração é criado e a regulamentação da profissão de administrador é realizada. Isso incentivou a criação de novos cursos pelo país e o fortalecimento da profissão no contexto social, inclusive no Estado da Bahia, dentre eles o da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

No caso da UNEB, cuja criação se deu em 1983, o curso de Administração veio se expandindo para outros departamentos, desde seu primeiro núcleo, no Campus I, na capital Salvador. Atualmente, a UNEB é uma instituição multicampi, com vinte e nove departamentos dispersos em vinte e quatro cidades em todas as regiões da Bahia, nos quais o curso de Administração está presente em seis desses departamentos. A gestão desses cursos supostamente é desafiadora na medida a organização da universidade propõe projetos e estrutura curricular equivalentes para todos eles, conforme dados da própria instituição.

A esses desafios internos agrega-se outros fatores, relacionados tanto com as mudanças nas diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação, dentre eles o de Administração; assim como por questões associadas aos aspectos pedagógicos e administrativos, particulares de cada instituição, quanto políticos, os quais dependem dos atores com os quais a gestão do curso, por meio da coordenação de colegiado, relaciona-se.

Com base nesses critérios, tendo em vista os conjuntos de fatores destacados, aqui considerados como dimensões (a saber, pedagógica, administrativa e política), o presente estudo visa, por meio do estudo de caso dos cursos de Administração da Universidade do Estado da Bahia, responder à seguinte questão de pesquisa: **qual a percepção dos coordenadores de colegiado dos cursos de Administração da UNEB sobre o exercício**

da gestão com base nas dimensões pedagógica, política e administrativa?

Para responder a essa questão foi utilizado, com base nos fundamentos apresentados por Yin (2005), o método do estudo de caso, com uso dos recursos de coleta de dados da entrevista, que foi realizada com os coordenadores dos cursos de graduação em Administração da UNEB ao longo do ano de 2016. As entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada, na medida em que continham elementos relacionados com as três dimensões em estudo, cujos detalhes são expostos em seção própria neste trabalho.

Nos últimos anos houve relevante expansão dos cursos superiores no Brasil, conforme mostram dados do Ministério da Educação. Especificamente, no contexto dos cursos de Administração, dados divulgados pelo INEP (2016), referentes ao Censo de 2013, apontam que o Curso de Administração foi o mais procurado do país naquele ano, totalizando 800.000 (oitocentos mil) matrículas efetivadas. Frente a esse contexto, o presente estudo mostra-se relevante na medida em que lança foco sobre uma temática considerada essencial para a qualidade dos cursos de graduação, que é a gestão acadêmica.

Estudos como Camboim, Paiva e Targino (2016) destacam a importância da gestão de cursos de graduação. No entanto, com foco mais voltado para os aspectos administrativos e da gestão da informação em coordenações de cursos em instituições de ensino pública. Moreira, Alvarenga e Costa (2016) discutem o desafio da gestão de uma instituição pública multicampi, porém mais sob a visão administrativa do processo decisório. Neste sentido, ao discutir de forma integrada as dimensões pedagógica, política e administrativa, o presente estudo busca agregar ao debate existente um aspecto novo, mostrando uma de suas contribuições ao contexto da pesquisa sobre o tema, na medida em que integra elementos muitas vezes tratados de forma dispersa.

OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Atualmente o Brasil conta com 2.603 (dois mil seiscentos e três) cursos de bacharelado em Administração, dos quais 2.459 (dois mil quatrocentos e cinquenta e nove) são oferecidos na modalidade presencial e 144 (cento e quarenta e quatro) na modalidade à distância. Em relação ao financiamento, 344 (trezentos e quarenta e quatro) são ofertados gratuitamente em instituições públicas e 2.259 (dois mil duzentos e cinquenta e nove) em instituições privadas (E-EMC, 2016).

De acordo com dados divulgados pelo INEP (2016), referentes ao Censo de 2013, o Curso de Administração foi o mais procurado do país naquele ano, totalizando 800.000 (oitocentas mil) matrículas efetivadas. Seguido pelos cursos de Direito com 769.000 (setecentos e sessenta e nove mil) matrículas e Pedagogia com 614.000 (seiscentos e quatorze mil) matrículas efetivadas.

Dado o evidente crescimento de cursos superiores pelo Brasil, não apenas na área de Administração, O Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a instituir Diretrizes

Curriculares para os cursos de graduação. As diretrizes para os cursos de bacharelado em administração foram instituídas a partir de 2002, tendo sofrido, desde então, diversas alterações e adições de conteúdo, as quais precisam ser consideradas pelos coordenadores de colegiados no desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos.

Pinto e Divo Junior (2012) consideram que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em vigor para os cursos de graduação de Administração, não criam obstáculos para que as instituições de ensino superior possam desenvolver seus próprios projetos pedagógicos em consonância com as demandas regionais inerentes a seu contexto local. Deve-se considerar inclusive, segundo os autores, a inserção de novos conhecimentos na estrutura curricular, que eventualmente ainda não tenham sido oferecidos, com o intuito de formar um profissional de Administração em sintonia com as demandas do mercado e a busca por elevar a sua empregabilidade.

Neste contexto, merece destaque o fato de a Resolução nº 04/2005 ter alterado um aspecto importante da Resolução da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, revogando o item que tratava da questão das habilitações específicas, como linhas específicas de formação. Essa foi uma bandeira de lutas de entidades como o Conselho Federal de Administração (CFA) e a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), que entendiam como um aspecto negativo na formação dos Administradores, pois apresentavam déficits em termos de conteúdo específico da área profissional em administração e prejudicava seriamente a qualidade do ensino (SILVA, 2007).

Ainda nesse sentido, Pinto e Divo Junior (2012) afirmam que tal mudança encontrou motivação, sobretudo, em um novo entendimento relativo à formação dos administradores, no sentido de não apresentar concentração em habilidades específicas em seu processo formativo. E tal resolução, que vigora até os dias atuais, marca a chegada de um novo ciclo de mudanças na estrutura das matrizes curriculares dos cursos de bacharelado em Administração.

Andrade e Amboni (2003) asseveram que as diretrizes curriculares são colocadas como possibilidades para uma abertura maior do curso, e propiciam o desenvolvimento da criatividade e autonomia das Instituições, de forma a assegurar melhores condições de qualidade de ensino e formação acadêmica aos discentes. As DCNs, apesar de se constituírem em um conjunto de normas que devem ser observadas, fornecem apenas uma “referência para as instituições visando a organização de seus programas de formação, permitindo a flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos” (ANDRADE; ANBONI, 2003, p. 18).

Bertero (2007) destaca o caráter dinâmico do ensino de Administração no Brasil e observa que a massificação e a multiplicação de cursos implicam também em mudanças nos objetivos destes cursos, no perfil do alunado e por consequência, nas competências demandadas aos professores e coordenadores de cursos. Entende-se ainda que os

alunos das salas de aula de hoje são significativamente diferentes daqueles encontrados algum tempo atrás. E mesmo professores que começaram a lecionar poucos anos atrás frequentemente experimentam o chamado “choque de gerações”, com reflexos nas atitudes, expectativas e na compreensão do papel da universidade e de um curso superior em Administração, diante das transformações culturais, sociais, tecnológicas e profissionais pelas quais a sociedade vem passando nos últimos anos.

Tudo isso tem reflexo na gestão do curso, que precisa assegurar o exercício pleno dos aspectos formativos, conforme projeto pedagógico do curso, considerando a realidade social e cultural. Para além disso, o profissional a frente da gestão do curso deve dar conta das questões administrativas que cercam o cargo, como o fato de muitas vezes estar na coordenação de curso de uma instituição pública, que muitas vezes conta com o excesso de burocracia e orçamento limitado, como destacam Moreira, Alvarenga e Costa (2016). Além disso, aspectos relacionados com a dimensão política formam um colchão relevante sobre o qual o coordenador deverá se debruçar para obter sucesso frente a gestão, uma vez que, por exemplo, as decisões são colegiadas.

OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Segundo dados do anuário da própria instituição, a Universidade do Estado da Bahia é a maior universidade pública multicampi do Norte e Nordeste do país. Além da unidade sede, localizada em Salvador, há campus em outras 24 cidades de todas as regiões do estado da Bahia (UNEB, 2015). Além dos cursos presenciais de graduação, a universidade conta com oferta de cursos de especialização, mestrado e doutorado presenciais em diversas de suas unidades, além de programas de educação a distância.

Com relação a cursos de graduação, a UNEB possui atualmente seis cursos presenciais de Bacharelado em Administração, instalados e funcionando em vários campi do interior do Estado e na própria capital,. Essa disposição se coaduna com a estratégia demonstrada pela UNEB ao longo de sua trajetória, que é oferecer oportunidade de formação profissional em diversas regiões do estado da Bahia, notadamente as comunidades existentes no interior do estado, que, via de regra, dispõem de menos oportunidades em termos de qualificação profissional, em comparação com os grandes centros populacionais, no caso da Bahia, a capital do Estado.

O Departamento de Ciências Humanas do Campus I, localizado em Salvador, criou o primeiro Curso de Administração Universidade do Estado da Bahia no ano de 1997. Dois anos mais tarde, em 1999, foi instalado o Curso de Administração do Departamento de Ciências Humanas do *Campus V*, em Santo Antônio de Jesus. O Curso de Administração do Departamento de Educação no *Campus XI*, situado no município de Serrinha, foi o terceiro a funcionar na universidade, a partir de 2003. Na sequência, em 2006, foi implantado o curso

no *Campus XII*, na cidade de Guanambi, sendo que no mesmo ano, também iniciou suas atividades o curso de Administração do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – *Campus XVII*, em Bom Jesus da Lapa.

O curso de Administração do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – *Campus XVIII* em Eunápolis começou a funcionar efetivamente em março de 2014, com a entrada da primeira turma de discentes.

No ano de 2017, a UNEB iniciou dois novos Cursos de Administração nas cidades de Ipiaú e Irecê, ambas no interior do estado da Bahia.

FUNDAMENTOS DA GESTÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Os desafios enfrentados pelos coordenadores de colegiados de cursos de Bacharelado em Administração os impelem a observar diversos aspectos relacionados à sua atuação profissional. Esses aspectos podem ser tanto pedagógicos, burocráticos ou políticos em sua atividade de gestão acadêmica, cujo foco é centrado na implementação dos parâmetros, objetivos e metas propostas no projeto pedagógico do curso, conforme assevera Franco (2002).

Um aspecto fundamental do trabalho do coordenador de colegiado de curso, em uma universidade pública, refere-se à questão da Administração Política. Nesse sentido, Santos (2004) afirma que a administração política envolve tanto o processo decisório do “que fazer”, quanto o relativo ao “como fazer”, para que seja possível a viabilização dos meios necessários à consolidação e efetivação dos projetos, através da gestão das relações com todos os atores interessados e envolvidos no processo de gestão, como docentes, discentes, funcionários administrativos e comunidade em geral, que é a essência da administração política.

A oferta e funcionamento de um curso de graduação implicam na necessidade de elaboração de estratégias para alcançar os objetivos elencados no respectivo projeto pedagógico, ao mesmo tempo em que se coloca como desafio à consolidação acadêmica e política do curso junto à comunidade local, somada ao dever de responder às inúmeras demandas burocrático-administrativas relacionadas à função de coordenação de curso, previstas no regimento da universidade. Pode-se citar como exemplo a tarefa de orientar e supervisionar as atividades didático-pedagógicas do colegiado; propor e recomendar modificações nas diretrizes gerais dos programas didáticos do curso; acompanhar e avaliar a execução do currículo; estimular atividades docentes e discentes na linha de formação; identificar e aplicar estratégias de melhoria da qualidade do curso; coordenar, supervisionar e acompanhar o cumprimento das atividades didático-pedagógicas do curso; além de cumprir as prescrições normativas que disciplinam a vida da Universidade, do Departamento e do Colegiado. Em face às responsabilidades previstas no Regimento Geral da Universidade, cabe a assertiva de Andrade (2001) que destaca a preparação

para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a elaboração do projeto de reconhecimento do curso, o enfrentamento de questões como evasão e os desafios inerentes à gestão e às atividades presentes para a manutenção do curso, que fazem com que inúmeros coordenadores de colegiado tenham dificuldades nesse processo de gestão, especialmente por lhes faltar referências em gestão acadêmica. Frente a tais desafios e dificuldades, considera-se que a gestão acadêmica de colegiado passa por três relevantes dimensões, a saber: pedagógica, política e administrativa.

Tendo em visto que o coordenador de curso tem sob sua responsabilidade o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no curso, entende-se que para que este processo seja bem-sucedido é importante contar com a disposição dos docentes e discentes, na busca por ir além do básico processo das aulas expositivas, inovando com projetos, pesquisas e processos. Todos esses aspectos estão relacionados com a dimensão pedagógica da gestão do colegiado.

A dimensão política, especialmente em uma universidade pública, é a dimensão da convivência. Que envolve a necessidade de buscar parcerias, agregar apoios, conquistar adeptos para realização dos projetos, superar obstáculos e reverter resistências. Sem a capacidade de interlocução, de negociação e de argumentação, dificilmente se consegue atingir a efetividade e um resultado bem-sucedido na função de coordenador.

A dimensão administrativa, por sua vez, está relacionada com as questões burocráticas e operacionais, inerentes ao trabalho de gestão, que envolve a preparação de relatórios, ofícios, pareceres, solicitações diversas, além de metas, prazos e diversas outras demandas administrativas.

Com a constante busca pelo equilíbrio entre as três dimensões, o coordenador de colegiado deve buscar ser um facilitador. Alguém que em prol da eficiência e que busca agir para atender as diversas necessidades dos docentes e discentes no sentido de superar as limitações (sejam elas técnicas, financeiras, estruturais ou operacionais) que dificultam o processo de ensino aprendizagem.

MÉTODO

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi feita a opção metodológica pelo Estudo de Caso, considerando os apontamentos de Yin (2005), que destaca que o Estudo de Caso se adequa ao estudo de fenômenos contemporâneos e ainda não totalmente estudados. Com isso, esse método se mostra adequado, visto o objetivo que se propõe o presente estudo, qual seja o de analisar o processo de gestão acadêmica dos cursos de Graduação em Administração – Bacharelado – da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A presente pesquisa é de cunho qualitativa, entendida como a abordagem mais adequada para esse projeto, em função da possibilidade de explorar e entender melhor o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a uma determinada problemática (Creswell,

2010). Silveira e Córdova (2009) afirmam que a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade cuja quantificação não é possível, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Através da realização de entrevistas semiestruturadas com coordenadores de colegiados de cursos de Administração no âmbito da UNEB, as informações e dados foram coletados com o intuito de identificar e analisar as variáveis relacionadas aos aspectos pedagógicos, burocráticos e políticos do curso, que devem ser melhor observados para o exercício das funções do coordenador, com base nas regras instituições e nas diretrizes curriculares, segundo a visão dos entrevistados.

No tocante a análise dos dados obtidos na pesquisa, optou-se pela utilização da metodologia de análise de conteúdo, considerando as características e objetivos do projeto, conforme entendimento obtido em Oliveira *et al.* (2003), que afirmam que diversos pesquisadores, especialmente da área social, utilizam, em geral, abordagens de pesquisa que levam a dados que não possuem atributos de quantidade diretamente associados. Metodologias como entrevistas ou questionários, com questões abertas que precisam ser descritas, analisadas e interpretadas, entre outros, geram dados que exigem o uso desse tipo de procedimento analítico.

Além disso, a técnica de análise de conteúdo desenvolve um arcabouço formal de procedimentos de coleta de dados, para a sistematização de atributos qualitativos. Com isso, na etapa da interpretação dos dados levantados se dá o entrelaçamento da pesquisa em educação com a análise de conteúdo, cujo objetivo final é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. Nesse aspecto, destaca-se a assertiva de Bardin (2010, p.45), que considera que a técnica de análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

A PERSPECTIVA DA GESTÃO PELOS COORDENADORES DE COLEGIADO DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Conforme destacado, foi utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista. Desta forma, foram realizadas entrevistas presenciais, semiestruturadas e individualizadas com todos os seis coordenadores de cursos de Administração da UNEB, no ano de 2016, no período compreendido entre os meses de junho e agosto.

A base para a entrevista foi um conjunto de seis questões contextualizadas, estruturadas e abertas que abordam temas relativos às suas atribuições práticas, relacionando-as com as dimensões política, pedagógica e administrativa. A seguir, apresenta-se cada uma delas e a síntese dos resultados obtidos como resultados das entrevistas realizadas.

1. Considerando a dimensão política como um aspecto de grande importância no trabalho de coordenador de colegiado de curso, em uma universidade pública, visto que a viabilização dos meios necessários à consolidação e efetivação dos

projetos, ocorre, fundamentalmente, através da efetivação das relações entre os atores interessados e envolvidos no processo de gestão, como docentes, discentes, técnicos administrativos e comunidade em geral (Santos, 2004). Como você sugere que esta dimensão poderia ser abordada em um documento de referência que se propusesse a auxiliar a realização das atividades dos coordenadores de colegiados de curso na UNEB?

Em todas as respostas apresentadas à essa questão é perceptível a preocupação dos coordenadores de colegiados de cursos em compreender o seu papel e a sua posição na estrutura da instituição. Também se evidenciam preocupações com a questão das relações interpessoais, predominantemente com os docentes dos seus respectivos cursos, e, em menor grau de preocupação, com os demais componentes do processo, a saber, os discentes, os técnicos e a comunidade.

2. Considerando a construção, desenvolvimento e acompanhamento do projeto pedagógico de curso como uma das principais atribuições que são colocadas aos coordenadores de colegiado pelo Regimento Geral da UNEB, e em face da sua importância estratégica para o curso, como você sugere a composição, organização e apresentação de orientações e instruções sobre os procedimentos e processos relativos à prática dessas atividades, no intuito de nortear a elaboração de um documento de referência à Gestão dos Colegiados?

As respostas obtidas indicam dificuldades na compreensão exata do que seja e da importância estratégica que possui um Projeto Pedagógico de Curso. Tal desconhecimento por parte de coordenadores de colegiado, que pode refletir ou recair sobre diversos professores que compõe os respectivos colegiados de curso, é um aspecto negativo na questão do planejamento das ações relativas ao processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se ainda a preocupação com a operacionalização dos objetivos e metas contidas no projeto pedagógico de curso, que demanda o envolvimento direto do corpo docente do colegiado na realização das ações previstas.

3. Em relação à dimensão administrativa do trabalho de um coordenador de colegiado, esta envolve as questões burocráticas relacionadas com normas e procedimentos estabelecidos no Regimento Geral da UNEB a serem cumpridos, como: convocar e presidir as reuniões, supervisionar e disciplinar o andamento de processos acadêmico-administrativos, no âmbito do colegiado, coordenar a elaboração do Plano Anual de Trabalho (PAT) do Colegiado, dentre outras atividades. Diante destes desafios, quais instrumentos você utiliza como referência para cumprir tais atribuições?

A elaboração de instrumentos e procedimentos padronizados de gestão, que apresentem responsabilidades e caminhos para concretizá-las, é apontada em algumas respostas como uma questão importante a ser tratada. A carência de tais instrumentos fragiliza e traz insegurança no processo de gestão dos colegiados de cursos. Percebe-se que as questões administrativas e operacionais, são tratadas de forma empírica, com base

em experiência e interpretações diversas sobre os deveres e as regras que se relacionam com o trabalho do coordenador de curso.

4. Algumas das atribuições previstas no Regimento Geral da UNEB para os Coordenadores de Colegiados de Cursos demandam ações de caráter pedagógico, visto se relacionarem diretamente com o processo de ensino e aprendizagem inerente ao curso, a exemplo de estimular atividades docentes e discentes, de interesse do colegiado, identificar, atualizar e aplicar estratégias de melhoria da qualidade do próprio curso, bem como propor e recomendar modificações nas diretrizes gerais dos programas didáticos do curso. Em função do exposto, quais sugestões você apresenta para a composição de um documento de referência, contendo orientações sobre procedimentos, processos e recomendações que de fato fossem úteis ao trabalho dos Coordenadores de Cursos?

A análise das respostas apresentadas indica claramente o anseio pela proposição de instrumentos, sugestões e orientações em geral sobre ações associadas ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, além de outras questões específicas e de caráter burocrático/administrativo relacionadas com o trabalho do coordenador de colegiado.

5. A partir da compreensão de que os processos e procedimentos inerentes à orientação, coordenação e supervisão das atividades didático-pedagógicas, possuem uma relação direta com a eficiência e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem em um colegiado de curso de Administração, quais informações e instruções você entende que deveriam estar contidas em um documento de referência para a gestão dos colegiados de cursos a ser disponibilizado pela UNEB aos coordenadores de colegiados de maneira específica quanto ao desenvolvimento do citado processo?

As respostas apresentadas indicam a preocupação com a eficiência e a eficácia nos processos relacionados com a gestão acadêmica do colegiado de curso, buscando instrumento que possibilite mensurar resultados e aprimorar práticas de gestão.

6. Entre as diversas atribuições que o Regimento Geral da UNEB estabelece aos coordenadores de colegiados de cursos, quais você considera mais complexas e difíceis de serem cumpridas e que poderiam ser discutidas em um documento de referência com orientações gerais sobre a gestão dos colegiados de cursos?

As respostas analisadas evidenciam mais uma vez a preocupação com a eficiência na gestão e execução dos processos burocráticos e administrativos do colegiado, especialmente na questão do Plano Anual de Trabalho, tanto em termos de construção (quais elementos devem compor essa estruturação), quanto em termos de acompanhamento (critérios e indicadores para medição de resultados). Em suma, o processo de análise das respostas é perceptível a preocupação dos coordenadores de colegiados de cursos em compreender o seu papel e a sua posição na estrutura da instituição, além da preocupação em como lidar com a questão das relações interpessoais, predominantemente com os

docentes dos seus respectivos colegiados. Também foram mencionadas dificuldades em compreender exatamente o que é, e qual a importância estratégica de um Projeto Pedagógico de Curso, além da preocupação com a operacionalização dos objetivos e metas contidas neste projeto.

A preocupação com a eficiência na gestão e execução dos processos burocráticos e administrativos do colegiado, especialmente na questão do Plano Anual de Trabalho também foram evidenciadas, assim como o anseio pela proposição de instrumentos, sugestões e orientações sobre ações associadas ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, além de outras questões específicas e de caráter burocrático/administrativo relacionadas com o trabalho do coordenador de colegiado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou evidenciar como se dá a interação sistêmica das dimensões pedagógica, administrativa e política, no exercício da função de coordenador de colegiado, com a expectativa de conhecer os elementos importantes para o processo de gestão eficiente de colegiados. Para isso, foi utilizada a estratégia metodológica do estudo de caso, a partir da visão de Coordenadores de Colegiados dos Cursos de Administração da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Os resultados apurados com o estudo apontaram para diversas inquietações que acometem os gestores dos cursos em sua prática profissional, no âmbito das três dimensões utilizadas neste estudo. Ainda que uma ou outra dimensão possa ter maior saliência em alguns dos apontamentos dos coordenadores, a necessidade de uma visão sistêmica em torno das três dimensões fica evidente. A falta de conhecimento de alguns processos internos da gestão, incluindo documentos e normativas sinalizam para uma percepção institucional mais burocratizada. A necessidade de habilidade política também é fundamental para a articulação com pares e desses com as demais partes relacionadas.

Os resultados obtidos neste estudo, que buscou integrar três dimensões comumente vistas de forma segregada, ainda que valiosos, padece da limitação de ter sido obtidos apenas nos cursos de Administração da UNEB. Dada tal limitação de escopo, fica a recomendação de estudos futuros que possam expandir para todos os demais cursos da universidade, bem como para outras instituições de ensino superior, sejam da Bahia ou de outras partes do país.

De todo modo, espera-se que os achados expostos neste trabalho possam inspirar gestores de colegiados a refletirem criticamente sobre sua atuação estratégica frente aos cursos sob sua responsabilidade, bem como da necessidade de articulação entre os elementos mais relevantes para o sucesso da gestão, no âmbito das dimensões pedagógica, política e administrativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rui Otávio B. de; AMBONI, Nério. **Diretrizes Curriculares Para o Curso de Graduação em Administração**: como entendê-las e aplicá-las na elaboração e revisão do projeto pedagógico. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2003.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **O Coordenador Gestor**: o papel dos coordenadores dos cursos de graduação em administração frente as mudanças. São Paulo: Makron, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BERTERO, Carlos Osmar. **A Docência Numa Universidade em Mudança**. Cadernos. EBAPE. BR, v. V, Edição Especial, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/noticias>

_____. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Sistema e-MEC. 2016. <Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> >

CAMBOIM, Luzia Góes; PAIVA, Simone Bastos; DAS GRAÇAS TARGINO, Maria. Gestão estratégica da informação em coordenações de cursos de graduação de universidades públicas federais. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 6, n. 1, p. 223-237, 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.□

FEA. **Bacharelado em Administração: Histórico**. FEAUSP. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: < <https://www.fea.usp.br/administracao/graduacao/bacharelado-em-administracao/historico>>. Acesso em: 10 maio. 2017.

FEA. **História e Mercúrio**. FEAUSP. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: < <https://www.fea.usp.br/fea/historia-e-mercurio>>. Acesso em: 10 maio. 2017.

FRANCO, Édson. **Funções do Coordenador de Curso**: como “construir” o coordenador ideal. Brasília: ABMES, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. **Surgimento e expansão dos cursos de Administração no Brasil**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1989.

MOREIRA, Adriana Rochas De Carvalho Fruguli; ALVARENGA, Marcia Regina; COSTA, Fábio Edir Dos Santos. **XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitaria**. O processo de tomada de decisão de um gestor de uma IES pública multicampi do estado de mato grosso do sul-brasil. In: Anais XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitaria – CIGU, 2016.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph. **Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, maio/ago. 2003.

PINTO, Vera Regina Ramos; DIVO JR, Mario M. **Uma abordagem histórica sobre o ensino da Administração no Brasil**. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, v. 6, n. 4, p. 1-28, 2012.

SANTOS, Reginaldo Souza. **A Administração Política Como Campo do Conhecimento**. São Paulo, Salvador: Edições Mandacaru, 2004.

SILVA, Manuela Ramos da. **Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular de Cursos de Graduação em Salvador**. 2007. 185f. Dissertação (Mestrado em Administração). Escola de Administração. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A Pesquisa Científica**. Métodos de Pesquisa. Organizadores, Tatiana Engel Gerhardt, Denise Tolfo Silveira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Yin, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

AS NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE TERESINA-PI

Data de aceite: 02/05/2022

Wilvon de Oliveira Sampaio

Graduado em Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí–UFPI. Pós-Graduado em Estudos Linguísticos e Literários, pela Faculdade Anísio Teixeira
Feira de Santana-Bahia
<http://lattes.cnpq.br/0602479638484971>

RESUMO: A evolução tecnológica mostra-nos mudanças irreversíveis em todos os segmentos sociais e, quando comparada com as transformações ocorridas durante toda a história da humanidade, só tendem a aumentar, pois existe uma rede de informações e conhecimentos que progressivamente se multiplica e interfere diretamente na atual realidade. Dessa forma, essa pesquisa tem por objetivo investigar comparativamente a prática docente quanto ao uso das TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino fundamental anos finais. E como objetivos específicos elegeu-se os seguintes: Identificar as políticas públicas utilizadas para equipar as escolas com as novas tecnologias, refletir sobre o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos professores em novas tecnologias e analisar os dados coletados sobre o uso das novas tecnologias pelos professores de Língua Portuguesa no processo ensino-aprendizagem. Para atender aos objetivos propostos, realizou-se um estudo bibliográfico e uma pesquisa de campo, cujo universo foram

duas escolas do sistema público de educação do município de Teresina-PI. Os profissionais abordados foram 12 professores que ministram aulas de Língua Portuguesa. Os resultados mostram que essas novas tecnologias ainda estão sendo incorporadas às práticas docentes num ritmo lento e que ainda há uma necessidade mais que urgente na sua formação para utilizá-las, de forma eficiente no ensino da língua materna, visto que é mais um auxiliar no ensino, principalmente dos adolescentes (Tão bem conectados às novas mídias). Pois, quando a instituição escolar não traz para o aluno os registros que realmente ele usa, por considerá-los sem interesse de análise e lhe apresenta apenas o registro ideal, quase sempre por meio do texto literário, faz com que este fique com a ideia de que a disciplina de língua da escola é totalmente diferente da que ele usa cotidianamente.

PALAVRAS-CHAVE: TICs; Língua Portuguesa; Prática docente.

NEW TECHNOLOGIES AND PORTUGUESE TEACHING: A COMPARATIVE ANALYSIS IN SOME SCHOOLS IN TERESINA – PI

ABSTRACT: Technology evolution has shown us some no modifier changes in all social aspects and when we compare it with some transformation which occurred during human history, it seems bigger, due to the fact there is networking and knowledge which is increasing and it has inferred straight to present reality. Therefore, this research aims to investigate, making a comparison about teachers practice in the ICT using – information and communication

technology in the process about Portuguese teaching and learning into elementary school. As specific goals the following were chosen: Identify the public policies used to equip schools with new technologies, reflect on the development and improvement of teachers in new technologies and analyze the data collected on the use of new technologies by language teachers Portuguese in the teaching- learning process. To meet them, it was made a booking investigation and a field research, in two schools of public service of education in Teresina-PI. The approached professionals were 12 teachers who teach Portuguese. The results showed which the new technologies are been incorporate in the teaching slowly and there is a necessity about a technology management for teachers urgently, in the mother tongue teaching besides efficiently. It is consider an auxiliar in the teaching, specially for teenagers (connected with the new medias so well). Thus, when the school do not bring to the students the registers used, because They are considered without interest of analysis and is shown the ideal one, specially by literary, it brings the idea the Portuguese is a different subject used as usual.

KEYWORDS: ICTs; Portuguese; Teaching practice.

1 | INTRODUÇÃO

A existência das tecnologias nos mais diversos setores da sociedade atual é irreversível, e orientar os professores para usarem essas novas tecnologias como instrumentos interativos em projetos pedagógicos tanto no seu desenvolvimento contínuo quanto em sua prática pedagógica se faz urgente. Nesse sentido, o tema delimitado foi: As Novas Tecnologias e o Ensino da Língua Portuguesa: Uma Análise Comparativa nas Escolas do Município de Teresina - PI.

Sendo assim, traçou-se como hipóteses as seguintes: nova postura dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental anos finais mediante às novas tecnologias; pouca utilização delas no ensino da Língua e no desenvolvimento de projetos realizados pelos professores, nas escolas objeto desse estudo.

Nessa acepção, o presente estudo apresenta como objetivo geral, investigar a prática docente quanto ao uso das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino fundamental, anos finais, em duas escolas públicas do sistema municipal de Teresina-PI. E como objetivos específicos elegeu-se os seguintes: Identificar as políticas públicas utilizadas para equipar as escolas com as novas tecnologias, refletir sobre o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos professores em novas tecnologias e analisar os dados coletados sobre o uso das novas tecnologias pelos professores de Língua Portuguesa no processo ensino-aprendizagem.

A relevância deste trabalho está em ser um novo enfoque sobre a apropriação das diferentes TICs no ensino da língua materna. Para tanto, tivemos contribuições da LDB (Lei 9.394/96), dos PCNs, além de autores que abordam sobre este tema, dentre eles Vieira (2011) e Moran (2012).

A metodologia utilizada neste estudo se deu por meio de um estudo bibliográfico

e uma pesquisa de campo, cujo universo abrangeu duas escolas do sistema público municipal de Teresina-PI.

Com isso, este artigo se organizou em cinco seções, sendo a primeira a introdução; a segunda, as TICs na educação; a terceira, a relevância da língua portuguesa; a quarta, a metodologia; a quinta, a análise e o tratamento dos dados; e, finalizando, as considerações finais.

2 | AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Segundo o dicionário *on-line* de Português, TIC é Tecnologia da informação e comunicação, sendo a área que utiliza ferramentas tecnológicas, com objetivo de facilitar a comunicação ao alcance de um alvo comum. Nesse sentido, é relevante destacar que essa “tecnologia é usada para fazer o tratamento da informação, auxiliando a alcançar um determinado objetivo” (VIEIRA, 2011, p. 16). Destaca-se que a escola sempre utilizou tecnologias como meio de aprendizagem, como a lousa, giz, livros, cartazes, passando pelo mimeógrafo e pelo retroprojetor, que em determinada época revolucionaram a exposição de conteúdos e até dinamizaram palestras. Entretanto, na chamada sociedade do conhecimento e da informação, as TICs abrangem instrumentos de trabalho, de ensino e aprendizagem que vão desde os mais convencionais, como os já citados, até os mais atuais, que marcam o nosso tempo, sendo o vídeo, o computador, o datashow e a Internet encarados como tecnologias de ponta.

Nesse contexto, o computador assume um papel central levando em conta as suas potencialidades associadas ao CD-ROM, DVD, máquinas digitais, scanner e especialmente a Internet. Entendemos, pois, que o uso das TICs na escola não deve remeter a um simples estatuto de substituição dos meios tradicionais, antes utilizados ou do professor, mas sim um papel ativo de mudança na maneira como se aprende, como se ensina e na interação de professor com alunos nos vários momentos de aprendizagem. Assim, as TICs devem ser incorporadas na escola pelos docentes por meio de estratégias adequadas, atuando como auxiliares na aprendizagem do aluno e no trabalho do professor e não somente como um mero instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem. Já que o aprender pode ser subsidiado por meios tecnológico, que tem como uma função a construção de situações de aprendizagem significativas. Destarte, o professor deve buscar, ainda em sua formação, atualizar-se não só dentro de sua especialidade, mas também, dentro das tecnologias que possam auxiliar em suas ações pedagógicas, pois, na era da informação, todos nós estamos reaprendendo a compreender, a comunicar, a ensinar; a integrar o humano e o tecnológico; o particular, o grupal e o social, visto que a escola tem como propósito formar cidadãos conscientes, sendo imprescindível que os docentes acompanhem as mudanças, visto que:

formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o

pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000, p. 128).

Coadunando com esse autor, Moran (2012), afirma que o professor é mais importante do que nunca nesse processo de inclusão das TICs na educação, pois ele precisa se aprimorar para introduzi-la na sala de aula e no seu cotidiano, da mesma forma que, um dia, introduziu o primeiro livro em uma escola e teve que começar a lidar de modo diferente com o conhecimento, sem deixar as outras tecnologias comunicativas de lado. Para ele “cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos, mas ampliando e aprendendo a dominar outras formas de comunicação (MORAN, 2000, p. 32). Uma vez que se continua a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, e janelas se aprofundam às nossas vistas.

3 | A RELEVÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme Amaral *et al* (2012), a Língua Portuguesa é um sistema de diferentes formas e significados, com função de desenvolver a comunicação, o entendimento, a expressão da língua e a evolução da sociedade. Assim, “por intermédio desse sistema simbólico, podemos argumentar e defender, encobrir, pensar, isto é, expressar ideias e sentimentos” (BRASIL, 1997, p. 68). “Logo, a linguagem é a expressão de um povo, e por meio dela o cidadão compreende e age no mundo” (AMARAL *et al*, 2012, p. 3). Assim, um dos objetivos da escola é trabalhar significativamente o ensino de Língua Portuguesa para que o aluno tenha condições de utilizar de forma correta esse sistema simbólico.

Por esse viés, é importante destacar que no cotidiano da criança, a língua materna se apresenta de formas variadas como, nos jogos, nas conversas com amigos, na musicalidade, na arte, na televisão, nas histórias etc. E como característica principal humana, a linguagem está presente nas diversas atividades, desde as mais simples às mais complexas. Portanto, faz-se necessário que o professor do ensino fundamental as utilize em sala de aula de maneira coerente para que o aluno tenha possibilidade e capacidade para criar, inventar, interagir e explorar o mundo. Porém, infelizmente, muitas crianças dessa modalidade não compreendem a língua e têm dificuldades ao escrever, ao ler e ao interpretar. Desse modo, entende-se que é preciso mudar a concepção mecânica da Língua Portuguesa para que a aprendizagem aconteça verdadeiramente de forma mais que urgente, uma vez que é preciso que os problemas relacionados ao ensino da língua sejam solucionados, como por exemplo, a ausência de leitura e interpretação dos textos, as evasões da língua, a pronúncia das palavras, as concordâncias verbais, entre outras. Ressalta-se, ainda, que

“a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas, pois muito do que se aprende na vida terá de ser conseguido por meio da leitura fora da escola” (CAGLIARI, 1992, p.148). No entanto, com novas pesquisas, surgem preocupações com o que o jovem lê, de que modo lê, buscando avaliar inclusive se ele lê melhor ou pior em função das TICs. (MORAN, 2000, p. 42). Essa questão coloca em evidência a imprescindibilidade do uso adequado delas como ferramenta pedagógica. Nesse contexto, ressalta-se que é perceptível que a comunicação é responsável pela difusão das informações, e estas a pretextos necessitam ser contextualizadas na escola, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa.

Ademais, conforme Amaral *et al* (2012), o ensino da língua materna precisa ser valorizado não somente na escola, mas no mundo, pois é por intermédio da linguagem que o indivíduo se desenvolve, sendo capaz de argumentar e interagir. É preciso, acima de tudo, preparar alunos críticos diante da sociedade e, para isso, são indispensáveis o aprendizado e a valorização da nossa língua materna.

4 | METODOLOGIA

Esta pesquisa é um estudo exploratório com o intuito de investigar o que pensam e sentem os professores de Língua Portuguesa quanto ao uso das novas tecnologias nas séries finais do ensino fundamental, buscando compreender as dificuldades e os conflitos diante da penetração social e educacional das TICs.

Na investigação fez-se um estudo bibliográfico, levando em consideração a fundamentação teórica em que se acredita contribuir à grandeza do trabalho e sua significância, ligadas à utilização das TICs no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Já a pesquisa de campo, realizou-se com a participação de doze professores que ministram aulas de Língua Portuguesa em duas escolas públicas do ensino fundamental anos finais da rede municipal de ensino de Teresina – PI, numa análise comparativa. A coleta ocorreu de 04 de março a 05 de abril de 2019, por meio de questionário semiaberto dividido em quatro partes: a primeira, sobre o perfil do professor; a segunda, sobre a formação inicial e continuada; a terceira, sobre as condições de trabalho; e a quarta, sobre o ensino da Língua Portuguesa propriamente dita em sala de aula.

Com essa investigação, buscou-se ampliar a base do conhecimento sobre as mudanças do nosso modo de pensar e de agir, como também, disponibilizar para a sociedade construções teóricas que visem beneficiá-la acerca de como as novas tecnologias influenciaram ou estão influenciando toda a educação.

5 | ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

As escolas da pesquisa, são chamadas de “A” e “B”. Assim, iniciou-se esta análise com resultado mostrado nos gráficos abaixo, com objetivo de saber quem são os professores

de Língua Portuguesa que atuam nas escolas pesquisadas.

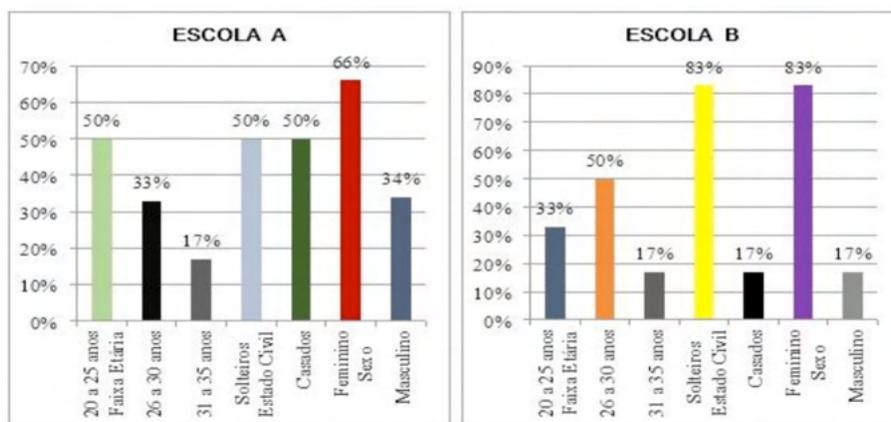


Gráfico 1- Perfil dos Professores

Fonte: Pesquisa direta Sampaio (2019).

Quanto aos dados acima, destaca-se que ao longo dos vários períodos da história e da concepção de educação, como da profissão docente, tem-se procurado traçar um perfil de professor, consoante os desafios temporais e paradigmáticos da sociedade. Porém, o perfil mencionado dos docentes não os caracteriza como qualificadores de suas práticas. Apenas ilustra o perfil num sentido mais simples, considerado como “contorno superficial, delineado a partir da perspectiva de um ângulo de visão” (MACHADO, 1995. p. 10).

Assim, analisando o perfil dos professores das duas escolas, ressalta-se apenas no tocante ao gênero dos docentes pesquisados, pois vimos que ainda prevalece uma “feminização” na docência. Isso porque no Brasil do século XIX registrou-se na docência a desvalorização profissional dos mestres-escolas, como eram chamados os professores, expressa pelo desprezo à docência e por baixos salários, que contribuíram à saída de muitos homens da profissão.

Em contrapartida, diante da ausência de profissionais que assumissem o ofício, abriu-se às mulheres a oportunidade de acesso à vida pública mediante uma profissão que desde então começa a requerer docentes dóceis, resignadas e submissas que, para se tornarem profissionais, estariam dispostas a pagar o preço da sujeição a condições desfavoráveis de trabalho. Iniciou-se, então, no país a “feminização” da docência, envolta no processo contínuo de redefinição da identidade do magistério, outrora definido como carreira masculina, que passa a adquirir característica do tradicionalmente considerado “profissão de mulheres”.

O gráfico abaixo inicia a segunda parte do questionário que trata da formação inicial e continuada.

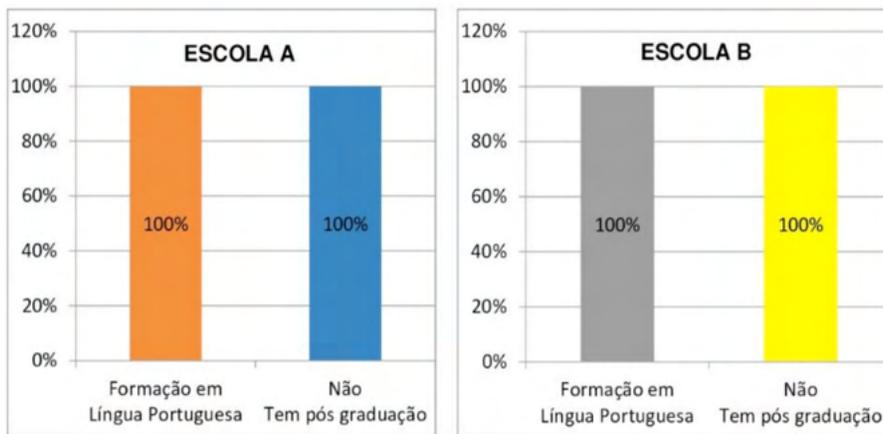


Gráfico 2 – Formação Inicial e Continuada

Fonte: Pesquisa direta Sampaio (2019).

Percebe-se que as duas escolas se encontram em igual nível de condições quanto à formação inicial, diferenciando-as apenas pelos anos de conclusão da formação, já que na escola “A” foi de 2009 a 2014 e na escola “B” de 2000 a 2013. E sobre isso, Brito (2006), esclarece que, antigamente, formar professores era dotá-los de competências e habilidades instrumentais, apoiando-se em modelos tecnocratas, que os preparavam para o “saber-fazer”.

Entretanto, os tempos mudaram e, na época atual, há urgência de novas reflexões sobre a formação e a prática docente. Há necessidade de um profissional bem qualificado, exercendo a docência de modo efetivo nesse meio tão complexo. Assim sendo, impõe-se uma educação que valorize as ações pedagógicas do professor, preparando-o para enfrentar as mudanças educacionais da sua época. Conforme Nóvoa (1992), o professor é o agente do agir e da ação, porque é entendido como o impulsor/instrutor de um processo em desenvolvimento em que se entrecruzam princípios e resultados. Portanto, é assim que a sociedade, paulatinamente, exige um docente mais qualificado, tanto nos domínios culturais e pedagógicos quanto nos científicos e tecnológicos.

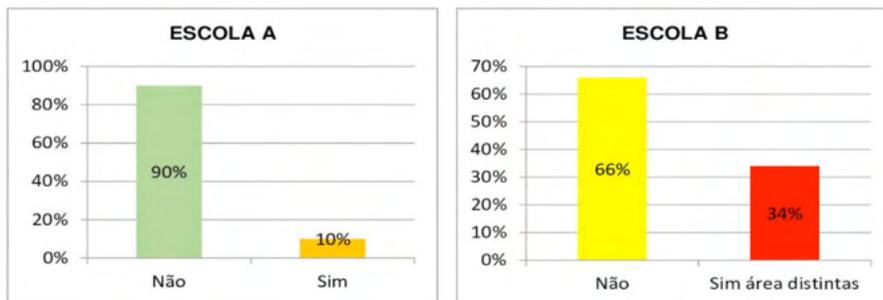


Gráfico 3 – Fazendo Pós-graduação

Fonte: Pesquisa direta Sampaio (2019)

Como se pode observar, a porcentagem de docentes que estão fazendo uma pós-graduação é pequena na escola “A”, enquanto que na escola “B” ampliou um pouco mais, no entanto, em uma área distinta da sua atuação. Nesse ponto, ressalta-se que uma pós-graduação em Língua Portuguesa é relevante para a atuação do professor de língua materna, sendo que cursos desse nível aprofundam e atualizam os conhecimentos sobre a língua, com enfoque em seu uso e funcionamento, bem como em aspectos históricos, gramaticais, textuais e discursivos, por meio do estudo de teorias linguísticas e métodos de pesquisa. Sabe-se que é importante a formação continuada do professor, especialmente se for na sua área, para melhor atuar nessa realidade tão complexa encontrada no dia a dia. Certamente que uma especialização completiva à sua formação inicial visa cobrir o que se percebe como um déficit na formação atual de professores, ou seja, que o conhecimento aprofundado do sistema da Língua Portuguesa e de suas interfaces com aspectos cognitivos, pragmáticos e de variação linguística tem o poder de capacitar e auxiliar os docentes no processo de ensino e aprendizagem, e cooperar no alcance do objetivo fundamental de levar os alunos a serem produtores-receptores de textos orais e escritos, socialmente adequados, fazendo uso correto da língua em todas as situações comunicativas. Nesse processo de formação, eles buscam, gradualmente, oportunidades de novas estratégias de ensino. Pois,

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar a capacidades reflexiva sobre a sua prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças (WENGZYNYSKI; TOZETTO, 2012, p. 4).

Seguindo esse viés, Nóvoa (1995), destaca que a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como: “aluno (educação de base), aluno-mestre (graduação), estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (início da profissão) e como titular

(formação continuada)” (NÓVOA, 1995, p. 23),” Concorda-se com ele quando diz que esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. Portanto, estar sempre atualizado é dever de todos os docentes, haja vista que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor é constante e permeia o cotidiano da sala de aula. Por conseguinte, o professor tem oportunidades de refletir e aperfeiçoar sua prática pedagógica e também de promover o protagonismo de seus alunos, potencializando, assim, o processo de ensino e de aprendizagem, pois “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2000, p. 38).

Nesse sentido, a formação continuada dos professores é uma oportunidade de caminhar em busca de novos conceitos, novas oportunidades e novas tecnologias para uma formação de melhor qualidade. Dessa forma, quando perguntado aos professores se na sua formação tiveram disciplinas com enfoque nas novas tecnologias digitais as respostas estão nos gráficos abaixo.

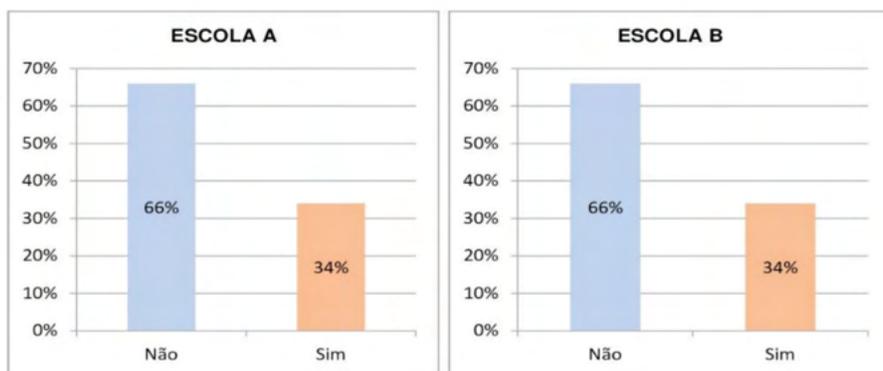


Gráfico 4 - Disciplinas com Enfoque nas Novas Tecnologias

Fonte: Pesquisa direta Sampaio (2019).

Conforme o resultado acima, verificou-se que há uma porcentagem considerada alta, sobre o não enfoque de disciplinas na formação inicial dos professores das duas escolas, uma vez que a disponibilização de novos recursos tecnológicos sugere modificações nas atividades dos indivíduos e, conseqüentemente, na sociedade atual.

Consoante Frizon *et al* (2015), dentre as instituições sociais que têm sentido as transformações decorrentes da introdução das tecnologias digitais, destaca-se uma, por ser responsável pela formação das pessoas em sua plenitude, a escola. Pelas autoras, o uso das tecnologias digitais, no contexto escolar, é uma possibilidade de integrar, de contextualizar os conteúdos escolares, de modo que o discente perceba as ligações, as relações, as conexões existentes entre um conteúdo e outro, incidindo na produção do conhecimento, pois as tecnologias digitais têm provocado mudanças na sociedade de

modo geral, e que, portanto, há que se considerar que a escola precisa ser redirecionada para atender às demandas atuais (Frizon *et al*, 2015, p. 10193). Conforme essas autoras, cursos superiores de licenciaturas precisam preparar os futuros docentes para o uso eficaz das tecnologias digitais, contribuindo com o aluno no desenvolvimento das capacidades cognitivas que são requeridas para que se concretizem os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, a Lei nº 9394/96, no artigo 62, já previa a melhoria na preparação da formação superior dos professores, apontando, para isso, alguns caminhos que vão desde a formação inicial à continuada que, preferencialmente, deve ser presencial. Em não tendo essa possibilidade, será por meio da educação à distância com recursos tecnológicos que facilitem a interação do professor com o acadêmico. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, preconizam no Art. 2º, inciso VI, que “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002, p. 1).

Observa-se a importância das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, deve-se investir na formação do professor para que este mobilize seus conhecimentos e utilize as tecnologias digitais num processo dialógico, propiciando o fomento da interação, da colaboração, da exploração, da simulação, da experiência, da investigação e do conhecimento.

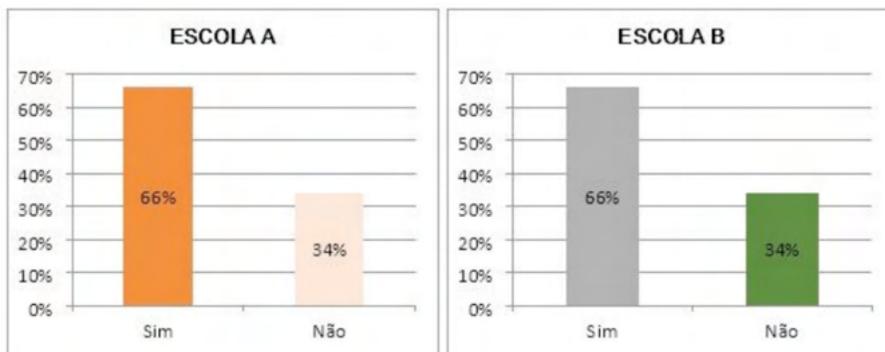


Gráfico 5 – Formação em novas TICs para o Ensino em Língua Portuguesa

Fonte: Pesquisa direta Sampaio (2019).

O resultado acima se refere à pergunta feita aos professores se por meio da Secretaria de Educação ou por iniciativa própria a escola promove formação para o uso das novas tecnologias no ensino da Língua Portuguesa.

Com isso, observa-se que o resultado expresso, tanto na escola “A” quanto na “B”, pode ser considerado positivo, e, certamente, que a totalidade seria o ideal, visto que isso mostra uma mudança de postura no tocante à importância de inserir as novas tecnologias

no processo ensino-aprendizagem. Por conseguinte, Perrenoud (2000), assevera que a escola não pode ignorar o que se passa no mundo, pois no momento atual é impossível se pensar a educação sem o uso das tecnologias disponíveis, tendo em vista que se estará trabalhando uma realidade totalmente diferente daquela em que o discente encontra no âmbito de sua vida, já que o computador, a informática e a internet são realidades bem próximas dele, seja em casa seja nas *lan houses*, visto que:

Os recursos atuais da tecnologia, os novos meios digitais: a multimídia, a Internet, traz novas formas de ler, de escrever, de pensar e agir. O simples uso de um editor de textos mostra como alguém pode registrar seu pensamento de forma distinta daquela do texto manuscrito ou mesmo datilografado, provocando no indivíduo uma forma diferente de ler e interpretar o que escreve, forma esta que se associa, ora como causa, ora como consequência, a um pensar diferente (FROES, 2002, p. 57).

Observa-se que o mundo vive um acelerado processo de desenvolvimento e interconexões, no qual a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. E a escola, espaço de construção e socialização desses conhecimentos, faz parte dessa sociedade alinhada com a tecnologia. A terceira parte do questionário se inicia com os dados do gráfico a seguir, que diz respeito ao fato da escola oferecer coordenação na área de Língua Portuguesa e/ou forma de assessoramento do trabalho do professor.

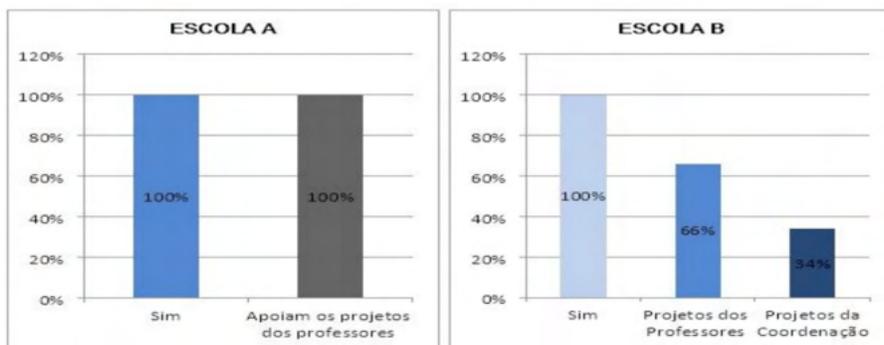


Gráfico 6 - Coordenação em Língua Portuguesa

Fonte: Pesquisa direta Sampaio (2019).

Destaca-se que as duas escolas, pelos dados apresentados, compreenderam a relevância do coordenador pedagógico, visto que sua responsabilidade no acompanhamento e gerenciamento do fazer pedagógico é notadamente indispensável para o bom desenvolvimento docente e discente da escola, visto que na sua atuação profissional várias são as suas funções para com a escola: mediar, formar, debater, articular, propor, transformar e outras mais. É necessário, entretanto, que o educador esteja atento às

modificações significativas e aos percalços profissionais que lhes permitem vivenciar as mais distintas situações sociais no interior da instituição em que trabalha. Quanto aos projetos, verifica-se que as duas escolas, utilizam projetos para auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos. Elaborar um projeto é, antes de tudo, contribuir para a solução de problemas, transformando ideias em ações.

O gráfico abaixo diz respeito sobre a avaliação dos recursos didáticos oferecidos pela escola.

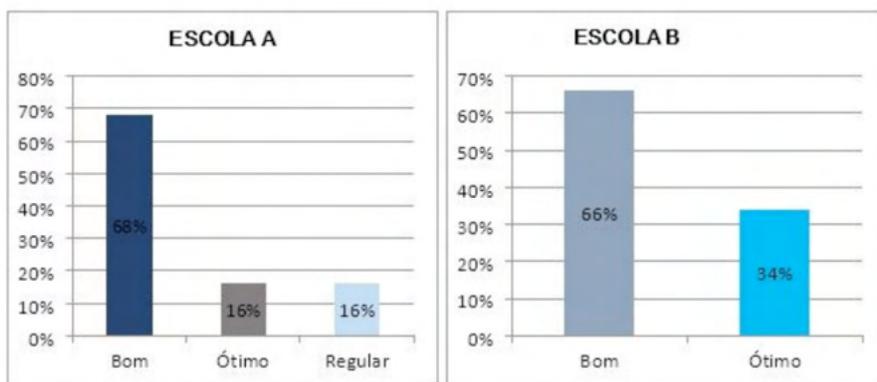


Gráfico 7 – Recursos Didáticos Oferecidos pela Escola

Fonte: Pesquisa direta Sampaio (2019).

Avalia-se, satisfatório o fato das duas escolas possuírem bom material pedagógico, eles são conhecidos como recursos ou tecnologias educacionais, sendo definidos como “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. (FREITAS, 2007, p. 21). Os recursos de apoio ao trabalho docente são de extrema importância, pois, para Bromberg (2007), o uso de materiais pedagógicos é uma valiosa ferramenta de trabalho, um auxílio no desenvolvimento das aulas, pois propicia maior eficiência na aprendizagem.

O gráfico abaixo traz o resultado sobre o fato da escola está equipada com as novas tecnologias digitais.

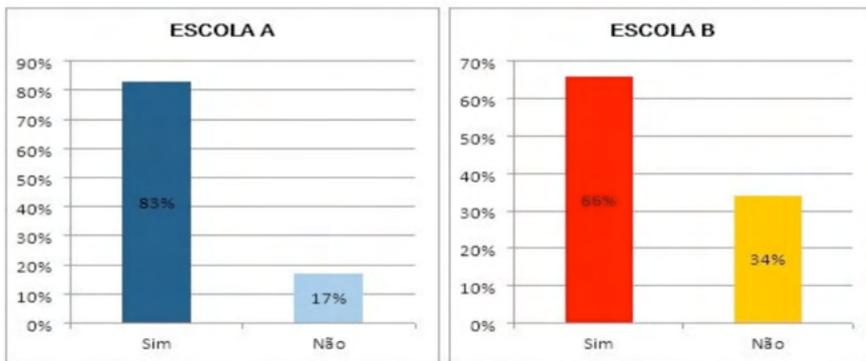


Gráfico 8 – Preocupação do poder público em equipar a escola com as novas TICs

Fonte: Pesquisa direta Sampaio (2019).

Pode-se constatar que as tecnologias não estão distantes das escolas, pois a grande quantidade e a facilidade de acesso às tecnologias digitais na atualidade permitem que o aprendizado ocorra em qualquer tempo e lugar e de múltiplas formas, mas eles ainda estão fora do alcance de uma grande parcela da população mundial, especialmente nos países em desenvolvimento.

Um estudo organizado pelo IEDE (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional) mostra que o Brasil tem a segunda pior conectividade nas escolas entre os países que participaram do levantamento, que usou como base os dados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) de 2015. Segundo o estudo, 28,3% dos estudantes brasileiros afirmaram ter acesso a computadores conectados à internet nas escolas. O Brasil fica à frente apenas da República Dominicana, com uma porcentagem de 28,1%. A média de conexão dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é de 55,9%. O resultado de que a escola possui laboratório de informática, mas sem conexão é confirmado pela pesquisa do IEDE. Nesse contexto, cabe ao poder público vencer os desafios sobre a restrição de acesso à rede, pois sem conectividade dificulta o desenvolvimento de atividades pedagógicas em espaços diversificados de muitas escolas brasileiras.

O próximo gráfico traz o resultado sobre se os professores observam se há uma preocupação do poder público em equipar as escolas com as novas tecnologias para auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

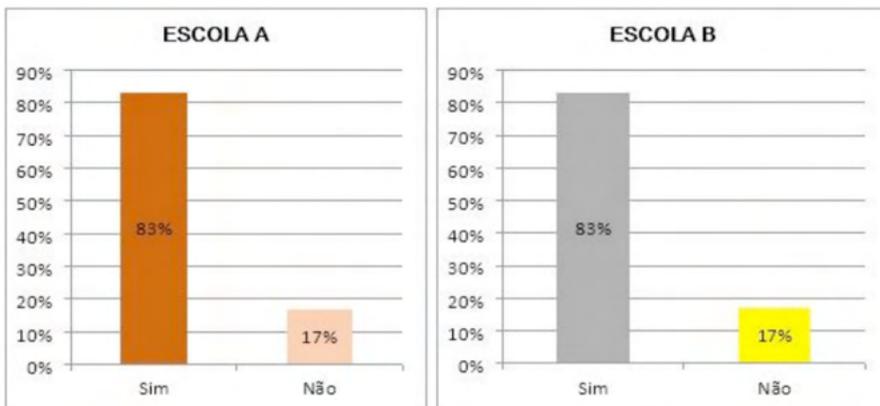


Gráfico 9 – Preocupação do poder público em equipar as escolas com as novas tecnologias

Fonte: Pesquisa direta Sampaio (2019).

Ressalta-se que essa pesquisa foi feita em escolas de Teresina, e, faz-se necessário um breve histórico sobre as ações para introduzir a informática educativa na educação do município, baseado no artigo “A Inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Prática Pedagógica de Escolas Públicas de Ensino Fundamental da Cidade de Teresina-PI, de Luciene de Castro, Maria Francimeire Leite e Solange Maria Bemvindo.

Destaca-se que foi a partir de 1979, que aconteceram as primeiras ações do governo brasileiro com o propósito de interligar a educação à informática. Todavia, em 1989, foi criado o Programa Nacional de Informática Educativa - PRONINFE, que objetivava o atendimento a estudantes, professores e comunidade, além da formação de profissionais para o uso da informática. Em 1991, o programa passa a se chamar ProInfo, criado pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, do Ministério da Educação e Cultura-MEC, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. Esse programa objetivava somente a criação de Núcleos Tecnológicos Estaduais-NTE. Assim, por meio do interesse do Secretário de Educação, professor José Reis Pereira, em implantar a informática educativa na rede municipal de ensino, o ProInfo enviou verba para o início da capacitação dos docentes e autorizou a criação de um núcleo municipal, seguindo as determinações dos núcleos estaduais e oficializado pelo Decreto Lei no 2.794, de 30 de junho de 1999, vinculado à Escola Municipal Murilo Braga. Com um quadro formado por um coordenador, uma secretária e alguns professores formadores que são especialistas em informática e tecnologias na educação, o núcleo surgiu com a finalidade de capacitar professores do município de Teresina, em informática na educação; preparar materiais (textos, apostilhas e livros) para a atualização e formação permanente do magistério municipal em informática educativa; promover pesquisa e propor iniciativas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SEMEC, para utilização da informática e novas tecnologias na área da educação; e preparar cursos de Educação a Distância (EaD)

para a capacitação de professores e de profissionais dentre outros.

Efetivamente o NTHE desenvolveu trabalhos que vêm, ao longo do tempo, provocando mudanças nas formas de ensinar e aprender; promovendo a formação continuada de professores, de alunos e do pessoal administrativo por intermédio de cursos, oficinas pedagógicas e assessoria pedagógica às escolas que possuem Laboratório de Informática Educativa-LIE. Ademais, para auxiliar as escolas na descoberta dos caminhos a seguir, o NTHE faz acompanhamento sistematizado com a assessoria pedagógica, por meio de professores formadores do núcleo, cuja principal função é contribuir na construção do plano de ação da escola quanto ao uso pedagógico não só do LIE, mas também de outras tecnologias educacionais existentes na escola.

Além disso, para minimizar a insegurança dos professores quanto ao uso das tecnologias educacionais existentes na escola, evitando a pouca utilização desses recursos, por meio do NTHE, foi criada a figura do aluno monitor do LIE. Ocorrendo em duas modalidades: uma voluntária, inicial, da qual participam alunos do ensino fundamental, do 5º ao 9º ano da rede pública municipal, que tenham espírito cooperativo, identifiquem-se com a informática e queiram realizar um trabalho comunitário nas escolas em que estudam.

A outra, a modalidade remunerada, nasceu em consequência do êxito obtido pela monitoria voluntária, implantada em 2006 pela SEMEC, em parceria com o NTHE, por meio do programa Aluno Monitor dos laboratórios de informática, regido pela Lei do Menor Aprendiz (Lei nº 10.097/2000), oferecendo aos participantes a oportunidade de ingressarem no mercado de trabalho. Inclusive, em se tratando de recursos tecnológicos, consta que 54% das escolas oferecem acesso à internet e 51% possuem cobertura de banda larga, e que existem 3.275 computadores destinados ao uso dos alunos e 1.546 ao pessoal administrativo dos estabelecimentos de ensino. Se levarmos em conta que o município de Teresina possui 933 escolas, podemos, enfim, acreditar nessa preocupação? Pois “os computadores só fazem sentido se forem usados para possibilitar a aprendizagem, e se nesse ambiente existirem as condições necessárias para favorecer o aprendizado do aluno” (VALENTE, 2011, p. 22).

A quarta e última parte do questionário dá ênfase ao ensino da Língua Portuguesa. Assim, foi perguntado se os objetivos do ensino desta descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs estão sendo alcançados. Os professores das escolas em sua totalidade responderam que sim. Obviamente que é sempre importante por parte do docente uma leitura crítico-compreensiva dos documentos oficiais com o intuito de disseminar a ideia e os ideais dos mesmos, pois parte-se do pressuposto de que o professor de Língua Portuguesa deve ter o mínimo de conhecimento desses documentos para lidar com maestria no seu ofício.

Não obstante que dentre os objetivos referenciados no questionamento, há o de criar condições com a finalidade de que o aluno desenvolva sua competência comunicativa, discursiva, sua capacidade de utilizar a língua de modo variado e adequado ao contexto, às

diferentes situações e práticas sociais, ampliando seus recursos expressivos, seu domínio da língua padrão nas modalidades oral e escrita, acreditamos, pois, que sim pelos dados do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, segundo o Inep na escola “A” de 5,6 e da escola “B” de 6,7, em favor do objetivo que destacamos.

O último gráfico diz respeito ao questionamento feito aos professores se eles desenvolvem projetos utilizando as novas tecnologias em Língua Portuguesa. Obtivemos os dados abaixo.

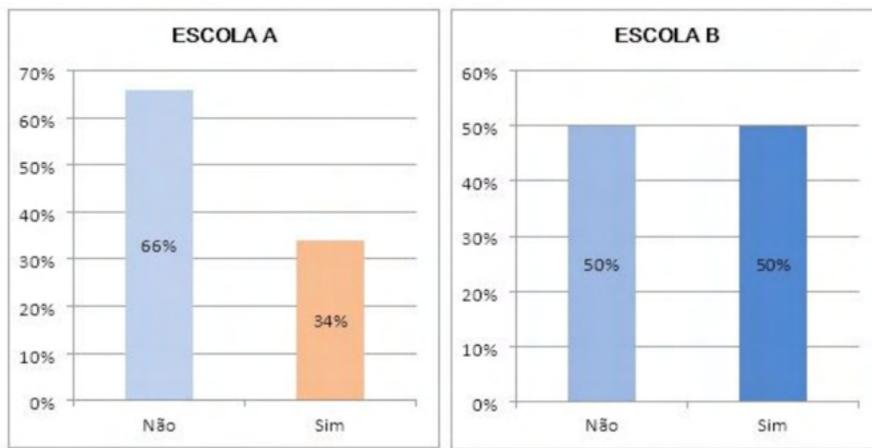


Gráfico 10 – Projetos em Língua Portuguesa Utilizando as Novas TICs

Fonte: Pesquisa direta Sampaio (2019).

Observou-se que pelo percentual destacado nos gráficos, já se vislumbra uma iniciativa de utilização das TICs com projetos no ensino da Língua Portuguesa, embora se saiba que o padrão educativo vigente é ritualizado, cheio de divisões, conteúdos preestabelecidos, carga horária, calendários etc., em que permanece quase sempre inalterável. O tempo destinado à criação, interpretação, reflexão e descoberta de tecnologias é escasso e nem sempre é aproveitado de maneira racional, mas pode-se perceber que as duas escolas, estão procurando se integrar a essa nova conexão, visto que fora da escola, docentes e discentes estão permanentemente em contato com tecnologias progressivamente mais avançadas, pois a máquina transforma, modifica e até substitui as tarefas humanas. Eles vivem e atuam nesta realidade como cidadãos participativos, e não “conseguem” introduzir estas “novidades” dentro da escola de uma forma efetiva, pois necessitam cumprir conteúdos programáticos exigidos.

No entanto, “a tecnologia não se resume a determinados aparelhos, mas a modos de percepção e linguagem, novas sensibilidades e escritas influenciadas por meio de seu uso” (RODRIGUES, 2019, p. 252). Uma vez que na atualidade são colocadas à disposição muitas tecnologias que podem ser utilizadas na aplicação do ensino de Língua Portuguesa,

porém cabe ressaltar que esse uso deva ser feito de modo contextualizado valorizando, com isso, a vivência do aluno e sua experiência com as novas tecnologias da informação.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que diante da evolução tecnológica, a escola tem mais uma função importante, que é tornar seu alunado apto a ter contato mais real com as tecnologias, como: computadores, internet etc., investindo no conhecimento e levando-os a refletirem sobre a importância destes recursos.

É notório que o docente diante das novas tecnologias precisa adotar uma nova postura, visto que o discente já traz esse conhecimento, pois já nasceram nesta nova era tecnológica. Porquanto esta mudança de postura, de atitude, é o que trará dinamismo ao aprendizado do discente, mas o que vai definir a qualidade do conhecimento que ele apreende não é a ferramenta que o docente utiliza: se o computador, se o livro didático, se a lousa etc., pois estas ferramentas possibilitam e auxiliam no conhecimento dos conteúdos, mas acredita-se que o mais importante é a postura, a atitude do professor, frente a todos estes suportes.

Na investigação realizada nas escolas pesquisadas, percebeu-se que ainda não há a formação nem por parte das universidades, nem por parte das escolas em capacitar os docentes em sua totalidade para terem acesso constante às TICs, e por si mesmo muitos docentes não fazem, por vários fatores, dentre eles falta de tempo, carga horária extensa, baixos salários etc. Dessa forma, fica difícil instruir o aluno quanto ao uso correto dos sites, como pesquisar e como fazer o uso correto das informações obtidas. Para que isso se dê com maior eficiência, a formação inicial dos professores deve estar ligada às mudanças que ocorrem na Educação Básica e na evolução tecnológica vigente, ou seja, aquilo que o futuro docente vai ensinar, deve estar em consonância com as normas que regem o ensino fundamental e médio. Percebeu-se, também, que a utilização das novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa ainda se faz de maneira tímida, observando-se, que há sim uma tomada de consciência por parte dos professores da língua materna quanto à “invasão” das novas tecnologias, mesmo que os projetos utilizando as mesmas ainda se deem de forma lenta.

Faz-se, importante que as instituições ofereçam cada vez mais aos docentes, formações em TICs para que eles se sintam seguros e capazes de atederrm aos discentes, pois para atender a essa nova era é necessário que o profissional seja versátil, atualizado e interessado em melhorar progressivamente. Assim, o professor de Língua Portuguesa, por sua vez, precisa apresentar as qualidades acima para atender alunos do mundo contemporâneo, possibilitando uma reflexão da realidade atual, visando futuras intervenções e transformações.

REFERÊNCIAS

AMARAL *et al.* Desafios da língua portuguesa no ensino fundamental. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano X – Número 19, janeiro de 20. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/m_2013-7-10-15-34-55.pdf. Acesso em 10 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: (Lei 9394/96). Natal: Unidade Setorial de Planejamento/SECD, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa**. 1º e 2º ciclos. Brasília: 1997.

Brasil, Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BRITO, A. E. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.) **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-54

BROMBERG, Maria Cristina. **O material didático e sua importância**. 2007. Disponível em: <<http://www.hiperatividade.com.br/article.php?sid=90>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**: 4. ed. São Paulo, SP, Editora Scipione, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 28. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

FRIZON *et al.* A formação de professores e as tecnologias digitais. In: Educere XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. Educere: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba: EDITORA UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf. Acesso em 01 jun. 2019.

FROES, J. R. M. **Educação e Informática**: A Relação Homem/Máquina e a Questão da Cognição. Disponível em <http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie4doc.pdf>. Acesso em 19 abr. 2019.

IEDE-Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. **Estudo mostra que Brasil tem pouca conectividade nas escolas**. Brasília, 02/01/2018. Disponível em <https://www.portaliiede.com.br/agencia-brasil-estudo-mostra-que-brasil-tem-pouca-conectividade-nas-escolas/> Acesso em: 20 de jun. 2018

MACHADO, F.A. **Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola**: Portugal na Viragem do Milênio. Rio Tinto: Edições Asa, 1995.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógicas**/ Marco T. Masseto, Marilda Aparecida Behrens.Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

RODRIGUES, A. C. L. Uso das tecnologias na escola. **Revista de Educação Popular**, v. 18, n. 2, p. 252-269, 15 out. 2019.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: UNICAMP, 1993.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação**: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 19 abr. 2019.

ECOFORMAÇÃO E BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 15/03/2022

Janaina Amorim Noguez

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Rio Grande-RS
<http://lattes.cnpq.br/8558516426026183>

Narjara Mendes Garcia

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Rio Grande-RS
<http://lattes.cnpq.br/2851472115631132>

RESUMO: O presente artigo traz à tona o debate da formação continuada de professores a partir de seus fundamentos históricos. Propõe que tal discussão avance em diálogo profícuo rumo a uma perspectiva teórico-metodológica focada nas contribuições da Ecoformação (SILVA, 2008 e RAMOS, 2019) e nos elementos biopsicológicos propostos pela Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1996; 2011). Nesse sentido, aposta em uma metodologia bibliográfica e sugere, enquanto desfecho teórico, a adoção de uma nova cultura da formação continuada de professores, tendo como guiança no olhar ecológico, nos afetos e nas relações recíprocas, a base da *transformação docente*.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores; Ecoformação; Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano; olhar ecológico e afetos.

ECOFORMATION AND BIOECOLOGY OF HUMAN DEVELOPMENT: CONTRIBUTIONS TO THE CONTINUING EDUCATION DO TEACHERS

ABSTRACT: This article brings to light the debate on the continuing education of teachers from its historical foundations. It proposes that such discussion advance in a fruitful dialogue towards a theoretical-methodological perspective focused on the contributions of Ecoformation (SILVA, 2008 and RAMOS, 2019) and on the biopsychological elements proposed by the Bioecological of Human Development (BRONFENBRENNER, 1996; 2011). In this sense, it bets on a bibliographic methodology and suggests, as a theoretical outcome, the adoption of a new culture of continuing teacher education, guided by an ecological perspective, affections and reciprocal relationships, the basis of teacher transformation.

KEYWORDS: Continuing education do teachers; Ecoformation; Bioecology of Human Development; ecological look and affections.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a apresentar uma discussão teórica da formação continuada de professores. Para tal, inicialmente, apresenta um histórico do fenômeno em estudo e na sequência propõe possíveis contribuições para esse campo do conhecimento calçando-se na defesa dos princípios da Ecoformação, bem como as possíveis correlações com a

Abordagem Ecológica e Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1917-2005).

A Ecoformação discute, especialmente, os elementos que envolvem a relação do humano consigo mesmo, com os outros e com os ambientes, conceituando-os como auto, hetero e ecoformação, respectivamente.

Tais elementos discursivos nos aproxima das contribuições da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano (1996) de Urie Bronfenbrenner entendendo-a como potência naquilo que este autor afirma ser os ambientes de desenvolvimento humano, a saber, o micro, o meso, o exo e macrossistema¹.

Ao longo de sua trajetória profissional, Bronfenbrenner se sentiu desafiado a revisitar sua perspectiva teórica e agregou à discussão dos ambientes de desenvolvimento, novos elementos, a saber, os aspectos ligados ao desenvolvimento individual, as questões relacionais e o tempo, o que foi chamado de modelo PPCT (Pessoa, Processo, Contexto e Tempo) e que se configurou como Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (2011).

Tais contribuições teóricas (a Ecoformação e o modelo PPCT) nos auxiliarão a pensar a formação continuada de professores a partir de uma **nova cultura** e com olhar abrangente, um **olhar ecológico**, o qual vê a formação continuada de professores como algo além de seu legado histórico e pragmático que atuava na resolução de problemas do cotidiano escolar, propondo um espaço-tempo reflexivo e de diálogo, o qual considera os múltiplos elementos que condicionam e tangenciam a formação continuada, sejam eles, os aspectos ligados à existência, à relação com os ambientes de desenvolvimento humano, os outros seres e consigo mesmo.

Ao final da discussão e no sentido de articular o debate proposto, apostamos na potencialidade do **afeto** enquanto elemento constituinte da formação continuada de professores, entendendo que os aspectos relacionados à identidade profissional se encontram arraigados aos processos de desenvolvimento humano.

2 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA NARRATIVA A PARTIR DO TEMPO E DO CONTEXTO

Nosso entendimento sobre a formação continuada de professores vai de encontro à ideia da resolução de problemas específicos de sala de aula, como se a formação continuada precisasse dar conta, única e exclusivamente dos problemas cotidianos da sala de aula. A nosso ver, a formação continuada precisa estar conectada com a ação docente e, igualmente, contribuir para a (trans)formação do professor. Uma formação continuada que tem como ponto de partida a reflexão sobre o contexto escolar, em que o espaço-tempo da formação seja pautado pelas relações entre a sala de aula e os demais ambientais

¹ Tais conceitos serão explicitados ao longo do texto.

articulados a ela. (BRANCO, 2020).

Em termos históricos, Branco (2020), nos auxilia a conjecturar a influência da Revolução Francesa (com seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade) adentrando o contexto brasileiro, e consequentemente influenciando questões relativas à educação.

As premissas de liberdade, igualdade e fraternidade dilatam o entendimento da importância da educação das massas e, essa condição, acaba por influenciar os primeiros cursos de formação docente nas escolas normais. A influência filosófica dos ideais da Revolução Francesa consolida o direito à educação a todo o povo brasileiro, mesmo que, há época, ainda não se tivesse alcançado a totalidade (século XVIII).

Mesmo que nesse período histórico tenhamos avançado democraticamente considerando o acesso universal à educação, o Brasil ainda precisaria cumprir um longo percurso, tendo que, antes, dar conta da sua independência, abolir a escravidão e proclamar a república federativa.

Nesse sentido, foi somente a partir da Revolução de 1930 e com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932 (que defendia a Educação como uma política de Estado oferecida a todos os cidadãos de forma gratuita e laica e sem distinção de gênero) que a questão Educacional no Brasil começa a ser tratada com a devida importância (AZEVEDO, 2010). A discussão levantada pelo Manifesto vai reverberar na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Adentrando os anos de 1970, temos uma grande influência do tecnicismo pedagógico e, com isso, o desenvolvimento de habilidades técnicas de ensino, recursos audiovisuais e instrução programada, bem como uma avaliação da aprendizagem verificada em termos comportamentais.

No final dos anos 80 e com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - CRFB/88, temos a obrigatoriedade do ingresso no magistério via concurso público, o que dá à profissão docente legitimidade profissional, indo de encontro ao entendimento de que para ser professor seria necessário dom ou qualquer inspiração prévia antecedida de qualificação profissional formal.

Além da preocupação com a formação inicial, a legislação educacional também propõe sobre o trabalho educativo em processos de formação continuada, a saber:

A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados, etc. Outras formas, tais como programas desenvolvidos várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de atualização do universo cultural e profissional das equipes. Entretanto, não devem perder de vista a ligação com as questões dos professores sobre seu trabalho (BRASIL, 2002, p. 71)

Nota-se a evolução do entendimento do desenvolvimento profissional e formação

permanente do professorado, especialmente, no contexto do seu próprio fazer. Se antes tínhamos a ideia de competência docente enquanto algo dado como dom/missão/maternagem, as discussões da atualidade nos conduzem ao entendimento da docência enquanto profissão, e por isso precisa ser repensada como qualquer outra profissão que necessita de reflexão e atualização constante.

Galindo e Inforsato (2016) corroboram com a afirmativa, dissertando que a formação continuada de professores no Brasil foi inicialmente pensada em termos de aperfeiçoamento profissional, muito influenciada nos de 1970 pelo tecnicismo pedagógico.

É possível perceber que o ponto de partida dessa discussão inicia em torno da aproximação da ideia de *aperfeiçoamento, atualização de conhecimentos, melhoria da prática pedagógica*. Tais significados, igualmente, caracterizam esse campo semântico, e consideramos um direito legítimo do professor buscar pela melhoria e a qualidade de seu trabalho e carreira docente.

Sobretudo defendemos a formação continuada para além desses conceitos, tendo na instituição escolar sua motivação de existir e considerando os processos da formação docente, sejam eles constituídos na relação do sujeito consigo mesmo, com seus pares ou com os ambientes pelos quais transita, transforma e é transformado.

A partir da década de 1990 as discussões em torno da formação continuada de professores são influenciadas pelo conceito de *professor reflexivo* (GALINDO e INFORSATO, 2016). No amplo cenário brasileiro, esse debate foi estimulado, especialmente, pelas discussões de caráter mais democrático pós-abertura política. A ideia é que se repense a prática docente e os saberes complexos advindos da prática pedagógica, o que coloca a figura do professor não só sob a ótica da profissionalização, mas igualmente enquanto pessoa e como parte da organização escolar.

A ideia da reflexividade da ação docente ressoa com ideias educacionais mais progressistas e vai de encontro às ideias neoliberais (ROSSI e HUNGER, 2013). Rossi e Hunger (2013) afirmam que durante a década de 1990 a discussão sobre formação continuada de professores teve influência de duas dinâmicas sociais: as pressões do mundo do trabalho e os precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Destacam a influência das ideias neoliberais no contexto da formação continuada, responsabilizando-a por resolver o problema do fracasso escolar gerado pela, então, incompetência docente. Segundo o neoliberalismo, o capitalismo precisa ter liberdade absoluta e, o Estado, intervenção mínima no que tange às políticas sociais. (ROSSI e HUNGER, 2013).

No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. A partir desse entendimento, a formação continuada de professores é utilizada para forjar o incentivo ao profissional, e não se coloca em discussão a amplitude de políticas públicas sociais (saúde, previdência, assistência, justiça social, etc.) integradas e engajadas com as questões educacionais.

O foco para o neoliberalismo são os interesses do Capital acima das necessidades do povo, não entendem a educação como direito social, mas como uma oferta de mercado. "Para a visão neoliberal, o oferecimento de educação pública estatal a todos os cidadãos compromete as possibilidades de escolha, não estimula a competição entre os serviços oferecidos" (ROSSI e HUNGER, 2013, p. 78).

Com o intuito de se manter vigilante a essa perspectiva, Rossi e Hunger (2013) nos alertam sobre o que chamam de *mercado da formação*, que, "[...] por vezes, é mais que um projeto formativo, é um projeto econômico, configurando-se como um grande negócio e, como tal, deve ser regido pela lógica do mercado" (ROSSI e HUNGER, 2013, p.86). Ou seja, o Capital atentou para os interesses de formação continuada dos professores e assim, impôs suas regras, seu formato, seus paradigmas.

Acreditamos ser legítimo que a pessoa do professor busque aprofundamento teórico, grupo de estudos e partilha dos seus saberes e fazeres, porém, precisamos atentar para os interesses escusos por detrás daquilo que "inocentemente" consumimos sem refletir. Não queremos nos opor aos interesses genuínos dos professores em buscar melhorar o seu trabalho por meio de cursos de capacitação nomeados como formação continuada, por exemplo; queremos destacar o interesse de um mercado que se estabelece à custa de uma aparente necessidade de formação.

Ao Estado Neoliberal cabe o interesse de mínimo investimento financeiro na formação inicial dos professores; uma formação mais generalista, já que a percebe unicamente como custo, gasto, despesa pública. Neste sentido, aposta na formação continuada para fechar uma lacuna que ele mesmo criou, já que há exigências mínimas no que se refere a atingir metas de escolaridade, bem como, uma qualidade mínima nos resultados educacionais aferidos em termos locais e mundiais.

Outra questão que se coloca pertinente a essa discussão trata-se do interesse pela formação em educação básica priorizado pelo Banco Mundial - BM, especialmente no que se refere à formação de mão-de-obra especializada. Importante pensar a educação básica, porém como poderemos melhorar a educação básica se não pensarmos, igualmente, na formação dos professores (seja ela inicial ou continuada)?! Nesta equação não há binômio, mas sim, a intersecção de fatores que se complementam, ou seja, de políticas sociais que devem estar integradas em um projeto de sociedade.

Para a formação docente, a ênfase do BM está na formação em serviço e de preferência a distância (EaD), visando a diminuição de custos, uma vez que o modelo de universidade (indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão) é considerado oneroso pelo organismo (...) Em decorrência dos investimentos e recomendações do BM aos países em desenvolvimento, o Estado brasileiro tem se mobilizado para o desenvolvimento da formação continuada de professores (ROSSI e HUNGER, 2013, p.81)

Não se trata de desqualificar a busca dos profissionais por cursos de formação/capacitação/aperfeiçoamento, mas de pensarmos a partir de um olhar crítico, os interesses

subjacentes a esta oferta de mercado. Precisamos pensar a formação continuada de professores de maneira contextualizada, que pense o seu *lócus* e a sua prática profissional a partir de experiências vivenciadas e não do ponto de vista de situações genéricas e descontextualizadas.

Sobre as características de tais cursos de formação, as autoras exemplificam:

[...] Os programas são destinados a grandes massas de professores, delineando-se como um projeto de consumo. O Estado não tem condições de oferecer tal formação a esse contingente, sendo preciso a intermediação e a parceria para o seu planejamento e execução, que, nesse caso, se faz com grandes empresas de caráter privado. Dessa forma, a educação continuada tornou-se um grande negócio. (ROSSI e HUNGER, 2013, p.83)

Isso significa dizer que a formação continuada de professores não deve estar refém das iniciativas do mercado e da lógica do Capital, não pode se transformar somente em lucro para o setor privado. A formação continuada defendida aqui sugere uma concepção mais abrangente de (trans)formação do humano, uma concepção formativa, que questiona a certificação e atualização profissional sem reflexão sobre o contexto e os processos estabelecidos nos ambientes de desenvolvimento, no lugar (OLIVEIRA, 2014), esse último entendido em sua perspectiva fenomenológica, tendo no conceito de pertencimento um ponto de intersecção aqui proposto.

Além do mercado da formação, Galindo e Inforsato (2016) alertam para os cuidados com relação aos *pacotes prontos* de formação continuada, os quais alicerçam suas bases na ideia de treinamento, com um conteúdo formativo pré-estabelecido.

Então, é a partir de tais problemas acima apresentadas, as quais tecem, igualmente, o aspecto histórico envolvido na formação continuada, que iremos apresentar a seguir os fundamentos do que estamos propondo com uma formação continuada reflexiva e que considera os diversos condicionantes, interferências e conexões que atravessam, tangenciam e fundamentam a formação.

3 | ECOFORMAÇÃO E ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: FORMAÇÃO ENQUANTO (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta parte do texto, queremos refletir acerca da formação continuada docente enquanto processo de (trans)formação, o que nos induz ao encontro com leituras e aprofundamentos acerca da Ecoformação (2008; 2019) e da Abordagem Ecológica e Bioecológica do Desenvolvimento Humano (1996; 2011).

Primeiramente, será apresentada as questões envolvidas com a Ecoformação, o que nos induz a apresentar os principais precursores dessa proposta, a saber, autores franco-canadenses, como Gaston Pineau - coordenador do Grupo de Pesquisa sobre Ecoformação (GREF) da Universidade François Rabelais de Tours, na França □ e Lucie Sauvé que é coordenadora/pesquisadora do Grupo de pesquisa em Ecoformação e Educação para o

Ambiente da Universidade de Montréal/Québec. Pineau e Sauvé estabelecem parceria entre os grupos que coordenam.

A Ecoformação nos parece um novo terreno a ser estudado/aprofundado no campo das discussões acerca da formação continuada de professores. Não se trata, necessariamente, de algo novo, porém ainda pouco explorado e que pode apoiar-se, igualmente, nos fundamentos da concepção filosófica de Educação Ambiental (2008).

Morin (2003) também contribui para os fundamentos da Ecoformação quando discute os aspectos que colocam a tríade humano-natureza-mundo, ou indivíduo-sociedade-espécie.

Parafraseando Silva (2008), a Ecoformação leva em consideração as relações entre humanos, humanos e não humanos, os elementos da natureza (água, ar, terra e fogo), a matéria, as coisas, a paisagem. Todos esses elementos constituem uma nova noção de natureza, a qual engloba os diversos elementos relacionais. É nesse contexto que o entendimento acerca da ecoformação vai se construindo.

A autora defende que a Ecoformação vem se construindo a partir de diferentes diálogos, e assim, parece ser ela mesma um diálogo do humano com seu ambiente social e natural, como um (re)encontro entre o natural e cultural (SILVA, 2008).

Em termos práticos, levando em consideração as particularidades da formação continuada de professores, a Ecoformação pode ser entendida como uma **nova cultura**, pautada no exercício contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica e que deve estar pautada na relação com os educandos, os **laços afetivos** construídos com os mesmos, as histórias de vida de cada ser. "(...) a ecoformação de professores se pretende constituir laços com os saberes mais próximos do cotidiano de conformidade interativa e ininterrupta". (RAMOS, 2019, p.105)

Tal exercício de contínua reflexão, é caro à Ecoformação, já que considera os sistemas vivos a partir do paradigma complexo, implicando novos processos formativos e ecoformadores a partir do entendimento de que a educação se faz na relação interdependente e relacional do humano com o ambiente e a cultura. (RAMOS, 2019)

Para além dos aspectos relacionais e ambientais, como afirmados acima, a Ecoformação considera os aspectos ligados a autoformação docente. Isso significa dizer que o exercício permanente da reflexão promove *transformação*², algo que está para além de objetivos pré-definidos a priori e daquele que pretende "formar".

Ao propor a *transformação*, a Ecoformação sugere, provoca, propõe a surpresa, a imprevisibilidade, a incerteza (MORIN, 2003) à formação continuada de professores, ou seja, um lugar genuinamente humano. Nesse sentido, cabe ao professor o foco em seu processo autorreflexivo, no qual seja capaz do questionamento acerca da sua própria prática e de suas concepções.

2 Se a palavra formação está atrelada, semanticamente, à ideia de forma, formato, formatação, pensar o prefixo "trans", em transformação, vai ao encontro daquilo que está além, que transborda o que está posto no *status quo*.

Estranhar-se, questionar-se, faz parte da primeira etapa no processo autoformativo, em que “o professor também se torna responsável por sua formação e não fica, necessariamente, aguardando uma formação que seja pensada e executada por outrem”. (RAMOS, 2019, p.114). Tais fundamentos vão construindo a identidade do professor, um sujeito autorreflexivo e que se coloca em contradição no sentido da reflexão de seus saberes pedagógicos, da experiência, conhecimento científico até então construído.

A prática pedagógica que acontece no cotidiano do professor está sempre em constante construção. Essa prática, é vista pela concepção ecoformativa (PINEAU, 2003), como a moção de um sentimento, um olhar apurado e profundo sobre as pessoas, os objetos e o mundo. Com isso, a prática educacional não é aprendida pelos professores, como um protocolo, na sua formação, seja ela inicial ou continuada e nem nos currículos padronizados pela instituição escolar. (RAMOS, 2019, p. 117)

A formação continuada e permanente corrobora com o viés ecoformativo, no sentido da promoção de uma aprendizagem social, com diálogo aberto entre todos os seres que se inter-relacionam. Reflexividade, formação de pensamento crítico e complexo, são pilares para essa perspectiva.

Enfim, a Ecoformação propõe, por uma via dialógica, a inter-relação entre os saberes teóricos e práticos ao reconhecer o pessoal, o coletivo e o ambiental na constituição da identidade profissional docente. Detém sua atenção não somente no educando tampouco apenas no professor, pois percebe-se como o terceiro elemento criador e criativo dessa tríade, já que o processo ecoformativo se dá no encontro experiencial entre ambos atores da prática pedagógica (professor-educando), os quais estão sugestionados pelo ambiente, as questões macro, como a política pública e todos os elementos que envolvem a cultura e a natureza, o todo.

Nesse fluxo, cabe para o momento, dialogar acerca das contribuições que Urie Bronfenbrenner trouxe ao campo científico e acadêmico por meio de sua experiência. Esse autor não só contribui intelectualmente com suas pesquisas, bem como as inter-relaciona com as próprias vivências pessoais, o que, a nosso ver, acabar por rebuscar e ratificar questões teóricas a partir do vivido, da própria experiência humana.

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) é considerado um ecologista humano (YUNES e JULIANO, 2010). Quando se propôs a escrever sobre a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, focou sua discussão na questão dos ambientes ecológicos promotores de desenvolvimento humano, a saber: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

O autor opunha-se à visão behaviorista³ (muito comum em sua época), pois não

3 O behaviorismo é um ramo objetivo da Psicologia que se utiliza dos métodos da Ciência Natural nos seus estudos. Tem a intenção de prever e controlar o comportamento, especialmente o comportamento humano. Pretende conseguir um esquema unitário de respostas compostas por unidades analíticas, antecedidas de estímulos capazes de serem observáveis e, assim manipuláveis. Não reconhece a introspecção, rejeitando que o estudo do comportamento considere questões relacionadas aos pensamentos, sentimentos e emoções.

acreditava na validade dos resultados de pesquisas que submetiam seres humanos a um mesmo modelo de observação e método como se fazia com animais em laboratório.

O modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner (1996) abrange a relação entre o humano e seus ambientes ecológicos de desenvolvimento (contextos), entendendo ambos como interdependentes, ou seja, são mutuamente influenciados. Parte-se da premissa de que a pessoa está no centro deste modelo e permeia e perpassa vários contextos de forma dinâmica e interativa. Estes contextos são denominados pelo autor como micro, meso, exo e macrossistema, como já dissemos.

Sobre microssistema, Bronfenbrenner (1996) define como padrão de atividades e papéis experienciados pela pessoa em desenvolvimento num determinado contexto imediato, com interações face a face (como exemplo, as relações estabelecidas no ambiente familiar, escolar, laboral, etc.).

Em relação ao segundo nível estrutural dessa abordagem teórica, o mesossistema, temos a seguinte definição "[...] As forças do mesossistema são originadas nas inter-relações de dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente" (YUNES e JULIANO, 2010, p. 359). Resumidamente falando, são os diversos ambientes de desenvolvimento pelos quais a pessoa transita. Não são estanques, podem sofrer alterações dependendo das relações que a pessoa vai estabelecendo ao longo do ciclo vital.

Na definição de exossistema, a pessoa em desenvolvimento não participa ativamente do ambiente ecológico, porém é igualmente influenciada. Por exemplo, a relação de uma criança com o trabalho de seus pais; a criança não se encontra numa relação direta com o ambiente laboral, porém o que acontece com seus pais neste ambiente, a influencia diretamente, já que as relações do trabalho podem reverberar modificações na dinâmica das relações familiares.

O quarto elemento, o macrossistema, refere-se às relações estabelecidas a partir de um sistema de crenças e ideologias; faz analogia aos aspectos que envolvem a cultura de um povo em determinado espaço e tempo. É neste contexto que podemos visualizar mais facilmente as políticas públicas, tão defendidas pelo autor.

Ao rever a própria abordagem, o autor sugere novos elementos constituintes da pessoa humana em processo de desenvolvimento, a saber:

As novas reformulações do modelo ecológico de desenvolvimento humano, realizadas por Bronfenbrenner e Morris (1998), inclui uma nova forma de olhar as propriedades da pessoa em desenvolvimento. Bronfenbrenner faz também críticas a sua primeira abordagem, em relação à ênfase demasiada nos contextos de desenvolvimento, deixando a pessoa em desenvolvimento num segundo plano. O novo modelo que em vez de ecológico passa a ser chamado de bioecológico tende a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento. Outro aspecto proposto no novo modelo é o construto teórico "processos proximais", entendido como "formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao

longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano" (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994). No modelo bioecológico, são rerepresentados quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados, o que é designado como modelo PPCT: "pessoa, processo, contexto e tempo". (MARTINS e SZYMANSKI, 2004, p.65)

O excerto acima nos aproxima do entendimento acerca do modelo PPCT (BRONFENBRENNER, 2011) o qual coloca a pessoa em desenvolvimento no centro do processo, tendo inter-relações com os ambientes de desenvolvimentos, as interações e os processos proximais, questões biopsicológicas e o tempo.

Pensar a formação continuada de professores apoiados pelas contribuições de Urie Bronfenbrenner e colaboradores, nos direciona ao que Machado (2014) defende

A formação continuada é um processo cujo sujeito está implicado para além da forma individual; seu desenvolvimento está em interdependência com outros fatores e aí se encontra a consonância com o olhar ecológico de Urie Bronfenbrenner. Desta forma, por meio das estruturas interpessoais de formação, com o estabelecimento de relações entre os sujeitos que fazem parte do contexto da escola, ocorre a formação de diádes, ou seja, de relações interpessoais recíprocas. (MACHADO et. al., 2014, p.522).

Nos chama a atenção, no excerto acima, o conceito de **olhar ecológico**. Trazemos a esse conceito o significado relacionado ao entendimento acerca dos diversos elementos que atravessam, tangenciam e constituem um fenômeno, tornando-o complexo e assim, necessita de um olhar abrangente, que leva em consideração os diversos elementos relacionados a um determinado fenômeno.

O olhar ecológico e a Ecoformação (autoformação – heteroformação - ecoformação) vão ao encontro de uma nova cultura ou um novo paradigma possível de ser pensado para a formação continuada de professores, com olhar mais abrangente e que leve em conta, igualmente, os afetos, ou seja, os elementos que de fato afetam os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, entendendo que relações genuinamente recíprocas, constituem afetos significativos capazes de contribuir consideravelmente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No sentido do desfecho dessa discussão, nos cabe pensar a formação continuada de professores na perspectiva da Ecoformação como uma **nova cultura** de *transformação* docente. Essa nova cultura nos aproxima do **olhar ecológico** trazido pela Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, no sentido de que não cabe a uma nova proposta, o mesmo paradigma arcaico, cabe pensar numa perspectiva complexa que as próprias abordagens sugerem. Atrelado a esses fundamentos, e no sentido de que a formação continuada faça sentido aos professores envolvidos, sugerimos que se atente ao conceito de **afeto**, estamos tal, atrelado às relações recíprocas estabelecidas entre o

humano com outros humanos e/ou com os ambientes e as coisas do mundo.

Muito já se discutiu, enquanto elementos procedimentais, acerca da formação continuada de professores. Realmente não é um tema novo ou original. Porém, existe um campo quase que intangível, por assim dizer, que se estabelece na relação entre humanos e humanos e humanos e outros seres e ambientes. Falamos aqui dos **afetos** que desenvolvemos e o como e o quanto somos afetados nas diversas relações que estabelecemos com os outros e com o mundo.

Quando somos afetados por uma situação, um conhecimento, um fenômeno, certamente, mais significamos aquela aprendizagem e ela passa a fazer parte de nosso repertório do campo mental/emocional. Quanto mais reciprocidade encontrarmos nos afetos que estabelecemos, seguramente, mais significativo será a experiência construída a ser refletida.

O afeto está correlacionado à constituição de vínculos bem como pode ser entendido como elemento potencializador no estabelecimento de relações recíprocas. Também é considerado como um artefato transversal às várias proposições sugeridas pela Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano. O afeto liga-se ao sentimento segurança e estabilidade, tão importante ao processo de desenvolvimento (KOLLER, DINIZ, 2010).

Portanto, a proposição aqui sugerida, entrelaça os elementos de uma **nova cultura** de formação continuada de professores⁴, que tem no **olhar ecológico**⁵, o sustento de um novo paradigma conceitual, o qual agrega às questões biopsicológicas como elementos que influenciam a *transformação* docente e propõe a constituição dos **afetos**⁶ como subsídio de relações genuinamente recíprocas e promotoras de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando (ET. AL.). **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

BRANCO, Cristina. **Formação continuada de professores**: focalizando a relação teoria-prática. [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf) Acessado em 28 de abril de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

4 Ecoformação.

5 Sugestionado pelo paradigma Sistêmico-Complexo.

6 Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. **Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.20, n.03, p. 463-477, 2016. Disponível em: [HTTP://dx.doi.org/1022633/rpge.v.20.n.3.9755](http://dx.doi.org/1022633/rpge.v.20.n.3.9755). ISSN: 1519-9029. Acessado 15 maio 2020.

KOLLER, Silvia Helena e DINIZ Eva. **O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico.** Educar, Curitiba, Editora UFPR n.36, p. 65-76, 2010.

MACHADO, Juliana Aquino (et. al.). **A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano.** Revista Contrapontos-Eletrônica. Doi: 10.14210/contrapontos - v14 - n3 - p512-526, set-dez 2014. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acessado em 23 de maio 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido de lugar. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. **Qual o sentido do lugar?:** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

RAMOS, Bruno Montezano. **O desenvolvimento da Educação Ambiental Popular: reflexões sobre a ecoformação de professores.** Orientador: Valdo Hermes de Lima Barcelos. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2019.

ROSSI, Fernanda e HUNGER, Dagmar. **O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores.** Educação: Teoria e Prática. Rio Claro. Vol.23, n. 42, p. 72-89, Jan-Abr. 2013.

SILVA, Ana Tereza Reis da. **Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau.** Desenvolvimento e Meio Ambiente, Editora UFPR, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

DESAFIOS NA CONSECUÇÃO DO PROJETO MUSEU DE CIÊNCIAS MORFOLÓGICAS

Data de aceite: 02/05/2022

Anderson Ferreira Rodrigues

Universidade Federal de Pelotas

Rejane Peter

Universidade Federal do Rio Grande

Raphaela Farias Ferreira

Universidade Federal de Pelotas

Lucas Schneider Lopes

Universidade Federal de Pelotas

Rosangela Ferreira Rodrigues

Universidade Federal de Pelotas

Anelise Levay Murari

Universidade Federal de Santa Maria

Carlos Alberto Tavares

Universidade Federal de Pelotas

Ana Luisa Schifino Valente

Universidade Federal de Pelotas

Joseane Jimenez Rojas

Universidade Federal de Pelotas

Mariana Soares Valença

Universidade Federal de Pelotas

RESUMO: Apesar do empenho de algumas organizações em incentivar a criação de políticas públicas, em defesa dos direitos humanos, ainda ocorrem processos discriminatórios que geram situações excludentes. Esse cenário indica a necessidade de analisar alguns posicionamentos

e formas de contribuir para a transformação de valores sociais que promovam a inclusão. São fundamentais, portanto, educacional, para que ocorra a integração de forma harmônica e não exclusão por falta de estrutura ou recursos. Neste contexto o uso de modelos anatômicos facilita o aprendizado, mas também pode constituir um obstáculo a mais para o aprendizado de pessoas com deficiência visual e auditiva. A disponibilidade de modelos anatômicos 3D humanos e animais com sensores e dispositivos de audiodescrição e vídeos em Libras, em um Museu de Ciências Morfológicas torna mais acessível o ensino para pessoas com deficiência. Este trabalho tem por objetivo descrever os desafios na implementação de um Museu de Ciências Morfológicas com peças sintéticas anatômicas durante a pandemia. Nesse contexto o uso de modelos anatômicos facilita o processo de ensino e aprendizagem, mas também pode constituir um obstáculo a mais para o aprendizado de pessoas com deficiência visual e auditiva. A disponibilidade de modelos anatômicos 3D humanos e animais com sensores e dispositivos de audiodescrição e vídeos em Libras em um Museu de Ciências Morfológicas torna mais acessível o ensino para pessoas com deficiência. Este trabalho tem por objetivo descrever os desafios na implementação de um Museu de Ciências Morfológicas com peças sintéticas anatômicas durante a pandemia. Palavras Chave: Modelos Anatômicos, Educação de pessoas com deficiência visual. Educação de pessoas com deficiência auditiva. Educação Superior em Anatomia.

ABSTRACT: Despite the efforts of some the

organizations to encourage the creation of public policies in defense of human rights there are still discriminatory processes that generate excluding situations. This scenario indicates the need to analyze some positions and ways to contribute to the transformation of social values that promote inclusion. They are essential, therefore, educational, so that integration occurs in a harmonious way and not exclusion due to lack of structure or resources. In this context, the use of anatomical models facilitates teaching and learning process but can also constitute an additional obstacle for the learning of people with visual and hearing impairments. The availability of 3D human or animal anatomical models with sensors and audio description devices and videos in Libras in a Museum of Morphological Sciences makes teaching more accessible for people with disabilities. This work aims to describe the challenges in the implementation of a Museum of Morphological Sciences with anatomical synthetic pieces during the pandemic.

KEYWORDS: Models, Anatomic. Education of Visually Disabled. Education of Hearing Disabled. Education, Higher. Anatomy.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente existem muitas políticas públicas, assim como muitas organizações de defesa dos direitos humanos que fazem empenho em garantir o acesso à educação e ao mercado de trabalho a uma parcela cada vez maior de pessoas. Entretanto, ainda ocorrem processos discriminatórios que interferem na igualdade de oportunidades gerando situações excludentes (RODRIGUES, 2020). Esse cenário indica a necessidade de analisar alguns posicionamentos e a forma de contribuir para a transformação de valores sociais que promovam a inclusão (ALVES, 2017). Segundo LAPLANE e BATISTA, 2003, somente com recursos que contemplem a diversidade presente nas comunidades escolares, será possível oferecer igualdade de oportunidades a uma parcela cada vez mais ampla da população que são os deficientes auditivos e visuais. Segundo dados oficiais esse tipo de deficiência está junto com a deficiência física entre as mais presentes nos ingressantes do Ensino Superior no Brasil (INEP, 2019). Dessa forma são fundamentais, portanto, as mudanças no sistema educacional, para que ocorra a integração de forma harmônica e não exclusão por falta de estrutura ou recursos.

A pandemia mundial por SARS-COV-2, decretada a partir de março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS) alterou o cotidiano da população com diversas mudanças, sendo a restrição às atividades presenciais a que provavelmente causou maior impacto. Ocorreu uma mudança drástica na rotina da população em geral, com consequências diversas, mas principalmente preocupante foi a mudança radical nas comunidades com algum tipo de necessidade especial. Considerando que cada indivíduo possui suas particularidades de aprendizado, os desafios da inclusão são ainda maiores em um período como este, pois mesmo tendo seus direitos de inclusão garantidos pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, as alternativas para continuar com o processo de ensino aprendizagem são escassas. (BRASIL, 2015; MAGALHÃES, 2020).

A realidade educativa canaliza as discussões para repensar o trabalho pedagógico e estratégias que possibilitem atender as necessidades específicas de cada grupo (MOURÃO, 2018). Algumas proposições incentivam a descentralização do pensamento de que a educação tem endereço fixo e um único mediador, mas que é um processo que pode ser realizado em todo o lugar (LIMA, 2018). Segundo Nascimento e Bocchiglieri, 2019, para alunos com deficiência visual a utilização de modelos concretos possibilitam preencher as lacunas no ensino de biologia, contribuindo para a formação de imagens mentais próximas das estruturas reais. Nas ciências morfológicas alternativas desse tipo são fundamentais para propiciar o entendimento de estruturas tanto macroscópicas como microscópicas (FARIA e SOUZA, 2011).

O projeto Museu de Ciências Morfológicas, propõe a valorização da autonomia do estudante, sua individualidade e suas particularidades, e acesso ao conhecimento gerado na Universidade através da utilização de modelos 3D do corpo humano e animal. Essa proposta se torna relevante principalmente perante a situação atual.

Portanto, o objetivo do trabalho foi apresentar as atividades que vêm sendo desenvolvidas, no projeto de criação do Museu de Ciências Morfológicas, do Departamento de Morfologia do Instituto de Biologia, da Universidade Federal de Pelotas.

2 | METODOLOGIA

As reuniões para determinação das atividades foram realizadas de forma virtual, através de sala do webconf da UFPel. No Google Sala de Aula ocorriam as interações e postagem das atividades executadas. As atividades iniciais consistiram na listagem de todos os órgãos e capacitação de alguns membros da equipe para curadoria dos arquivos em STL, com acesso livre. Foram organizados catálogos com os arquivos contendo os modelos para impressão em 3D e foram priorizados dez modelos para impressão inicial. Após a impressão, a arte final dos modelos foi realizada por um professor do Departamento de Morfologia da UFPel, que faz parte da equipe do projeto. Foram adicionados sensores para ativação ao toque de vídeos contendo audiodescrição e interpretação em libras das estruturas. Esse recurso possibilitará o conhecimento da morfologia dos órgãos por pessoas que possuem deficiência visual e reconhecimento da nomenclatura através da Língua de Sinais, por pessoas com deficiência auditiva. Os modelos foram colocados em suportes de madeira, identificados através de placas metálicas e serão disponibilizados futuramente em um ambiente para visitação, pela comunidade em geral.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar do distanciamento social impossibilitar a continuidade da integração como idealizado no projeto, as tecnologias possibilitaram uma nova forma de interação,

diminuindo as lacunas de aprendizagem e a distância física, entre os membros da equipe, assim como o inconveniente do deslocamento e horário para as reuniões (SOUSA; BORGES; COLPAS, 2020). Processos educativos foram reinventados e reestruturados, com a utilização de recursos tecnológicos, para abranger os discentes que fazem parte do projeto (SILVA; BINS; ROZEK, 2020). Entretanto, esse processo demandou a necessidade de envolvimento de vários profissionais, com as mais variadas habilidades. Para selecionar os arquivos em STL que serviram de molde para impressão, foi necessário o conhecimento da morfologia correta do órgão assim como a percepção de qual informação seria mais adequada para ser repassada nos vídeos inseridos nos modelos. Imprimir os modelos com a anatomia mais próxima da real foi um desafio, pois nem todos os livros de anatomia trazem os órgãos em três dimensões, como necessário para a impressão em 3D. Dessa forma, foi necessário recorrer aos professores de anatomia, várias vezes, para varredura em livros com publicações mais antigas ou medidas das vísceras do acervo de materiais biológicos do departamento.

A paralisação das atividades nas instituições de ensino, devido à pandemia, foi outro desafio. A situação de isolamento social, impossibilitou realizar a impressão dos modelos, nas impressoras do Instituto Federal Sul-Rio Grandense, como planejado, o que demandou a necessidade de aquisição de uma impressora menor e com velocidade de impressão mais lenta, ocasionando demora no processo de impressão e ajustes no tamanho de alguns modelos.

Foi impresso um protótipo em tamanho reduzido para agilizar os testes relativos aos pontos de aplicação dos sensores, e adquirir familiaridade com o acesso. A arte final foi realizada por um professor do departamento de anatomia, especialista em cirurgia vascular, mas que possui também conhecimento artístico, o que possibilitou um acabamento excelente no modelo que serviu como base para os impressos em tamanho real (Fig. 1).

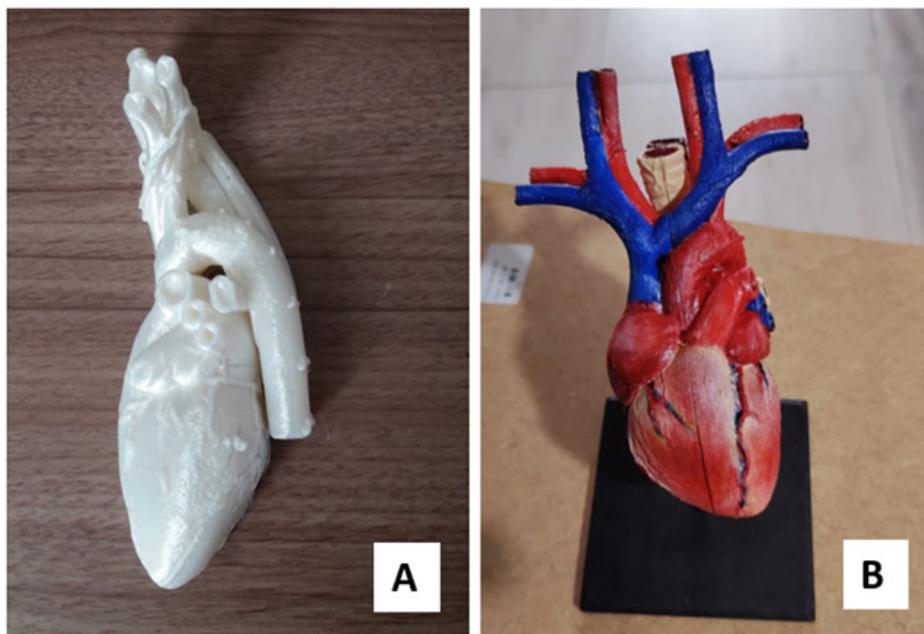


Figura 1. Protótipo do coração impresso em PLA (ácido poliláctico). **A.** Protótipo sem arte final. **B.** Protótipo finalizado

Utilizar modelos biológicos em PLA, em substituição a modelos de gesso ou resina, apresenta a vantagem de ser manipulado sem serem danificados, pois o PLA consiste em um polímero termoplástico resistente. E adaptar com sensores que ativam vídeos com imagens em Libras e áudio descrição, possibilitam às pessoas surdas e cegas terem autonomia para manipular os modelos. O fato de poderem acessar as informações através de QR Codes, nos seus próprios smartphones ou em equipamentos cedidos para esse fim, servirá como uma ferramenta pedagógica atrativa. Os equipamentos eletrônicos são apropriados para esta finalidade, porque são utilizados por comunidades com deficiência com regularidade, para ultrapassar as barreiras do tempo e espaço, em busca da autonomia e independência (ANDRIOLI, 2013).

O cenário mundial e o potencial que esse tipo de recurso apresenta demonstrou ser essencial cada vez mais explorar ferramentas semelhantes para propiciar alternativas na disseminação do conhecimento. Entretanto, foi um processo desafiador pois envolveu a colaboração de vários profissionais, com as mais variadas habilidades, o que neste período de isolamento se tornou possível somente com o auxílio que as tecnologias de comunicação propiciaram para interação. Para o desenvolvimento do sistema de ativação dos sensores foi necessário não somente habilidade, mas conhecimento em eletrônica e análise e desenvolvimento de sistemas (Fig. 2).

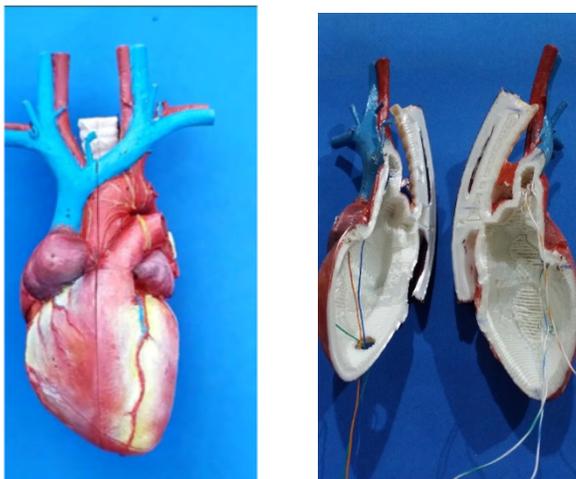


Figura 2. Coração em tamanho real com a inserção dos sensores

Enquanto a situação mundial não retorna à normalidade, a fotografia dos modelos foi disponibilizada no site <https://sites.google.com/view/museucm>, as peças impressas em 3D, com os sensores, serão avaliadas por alunos com deficiência auditiva e visual para testar sua funcionalidade.

4 | CONCLUSÕES

Os desafios foram muitos e ainda continuam, entretanto, à medida que os obstáculos foram sendo contornados, ficou evidente a importância da readaptação, principalmente em face da situação atípica que constitui o cenário atual. Foi necessário realizar o isolamento social sem o afastamento da equipe. Esse desafio foi sanado através da utilização dos suportes tecnológicos que facilitaram o acesso à informação e a comunicação, propiciando atualização de informações ou contato imediato com parceiros. A colaboração de profissionais de áreas diversas, mostrou a importância de trabalharmos com equipes multidisciplinares, pois dessa forma a qualidade dos produtos gerados apresentam uma qualidade melhor. A mudança de estratégia para a impressão dos modelos, demandou dedicação para compensar o número reduzido de pessoas mantendo contato. Entretanto, mostrou que existe novas possibilidades para a condução do projeto, mesmo que a situação de isolamento persista além do esperado.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. A. **Tecnologia Assistiva e Inclusão: a construção da consciência espacial-cidadã de deficientes visuais**. 243fls. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia no Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB- Junho de 2017.

ANDRIOLI, M. G. P.; VIEIRA, C. R.; CAMPOS, S. Uso das Tecnologias Digitais pelas Pessoas Surdas Como um Meio de Ampliação da Cidadania. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 07 nov., 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT04-2013/AT04-022.pdf>>. Acesso em: 30 de julho de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 30 de julho de 2020.

FARIAS, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 15, nº 1, jan./jun., p. 35-42, 2011.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Um estudo das concepções de professores de ensino Fundamental e Médio Sobre aquisição de conceitos, aprendizagem e deficiência visual. **Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial**, IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental, (pp. 14-15). São Carlos: UFSCar. 2003.

LIMA, P. N. *et al.* Museu de Ciências Morfológicas da UFG como Instrumento Facilitador no Processo de Ensino-aprendizagem. **Revista UFG**, Goiânia, v. 18, n. 22, p 126-143, jan/julho, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/5175>>. Acesso em: 30 de julho de 2021.

MAGALHÃES, T. F. A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de Pandemia da COVID-19: Tecendo algumas possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.6, n. Especial. p. 205- 221, jun/out. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647>>. Acesso em: 30 de julho de 2021.

MOURÃO, M. P.; SILVA, E. P. O Ensino do Corpo Humano para Alunos com Deficiência: Reflexões sobre Aulas de Ciências e o uso de Recursos da Tecnologia Assistiva. **Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro, Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade**. Rio Grande, ed. da FURG, 2018.

NASCIMENTO, L. M. M.; BOCCHIGLIERI, A. Modelos didáticos no ensino de Vertebrados para estudantes com deficiência visual. **Ciência & Educação (ONLINE)**, v. 25, p. 317-332, 2019

RODRIGUES, A. F.; RODRIGUES, R. F.; FIALA-RECHSTEINER, S. *et al.* (RE) PENSAR O USO DA TECNOLOGIA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A CONTINUIDADE ATRAVÉS DA CONEXÃO. In: Francisca Ferreira Michelon; Ana da Rosa Bandeira; Paula Garcia Lima; Letícia Silva Dutra Zimmermann. (Org.). *Conexões para um tempo suspenso: extensão universitária na pandemia*. 01ed. Pelotas: Editora da UFPel, 2020, v. 01, p. 358-371.

SILVA, K. F. W. da; BINS, K. L. G.; ROZEK, M. A Educação Especial e a COVID-19: Aprendizagens em Tempo de Isolamento Social. **Revista Interfaces Científicas**. Aracaju, v.10, n.1, p.124-136, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>>. Acesso em: 30 de julho de 2021.

SOUSA, G. R.; BORGES, E. M.; COLPAS, R. D. Em defesa das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. In: **Plurais: Revista Multidisciplinar**. Salvador, v.5, n.1 p.146-169, jan/abr. 2020. Disponível em:<<http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/8883>> Acesso em: 19 de julho de 2021.

CAPÍTULO 18

SABERES CULTURAIS ADVINDOS DAS FAMÍLIAS E A ARTICULAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Data de aceite: 02/05/2022

Janemar Aparecida Dalfovo Stasiak

Mestranda em Educação Básica. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe– UNIAP
<http://lattes.cnpq.br/4147291467846050>

Caroline Elizabel Blaszkó

Doutora em Educação e professora no Mestrado Profissional em Educação Básica, na linha de pesquisa Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente
<https://orcid.org/0000-0002-9741-2823>
<http://lattes.cnpq.br/7383240071679937>

RESUMO: O presente estudo objetiva trazer algumas reflexões sobre a importância dos saberes culturais advindos das famílias e sua articulação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil. A metodologia utilizada é de cunho teórico respaldado nos estudos de CAMARGO (2021), PULZI (2020), VIRGINIO (2019), KISSMANN (2014), REGATTIERI (2009), BARBOSA (2007) e outros. Por meio do estudo, conclui-se é necessário que as famílias criem o hábito de participar da vida escolar das crianças, que perceba a importância de se relacionar com a escola na busca de um objetivo em comum que consiste na educação de maior qualidade.

PALAVRAS - CHAVE: Educação infantil. Família. Cultura. Prática pedagógica.

CULTURAL KNOWLEDGE FROM FAMILIES AND THE ARTICULATION WITH PEDAGOGICAL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: The present study aims to bring some reflections on the importance of cultural knowledge coming from families and its articulation with the pedagogical practices developed in early childhood education. The methodology used is of a theoretical nature supported by studies by CAMARGO (2021), PULZI (2020), VIRGINIO (2019), KISSMANN (2014), REGATTIERI (2009), BARBOSA (2007) and others. Through the study, it is concluded that it is necessary for families to create the habit of participating in the children's school life, to realize the importance of relating to the school in the pursuit of a common goal that consists of higher quality education.

KEYWORDS: Early childhood education. Family. Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

Por meio deste estudo, busca-se compartilhar algumas reflexões sobre a importância da educação infantil e da aproximação das famílias com as escolas. Considerando a família como primeiro espaço de afeto, de segurança e alteridades das crianças, deste modo, o professor ao desenvolver práticas pedagógicas que envolvam os saberes culturais e tradições familiares trará um estímulo para que esta parceria aconteça.

Objetiva-se por meio do estudo

apresentado, trazer algumas reflexões sobre a importância dos saberes culturais advindos das famílias e sua articulação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil.

A seguir além da metodologia, é apresentada considerações com foco na educação infantil e na importância da participação da família na escola. O estudo possibilita conhecer alguns autores que abordam o tema Cultura das famílias, escola, participação, assuntos pertinentes ao bom desenvolver da Educação e das práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

A metodologia do trabalho consiste em pesquisa bibliográfica, que conforme Gil (2002, p. 44), “é realizada com apoio em material já produzido constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para trazer reflexões sobre a temática da pesquisa, foram tomados como referencial teórico os estudos de CAMARGO (2021), PULZI (2020), KISSMANN (2014) e outros.

As reflexões de cunho teórico contribuirão para a proposta de pesquisa que será desenvolvida no decorrer do mestrado abrangendo os saberes culturais, o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e a participação das famílias nos Núcleos de Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiramente busca-se conceituar a Educação Infantil que é definida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pelo Art. 29 da como a “primeira etapa da educação básica, 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” (BRASIL, 1996). Ainda segundo o documento, a educação infantil é oferecida em creches, ou entidades equivalentes para crianças com idade de até três anos e em pré-escolas, para as crianças com idade de quatro a cinco.

Conforme Brasil (1996) destaca no Art. 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Neste sentido, a família é retratada como eixo fundamental na educação e na formação do indivíduo, sendo responsável pela maneira que esse ser humano interage com o mundo. A família também é responsável de proteger e assistir essa pessoa para conviver fora do ambiente familiar, devendo ser educado para vida (KISSMAN, 2014).

Pulzi (2020) esclarece que, em relação às responsabilidades dos pais através das leis, a Constituição Federal de 1988 (CF) dispõem os seguintes dispositivos:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

“Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Conforme o documento acima mencionado, a educação direito de todos, e enuncia que a educação é dever do Estado e da Família. Toda criança deve ter direito de igualdade e condições de permanência na escola, ressalto ainda nos termos da Constituição Federal, as obrigações contraídas ao Estado e família a favor das crianças, garantindo lhes com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, etc., salvo de toda forma de negligencia. A educação é um direito constitucionalmente assegurado a todos, pertencente à dignidade da pessoa, torna se o bem maior do homem, cabendo ao Estado e a família sua garantia, acesso e permanência.

A participação dos pais no processo de aprendizado dos filhos deve ocorrer anteriormente à etapa da criança entrar na escola. Não se devem transmitir as responsabilidades da família para a instituição escolar, que tem como dever dar continuidade ao processo exercido pela família (VIRGINIO, 2019).

As crianças chegam à escola como membros-dependentes de um núcleo familiar incumbido de determinar um nome e um lugar no mundo a eles. Os professores, atentos ou não com o lugar social deste aluno, exerce a grande função de assegurar o direito educacional da criança, sendo norteados pelas orientações e normas do sistema de ensino com seu vínculo de trabalho.

Segundo Castro e Regattieri (2009) o grupo de professores, funcionários, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e familiares representa uma coletividade escolar, com poder de decisão sobre várias questões do projeto da escola. As famílias encontram-se introduzidas em uma comunidade, situada em território específico, com seus costumes, valores e histórias que são denominados como contexto social.

Já as escolas fazem parte de um sistema ou rede de ensino, organizado pela Secretaria Municipal de Educação, que compartilha uma mesma estrutura regulatória (leis, decretos, atos normativos do Conselho Nacional de Educação etc.), com as Secretarias de Estado e o Ministério da Educação, que recebem o nome de contexto institucional. A comunidade local se promove como sociedade civil para cumprir direitos e deveres; já o sistema de ensino representa o poder público que, em um Estado democrático de direito, tem atribuição em cobrar deveres e garantir a ação da cidadania também pela oferta de serviços sociais a toda a população (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

É preciso compreender as atuais estruturas familiares e suas culturas diariamente

exercidos pelas crianças, além de refletir a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, levando em conta a sociedade onde a pluralidade de socializações prevê um enfrentamento, bem como um cruzamento entre as culturas (BARBOSA, 2007).

A sociedade vem sofrendo grandes transformações nas últimas décadas, que reflete indiretamente e diretamente na educação, nos processos de ensino e aprendizagem das crianças. Assim, evidencia-se a importância da escola, considerando os aspectos específicos da situação social e cultural que podem ser atrelados a educação. Já as famílias, os responsáveis pelo desenvolvimento social e psicológico de seus filhos, devem buscar a interação com a escola, oportunizando, debatendo, expondo e interagindo de forma a fornecer elementos que através de discussões com os educadores promovam as iniciativas que vão de encontro às necessidades dos educandos (CAMARGO, 2020).

De acordo com o autor supracitado, a família não é apenas o berço da cultura e a base para um futuro melhor, considerado o eixo da vida social que influencia no desenvolvimento da criança. Nesse viés, torna-se necessário valorizar os saberes culturais advindos das famílias, os quais podem ser trabalhados no decorrer das práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é importante a escola e seus respectivos profissionais valorizem os saberes culturais advindos das famílias, oportunizando espaços e momentos que possam compartilhar os conhecimentos que podem enriquecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas na educação infantil com foco transdisciplinar e ecoformadora.

Evidencia-se a importância da aproximação da escola com a família e vice-versa, visando construir relações que oportunizem o enriquecimento dos processos educativos em prol do desenvolvimento e formação da criança. Deste modo, é necessário que as famílias criem o hábito de participar da vida escolar das crianças, que percebam a importância de se aproximar da escola na busca de um objetivo em comum, a educação de qualidade para as crianças. Por outro lado, a escola deve ser a responsável por criar meios de aproximação com as famílias e a comunidade, orientando e mostrando que educar não é papel exclusivo das escolas, é papel de todos. Todos juntos lutando por uma melhor educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entrecruze destas culturas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

CAMARGO, I. X. **Interação entre escola e família no processo de ensino e aprendizagem da criança**. 2020. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/interacao-entre-escola-familia-no-processo-ensino-aprendizagem.htm>>. Acesso em: 23 set. 2021.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, 2002.

KISSMANN, L. **Relação família e escola na educação infantil: implicações e construções nos processos educacionais**. 2014, 62f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Tio Hugo, 2014.

PULZI, W. **Educação: responsabilidade dos pais**. Jul 2020. Disponível em: <<https://www.cpp.org.br/informacao/ponto-vista/item/15640-educacao-responsabilidade-dos-pais>>. Acesso em: 23 set. 2021.

VIRGINIO, R. M. A. A integração entre pais e escola: a influência da família na educação infantil. In: Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade. Anais... Natal (RN) Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/236190-A-INTEGRACAO-ENTRE-PAIS-E-ESCOLA---A-INFLUENCIA-DA-FAMILIA-NA-EDUCACAO-INFANTIL>>. Acesso em: 24/09/2021.

CONHECENDO MEU CORPO: CONSCIENTIZAÇÃO DAS MODIFICAÇÕES QUE OCORREM DURANTE A PUBERDADE COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 02/05/2022

Data de submissão: 08/03/2022

Bruna Camelo Ferreira

Especialista em Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, Ciência é 10, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM Carauari – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/7120759671912526>

Jean Carlos Matos de Sousa

Professor MSc. de Física do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Tefé Tefé- Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/7399880115262773>

Ihorranny da Silva Conrado

Especialista em Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, Ciência é 10, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM Carauari – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/1157196866066367>

Maria Audete Simão de Souza

Especialista em Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, Ciência é 10, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM Carauari – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/9376345639878013>

RESUMO: O presente trabalho visou envolver os discentes do ensino fundamental em

uma proposta de ensino investigativo, o qual incentivou o conhecimento e compreensão das mudanças ocorridas no corpo, acerca da fase da puberdade. A Puberdade é o nome dado ao período de transição entre a infância e a vida adulta, nas meninas acontece, comumente, entre os 8 e 13 anos de idade e em meninos entre 9 e 14 anos. Essa é uma fase difícil, marca o início das características sexuais. Este foi desenvolvido no município de Carauari na Escola Estadual Belarmino Gomes de Albuquerque, localizada no bairro Samuel Amaral, no interior do Amazonas. Objetivou-se, com este estudo, promover o conhecimento dos alunos com relação às modificações pelas quais o corpo humano passa durante a fase da puberdade. Partindo para a execução da pesquisa, o primeiro passo do projeto foi realizado com a aplicação de questionário individual composto por 9 (nove) questões, que nos levasse a analisar o conhecimento prévio dos discentes sobre o assunto. A segunda etapa constou de pesquisa realizada nos domicílios dos alunos. A mesma atividade também foi realizada na escola, no retorno dos alunos para estudos presenciais (período que compreende a pandemia por Covid-19). A atividade constituiu-se de uma roda de conversa para que os educandos pudessem expor e debater as respostas das pessoas entrevistadas; com a mesma ideia de provocar o interesse nos participantes, foi apresentado um vídeo sobre a temática. Ao final dessa pesquisa, reaplicou-se o questionário para avaliar o nível de conhecimento adquirido durante o período de aplicação do projeto. A proposta mostrou-se eficiente porque os alunos adquiriram mais conhecimento, passando a tornarem-se

mais conscientes em relação às mudanças que ocorrem nessa fase.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Adolescente, Puberdade, Mudanças corporais.

KNOWING MY BODY: AWARENESS OF CHANGES THAT OCCUR DURING PUBERTY WITH ELEMENTARY STUDENTS

ABSTRACT: The present work aimed to involve elementary school students in an investigative teaching proposal, which encouraged the knowledge and understanding of the changes that occurred in the body, about the puberty phase. Puberty is the name given to the transition period between childhood and adulthood, in girls it usually happens between 8 and 13 years old and in boys between 9 and 14 years old. This is a difficult phase, it marks the beginning of sexual characteristics. This was developed in the municipality of Caruaru at the Belarmino Gomes de Albuquerque State School, located in the Samuel Amaral neighborhood, in the interior of Amazonas. The objective of this study was to promote students' knowledge regarding the changes that the human body undergoes during the puberty phase. Starting to carry out the research, the first step of the project was carried out with the application of an individual questionnaire composed of 9 (nine) questions, which would lead us to analyze the students' prior knowledge on the subject. The second stage consisted of a survey carried out in the students' homes. The same activity was also carried out at school, when students returned to face-to-face studies (a period that comprises the Covid-19 pandemic). The activity consisted of a conversation circle so that the students could expose and debate the answers of the people interviewed; with the same idea of provoking the interest of the participants, a video on the subject was presented. At the end of this research, the questionnaire was reapplied to assess the level of knowledge acquired during the project application period. The proposal proved to be efficient because the students acquired more knowledge, becoming more aware of the changes that occur in this phase.

KEYWORDS: Teaching, Adolescent, Puberty, Body changes.

1 | INTRODUÇÃO

Durante a vida, uma das fases mais difíceis é a chegada da puberdade, conhecer o próprio corpo pode ser desafiador para um adolescente, a grande questão em mente é a curiosidade que ele tem com o corpo, as mudanças que ele enfrenta, desafiadoras e instigantes.

Puberdade é o nome dado ao período de transição entre a infância e a vida adulta, acontece entre os 8 e 13 anos de idade e em meninos entre 9 e 14 anos. Essa é uma fase difícil, marca o início das mudanças hormonais e sexuais.

A adolescência é caracterizada por mudanças biológicas, cognitivas, emocionais e sociais, constituindo-se em importante momento para a adoção de novas práticas, comportamentos e ganho de autonomia.

Nesta fase o jovem torna-se mais vulnerável a comportamentos que podem fragilizar sua saúde, como alimentação inadequada, sedentarismo, tabagismo, consumo de álcool

e de drogas e sexo sem proteção. Essa necessidade de autonomia leva o adolescente a rejeitar a proteção dos adultos e a enfrentar situações e condutas de risco, que podem levar a acidentes graves, contaminação por doenças sexualmente transmissíveis (DST), gravidez não planejada e/ou não desejada e até mesmo a morte. (CARVALHO, 2009).

Devido isso, a escola tem papel importante na vida do discente, sendo que, quando os alunos não recebem a orientação sexual devida dos pais, a escola tem esse papel fundamental em esclarecer isso ao aluno. Assim, o presente trabalho buscou envolver os discentes do ensino fundamental em uma proposta de ensino investigativo, o qual incentivou o conhecimento e compreensão das mudanças ocorridas no corpo, no período de puberdade.

Sendo assim, o estudo objetivou promover o conhecimento dos alunos com relação às modificações pelas quais o corpo passa durante a fase da puberdade. Para isso, buscou-se, especificamente: inserir os estudantes em um contexto investigativo de pesquisa científica; estimular a curiosidade dos discentes sobre o conhecimento das mudanças ocorridas no período da puberdade; instigar os alunos quanto as mudanças que marcam a puberdade no corpo do menino e da menina; e, explicar a relação da produção de hormônios à chegada da puberdade.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Modificações corporais e comportamentais

A adolescência é narrada, por muitos autores, como um tempo de passagem e de um não-lugar. O sujeito precisa aprender a lidar com as desordens da infância, ao mesmo tempo, lhe é exigido responsabilidades como se fosse adulto, mas a sociedade não o aceita como adulto e também já não o mima como criança.

Dessa forma, o adolescente passa por um intenso processo psíquico de adaptação e período de espera de mudanças corporais, que não tem data marcada para seu fim, assim como não teve para seu início, a fim de conduzir da melhor forma possível essa (re) estruturação que envolve sua própria identidade. Sendo assim, a adolescência e a puberdade são consideradas as fases mais difíceis que uma mulher e um homem passam na vida.

Segundo Rossi (2001), adolecer é uma ação, porque não ocorre a substituição da estrutura velha por uma nova e sim uma mudança em algo novo a nível psíquico (p. 170), ou seja, uma transformação de posição, de criança para adulto. Todas essas questões produzem no adolescente uma crise de identidade, característica desta nova posição que ele é convocado a assumir.

É necessário que ocorra uma mudança no olhar do outro (outros adolescentes, outros adultos) em relação ao adolescente, para que ele se coloque em uma posição

diferente da qual os pais o haviam colocado, para só assim, poder comprovar sua nova imagem, tanto desejante quanto desejável e reconhecer seu valor.

A adolescência é, portanto, uma passagem a ser transitada, que se dá em um tempo, em um corpo (erógeno), em uma determinada sociedade e contexto social e seu discurso. Então, é um momento também de inúmeros conflitos, dúvidas e decisões, envolve o luto do corpo do adolescente (pré-adolescente) à fim de afirmar um corpo biológico em transformação.

A forma com a qual o adolescente se relaciona com os demais, muda a partir do momento em que ocorre a mudança do olhar do outro. Isso desencadeia de forma diferente para os meninos e para as meninas, é o momento em que cada qual se utilizará de seus mecanismos disponíveis no momento para entrar no jogo da sedução e nos relacionamentos.

A fase que caracteriza o início da adolescência é denominada puberdade, o momento em que ocorrem maiores transformações no organismo; é quando observamos as mudanças biológicas e fisiológicas, é o corpo tornando-se maduro e capacitado para gerar filhos. A puberdade não deve ser confundida com adolescência, embora faça parte dela. O início da puberdade varia de uma pessoa para outra. De acordo com Roveratti (2010, p.134), "... com uma série de mudanças físicas e culmina com a capacidade de gerar filhos, porque seu corpo já produz e elimina espermatozoides, isso entre 13 a 17 anos".

Em meio à essas mudanças, a menina é colocada, em geral, em ponto complexo de infame exposição de sua beleza e sensualidade por uma sociedade que impõe padrões estéticos de beleza e comportamento. Em razão disso, é recorrente percebermos e compreendermos o interesse de meninas pela moda, por maquiagens - artifícios utilizados para se afirmarem como mulheres; no entanto, podem parecer objeto de cobiça ao olhar do outro.

Nas meninas, conforme Canto (2009, p.148), essa fase "... começa mais cedo por volta dos 11 ou 12 anos de idade"; as alterações corporais trazidas pela puberdade devem-se à ação dos hormônios. As mamas começam a crescer, as curvas do corpo ficam mais definidas/afeminadas, os quadris tendem a crescer. A menstruação e suas sensações são é um ponto alto em todo o período, podendo ocorrer situações diferenciadas em cada menina, como dores de cólica em umas, mais que em outras, dentre outras características, como o aparecimento de espinhas e pelos, tanto em meninas quanto em meninos.

Os hormônios são mensageiros bioquímicos do organismo, promovem a transformação da criança em adultos, dando-lhe a capacidade de gerar descendentes. Os hormônios não atuam somente nos órgãos reprodutores, mas também sobre o cérebro. Quando se chega à puberdade, uma área do cérebro, o hipotálamo, envia uma mensagem para uma glândula chamada pituitária ou hipófise (do tamanho de uma ervilha), situada no cérebro; com isso a hipófise começa a produzir dois hormônios: LH (Hormônio Luteotrófico) e o FSH (Hormônio Folículo Estimulante).

Esses dois hormônios (LH e FSH) após caírem na corrente sanguínea seguem até

os ovários da menina e/ou os testículos dos meninos. Antes desse período, durante toda a infância, ovários e testículos permanecem adormecidos. Com a chegada dos hormônios, os óvulos que estão dentro dos ovários começam a amadurecer, e os testículos iniciam a produção de espermatozoides.

No homem, o LH incentiva a produção de testosterona pelos testículos, que desenvolve as características masculinas. O FSH masculino estimula a produção de espermatozoides. Os testículos ficarão maiores, o saco escrotal mais baixo e alongado, mais solto, “pendurado” e mais enrugado. É normal um testículo ficar mais baixo que o outro.

Nos meninos de pele clara, a pele do pênis e do saco escrotal fica um pouco avermelhada. Nos meninos negros ou morenos, a pele dos órgãos genitais ganha um tom mais escuro. Nessa primeira etapa, o pênis não cresce tanto e os pelos geralmente ainda não aparecem. À medida que a puberdade avança, os pelos pubianos aumentam e ficam encaracolados. Ao surgirem os pelos aparecem bolinhas altas que nada mais são que os pelos tentando romper a pele.

Outras bolinhas podem aparecer na pele do pênis e do escroto e, dessas, não nascem pelos. São glândulas sebáceas e sudoríparas, e quando se transpira a pele dessa região fica mais úmida e tem um cheiro diferente é porque as glândulas começaram a funcionar. Quando o menino acaba de se desenvolver, a pele do escroto e do pênis está mais escura, sua voz mais grossa, aumenta sua massa muscular e há alto nível de desejo sexual.

Todas estas mudanças fazem parte deste período que chamamos de puberdade. O jovem começa a se achar desengonçado e esquisito nos movimentos; isto se deve ao fato de que seus braços e pernas crescem mais rápido que o seu tronco, causando certo desequilíbrio. Ainda nesta fase o adolescente tem um grande aborrecimento devido à aparição das indesejáveis espinhas.

Na mulher, o LH estimula os ovários a produzir estrógeno, substância que prepara o corpo feminino para a reprodução. O FSH, por sua vez, atua nas células do útero, desencadeando o processo de ovulação ou menstruação.

2.2 O que a sociedade espera de um adolescente

Outra questão que se coloca para o adolescente é a escolha profissional. Ao adentrar no terceiro ano do ensino médio se deparam com várias exigências e influências advindas dos pais, da escola e sociedade, o que acaba gerando angústias, dúvidas e medos. Fazer uma escolha que seria “para a vida toda” ou da qual dependeria seu futuro coloca sobre o jovem a perspectiva de não poder errar, prendendo-se na ideia de que existe uma escolha certa.

Atualmente, também existe entre os jovens um ideal de independência, sendo que, para serem reconhecidos como adultos, é preciso que também haja uma autonomia,

para que assim, sejam responsáveis pelos seus próprios atos, mas aí surge uma nova problemática e uma contradição, pois ao mesmo tempo em que se espera maturidade do jovem, eles ainda se mantem imaturo e desajustado para entrar no mundo adulto.

O que os adultos querem dos adolescentes? A tentativa de descobrir qual é o real desejo dos adultos, pode acabar fazendo com que os jovens se distanciem mais deles, conforme nos traz Calligaris (2011, p.26-27):

A palavra “adolescência” vem do latim *adolescere*, que denota crescer até a maturidade. De modo geral, a adolescência é uma etapa de transição. Recém-saída da infância, o jovem coloca-se em preparação para o mundo adulto, na qual ocorrem diversas modificações corporais da puberdade e também transformações de comportamento: como as escolhas profissionais e as tentativas de inserção na sociedade adulta, bem como a curiosidade de experimentar coisas novas e conhecer o próprio corpo explorando-o.

A sociedade questiona muito os jovens, com a escolha de profissão, formação de uma família, cobra o que chama de “vida perfeita”, apesar de não saber como prepara o jovem para uma vida adulta, o estimula e pressiona várias vezes a isso, ‘perfeição’. Mesmo não sabendo a maneira de se chegar a ela.

2.3 Adolescentes ser ou não ser, essa é a questão

Quando se é criança, a preocupação que se tem é pensar em crescer, quando se é um adolescente, tudo ao seu redor se modifica. Cria-se uma grande expectativa para um jovem, a sociedade, seus pais, e até eles mesmos. Freud dizia que:

Com a chegada da puberdade introduzem-se as mudanças que levam a vida sexual infantil a sua configuração normal definitiva. Até esse momento, a pulsão sexual era predominantemente autoerótica; agora, encontra o objeto sexual. Até ali, ela atuava partindo de pulsões e zonas erógenas distintas que, independentemente umas das outras, buscavam um certo tipo de prazer como alvo sexual exclusivo. Agora, porém, surge um novo alvo sexual para cuja consecução todas as pulsões parciais se conjugam, enquanto as zonas erógenas subordinam-se ao primado da zona genital. (...). A normalidade da vida sexual só é assegurada pela exata convergência das duas correntes dirigidas ao objeto sexual e à meta sexual: a de ternura e a sensual. A primeira destas comporta em si o que resta da primitiva eflorescência infantil da sexualidade. É como a travessia de um túnel perfurado desde ambas as extremidades. (FREUD, 1996).

A teoria psicanalítica considera que o eixo desencadeante da crise adolescente é o despertar da sexualidade no nível da maturidade genital, na qual o indivíduo se torna capaz biologicamente de exercer a sua genialidade para a procriação (TOMIO & FACCI, 2009).

2.4 O papel da escola nessa fase

Grande parte da adolescência é vivida dentro da escola, sendo assim as instituições de ensino possuem papel fundamental nessa fase. Segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) a escola deve trabalhar e desenvolver questões de crescer, como por

exemplo: preparar o jovem sobre o que está por vir, promover rodas de conversas sobre qualquer dúvida relevante, trabalhar sobre a ratificação do bullying na escola, fortalecer o vínculo dos alunos com a família, focar na individualidade e autonomia de seus alunos.

A proposta deste trabalho almeja inserir os discentes em um contexto investigativo, o qual potencialize a compreensão dos conteúdos ministrados e ao mesmo tempo contribua para conscientização das mudanças ocorridas na fase da puberdade.

3 | MÉTODO

A pesquisa científica envolveu o uso de vários métodos e técnicas distintas, levando sempre em consideração o fato de que metodologia utilizada está diretamente ligada à necessidade de se atingir os objetivos propostos para o desenvolvimento e o consequente sucesso de uma determinada pesquisa.

No primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico, no qual é o momento em que o pesquisador busca teorias, reflexões e conceitos acerca do tema que se pretende investigar.

A descrição do que é e para que serve a pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda a pesquisa científica (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 44).

Com base na proposição acima, podemos destacar que a pesquisa bibliográfica proporciona ao pesquisador um leque de informações relacionadas à tais temas de estudo.

No decorrer o desenvolvimento do presente estudo, foram utilizados tanto fundamentos qualitativos quanto os quantitativos, de modo que apresentaremos algumas reflexões e análises gerais no que diz respeito ao tema em destaque.

Além de alguns gráficos, gerados a partir de dados coletados através de um questionário, se caracterizando assim como elementos quantitativos. “As técnicas quantitativas preveem a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis” (CHIZOTTI 2005, p. 52). Ou seja, os fundamentos quantitativos são utilizados em campos de estudo às vezes desconhecidos pelo pesquisador, considerando que seu principal objetivo é entender e explicar a ocorrência de um determinado fator, bem como suas influências com relação ao referido espaço pesquisado.

O projeto foi desenvolvido no município de Caruaru na Escola Estadual Belarmino Gomes de Albuquerque localizada no bairro Samuel Amaral da cidade de Caruaru, no interior do Amazonas. A escola funciona com turmas de ensino fundamental do 6º ao 9º, nos turnos matutino e vespertino. A pesquisa foi desenvolvida com 30 alunos da turma do

6º ano do ensino fundamental II.

O primeiro passo do projeto foi realizado com a aplicação de um questionário de 9 (nove) questões, o qual continha perguntas de múltiplas escolhas e também opções descritivas (semiabertas), que abordaram temas como hormônios, mudanças do corpo, estruturas sexuais e as mudanças que ocorrem durante essa fase, o objetivo do questionário foi obter o conhecimento prévio que os educandos tinham sobre o tema.

Dentro da etapa de coleta de dados, o questionário sempre revela ao pesquisador uma nova faceta da realidade no qual este foi aplicado, mesmo já havendo um conhecimento prévio da realidade investigada e do tema pesquisado.

O tema escolhido versa sobre os aspectos gerais do período da puberdade, bem como a forma pelo qual os educandos entendem as mudanças em seus respectivos corpos e, como tais, conseguem perceber as diferenças físico-sexuais ocorridas desde o período da infância até a puberdade.

Em um segundo momento, os alunos fizeram uma pesquisa em casa, refletindo com sua família e até vizinhos sobre quais as diferenças na aparência física que eles percebem entre crianças de 8 anos em comparação a um adolescente de 14 a 16 anos que está no período da puberdade.

Desta forma, partindo da pesquisa realizada pelos educandos, foi feita uma comparação com os dados coletados no questionário, analisando as possíveis dúvidas quanto às perguntas apresentadas.

Posteriormente, realizou-se uma palestra onde foi apresentado um vídeo sobre o tema em questão. Após esse momento, organizou-se uma roda de conversa entre os alunos, com intuito de compartilhar impressões, dúvidas, experiência e curiosidades, as quais foram aguçadas tanto pela atividade quanto pela palestra.

Ao final, os alunos puderam expor os conhecimentos adquiridos, suas opiniões e pontos de vista acerca do que foi demonstrado e sobre a metodologia aplicada por meio da reaplicação do questionário inicial.

Partindo das observações e anotações realizadas no momento das atividades e também dos gráficos gerados por meio dos questionários, a análise dos dados coletados foi o momento de refletir sobre o desenvolvimento da pesquisa, observando as principais dúvidas e informações absorvidas pelos alunos e de que forma isso pode contribuir para conclusões da pesquisa, de acordo com os objetivos propostos.

4 | RESULTADOS DISCUSSÕES

Partindo para a execução da pesquisa, o primeiro passo do projeto foi realizado com a aplicação de um questionário individual com 9 (nove) questões, sendo perguntas de múltiplas escolhas e descritivas, as quais abordavam temas como hormônios, mudanças do corpo, estruturas sexuais e as mudanças que ocorrem durante essa fase. O questionário

foi aplicado com vias a analisar o conhecimento prévio dos discentes sobre o assunto. Esse momento foi registrado através de foto, como pode ser observado na Figura 1.



Figura 1 - Aplicação do questionário.

Fonte: Acervo da autora (2021)

As respostas das questões do questionário, podem ser observadas na Tabela 1, a seguir.

Quantidade de alunos	Nº de respostas certas
10	3
15	5
5	8

Tabela 1 – Resultado das respostas do questionário inicial.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Analisando os dados da tabela, nota-se que apenas cinco alunos tiveram uma quantidade de acertos relevantes (8). Dessa forma, percebe-se que inicialmente o nível de conhecimento, sobre o tema, era muito pequeno na maioria dos discentes, pois dez alunos acertaram apenas três questões.

Outrossim, é importante ressaltar que os alunos foram bastante receptivos e se interessaram pelo assunto, percebeu-se que somente o tema já despertou a curiosidade sobre os educandos, apesar que, no início se mostraram tímidos, aos poucos desenvolveram a confiança à ponto de participarem mais ativamente da pesquisa.

Esse primeiro passo foi bastante proveitoso, pois através da análise dos questionários e da participação dos discentes, observou-se que esse tipo de exercício educativo é um meio muito interessante de proporcionar processo de ensino-aprendizagem prazeroso e que estimula a curiosidade dos alunos. Além, é claro, de levantar temática de fundamental

recorte para a faixa etária em destaque, esclarecendo as mudanças ocorridas na fase da puberdade.

Os alunos nessa fase da vida, estão, exatamente, passando por essas mudanças, e por isso estão vivenciando momentos de estranhamentos e curiosidades pessoais, especialmente vergonhas e dúvidas. Tais fatores os deixam sedentos por informações e bem receptivos à propostas de ensino desse perfil, cabendo ao corpo escolar verificar e decidir promover medidas que os auxiliem nesse sentido.

A segunda etapa foi realizada para estimular a curiosidade dos discentes sobre as mudanças ocorridas no período da puberdade, e esse estímulo foi feito através de uma pesquisa realizada em casa com sua família e vizinhos, para que eles pudessem refletir sobre quais as diferenças na aparência física que eles podem perceber entre crianças de 8 anos em comparação a um adolescente de 14 e 16 anos, idade que estão passando pelo o período da puberdade.

Esse foi um momento bem interessante da pesquisa, pois foi uma oportunidade de estimular o debate sobre esse assunto entre o discente e sua família, integrando assim a comunidade escolar como um todo.

No retorno dos alunos à escola, foi realizado uma roda de conversa para que os educandos pudessem expor e debater as respostas das pessoas entrevistadas. Através de relatos, os discentes mostraram-se bastante entusiasmados em demonstrar as respostas de seus familiares, e alguns até relataram que realmente perceberam algumas daquelas diferenças em seus corpos.

Com isso, eles perceberam que as mudanças físicas foram enormes, e assim começaram a compreender melhor o período complexo pelo qual alguns estão passando, e estimulou ainda mais a curiosidade sobre o assunto, querendo perguntar e entenderem quais são as outras mudanças que seu corpo irá passar no decorrer desse período. Essa etapa foi bastante interessante, pois mesmo que parecesse uma atividade simples, foi motivadora na acepção de novos conhecimentos. Conhecimentos esses, muitas vezes, não desenvolvidos em contexto escolar.

Dando sequência a proposta, foi realizada uma palestra, que também constou da apresentação de vídeo bem divertido e esclarecedor sobre a temática, sempre tentando manter uma linguagem que os mesmos pudessem compreender. Esse foi um momento bastante descontraído e divertido, em que os alunos reforçaram as informações coletadas através da pesquisa. As figuras 2 e 3, mostram os momentos da apresentação da palestra e dos compartilhamentos de impressões entre os alunos, respectivamente.



Figura 2 - apresentação da palestra.

Fonte: Acervo da autora (2021)



Figura 3 - compartilhamento.

Fonte: Acervo da autora (2021)

Para finalizar e verificar se realmente houve aprendizado através do processo investigativo, foi aplicado um pós-questionário, para buscar perceber se os alunos assimilaram os conhecimentos sobre o tema em relação ao início da proposta. Os resultados foram animadores do ponto de vista educacional, dos 30 (trinta) alunos participantes responderam todas as 9 (nove) perguntas de maneira assertivas.

Quanto a análise dos resultados, tanto das respostas do questionário quanto das observações da participação dos alunos em todas as etapas da proposta, a pesquisa trouxe resultados importantes, pois os alunos desenvolveram maior aptidão pelo processo de aprendizagem, a relação aluno-a-aluno e professor-alunos demonstrou claramente o desabrochar para os quesitos diálogo e participação. No decorrer das etapas os alunos mostraram-se desinibidos e trataram o tema com mais naturalidade, tiveram vontade de pesquisar e aprender mais, e quando tinham dúvidas procuravam através da roda de conversa informal sanar as mesmas.

Faz-se relevante lembrar que, nesse desenvolver a pesquisa percebeu-se uma melhor aceitação por parte dos adolescentes, pois a vergonha de algumas mudanças ocorridas nessa fase, como aparecimento dos seios nas meninas, mudança de voz nos meninos; passaram a ser melhor aceitas por todos. Dessa forma, melhorando a autoestima de quem está passando pelas mudanças e diminuindo casos de bullying por esses motivos.

5 | CONCLUSÃO

Crianças e adolescentes na fase da puberdade, em sua maioria, não recebem o acolhimento escolar necessário. Dessa forma, alguns passam por momentos bem desafiadores, pois estão em meio a mudanças no corpo, no temperamento, nos desejos, mudanças hormonais que podem, inclusive, levar a um mal desempenho escolar.

É fácil encontrar alunos, nessa fase, sentindo-se envergonhados por algumas mudanças corporais, que são novidades para eles. Algumas meninas, por exemplo, tentam esconder os seios que estão começando a aparecer; alguns meninos, por sua vez, evitam falar quando a voz está mudando. Esses e outros fatores, podem diminuir a autoestima e, até mesmo, levá-los a não aceitação do próprio corpo, pois em alguns casos podem até sofrer bullying.

Nesse sentido, é inegável a necessidade de se implementar propostas educacionais, as quais trabalhem esse tema e busquem medidas para acolher da melhor forma possível esses alunos, tanto no seio escolar quanto familiar. A proposta dessa pesquisa buscou exatamente isso, promover propostas, as quais tratassem o tema com naturalidade desinibindo e envolvendo os alunos em uma proposta investigativa sobre as mudanças sofridas na puberdade e assim adquirissem informações necessárias para conscientizá-los dessa importância e sanar suas curiosidades e receios.

Após aplicação do questionário, onde se avaliou o nível de conhecimento e dificuldades que os educandos tinham sobre a puberdade, e com a análise das respostas e diálogos dos alunos participantes, pode-se notar que a lacuna acerca de autoconhecimento foi preenchida, e por informações corretas a respeito do tema. Durante os diálogos, pode-se notar a atenção dos alunos frente a cada informação nova que estavam recebendo e a curiosidade em conhecer mais.

Destarte, conclui-se que a pesquisa alcançou seus objetivos, pois a mesma influenciou de forma positiva os discentes ao tratar o assunto de forma natural e buscar informações mais assertivas sobre seu corpo. Percebeu-se, também, que os discentes receberam a proposta muito bem e se sentiram mais motivados a estudar esses conteúdos de Ciências. Portanto, a proposta investigativa mostrou-se uma metodologia viável e instigadora, para incentivar pesquisas e debates sobre o assunto, da sala de aula ao ambiente familiar, unindo, de fato, escola e comunidade em prol de ações significativas para a sociedade.

REFERÊNCIAS

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência / Contardo Calligaris**. – São Paulo: Publifolha, 2011. – (Folha Explica).

CANTO, E. L. do. **Ciências Naturais: Aprendendo com o cotidiano**. 3. ed. São Paulo, 2009.

CARVALHO, A. Y. C. *et al.* **Perfil Sociodemográfico e Reprodutivo de Adolescentes Grávidas Acompanhadas na Unidade Básica de Saúde do Município de Canindé**, 2009.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. Braga-PT, v. 16, n. 2, 2005.

FREUD, Sigmund. (1905) **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. In: Obras completas: Edição Standard Brasileira. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MATHEUS, Tiago Corbisier. **Adolescência: história e política do conceito na psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. – (Coleção Clínica Psicanalítica / dirigida por Flávio Carvalho Ferraz).

RevistaRene, v. 10, n. 1, p. 53-61, jan./mar.2009.

ROSSI, Andrea S. **Juventude e morte: Representações na contemporaneidade**. Curitiba, n. 35, p. 155-175, 2001. Editora da UFPR.

ROVERATTI DS. **Guia da Sexualidade - reedição ampliada e ilustrada**. Revisão: Máira Roveratti
Editoração: Patricia Pucci. São Paulo,2010.

TOMIO, N. A. O., & FACCI, M. G. D. **Adolescência: uma análise a partir da Psicologia Sociohistórica**. Rev. Teoria e Prática da Educação, 2009.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem bioecológica 185, 186, 190, 194, 195

Adolescente 207, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 219

Afetos 185, 194, 195

Alfabetização 80, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 111, 112, 113, 183, 223

Anatomia 197, 200

Aprendizagem 26, 28, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 85, 90, 91, 93, 96, 101, 102, 103, 104, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 122, 131, 134, 137, 138, 142, 143, 145, 146, 147, 150, 151, 159, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 187, 192, 194, 195, 197, 198, 200, 203, 208, 209, 218, 220

C

Cultura 2, 4, 5, 8, 13, 23, 30, 65, 78, 80, 98, 99, 101, 109, 110, 113, 116, 123, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 164, 179, 183, 185, 186, 191, 192, 193, 194, 195, 205, 206, 207, 208, 223

Cursos de administração 152, 157, 158, 163

D

Deficiência auditiva 197, 199, 202

Deficiência visual 197, 199, 203

Desemparedamento 41, 43, 44, 46, 47

Desenvolvimento 8, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 101, 104, 107, 109, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 130, 134, 136, 140, 141, 152, 156, 159, 161, 162, 166, 167, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 185, 186, 187, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 201, 206, 207, 208, 216, 217, 223

Desenvolvimento humano 74, 185, 186, 190, 192, 193, 194, 195, 196

Dificuldades 6, 38, 44, 71, 141, 145, 148, 159, 161, 163, 169, 170, 221

Dimensão administrativa 159, 161

Dimensão pedagógica 159

Dimensões política 152, 160

Docência em enfermagem 25, 29, 31

E

Ecoformação 185, 186, 190, 191, 192, 194, 195, 196

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 25, 26, 27, 29, 32, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 104, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 123, 124, 125, 126, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 160, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 195, 196, 197, 198, 199, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 222, 223

Educação adventista 49

Educação básica 6, 12, 40, 43, 46, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 89, 90, 112, 115, 123, 137, 175, 181, 182, 189, 204, 205, 206, 223

Educação CTS 79, 80, 84

Educação em saúde 29, 93

Educação infantil 43, 45, 46, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 98, 99, 100, 102, 104, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 123, 205, 206, 208, 209

Educação matemática crítica 79, 80, 84, 85, 89, 90, 91

Educação profissional 25, 26, 29, 32, 40

Educação superior 3, 6, 8, 9, 10, 14, 156, 164, 197

Ensino 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 25, 26, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 80, 81, 82, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 159, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 187, 189, 197, 198, 199, 200, 203, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 223

Ensino remoto emergencial 145, 146

Ensino superior 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 156, 163, 198, 223

Ética 13, 93, 94, 95

Experiências 14, 26, 27, 28, 30, 47, 68, 74, 75, 77, 81, 99, 100, 101, 102, 104, 107, 108, 114, 116, 117, 119, 122, 126, 130, 134, 142, 143, 145, 147, 151, 190

F

Família 4, 6, 76, 115, 118, 122, 205, 206, 207, 208, 209, 215, 216, 217, 219

Formação continuada 27, 28, 29, 41, 42, 44, 46, 47, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 173, 174, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 209

G

Gestão acadêmica 152, 155, 158, 159, 162

Guias de interaprendizaje 16, 17, 19, 20, 21

H

História 3, 6, 7, 14, 15, 26, 27, 42, 45, 78, 88, 112, 118, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 148, 153, 164, 166, 171, 222

I

Igualdade 1, 12, 142, 187, 198, 207

L

Letramento 13, 80, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 223

Língua portuguesa 7, 145, 146, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 180, 181, 182, 183

Livro didático 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 139, 182

M

Matemática 15, 41, 49, 51, 55, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 72, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 136, 137, 140, 143, 223

Minka 16, 17, 18, 20, 22, 23

Modelos anatômicos 197

Mudanças corporais 211, 212, 221

Mulher docente 1, 2, 5, 6, 11

O

Olhar ecológico 185, 186, 194, 195

P

Perspectiva das crianças 98

Planejamento do ensino 136, 137, 138, 139, 140, 142

Prática docente 26, 27, 29, 35, 36, 141, 166, 167, 172, 173, 188

Prática pedagógica 27, 35, 44, 106, 111, 167, 174, 179, 188, 191, 192, 205

Puberdade 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 221

R

Resolução de problemas 42, 49, 87, 90, 186

Resultados educacionais 136, 137, 138, 139, 140, 142, 189

T

Teoria da subjetividade 25, 29, 30, 39, 40

Teoria do caos 93, 96, 97

TIC 168, 179

Trabajo colaborativo 16, 17, 20, 22

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br