

COLEÇÃO

CADERNOS DA AINPGP

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PERSPECTIVA: MEMÓRIAS DO XIV FIPEP

XIV FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA



Alexandre Martins Joca
Karla Roberta Brandão de Oliveira
Marcelo Vieira Pustilnik
Marteano Ferreira de Lima

EDIÇÕES
AINPGP

ISBN: 978-65-87527-45-1

CBL



9 786587 527451

INSTITUIÇÃO

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP

DIRETORIA

Prof. Dr. Marcelo Pustilnik de Almeida Vieira – UFSM (Presidente)
Acad. Kaliene Batista Ferreira – URCA (Vice-Presidente)
Profa. Maria Luzirene Oliveira do Nascimento – EB/CE (Primeiro Secretário)
Acad. Romário Cícero da Silva Abreu – UFCG (Suplente de Secretário)
Prof^a. Dr^a. Francicleide Cesário de Oliveira – UERN (Primeira Tesoureira)
Profa. Dr^a. Disneylandia Maria Ribeiro – UERN (Segunda Tesoureira)

CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)
Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (UFCG)
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
Prof^a. Dr^a. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Prof^a. Dr^a. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
Prof^a. Dr^a. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)
Prof^a. Dr^a. Elzanir dos Santos (UFPB)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Prof. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL/Espanha)
Prof^a. Dr^a. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Prof^a. Dr^a. Francicleide Batista de Almeida Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERN)
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Prof^a. Dr^a. Kássia Mota de Sousa (UFCG)
Prof^a. Dr^a. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Prof^a. Dr^a. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Prof^a. Dr^a. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)
Prof^a. Dr^a. Lidianne de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFSM)
Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Prof^a. Dr^a. Raimunda de Fátima Neves Coêlho (UFCG)
Prof^a. Dr^a. Racquel Valério Martins (ABS-USAL/Espanha)
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
Prof^a. Dr^a. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
Prof^a. Dr^a. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Prof^a. Dr^a. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

A compilação de responsabilidade assumida pelas/os autoras/es foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que a AINPGP, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento das normas para publicação determinadas pela CAPES.

Organizadoras/es
Alexandre Martins Joca
Karla Roberta Brandão de Oliveira
Marcelo Vieira Pustilnik
Marteano Ferreira de Lima

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PERSPECTIVA: MEMÓRIAS DO XIV FIPED
XIV FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA



 **EDIÇÕES**
AINPGP
CAJAZEIRAS/2025



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira – CRB 15/869

P912 Práticas educativas em perspectivas: memórias do XIV FIPED. / Organizadores: Alexandre Martins Joca, Karla Roberta Brandão de Oliveira, Marcelo Vieira Pustilnik, Marteano Ferreira de Lima. Cajazeiras/PB: AINPGP, 2025.

Coleção Cadernos AINPGP

Vários autores

ISBN: 978-65-87527-45-1

<https://doi.org/10.57242/Caderno006>

1. Educação. 2. Ensino. 3. Produção científica. 4. Pesquisa. I. Joca, Alexandre Martins. II. Oliveira, Karla Roberta Brandão de. III. Pustilnik, Marcelo Vieira. IV. Lima, Marteano Ferreira de. V. Título.

CADERNOS DA AINPGP



A Coleção “*Cadernos da AINPGP*” é uma iniciativa da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP. Associação voltada ao desenvolvimento articulado entre ensino, pesquisa e extensão na Graduação e em Pedagogia/Educação e áreas afins, através de uma rede de IES nacionais e estrangeiras.

Os “Cadernos” têm como objetivo promover o intercâmbio entre discentes/docentes pesquisadoras/es e outros parceiros da Pedagogia/Educação e áreas afins, sob forma de publicação, no intuito de informar, socializar e democratizar o conhecimento acadêmico produzido por docentes e discentes na graduação e Pós-Graduação, de IES brasileiras e estrangeiras.

Por constituir-se como mais uma ação de efetivação do caráter de “rede” da AINPGP, reúne a produção científica ou reflexões educacionais de autores/as de diferentes instituições e regiões do país, podendo dialogar com educadoras/es da Educação Básica, de Movimentos Sociais e de instituições estrangeiras.

Cada volume consiste na publicação sobre uma temática que envolva o ensino, a pesquisa e a extensão. Quanto ao formato textual, pode-se optar por um gênero textual de acordo com seu propósito, com a temática e/ou o campo de atuação, a exemplo: entrevistas, artigos de opinião, relatórios de atividades de pesquisa, ensino e extensão, relatos de experiência, ensaios acadêmicos, entre outros. O imprescindível é que os “Cadernos da AINPGP” promovam a interação entre saberes, àquelas/es que os produzem e suas respectivas instituições.



APRESENTAÇÃO • 9

Alexandre Martins Joca

Karla Roberta Brandão de Oliveira

Marcelo Vieira Pustilnik

Marteano Ferreira de Lima

INTRODUÇÃO: REINVENTAR PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A (RE)EXISTÊNCIA NO PRESENTE/FUTURO • 13

Alexandre Martins Joca

Karla Roberta Brandão de Oliveira

Marcelo Vieira Pustilnik

Marteano Ferreira de Lima

PARTE I EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÃO COM BASE EM OBSERVAÇÕES PESSOAIS E EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS • 25

Francisco Sérgio Cesário de Andrade

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTÃO DEMOCRÁTICA E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE • 30

Maria Núbia de Araújo

Maria Elly Krishna dos Santos Pereira

Marismênia Nogueira dos Santos

Francisco Glauber de Oliveira Paulino

O MODELO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE CAPITALISTA: ESVAZIAMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR • 38

Sirneto Vicente da Silva

Daniele Kelly Lima de Oliveira

Eliomar Araújo de Sousa

OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO APRESENTADOS PELA ONU: UMA REEDIÇÃO DO PENSAMENTO DE J. DEWEY • 46

Fabiano Geraldo Barbosa

Thiago Alves Moreira Nascimento

Rebeca Baia Sindeaux

A PESQUISA COMO ARTEFATO E AS SUAS POTENCIALIDADES NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO • 56

Alexandre Martins Joca

Elzanir dos Santos

Dorgival Gonçalves Fernandes

O CAMPO PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA NO BRASIL: (RE)CONFIGURAÇÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS • 62

Jonas Emanuel Pinto Magalhães

EDUCAÇÃO, ARTE E MEIO AMBIENTE • 74

Clesley Maria Tavares do Nascimento

Daniele Quiroga Neves

A ARTE COMO ANALISADORA DE EVENTOS CLIMÁTICOS EXTREMOS: EDUCAÇÃO, QUESTÕES AMBIENTAIS E TRANSITORIEDADE • 79

Cláudio Tarouco de Azevedo

A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES FRENTE AO BULLYING: CONSIDERAÇÕES SOBRE A IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO • 85

Thalita Lays Fernandes de Alencar

Cicera Enmilly Martins de Sousa

Maria Elaryce de Araújo Clemente

FORMAÇÃO NA SOCIEDADE RACISTA BRASILEIRA TERRITÓRIO, MEMÓRIA E TECNOLOGIAS - LEI 10.639 • 92

Giovanni Codeça da Silva

Silvana Batista Silva

DIDÁTICA, CURRÍCULO E HISTÓRIA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL • 101

Jamily Santos Pereira

Laisa Roberta Dantas Sousa

Maria Thaís de Oliveira Batista

Raimunda de Fátima Neves Coêlho

A DOCÊNCIA COMO POLÍTICA DE PRODUÇÃO DE CORPOS E SUBJETIVIDADES NA CONTEMPORANEIDADE • 109

Dorgival Gonçalves Fernandes

**A INCLUSÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA:
A CONTRIBUIÇÃO DA TECNOLOGIA DIGITAL NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM** • 114
Cristiane Maria Nepomuceno

PARTE II
**EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS
DOCENTE, METODOLOGIAS, ENSINO E
APRENDIZAGEM**

**160 ANOS DA GRAMMATICA DA INFANCIA: AUTORIA,
TRAJETÓRIA INTELECTUAL E INTERMEDIÇÃO NO
MATERIAL ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX NO BRASIL** • 127
Ana Paula Rabelo e Silva
Carlos Eduardo Bezerra

**OS/AS PROFESSORES/PROFESSORAS DE LIBRAS,
SEUS DESAFIOS, SUAS MARCAS E ORIENTAÇÕES:
RETRATOS DOS PERCURSOS** • 136
Kaline Araújo Mendes de Souza
Maria Magda Vieira Trajano Alves
Ana Carmita Souza

**ANÁLISE DO SUPORTE OFERECIDO VIA WHATSAPP
AOS INTERAGENTES DO TELETANDEM LITERÁRIO NA
URCA** • 145
Guilherme Mariano da Silva
Ludmila Belotti Andreu Funo
Ana Carolina Negrão Berlini de Andrade
Darley Pereira da Silva

**JOGOS RELACIONADOS À MATEMÁTICA E SUAS
LENDAS: UM ABORDAGEM EM HISTÓRIA DA
MATEMÁTICA** • 154
Denise Ap. Enes Ribeiro

**DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS DA
BNCC POR MEIO DOS JOGOS DIGITAIS** • 160
Érica Edmajan de Abreu
Francisco José de Andrade

**DA ORALIDADE PARA A ESCRITA: DESAFIOS
ENFRENTADOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA EM
REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE** • 168
Débora Fontes de Araújo

**SIM, PRECISA DESENHAR: DIAGRAMAS PARA
COMUNICAR CONCEITOS MATEMÁTICOS** • 175
Alex Denis Alves do Nascimento
Alysson Paulino da Silva
Fernanda Andréa Fernandes Silva
Lúcia Cristina Silveira Monteiro

**TECNOLOGIA E LUDICIDADE: ALTERNATIVA
METODOLÓGICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM
DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL** • 183
Francisco Sérgio Cesário de Andrade

**O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL PARA TURMAS DE
BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS: UM OLHAR PARA
O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DOS LIVROS** • 190
Thayslane Andrade Nogueira

**DESAFIOS E REFLEXÕES NO ENSINO DA
MATEMÁTICA: A RELAÇÃO AO SABER E O RACIOCÍNIO
MULTIPLICATIVO** • 197
Karina Faustino de Sousa
Lucas Menezes de Sousa

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA
BRASILEIRA: PRÁTICAS DE ENSINO HÍBRIDO
DURANTE A PANDEMIA DA COVID'19** • 206
Jakson José Gomes de Oliveira
Ana Lúcia Almeida de Oliveira
Lindomal dos Santos Ferreira
Leonardo Pinto da Cunha

**O CENTRO COLABORADOR DE APOIO AO
MONITORAMENTO E À GESTÃO DE PROGRAMAS
EDUCACIONAIS (CECAMPE/NORTE) E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO E
EXECUÇÃO DO PDDE NO BAIXO TOCANTINS (PA): A
EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DO ACARÁ** • 213
Rayane Costa Correia

APRESENTAÇÃO

XIV Fórum Internacional de Pedagogia (XIV FIPED)

De 15 a 18 de maio de 2024, em formato híbrido, ocorreu o XIV Fórum Internacional de Pedagogia (XIV FIPED), na cidade de Crato, sul do Ceará. O Evento foi promovido pela parceria entre a Universidade Regional do Cariri (URCA) e a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), contando com o apoio complementar de outras instituições de Ensino Superior.

Diante da atual conjuntura acadêmica no Brasil, ainda severamente influenciada pelas consequências da crise pandêmica pós-covid 19 e em sintonia com as edições anteriores, o Evento centrou-se na necessidade de “reinventar práticas educativas para a (re)existência no presente/futuro”. O debate foi pautado sobre os desafios e as possibilidades da educação no contexto de uma sociedade comprometida com a democracia e a justiça social. O XIV FIPED entendeu ser necessário pensar a escola e a universidade como instituições basilares para o desenvolvimento humano, intelectual, político e criativo dos sujeitos e da sociedade. Os lugares educativos são caldeirões culturais, aguardando os insumos de vivências e imaginações para, da heterogeneidade de tempos e espaços, reinventar a atividade formadora como uma práxis-ponte da reflexão e discussão sobre o presente e o passado rumo a um novo futuro.

Nenhuma imagem simbolizaria melhor esta edição que a do soldadinho-do-araripe, ave endêmica do cariri cearense. Ele é uma das cinco espécies da fauna desse Estado mais ameaçadas de extinção,

APRESENTACIÓN

XIV Foro Internacional de Pedagogía (XIV FIPED)

Del 15 al 18 de mayo de 2024, el XIV Foro Internacional de Pedagogía (XIV FIPED) aconteció en formato híbrido en la ciudad de Crato, al sur de Ceará. El evento se promovió mediante una colaboración entre la Universidad Regional de Cariri (URCA) y la Asociación Internacional para la Investigación de Pregrado en Pedagogía (AINPGP), con el apoyo complementario de otras instituciones de educación superior.

Delante de la actual coyuntura académica brasileña, aún gravemente afectado por las consecuencias de la crisis pospandemia de la COVID-19, y en sintonía con ediciones anteriores, el evento se centró en la necesidad de “reinventar las prácticas educativas para la (re)existencia en el presente y el futuro”. El debate se centró en los desafíos y las posibilidades de la educación en el contexto de una sociedad comprometida con la democracia y la justicia social. El XIV FIPED comprendió la necesidad de considerar las escuelas y universidades como instituciones fundamentales para el desarrollo humano, intelectual, político y creativo de las personas y la sociedad. Los espacios educativos son el perol culturales, a la espera del aporte de experiencias e imaginaciones para, desde la heterogeneidad de tiempos y espacios, reinventar la actividad educativa como una praxis-puente para la reflexión y el debate sobre el presente y el pasado en la dirección al un nuevo futuro.

Ninguna imagen simboliza mejor esta edición que el soldadito de Araripe, corresponde a una ave endémica de la región de Cariri, en Ceará. Es una de las cin-

sendo classificada como “criticamente em perigo”. Apesar dos avanços da cidade, da destruição dos habitats e das mudanças climáticas, o canto do pássaro atravessa a mata e faz-se ouvir, pois o soldadinho-do-araripe resiste!

Ao seu exemplo, o XIV FIPED (Edição Crato) alçou sua voz além do horizonte imediato. Visamos, assim como em edições passadas, pelo uso da tecnologia, elevar nosso canto de resistência e esperança, varando montanhas, planícies e mares para ressoar, juntos, os cantos daqueles/as que, como o soldadinho, não cedem às adversidades do presente e não aceitam ter-lhes negado o futuro.

Em números, o XIV FIPED contou com 2.067 participantes, sendo: 923 estudantes de Graduação, 365 estudantes de Pós-Graduação, 177 professores/as da Educação Básica e demais profissionais, 255 professoras/es do Ensino Superior, 243 ouvintes e 104 colaboradores/as (os 2 últimos, sem identificações específicas de atuação na educação). O Evento teve uma carga horária de 44 horas de atividades educativo-científicas, divididas em: 03 Conferências, 91 Grupos de Trabalhos¹, 50 Mesas Redondas, 26 Minicursos, 05 Painéis, 03 Oficinas, 01 sessão de Apresentação de Trabalhos em *Banners* e o lançamento de 11 livros. Essas atividades foram organizadas e/ou conduzidas por 343 professoras/es da Educação básica e do Ensino Superior, estudantes da Graduação e da Pós-Graduação e demais profissionais da educação.

Além disso, ofereceu uma diversidade de atividades educativo-culturais, a saber: espetáculo teatral, apresentações musicais, manifestações da cultura local –

co espécies más amenazadas de extinción, siendo clasificada como “en peligro crítico”. Aunque de los avances de la ciudad, la destrucción del hábitat y el cambio climático, su canto atraviesa la maleza y se hace oír, ¡porque **el soldadito de Araripe resiste!**

A su ejemplo, el XIV FIPED (Edición Crato) elevó su voz más allá del horizonte inmediato. Apuntamos como en ediciones anteriores, la estrategia del uso de la tecnología, elevar nuestro canto de resistencia y esperanza, cruzando montañas, la llanuras y mares para resonar, unidos, los cantos de aquellos como el soldadito, se niegan a ceder ante las adversidades del presente y no aceptan que se les haya negado el futuro.

En números, el XIV FIPED contó con 2.067 participantes, entre ellos: 923 estudiantes de licenciatura, 365 estudiantes de posgrado, 177 profesores de educación básica y otros profesionales, 255 profesores de educación superior, 243 estudiantes y 104 colaboradores (los 2 últimos, sin identificación específica de actividad en educación). El evento contó con 44 horas de actividades científico-educativas, divididas en: 3 conferencias, 91 grupos de trabajo¹, 50 mesas redondas, 26 minicursos, 5 paneles, 3 talleres, 1 sesión de presentación de trabajos en *banners* y el lanzamiento de 11 libros. Estas actividades fueron organizadas y/o dirigidas por 343 docentes de educación básica y superior, estudiantes de licenciatura y posgrado, y otros profesionales de la educación.

Asimismo, ofreció una variedad de actividades educativas y culturales, incluyendo representaciones teatrales, presentaciones musicales, demostraciones cul-

¹ Os Grupos de Trabalhos receberam a apresentação de 994 trabalhos científicos subdivididos em: 546 artigos, 333 resumos expandidos (apresentação oral) e 93 resumos simples (apresentação em *banners*).

¹ Los Grupos de Trabajo recibieron la presentación de 994 trabajos científicos, subdivididos en: 546 artículos, 333 resúmenes expandidos (presentación oral) y 93 resúmenes simples (presentación en *banners*).

Reisado e Maracatus – e a oportunidade de o público prestigiar o artesanato local por meio de uma feira cultural.

Destacamos desta edição: o sucesso da realização em regime de organização partilhada entre URCA/AINPGP; a expressiva quantidade de estudantes de graduação participando e palestrando em mesas redondas; a organização das atividades, tanto presenciais quanto *online*; a visibilidade da AINPGP no evento, com materiais institucionais (banners / leques e bottons); a expressiva quantidade de participantes nas atividades presenciais (mais de 700), com destaque para a participação de graduandas/os em caravanas ou em grupos de uma diversidade de estados e IES: Rio de Janeiro (UERJ); Ceará (Fortaleza/Iguatu (UECE) / Sobral (UVA) e Iguatu (UECE); São Luís (UEMA); Rio Grande do Norte (UERN), Paraíba (UFPB e UFCG); Santa Maria (UFSM), entre outros; a presença significativa de participantes nas atividades *online*, especialmente nos GTs; as muitas manifestações de elogios ao Evento pelas/os participantes; a satisfação do reencontro entre aquelas/es que estiveram presencialmente no Evento.

Queremos registrar, publicamente, nossos agradecimentos: aos colegas da URCA (coordenação local), pela parceria, em especial à professora Karla Brandão. Esperamos que se juntem a nós no continuar do percurso AINPGP/FIPED; aos/às monitoras/es que foram fundamentais para o evento; aos/às cratenses que nos receberam e acolheram com o jeitinho cearense; aos/às conferencistas que participaram voluntariamente do Evento – professor Newton Duarte, professora Selma Garrido Pimenta e professora Yeldy Milena R. Garcia – a todas/os que propuseram e coordenaram as atividades; à coordena-

turais locais – “Reisado y Maracatus” – y la oportunidad para que el público disfrutara de la artesanía local a través de una feria cultural.

Ponemos de relieve de esta edición: el éxito de la organización conjunta entre URCA/AINPGP; el importante número de estudiantes de pregrado participantes y ponentes en mesas redondas; la organización de las actividades, tanto presenciales como *online*; la visibilidad de AINPGP en el evento, con materiales institucionales (*banners* /abanico y botones); el importante número de participantes en las actividades presenciales (más de 700), resaltamos la participación de estudiantes universitarios en caravanas o grupos de diversos estados e IES: Río de Janeiro (UERJ); Ceará (Fortaleza/Iguatu (UECE) / Sobral (UVA)) e Iguatu (UECE); São Luis (UEMA); Rio Grande do Norte (UERN), Paraíba (UFPB y UFCG); Santa María (UFSM), entre otros; la importante presencia de participantes en actividades *online*, especialmente en los GT; las múltiples expresiones de elogios al Evento por parte de las/os participantes, la grata satisfacción del reencuentro entre quienes estuvieron presencialmente en el Evento.

Deseamos expresar nuestros agradecimientos, públicamente, a las/os colegas de la URCA (coordinación local), por la colaboración, en especial a la profesora Karla Brandão. Esperamos que se unan a nosotros en la continuidad del recorrido AINPGP/FIPED; hacemos extensivo nuestro reconocimiento a las/os monitoras/es que fueron fundamentales para el Evento; a las/os cratenses que nos recibieron y acogieron con el característico “jeitinho” cearense; a las/os conferencistas que participaron voluntariamente en el Evento – el profesor Newton Duarte, la profe-

ção AINPGP – Prof. Marcelo; Alexandre, Romário, Kaliene, Francicleide (Fran) – que durante 08 meses estiveram junto às/aos colegas da URCA no planejamento e organização do XIV FIPED e, em especial, a todas/os as/os sócias/os da AINPGP, tanto aquelas/es que participaram propondo e coordenando atividades (na modalidade presencial ou virtual), quanto às/aos que contribuíram como participantes.

Estamos certos/as de que o XIV FIPED realizou um amplo debate sobre o presente/futuro e os modos de organização da (re)existência da luta pela educação, renovada e renascida, indômita, no dia a dia de estudantes e educadoras/es.

sora Selma Garrido Pimenta y la profesora Yeldy Milena R. García – a todas/os quienes propusieron y coordinaron las actividades; a la coordinación de AINPGP – Prof. Marcelo; Alexandre, Romário, Kaliene, Francicleide (Fran) – que durante ocho meses estuvieron junto a las/os colegas de la URCA en la preparación y organización del XIV FIPED y, en especial, a todas/os las/os socias/os de la AINPGP, tanto a aquellas/os que participaron proponiendo y coordinando actividades (en la modalidad presencial o virtual), como a quienes contribuyeron como participantes.

Estamos seguras/os de que el XIV FIPED propició un amplio debate sobre el presente y el futuro, así como sobre las formas de organización de la (re)existencia de la lucha por la educación – renovada y renacida, indomable – en el día a día de estudiantes y educadoras/es.

Alexandre Martins Joca
Karla Roberta Brandão de Oliveira
Marcelo Vieira Pustilnik
Marteana Ferreira de Lima



INTRODUÇÃO

Reinventar práticas educativas para a (re)existência no presente/futuro

Alexandre Martins Joca

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Pedagogia pela Faculdade Superior de Ensino Programus (2015). Mestre (2008) e doutor (2013) em Educação pela UFC. Professor adjunto IV da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) onde leciona na graduação em pedagogia - Unidade Acadêmica de Educação (UAE) e no Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS (UAL). De 2019 a 2023 foi presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).

Marcelo Vieira Pustilnik

Graduado em Pedagogia pela FE-UNICAMP (2002), Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra pelo IG-UNICAMP (2005). Doutor em Educação na FE-Unicamp (2011). Pós-Doutor em Inovação Pedagógica pela Universidade do Porto. Professor Associado na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - RS - no Departamento de Fundamentos da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa APRENDE STEAM (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5226621408334323).

Karla Roberta Brandão de Oliveira

Possui Graduação em Pedagogia (2001) e especialização em Planejamento e Política Educacionais (2006), pela Universidade Regional do Cariri, Mestrado em Educação (Universidade Federal do Ceará, 2007) e Doutorado em Educação (Universidade Nove de Julho, 2021). É professora efetiva do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri. Na ocasião do Evento, exercia a função de Coordenadora do curso de Pedagogia desta IES.

Marteana Ferreira de Lima

Doutora em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará; Mestre em Educação, Especialista em Psicopedagogia e licenciada em PEDAGOGIA na Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora da Universidade Regional do Cariri - URCA - Departamento de Educação. Atuação na docência do ensino superior na área de Didática e Fundamentos da Educação. Na ocasião do Evento, exercia a função de Vice-Coordenadora do Curso de Pedagogia da URCA e Coordenadora da Área de Pedagogia do PARFOR - URCA.

O exercício de inventar e reinventar nos remete ao processo de criação do novo, do inédito, à ideia de desenvolvimento, de evolução. Se tomarmos as grandes invenções humanas, é possível pensar, numa perspectiva linear, em avanço, progresso, evolução humana sobre a natureza e sobre a própria Humanidade. Somos humanos porque inventamos o(um) mundo e, sobretudo, porque o transformamos.

Tanto o inventar quanto o reinventar são práticas implicadas em processos de transformações que dialogam com o antes, o agora e o depois da invenção. O antes, porque ao inventarmos algo transformamos a(s) realidade(s) que nos antecedem. O agora, porque as invenções visam atender às demandas do hoje. O depois, porque produzimos outra(s) realidade(s), outras possibilidades existenciais que (possivelmente) serão resignificadas por invenções futuras. Essa concepção linear de tempo, sequencialmente marcada pela trilogia passado/presente/futuro, sugere uma dinâmica de sucessivas invenções e suas temporalidades: o antes, o agora e o depois. Uma linearidade ilusória é irreal, pois nem sempre o depois é mais desenvolvido do que o antes.

Estamos constantemente nos inventando e reinventando, o que exige de nós o desenvolvimento de estratégias de aprender e ensinar o novo, as novas formas de ser e de estar no mundo. Uma roda vida que cria e recria modos de vida, costumes, práticas, relações, saberes, conhecimentos etc. Atréadas a essas invenções, criamos maneiras de inventar, de produzir conhecimentos e modos de ensiná-los e aprendê-los.

No campo educacional, espaço marcado pelo exercício de ensinar e aprender as “invenções” humanas, criamos (ou inventamos) métodos e estratégias de ensino, instrumentos de aprendizagem, ambientes propícios à formação, enfim, formas de aprender e de ensinar. Aqui, as invenções – epistemológicas e práticas – atravessam e são atravessadas por seus tempos, por suas historicidades. No campo educacional, tanto no processo de produção do conhecimento quanto nos modos de transmiti-los, passado, presente e futuro, muitas vezes se entrelaçam e são acionados no intuito de produzirmos “invenções” educacionais.

O XIV FIPED se imbuíu da tarefa de refletir sobre as necessárias (re)invenções de práticas educativas, tomando o presente/futuro desejado como objeto em constante construção. Para isso, reuniu estudantes, professoras/es e pesquisadoras/es, em torno de uma diversidade de temáticas educacionais que se inscrevem como emergentes à (re)existência do presente/futuro que nos propomos a construir, e porque não dizer, a inventar. A partir daqui, socializamos conferências e painéis realizados no XIV FIPED que nos ajudam no exercício reflexivo da (re)invenção de práticas educativas possíveis ao presente/futuro que almejamos.

SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO OBJETIVO E A DEMOCRACIA

A discussão entorno da socialização do conhecimento objetivo foi o tema da Conferência de abertura do Evento

e teve o Prof. Dr. Newton Duarte¹ como conferencista².

O professor Duarte abordou a interseção entre a socialização do conhecimento, a educação e a democracia, refletindo sobre a história do Brasil e os desafios atuais. Destacou, ainda, a relação conflituosa do país com a democracia, marcada por períodos de ditadura e tentativas de construção democrática, criticando a concentração do conhecimento em poucas mãos e a falta de democratização do acesso ao saber, enfatizando que a educação deve promover a socialização do conhecimento objetivo.

A partir das ideias de Vygotsky, o orador questionou: “a humanidade domina a própria sociedade?” E concluiu que a humanidade continua não dominando a sociedade, sendo esta determinada pelo mercado, pelos interesses econômicos e pela lógica econômica. Duarte argumentou que a verdadeira compreensão da sociedade e de si mesmo é impossível sem um conhecimento coletivo e teórico. Além de criticar os currículos escolares brasileiros por se concentrarem em conhecimentos empíricos e cotidianos, em vez de promover um saber

sistematizado e teórico, fundamental para a formação crítica dos indivíduos.

Mencionou a importância de uma democracia que vá além do ato de votar, defendendo a participação ativa do povo nas decisões políticas e econômicas, argumentando que a educação é essencial para preparar os cidadãos para participarem de forma efetiva na sociedade, promovendo uma democracia política, econômica e cultural. Visto que a participação da população nas decisões do País é uma das maneiras de enfrentar as desigualdades sociais existentes.

Por fim, refletiu sobre a individualidade humana, propondo que a liberdade e a determinação devem ser vistas de forma dialética, enfatizando a importância de reconhecer as possibilidades de transformação tanto na vida individual quanto na sociedade. A Conferência foi concluída com um apelo à luta pela democratização do conhecimento como um caminho para uma sociedade mais justa e digna, onde todos possam deixar suas marcas no mundo.

ITINERÂNCIAS DA PESQUISA SOBRE PEDAGOGIA NO BRASIL

A Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta³ foi a conferencista que tomou como

¹ Graduado em Pedagogia (1985) e Mestre em Educação (1987) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Doutorado em Educação (1992) pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP). Pós-doutorado (2004) pelo Ontario Institute for Studies in Education (OISE) na Universidade de Toronto, Canadá. Pesquisador visitante (2011-2012) do Centre for Social and Political Thought (CSPT), Universidade de Sussex, Brighton, Inglaterra. Pesquisador visitante (2019-2020) do Institute for the Humanities, Universidade Simon Fraser, Vancouver, Canadá. Pesquisador produtividade do CNPq desde 1996. Docente da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) desde 1988, obtendo o título de Livre-Docente em 1999 e Professor Titular em 2009. Coordena o grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação que conta com pesquisadores de várias universidades brasileiras. É pesquisador associado ao Institute for the Humanities, University of Simon Fraser, Vancouver, Canadá. É autor de diversos livros, capítulos de livros e artigos, publicados no Brasil e no exterior.

² Para assistir a Conferência, acesso em: <https://www.youtube.com/@ainpgp-canal>

³ Graduada em Pedagogia (1965), Mestrado (1979) e Doutorado (1985) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Livre Docente em Didática (1993), pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Foi Professora Associada da PUCSP de 1974 a 1988 e Professora Titular na Faculdade de Educação da USP de 1989 a 2013, onde tornou-se professora Titular Sênior (aposentada). Atuou, ainda, como Professora Assistente no Programa de Pós Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos (2015 - 2022). Assumiu diversos cargos de gestão, dentre eles: Coordenação do Programa de Pós Graduação em Educação na FE-USP (1997/99); Direção eleita da FE-USP (2002 - 2005) e Pró-Reitora de Graduação da USP (2006 - 2009). É Membro do GT Didática da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) desde 1982, do qual foi coordenadora (1996 - 1999) e membro do Comitê Científico da ANPEd/

tarefa a abordagem sobre o percurso do curso de Pedagogia nas universidades brasileiras⁴. Para isso, apresentou uma análise crítica e histórica sobre a evolução da pesquisa em Pedagogia no País, mostrando que este tem sido moldado por diversas influências políticas, sociais e acadêmicas e ressaltando a importância de compreender essas transformações para fortalecer a identidade e a relevância da profissão docente.

Pimenta enfatizou que a Pedagogia, enquanto ciência da educação, deve ser entendida em sua complexidade e pluralidade, uma vez que a pesquisa pedagógica não pode se limitar a abordagens técnicas ou instrumentais, mas deve incorporar uma perspectiva crítica e reflexiva, capaz de questionar e transformar as práticas educativas existentes.

Abordou os desafios enfrentados pelos cursos de Pedagogia no Brasil, especialmente diante das Diretrizes Curriculares Nacionais e das políticas educacionais que impactam diretamente a formação de professores, alertando para o risco de uma formação superficial e descontextualizada, que não prepara adequadamente os futuros educadores para lidar com as complexidades do ambiente escolar.

Ao longo de sua exposição, Pimenta compartilhou experiências de pesquisas

CAPES no Comitê de Avaliação da área de Educação (2001-2003). É associada e fundadora da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE), da qual foi vice-presidente (2018 - 2022). É membro da RedPed - Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia. Coordena a Coleção Docência em Formação junto à Cortez Editora, SP, desde 2002. Coordena (em parceria) o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE) da USP desde 1989. Realizou estágios de estudos e pesquisas em universidades na França, Portugal, Espanha e México, no período de 1994 a 2009. Publicou diversos livros, capítulos e artigos em periódicos nacionais e de outros países (México, Argentina, Colômbia, Chile, Espanha, França, Portugal, Inglaterra).

⁴ Para assistir a Conferência, acesso em: <https://www.youtube.com/@ainpgp-canal>

colaborativas e ações pedagógicas que visam à transformação social e à promoção da justiça educacional, defendendo a necessidade de uma formação docente que vá além da sala de aula, engajando-se com as comunidades e promovendo uma educação emancipatória.

A Conferência foi concluída com um chamado à valorização da Pedagogia como campo de conhecimento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, com a pesquisa em Pedagogia comprometida com a realidade social e com a formação de sujeitos críticos e atuantes.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURAL, IMERSA NA ERA PÓS-DIGITAL NOS COLOMBIANOS (2024)

A discussão sobre a educação inclusiva e intercultural foi abordada a partir da experiência colombiana, com a participação da Prof.^a Dr.^a Yeldy Milena Rodríguez García⁵, que apresentou uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais e da inteligência artificial nos territórios colombianos, apontando especificamente seu uso nas universidades e os desafios enfrentados pelos professores

⁵ Profesora. Doctora en comunicación y educación en entornos digitales; magister en redes sociales y aprendizaje digital ambos títulos de la uned de españa; magister en biología con énfasis en neurociencias y bióloga de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. 23 años de experiencia en docencia y gestión académica en educación superior en Colombia, cumpliendo diversos roles: Docente, Investigadora, Coordinadora, Directora, Consultora, Vicerrectora Académica y Asesora de proyectos educativos digitales, que involucran la ciencia y la tecnología al servicio de la construcción de conocimiento en base a la diversidad natural y al patrimonio cultural, consecuente con el desarrollo sustentable de los territorios; desde una visión sistémica para el abordaje y solución de los retos que enfrenta la educación inclusiva e intercultural en la era digital. Actualmente trabaja en la Universidad Nacional de Colombia, como gestora de procesos de calidad y la flexibilización del aprendizaje en entornos digitales para los territorios colombianos.

para auxiliar seus alunos na utilização de ferramentas adequadas à sua aprendizagem. Com isso, refletiu também sobre a formação para a era digital⁶.

Explorou a temática das tecnologias da informação e comunicação, destacando que não vivemos mais sem elas, ressaltando a necessidade de compreensão por parte dos professores, para atuar na era digital, a fim de desenvolver atividades formativas de qualidade para os alunos. Destacou, ainda, a importância de compreender o contexto global por meio da teoria do mundo como uma teia interconectada.

Evidenciou que a era pós-digital se relaciona diretamente com o que se entende por educação inclusiva e educação intercultural, que está intimamente ligada ao respeito pelas diferenças que os professores devem ter em relação a todos os seus estudantes. E apontou que é um desafio, especialmente para os professores e professoras das universidades públicas, acolher uma população marcada por tantos conflitos e oferecer a ela uma oportunidade diferenciada de acesso à educação superior na Colômbia, para que possam se inserir nos círculos sociais.

Yedy García salientou que descolonizar a pedagogia e o currículo, bem como promover uma aprendizagem crítica, tem sido um grande desafio. Sendo fundamental garantir a participação de todas e todos, valorizando a diversidade, a inclusão das diferenças, a interculturalidade, a equidade e, claro, a pertinência. Destacou que é necessário desenvolver o pensamento crítico, algo essencial na sociedade pós-digital e que ensinar

significa formar pessoas ativas, capazes de produzir conteúdo de valor e de se relacionar conscientemente com o mundo em que vivem. Apontou que é papel dos professores flexibilizar as mentes, ao mesmo tempo que se deve ensinar os estudantes a manter uma boa reputação digital, refletindo sobre o que publicar ou não, a fim de evitar possíveis problemas.

A conferencista apresentou estratégias para alcançar os jovens nos espaços em que eles se encontram. Como exemplo, cita a gamificação, ressaltando a importância de aprender e utilizar as estratégias tecnológicas disponíveis atualmente para qualificar o trabalho pedagógico com as tecnologias digitais.

Apresentou um estudo desenvolvido em Salvador, na Bahia, com professores, cujo objetivo foi compreender como eles integram suas atividades, seus níveis de motivação, o uso do tempo e, a partir disso, percebeu-se que há uma conjunção essencial para o desenvolvimento e a motivação das boas práticas docentes, composta por três áreas fundamentais: neurociências, pedagogia e psicologia.

Destacou que, para ser um bom educador, é necessário que o docente esteja bem mentalmente, com boa saúde psicológica. Para isso, é fundamental promover processos interdisciplinares que envolvam psicologia, pedagogia, ciências da saúde e cultura digital. Como solução, apontou que não basta oferecer apenas cursos técnicos, como aprender a usar o *Moodle* ou outras ferramentas digitais. É preciso acompanhar o professor em sua complexidade como ser humano e atender às suas necessidades reais. Teceu, com base nas reflexões freirianas, uma crítica à ideia do professor

⁶ Para assistir a Conferência, acesso em: <https://www.youtube.com/@ainpgp-canal>

como único detentor do saber, reafirmando que esse modelo não representa uma educação transformadora, sendo necessário que seja dado um fim à chamada educação bancária.

O CAMPO PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA NO BRASIL: (RE)CONFIGURAÇÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A temática sobre a profissionalização da pedagogia no Brasil foi apresentada em formato de painel⁷ por professores membros da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed): o Prof. Dr. Leonardo Severo⁸ e o Prof. Dr. Jonas Emanuel Pinto Guimarães⁹. Teve como mediadora a Prof.^a Dr.^a Iandra Fernandes¹⁰.

⁷ Para assistir o painel, acesso em: <https://www.youtube.com/@ainpgp-canal>

⁸ Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação com estágio de Pós-Doutorado em Teoria da Pedagogia. É Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba, junto ao Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação, atuando, também, como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES-UFPB). É associado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), à Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE), à Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social (SIPS) e integrante da RePPed.

⁹ Pedagogo da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Professor de Disciplinas Pedagógicas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre e Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Membro do grupo de pesquisa Trabalho, História, Saúde e Educação (THESE- UFF/UERJ/FIOCRUZ), do Grupo de Estudos Trabalho, Práxis e Formação Docente e da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed).

¹⁰ Graduada em Pedagogia (UERN), Especialista em Psicopedagogia (FVJ/CE), Pós-Graduada em Literatura e Estudos Culturais (UERN), Mestra em Educação (POSEDUC/UERN), Doutora em Letras (PPGL/UERN). Professora Adjunta do Departamento de Educação - DE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Chefe do Departamento de Educação CAPF/UERN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Ensino Aprendizagem - GEPE/UERN. Membro da Associação Brasileira de História Oral/ABHO e da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia/AINPGP. Tem experiência na Educação Básica e no Ensino Superior. Pesquisa em Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. Memória. Identidade. História Oral e Literatura.

A atividade ofereceu uma análise crítica sobre as transformações e os desafios enfrentados pelos profissionais da Pedagogia no contexto brasileiro atual. Os integrantes discutiram as mudanças nas diretrizes curriculares, as políticas educacionais e as demandas sociais que impactam diretamente a formação e atuação dos pedagogos.

Um dos pontos centrais abordados foi a necessidade de repensar o currículo dos cursos de Pedagogia, considerando as exigências contemporâneas da sociedade e do mercado de trabalho. Eles enfatizaram a importância de uma formação que vá além do ensino tradicional, incorporando aspectos como a inclusão, a diversidade e a equidade social.

Além disso, o painel destacou os desafios enfrentados pelos pedagogos na prática profissional, incluindo a desvalorização da carreira, as condições de trabalho e a necessidade de formação continuada, argumentando que é fundamental reconhecer a complexidade do trabalho pedagógico e promover políticas públicas que apoiem e valorizem os profissionais da educação.

Outro aspecto discutido foi a relação entre a teoria e a prática na formação dos pedagogos. Com a necessidade de integrar experiências práticas ao longo do curso, permitindo que os futuros profissionais desenvolvam habilidades e competências necessárias para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Por fim, foi feita a reflexão de que a Pedagogia deve ser entendida como uma ciência em constante evolução, que precisa se adaptar às mudanças sociais e culturais e que, para isso, é importante uma formação crítica e reflexiva, que

tidade. História Oral e Literatura.

prepare os pedagogos para atuar de maneira eficaz e comprometida com a transformação social.

A PESQUISA NA URCA: O NETED COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PESQUISADORAS

O Painel¹¹ que trata de experiência de pesquisa na Universidade Regional do Cariri (URCA) foi composto pelas Professoras: Dr.^a Cicera Sineide D. Rodrigues¹², Dra. Gercilene Oliveira de Lima¹³ e Ma. Roberta Rocha Moura¹⁴. A **mediação foi feita pela Prof.^a Dr.^a Zuleide F. de Queiroz¹⁵**.

¹¹ Para assistir o painel, acesso em: <https://www.youtube.com/@ainpgp-canal>

¹² Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Pedagogia pela URCA. Professora Adjunta do Departamento de Educação da URCA. Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação da URCA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Docência e Educação (GEPEDE). Investiga estudos relacionados à Didática, práticas pedagógicas, formação de professores e, docência no Ensino Superior.

¹³ Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. Especialista em Multidimensionalidade do Ensino da Arte e Formação do Arte-Educador pela URCA. Formação em Pedagogia com Habilitação: Magistério e Gestão da Escola de Educação Básica pela URCA. Pesquisa temáticas relacionadas à Didática e Formação de Professores, Políticas Educacionais, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Curricular Supervisionado. Membro do Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA/UFC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação e Ensino Fundamental (GEPHEF/URCA). Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências da Natureza, Tecnologia e Educação (INCINATE/UFCA).

¹⁴ Graduada pela URCA em Licenciatura em Pedagogia. Especialista em Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos pelo Centro Federal de Educação de Tecnologia (CEFET). Mestre em Educação Brasileira pela Faced-UFC. Professora Efetiva do IFCE Campus Juazeiro do Norte-CE. Integra os movimentos Antirracista, Feminista e Anticapitalista no Cariri.

¹⁵ Professora da URCA. Atua no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Programa de Mestrado Profissional em Rede em História (PROFHISTÓRIA). Pesquisa Educação, Gênero, Negritude e Violência. Integra os Grupos de Pesquisa: Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO) da UECE, Rede Interdisciplinar de Mulheres Acadêmicas do Semiárido (RIMAS) da UFRPE, Grupo de Pesquisa Educação, Raça, Gênero e Território

Essa atividade ofereceu uma visão abrangente sobre o papel do Núcleo Pesquisas e Estudos de Trabalho, Educação e Desenvolvimento (NETED) na formação de pesquisadores na Universidade Regional do Cariri (URCA), a partir das experiências e reflexões sobre como o NETED tem sido um espaço fundamental para o desenvolvimento acadêmico e pessoal de mulheres na pesquisa e o primeiro grupo de pesquisa da URCA.

O NETED foi destacado como um espaço de acolhimento e incentivo à pesquisa, especialmente para mulheres que enfrentam desafios específicos no meio acadêmico. As expoentes enfatizaram a importância de criar ambientes que promovam a equidade de gênero e valorizem as contribuições femininas na produção de conhecimento.

Durante o painel foram discutidas as diversas atividades promovidas pelo NETED, incluindo grupos de estudo, projetos de pesquisa e eventos acadêmicos que visam fortalecer a formação crítica e reflexiva das participantes e que, também, impactaram positivamente na autoestima e na trajetória profissional das pesquisadoras envolvidas.

Destacou, ainda, a importância de integrar as experiências de vida das pesquisadoras aos processos de investigação científica, reconhecendo e valorizando as vivências pessoais para uma pesquisa mais sensível e comprometida com as realidades sociais.

A formação de pesquisadoras no NETED também foi contextualizada dentro das políticas públicas de educação e das

realidade (GERAGENTE) do IFCE e Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais Presidente do SINDURCA. Integra, ainda, o Movimento Negro Unificado e Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRU-NEC). Atua na Frente de Mulheres do Cariri.

diretrizes institucionais da URCA, com o núcleo se alinhando aos objetivos de promover a inclusão, a diversidade e a democratização do acesso ao conhecimento.

Finalizando a atividade, foi enfatizada a necessidade de continuar fortalecendo espaços como o NETED, que desempenham um papel crucial na formação de pesquisadoras comprometidas com a transformação social, especialmente, com o investimento na formação de mulheres pesquisadoras para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

CURRÍCULO E DEMOCRACIA

O painel¹⁶ Currículo e Democracia teve como integrantes as professoras doutoras Alice Casimiro Lopes¹⁷ e Ana Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira¹⁸. O Prof. Dr. Tancredo Lobo¹⁹ e a Prof^a

Dra. Francione Charapa Alves²⁰ mediarão as discussões. Essa atividade realizou uma reflexão aprofundada sobre o papel do currículo escolar na consolidação da democracia no Brasil, entendendo o currículo como um instrumento de transformação social, capaz de promover inclusão, equidade e participação cidadã.

Alice Lopes destacou que o currículo não pode ser neutro, pois reflete escolhas políticas e culturais que influenciam diretamente a formação dos sujeitos e defende a construção de um currículo que considere as múltiplas vozes presentes na sociedade brasileira — indígenas, negros, mulheres, populações periféricas — valorizando suas histórias e saberes. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço de disputa simbólica e política, onde se decide que conhecimentos são validados e quais são marginalizados.

Ana Luiza de Oliveira complementou a análise ao tratar da necessidade de uma abordagem crítica e dialógica no ambiente escolar, com o currículo indo além da transmissão de conteúdos, possibilitando o pensamento crítico e a formação de sujeitos capazes de intervir em sua realidade. Alertou para os riscos da padronização curricular, que pode apa-

¹⁶ Para assistir o painel, acesso em: <https://www.youtube.com/@ainpgp-canal>

¹⁷ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1996. Atualmente é Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e Procientista nesta mesma instituição. É Cientista do Nosso Estado Faperj desde 2009 e bolsista produtividade do CNPq desde 1998, hoje com nível 1 A. Atuou como Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (Proped) de janeiro de 2008 até julho de 2012. Publicou 4 livros completos, vários artigos em periódicos especializados, além de ter várias publicações em capítulos de livros. Atuou como coordenadora do Fórum Nacional de Programas de Pós-graduação em Educação em 2011-2012. Foi Diretora do Departamento de Fomento ao Ensino para Graduados (DEPG) na Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Uerj (2016 a 2023), membro do Grupo Gestor do Capes PrInt Uerj (2018-2024) e Representante das Universidades Estaduais - Uerj no Conselho Superior da FAPERJ, onde atuou como Presidente do Conselho até março de 2025. Atualmente é Assessora da Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Uerj e Assessora da Presidência da Faperj.

¹⁸ Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), lotada no Núcleo de Formação Docente (NFD/CAA). Atua como professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/CE), onde coordena a linha de pesquisa “Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular”. Possui doutorado em Educação (2009), Mestrado e Graduação em Psicologia (2001/1997) pela UFPE. Desenvolve estudos sobre currículo e diferença, com foco especial em gênero e sexualidade, em diálogo com teorias pós-estruturais

¹⁹ Mestre e Doutor em Educação. Professor da URCA. Psicólogo. Autor do livro Currículo & Identidade na Educa-

ção. Membro do Comitê de Ética na Pesquisa da Urca. Pesquisa sobre Corporalidade na Formação Docente.

²⁰ Bacharel em Ciências Econômicas pela URCA (1997). Licenciada no Ensino de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio pela UECE. Licenciada em Filosofia pela Faculdade de Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC) (2007). Graduada em Pedagogia pela Estácio de Sá (UNESA) (2017). Especialista no Ensino de Língua Portuguesa pela URCA (1998). Mestre em Educação pela UECE. Doutora em Educação pela UFC, com Doutorado Sanduíche na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa - UL, Portugal (2015-2016). Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação da URCA (MPEDU/URCA). Professora do Mestrado Profissional em Filosofia da UFCA (PROF-Filo/UFCA). Professora do Mestrado Profissional em Saúde da Família da UFC (PROF-SAÚDE/UFCA).

gar as singularidades culturais regionais e reforçar desigualdades.

Os mediadores, Francione Charapa e Tancredo Lobo, enriqueceram o debate com reflexões sobre os desafios da implementação de um currículo democrático na prática cotidiana das escolas. Falaram sobre as barreiras estruturais, como a falta de formação continuada dos professores e as pressões por resultados imediatos, que muitas vezes inviabilizam práticas pedagógicas mais críticas e participativas.

O painel concluiu que a construção de um currículo verdadeiramente democrático é um processo coletivo e permanente. Alice Lopes e Ana Luiza de Oliveira reforçaram que só haverá uma educação transformadora se houver espaço para escuta, diálogo e valorização das diferenças dentro das escolas — elementos centrais para o fortalecimento da democracia.

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DESAFIOS E RESISTÊNCIAS

O painel Ensino Superior no Brasil²¹, apresentado pela Prof.^a Dr.^a Maria Artemis Ribeiro Martins²² e mediada pela Prof.^a Dr.^a Zuleide de Queiroz²³, ofe-

²¹ Para assistir o painel, acesso em: <https://www.youtube.com/@ainpgp-canal>

²² Graduada em Pedagogia (UECE). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (UNI7). Mestra e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC (PPGE/UFC). Pesquisadora do Grupo de Estudos Marxistas (GEM/UFC/CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFC) e ao Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFC. Foi Professora da Rede Municipal de Fortaleza e Superintendente na Célula de Superintendência Escolar da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME/Distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional II). Atuou como gestora educacional em instituições de educação básica públicas e privadas e como Formadora IES do MEC/FNDE (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC).

²³ Professora da URCA. Atua no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Programa de Mestrado Pro-

receu uma análise abrangente das transformações e desafios enfrentados pelo ensino superior brasileiro nas últimas décadas. Martins iniciou destacando o crescimento exponencial das instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, enfatizando o impacto das políticas de expansão e democratização do acesso à educação superior.

Abordou as políticas públicas implementadas para ampliar o acesso, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), discutindo seus efeitos na inclusão de estudantes de baixa renda e na diversificação do perfil discente. Também analisou os desafios relacionados à qualidade do ensino, ressaltando a importância da formação docente, da infraestrutura adequada e da avaliação institucional para garantir padrões acadêmicos elevados.

Destacou a crescente importância da pesquisa e da inovação nas universidades, apontando para a necessidade de integração entre ensino, pesquisa e extensão, enfatizando o papel das universidades na produção de conhecimento relevante para o desenvolvimento social e econômico do país.

A mediadora, Zuleide de Queiroz, contribuiu com reflexões sobre a equidade no acesso e permanência no ensino superior, abordando questões de gênero, raça e inclusão social. Ressaltou a importância de políticas afirmativas e de

fissional em Rede em História (PROFHISTÓRIA). Pesquisa Educação, Gênero, Negritude e Violência. Integra os Grupos de Pesquisa: Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO) da UECE, Rede Interdisciplinar de Mulheres Acadêmicas do Semiárido (RIMAS) da UFRPE, Grupo de Pesquisa Educação, Raça, Gênero e Territorialidade (GERAGENTE) do IFCE e Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais Presidente do SINDURCA. Integra, ainda, o Movimento Negro Unificado e Grupo de Valorização Negra do Cariri (GRU-NEC). Atua na Frente de Mulheres do Cariri.

apoio estudantil para garantir a diversidade e a representatividade no ambiente acadêmico.

A atividade foi concluída com uma discussão sobre os desafios futuros do ensino superior no Brasil, incluindo a necessidade de adaptação às novas tecnologias, a internacionalização das instituições e a sustentabilidade financeira do sistema educacional. Martins e Queiroz enfatizaram a importância de um compromisso contínuo com a qualidade, a inclusão e a relevância social do ensino superior para enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir para o desenvolvimento do país.

UM CONVITE À/O LEITOR/A

As temáticas e discussões apresentadas neste texto são apenas parte de muitas outras realizadas no decorrer do XIV FIPED. Neste livro, que tem como finalidade principal registrar os conhecimentos socializados e/ou produzidos durante o evento, a/o leitor/a encon-

tra uma compilação de textos escritos a muitas mãos e que socializam importantes questões à educação brasileira.

O princípio da coletividade, do diálogo, da horizontalidade nas relações ente educandas/os e educadoras/es, característica dos FIPEDs, fazem desses textos um conjunto de relatos originais e diversificados, dada a liberdade das/os autoras/es em conduzir sua escrita no formato e na dinâmica que considerar pertinente e apropriada aos propósitos aqui apresentados.

Esses registros estão divididos em duas partes: Educação e sociedade: questões contemporâneas e Experiências de práticas docentes, metodologias e aprendizagem

O convite à leitura é também o convite a se integrar aos Fóruns Internacionais de Pedagogia, para que em edições futuras estejamos juntas/os, imersos na luta por uma educação constituída de práticas educativas inventadas e reinventadas sob princípios solidários, democráticos, humanísticos, e por isso, revolucionários.

PARTE I

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

XIV FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA





CRISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÃO COM BASE EM OBSERVAÇÕES PESSOAIS E EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

Francisco Sérgio Cesário de Andrade

Licenciado em Química (UFCG) e Matemática (FAFIBE). Especialista em Ensino de Química (FAVENI). Professor da – SME/São João do Rio do Peixe-PB. Tem experiência de pesquisa na área de Química (Experimento e Ensino) e na Matemática (Ensino). Autor de vários trabalhos acadêmicos sobre o Ensino de Química e de Matemática. Email: sergioces00@gmail.com

A palavra “crise” tem múltiplos significados. O declínio contínuo dos padrões básicos em todo o sistema escolar revela os perigos que a educação enfrenta. Este artigo é um exercício de reflexão sobre conceitos e conhecimentos de crise, baseado nas observações pessoais e na experiência prática do autor. A crise educativa é multifacetada e exige uma ação conjunta de diferentes setores (governo, administradores escolares, famílias, alunos e professores), para superar as dificuldades e os desafios estruturais que a sociedade enfrenta na situação atual.

A crise na área da educação não se restringe a um único local, sendo algo que pode ser observado de forma clara e descrito de maneira objetiva. Segundo Barroso (2008, p. 3), a crise na área

da educação, é um conceito que surge a partir de diferentes pontos de vista voltados para o sistema educacional público, evidenciando desejos e intenções em relação ao que a escola não é, mas deveria ser. É impossível analisar a crise na educação sem considerar a crise política do mundo moderno. Portanto, é um assunto complexo, que requer uma análise detalhada das situações recorrentes na educação pública, as quais ainda permanecem atuais.

O presente artigo foi construído a partir da leitura de bibliografias que abordam os desafios e as possibilidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, mas avança no campo da prática reflexiva. Nestes termos, buscou-se não apenas apresentar uma discussão puramente teórica, mas lançar esfor-

ços na direção de tecer reflexões sobre nuances do cotidiano escolar no ensino público.

A abordagem utilizada envolve uma combinação de conceitos teóricos de diferentes autores e a observação das atividades e interações diárias, que são parte essencial do ambiente pedagógico nas escolas. O objetivo é analisar a realidade imediata explorada pelo autor em suas rotinas. Este estudo é essencialmente um ensaio, caracterizado pela liberdade de integrar elementos variados e transitar entre experiências cotidianas, informações da mídia e estudos acadêmicos que abordam tanto os aspectos práticos quanto os teóricos da construção do conhecimento, especialmente, no contexto da educação escolar.

Ao me deter sobre o tema desta mesa redonda, fiquei a pensar sobre quais caminhos seguir para falar sobre as crises da educação. Partindo destes pensamentos, imaginei, de modo geral, para a primeira parte da minha fala, observar o diagnóstico da educação brasileira na atualidade e, na sequência, referente às intervenções possíveis, pensei em algo mais voltado para a dimensão pedagógica dessa crise, ou seja, questões que tenho vivenciado como profissional da educação em sala de aula.

Neste sentido, a minha fala constitui um exercício de reflexão a partir das minhas vivências práticas como docente, tendo por base observações pessoais, experiências práticas enquanto professor na rede municipal de ensino da cidade de São João do Rio do Peixe (PB). Para isso, é necessário começar primeiro pela reflexão a partir das lutas cotidianas do trabalho docente. Neste ponto, os fundamentos conceituais da disciplina es-

pecífica ministrada, e a formação acadêmica particular do autor (Química e Matemática), são deixados de lado para estabelecer um diálogo sobre as condições que nos unem como profissionais da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que rege a nossa educação, estabelece, em seu artigo 2º, que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, visando promover o desenvolvimento integral do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação profissional. Mas, como é que esse direito está sendo exercido? Como é que o Estado tem agido para cumprir esse dever e assegurar esse direito? A escola que o Estado oferece, tem conseguido cumprir essa função? Na nossa percepção, não. E são vários os elementos que justificam essa negativa. Sem atribuir hierarquia de importância, destacamos os seguintes elementos:

O primeiro elemento a ser destacado quanto ao asseguramento desse direito e para que esse dever seja devidamente cumprido, se refere aos investimentos na educação, pois sem investimentos sérios no setor educacional, uma nação dificilmente terá progresso significativo. Não podemos negar que investimentos estão sendo feitos, pois conforme podemos ver no *site* do MEC, no ano de 2023, o governo investiu mais de 9 bilhões na educação básica, sendo parte desse montante, aplicado em programas, tais como: Programa Escola em Tempo Integral, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Pé-de-meia e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Então, o que acontece com a educação brasileira que, apesar dos valores investidos,

não consegue ter uma educação básica de qualidade? Os investimentos em educação têm sido aplicados e otimizados de maneira correta?

O segundo elemento refere-se às condições de trabalho docente. Para que a educação aconteça de forma positiva, é importante que o professor disponha de um ambiente organizado e propício à realização das suas atividades, mas sabemos que nem sempre é assim que acontece. Neste caso, o que fazer quando essas condições não estão de acordo com a necessidade do professor?

Através de conversas com colegas de trabalho, pude observar que a grande maioria dos profissionais, se queixam frequentemente de cansaço, principalmente, devido às longas jornadas de trabalho que, às vezes, duram até três turnos ou às horas extras nos finais de semana no núcleo privado. A origem dessa prática significa a desvalorização, inclusive salarial, que esses profissionais são alvo. Some-se a isso, a falta de condições mínimas de trabalho, as constantes cobranças dos líderes educacionais por resultados “milagrosos”, melhorias significativas nos indicadores internos e externos, redução das taxas de evasão e reprovação, etc. No final, sempre há UM culpado: o professor.

A meu ver, é necessário que o professor “entre na luta” para que as suas condições de trabalho sejam favoráveis e, enquanto isso, elabore metodologias de ensino aprendizagem de acordo com a situação que lhe são disponíveis, mas isso não é tarefa fácil, requer desenvoltura e domínio de técnicas que o mesmo adquiriu na sua formação inicial ou irá adquirir durante a sua vida profissional. É sempre importante conhecer novas

metodologias, técnicas e habilidades, para assim utiliza-las de acordo com as condições que lhe são dadas.

O terceiro elemento diz respeito à formação docente, a formação inicial é um momento de muita importância para os futuros professores, pois contribui fortemente para ampliar os saberes e os conhecimentos necessários ao exercício da profissão, buscando sempre evoluir em sua formação acadêmica, uma vez que algumas situações são vivenciadas apenas na prática. O espaço escolar é dinâmico e impõe desafios que precisam ser superados, com isso, é necessário que o professor se atente a questão da formação continuada, buscando sempre melhorar no seu campo de atuação. Essa atualização é fundamental para acompanhar as mudanças na educação e, assim, desenvolver habilidades e competências que permitam atender às necessidades dos alunos.

O quarto elemento diz sobre a valorização dos profissionais da educação. Sabemos que valorizar este profissional, é fundamental para garantir condições dignas de trabalho, bem como um ensino de qualidade e o desenvolvimento integral dos estudantes, é crucial que as escolas e os gestores da educação atuem lado a lado com os docentes, proporcionando boas condições de trabalho e valorização profissional. Mas será que isso realmente acontece? Devemos lembrar que valorizar o professor não é apenas dar a ele um bom salário, é também oferecer inovações tecnológicas, materiais de qualidade, proporcionar formação continuada, oferecer planos de carreira conforme o desempenho do profissional, estipular uma cultura de diálogo entre a escola e a família, dentre outros.

O quinto elemento se refere às condições de trabalho na escola, questão físico-estrutural, a infraestrutura escolar é mais um dos fatores determinantes para a qualidade da educação, ela desempenha um papel importante no processo de aprendizado dos alunos. Sabemos que sem um local estruturado fica difícil promover uma educação de qualidade, pois além do professor ter que lidar com as dificuldades pedagógicas, ele também encontra problemas na estrutura física do seu ambiente de trabalho, o que faz com que a qualidade do ensino caia. Então, o que fazer para lidar com mais esse problema que é bem frequente nas escolas públicas brasileiras?

Diante de todos os problemas e pontos que já foram citados, pode-se pontuar que a escassez de recursos (materiais e humanos), a desvalorização frequente dos profissionais da educação, a falta de iniciativas dedicadas ao aprimoramento contínuo, a falta de conexão entre a formação acadêmica e a prática pedagógica diária, a pressão e o assédio moral enfrentados pelos educadores em busca de resultados em avaliações internas e externas, entre outros aspectos, são alguns dos vários elementos que, de acordo com a análise do texto em questão, contribuem para a problemática crise da educação escolar.

Quando consideramos a educação pública como um sistema vivo, observamos uma situação de doença crônica gravíssima. As principais causas são pesquisadas há muito tempo, embora não existam relatórios definitivos nem folhetos que deem indicações precisas de tratamentos eficazes. A precariedade das condições de trabalho e a desvalorização dos profissionais da educação, a

escassez de recursos educacionais, de reforço escolar e de consumo diário, a falta de infraestrutura mínima e condições de saúde para o exercício do trabalho docente, etc.

Como profissional da educação, busco sempre encontrar meios para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, mas confesso que muitas vezes esse processo é difícil, não por virtude da questão pedagógica, mas sim devido a alguns dos elementos que foram citados anteriormente.

Pode-se perceber que os desafios enfrentados pela educação básica na rede municipal, são vários e requerem sensibilidade por parte dos professores. Além disso, é evidente que são necessárias medidas administrativas, econômicas e políticas, principalmente, por parte da gestão municipal. É notável que as ideias de crise abordadas neste estudo, definem as bases dos problemas identificados no dia a dia das escolas em diversas perspectivas. Torna-se, claro, que é essencial construir coletivamente um caminho para uma educação pública, gratuita e de qualidade, uma rota que nos leve a sair da triste realidade atual.

É possível perceber que as ideias de crise abordadas neste estudo, evidenciam os fundamentos que originam os desafios encontrados no dia a dia das escolas em seus diversos aspectos. Fica claro que é preciso desenvolver em conjunto um percurso rumo a uma educação pública, gratuita e de excelência, um caminho que nos leve a escapar da atual situação desanimadora.

A educação brasileira pode ser melhorada, desde que haja um investimento planejado na formação dos professores e uma valorização da área. É possível afir-

mar que investir bem na educação é, ao mesmo tempo, apostar para um futuro promissor, com pessoas bem-sucedidas e cidadãos conscientes, capazes de cumprir as obrigações que lhes são impostas e os direitos que lhes são devidos.

REFERENCIAL

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa**

de Educação, v. 21, n. 1, p. 01-26, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a03.pdf>>. Acesso em: 14 fevereiro. 2023.

Assessoria de Comunicação Social do MEC. **Ministério da Educação**. Publicado em 29/12/2023 às 18h13. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/mec-investe-mais-de-r-9-bi-em-educacao-basica-em-2023>>. Acesso em: 14 de fev. de 2023.



OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTÃO DEMOCRÁTICA E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE



Maria Núbia de Araújo

Pedagoga pelo Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará UECE), Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UECE). Coordenadora do Grupo de Estudos História, Educação e Pedagogia Brasileira. Professora na Secretaria Municipal de Educação de Caucaia-CE.
E-mail: nubiadearaujo@yahoo.com.br

Maria Elly Krishna dos Santos Pereira

Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em ensino de geografia e práticas pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Doutora em Educação pela UECE. Professora na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). E-mail: krishna.prof.lmb@gmail.com

Marismênia Nogueira dos Santos

Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP), Pedagoga pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Coordenadora do Grupo de Estudo – Afritudes: Reflexão sobre a Educação Antirracista. Orientadora Educacional do Município de Juazeiro do Norte. E-mail: marismenia85@gmail.com

Francisco Glauber de Oliveira Paulino

Professor da área de Currículo e Estudos Aplicados ao Ensino e Aprendizagem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Crateús; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE); Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Educação (CE-D-UECE). E-mail: glauber.oliveira@ifce.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta as discussões da mesa “Os desafios da educação básica brasileira: gestão democrática, formação de professores e precarização do trabalho docente”, com a finalidade de refletir sobre a formação, a gestão e o trabalho dos professores na educação básica brasileira. A atividade compôs a programação do XIV Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), realizada no dia 16 de maio de 2024, na Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato (CE). O evento ocorreu durante os dias de 15 a 18 de maio de 2024, com a participação de nomes nacionais e internacionais da pesquisa em educação e pedagogia.

A aprovação dessa mesa no evento representou um processo de consolidação de nossas pesquisas e a oportunidade para divulgá-las na comunidade acadêmica, embora consideramos esses trabalhos abertos e inacabados. O compromisso de classe dos nossos estudos com a educação pública, na defesa intransigente da escola e da universidade, revela-se na apresentação de investigações como um momento significativo, socializando e compartilhando reflexões e debates com estudantes do Curso de Pedagogia, professores e pesquisadores, de modo geral, participantes do evento.

O texto está organizado em duas partes. Na primeira parte da mesa, discutimos os fundamentos dos desafios da educação básica brasileira, aspectos gerais da relação entre trabalho e sociedade; reformas no âmbito do estado brasileiro. Na segunda parte, tratamos da formação de professores, da gestão democrática e da precarização do trabalho docente, refletindo sobre a formação, a gestão e o trabalho dos professores na educação básica brasileira, no que tange ao Curso de Pedagogia no Brasil, a fim de contribuir no debate sobre a formação de professores, em especial, dos pedagogos no contexto contemporâneo, reunindo aspectos legais, epistemológicos e práticos. Desse modo, prosseguimos contextualizando o debate sobre a gestão escolar e o processo de responsabilização e, por fim, apresentamos os elementos gerais da precarização do trabalho.

Essas pesquisas de doutorado foram realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE) e possuem naturezas bibliográficas, documentais e empíricas, com a utilização de entrevistas semiestruturadas e a discussão com os autores, documentos e leis sobre a formação docente e a gestão escolar. Para fins deste artigo, realizamos um recorte dos capítulos sobre os objetos de estudo: as reformas recentes

do Curso de Pedagogia Brasil (Araújo, 2024); a análise da gestão escolar de Pernambuco (Santos, 2024) e o estudo da experiência do trabalho docente do professor diretor de turma no Ceará (Pereira, 2024). Após esse momento de exposição dialogada abrimos para o debate e perguntas realizadas pelos participantes.

ELEMENTOS DE FUNDAMENTAÇÃO DAS PESQUISAS APRESENTADAS: TRABALHO ENQUANTO CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL

Em *O Capital*, Marx (2017, p. 255) define o trabalho como “um processo entre o homem e a natureza, processo este que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza, transformando o mundo à sua volta e a si”. A produção incessante do novo, é o resultado da atividade humana de modificar o meio físico e social, através do trabalho e demais atividades que constituem os complexos sociais.

A sociedade capitalista está assentada no trabalho assalariado, na propriedade privada dos meios de produção e na acumulação da riqueza em poucas mãos. Reproduzindo as desigualdades entre classes sociais e as relações sociais de gênero e de raça, as nossas pesquisas se inserem nesse contexto de hierarquias e antagonismos produzidos pelas relações sociais desiguais entre capitalistas e trabalhadores, mulheres e homens, negros e brancos. Assim, a distinção fundamental entre capital e capitalismo, foi posta por Antunes na apresentação do livro *Para além do Capital* de István Mészáros (2011), ao assegurar que o sistema socio-metabólico do capital, constitui o tripé Capital-Trabalho Estado, complexo, ca-

racterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital. O capital é anterior ao capitalismo e o capitalismo é uma das formas sociais possíveis de expressão do capital.

A educação como complexo da reprodução social, trata-se de compreender que a função da educação, para Saviani, é “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A investigação da Pedagogia e da Gestão escolar e da Precarização do trabalho docente, partem de premissas históricas e das práticas sociais situadas no tempo e no espaço, em que a relação entre a educação lato e estrita ou a separação desses aspectos e não ocorre de modo mecânico, mas atravessada pelo antagonismo de classe que se expressa no movimento de origem, desenvolvimento, consolidação do Curso de Pedagogia no Brasil e das formas de gestão escolar e das manifestações da precarização do trabalho docente.

O contexto da crise estrutural do capital, conforme Mészáros (2011) e Antunes (2009), teve como marco a crise da década de 1970, com o processo de reestruturação produtiva, que impôs sérias transformações no mundo do trabalho. Entre as características gerais dessa crise, estão: a queda tendencial taxa de lucro e o aumento do preço da força de trabalho; com a promoção do esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; ocorre uma hipertrofia da *esfera financeira*, que coloca o capital financeiro como um campo prioritário para especulação. Nessa nova fase do processo de internacionalização, pro-

porciona a maior concentração de capitais, graças às fusões entre diversas empresas e a crise do “Estado do bem-estar social” gerando a crise fiscal do estado capitalista, que desemboca no conjunto de privatizações, desregulamentações instaurando a flexibilização do processo produtivo.

O pleno funcionamento do padrão taylorista-fordista nos países centrais esteve em vigor no Welfare State, que apresentava um discurso ideológico de seguridade social e qualidade de vida. Antunes (2009, p. 38) considera que esse *modus operandi* “ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura, definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso, entre capital e trabalho mediado pelo Estado”.

Desse modo, ganha cada vez mais espaço no processo produtivo, as experiências do sistema de produção Toyota, desenvolvido entre os anos de 1948 e 1975, pelos engenheiros Taiichi Ohno (1912-1990), Shingeo Shingo (1909-1990) e Eiji Toyoda (1913-2013) no Japão (Shingo, 1996). Esse sistema, implementado originalmente na Toyota Motor Company, diferencia-se do padrão taylorista-fordista, pela racionalização da produção em oposição à volumosa produtividade. Em outras palavras, a experiência japonesa na Toyota se pauta na fabricação orientada pela demanda, com vistas a se manter um estoque mínimo. Outra característica relevante é a organização da produção no preceito do *just in time*, os Círculos de Controle de Qualidade – CCQ – e a flexibilidade.

Todas essas reformas visam a diminuição cada vez mais do Estado, o fim da proteção dos direitos trabalhistas con-

quistados historicamente e das políticas socioeducacionais. Além do aumento do capital constante (máquinas e matéria-prima) e da diminuição do capital variável (força de trabalho), com os processos de mecanização do trabalho e redução mais acentuada da mão de obra. Esse contexto mais geral, possui uma relação direta e indireta com as reformas ocorridas no Brasil, nos últimos 30 anos, desde a reforma do estado na década de 1990 até as atuais, a exemplo da Reforma Trabalhista, levada a efeito pela Lei n.º 13.467 de 13/07/2017; da Reforma da Previdência via Emenda Constitucional n.º 103/2019, alterando a Aplicação aos Regime Próprio de Previdência Social (RPPS) dos estados, Distrito Federal (DF) e municípios, quando estes asseguravam a seus servidores efetivos, pelo menos os benefícios de aposentadoria e pensão por morte. Houve, ainda, alteração no Regime Geral de Previdência Social, com novos modelos de legislação e alteração da idade e tempo de serviços, implantando nova configuração para o acesso a esse direito. Além disso, tramita no Congresso Nacional, a proposta da Reforma Administrativa, que prevê uma alteração radical nos serviços públicos, modificando a seleção, a avaliação e a permanência dos cargos efetivos.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: GESTÃO DEMOCRÁTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O processo de despedagogização do Curso de Pedagogia no Brasil, sobre o qual discutimos a política de formação de pedagogos nos últimos 25 anos, que demarca as reformas curriculares no

Brasil, consolidada no Curso de Pedagogia, pela Resolução do Conselho Nacional de Educação-Conselho Pleno (CNE/CP) de n.º 1/2006, através da relação com as determinações socioeconômicas, políticas e culturais, que se traduzem no processo de despedagogização do Curso de Pedagogia no Brasil e as determinações do capital presente na tese intitulada “Crônica de morte anunciada: o processo de despedagogização do Curso de Pedagogia no Brasil” (Araújo, 2024).

A pesquisa teve a finalidade de responder às perguntas, dilemas e contradições que expressam o processo de despedagogização do Curso de Pedagogia no Brasil, a partir do conjunto de reformas a reboque dessa lógica reprodutiva do capital. Com base nisso, apresentamos uma discussão da função social da pedagogia na atualidade, a partir de autores e grupos brasileiros para chegar aos desdobramentos dessas premissas apresentadas no interior do currículo do Curso de Pedagogia no Brasil.

Desse modo, apresentamos parte dos resultados dessa investigação sobre o processo de descaracterização do Curso de Pedagogia no Brasil, o qual denominamos de *despedagogização*, que ocorre através das determinações do capital via organismos internacionais (Banco Mundial, entre outros) e se expressam nas reformas curriculares. Assim, as reflexões trazidas na mesa, discutiram sobre o despedagogização do Curso de Pedagogia no Brasil, formado por três elementos: 1) As bases legais, via resoluções do CNE/CP n.º 1/2006, n.º 2/2015 e n.º 2/2019; 2) No âmbito da episteme, identificamos os grupos e projetos de formação: a) ANFOPE – docência; b) Libâneo, Pimenta, Franco e RePPed

– pedagogo *stricto sensu* e licenciado; e c) Saviani – pedagogia com formação irrestrita (intelectual, técnica e no âmbito da pesquisa); 3) A área profissional as mudanças, tiveram impacto na formação inicial, transformando o curso em licenciatura plena, com a fragmentação na prática educativa, o que resultou no esvaziamento dessa formação.

A concepção hegemônica de pedagogia se vincula ao conceito de educação ampliada e à prática docente, alinhando-se ao padrão de vida e acumulação capitalista. Por fim, a despedagogização do Curso de Pedagogia no Brasil, de modo geral, descaracteriza a formação inicial e esvazia o conteúdo clássico da formação, relegando seus aspectos históricos e teóricos para adotar produções epistemológicas da prática e pedagogias do aprender a aprender, negando o papel do professor e a função da escola.

Em relação ao estudo apresentado sobre a Formação do Gestor Escolar em Pernambuco, tem como foco o papel articulador, destinado para a função do gestor escolar, sobretudo, gerenciado por reformas educacionais, baseadas na política neoliberal. No contexto da crise do capital, está inserido na tese “A formação do Professor-Gestor Escolar: uma análise onto-marxista da política de responsabilização educacional do estado de Pernambuco” (Santos, 2024).

A formação do gestor escolar e o trabalho burocratizado exercido por ele nas escolas de educação básica, têm sido a preocupação de estudiosos nas últimas décadas. O gestor exerce uma função de extrema importância para a construção do processo educacional, assim o entendemos como um agente articulador da comunidade escolar e do processo de-

mocrático. Diante das condições da educação escolar que se alicerça nas contradições da sociedade dividida em classes, há grandes barreiras para a organização dessa educação voltada para a emancipação humana. Por outro lado, segundo Tonet (2005, p. 214), há possibilidades da realização de atividades educativas emancipatórias. Como afirma o autor: “É melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada.”

O Modelo de Gestão todos por Pernambuco, conforme Sousa (2020), desde a década de 1990, já era possível verificar modificações de ordem jurídico-institucional, que criaram “modelos de gestão cujo objetivo era introduzir na esfera pública noções de eficiência, produtividade e racionalidade”. Essa ideia de administração na educação escolar, pela eficiência e produtividade, corrobora com o pensamento de uma gestão empresarial, Moura (2017) ressalta: “a educação, a partir da perspectiva da gestão gerencial, passa a fundamentar-se no controle e na responsabilização e na fixação clara de objetivos de aprendizagem para serem verificados nas avaliações externas em larga escala”. Desta forma, estabelecia-se o “Estado avaliador”. Para tanto, Silva (2015) adverte que “há diferenças substanciais entre a administração de empresas e a administração escolar”. No entanto, esse modelo de gestão busca, a todo custo, essa aproximação, compreendendo a direção escolar como uma administração empresarial com vistas a resultados na produção.

Por fim, a pesquisa denominada de “O projeto professor diretor de turma nas escolas profissionais de nível médio do Ceará: um estudo sobre a precarização do trabalho docente” (Pereira, 2024)

analisou o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) de nível médio e suas implicações para o aprofundamento da precarização do trabalho docente. A pesquisa assumiu o objeto de estudo como fenômeno em constante movimento, a perspectiva de alcançar as múltiplas determinações que constituem o fenômeno (Pereira, 2024).

O presente estudo apresenta como delimitação espacial o estado do Ceará e a delimitação temporal dos anos de 2008 a 2023, tendo como sujeitos desta tese, os docentes lotados nas Escolas profissionalizantes do estado do Ceará, que atuam no cargo de Professor Diretor de turma.

O Projeto Professor Diretor de Turma foi introduzido nas escolas estaduais do Ceará a partir de 2008, para melhorar o aprendizado e diminuir a evasão e a infrequência escolar. Identificamos um processo denominado de desmassificação da educação, em que o trabalho do professor Diretor de Turma (DT), é centrado no atendimento individualizado, resolução de problemas e conflitos, acompanhamento pedagógico, mediação família-escola, produção do Dossiê individual, ensino da disciplina de formação cidadã, questões relacionadas à organização da turma, entre outras ações. As características do funcionamento das EEEP são alicerçadas no ideário empresarial, impõe aos docentes uma rotina de trabalho destinada ao alcance de metas e resultados e, somado às exigências do PPDT, resultam na intensificação do trabalho, sobrecarga de responsabilidades e aprofundamento das condições de precariedade.

Este cenário reforça nossa hipótese de que nas EEEP, a execução do projeto

PPDT compele os docentes a um tipo de precarização ainda mais profunda, pautado na intensificação do trabalho e na inculcação ideológica, característica do modelo de gestão empresarial em vigor nessas instituições. Assim, os dados coletados revelam que a carga de trabalho e de responsabilidades, a formação exígua e o exercício de funções divergentes da formação do professor, bem como a pressão associada à resolução de problemas que extrapolam o âmbito do ensino configuram uma realidade de precarização do trabalho imposta aos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira também se encontra implicada por esse emaranhado, a partir das reformas educacionais curriculares e gerenciais que coadunam as estratégias ídeo-políticas para a superação da crise e a recuperação da economia, com ações mediadas pelo Estado para as escolas públicas e universidades. Essas estratégias são inseridas nas escolas a partir de políticas públicas, programas, currículos e projetos que corroboram diretamente para uma organização escolar direcionada na busca por resultados, acentuando a política de responsabilização, levando as escolas públicas a um modelo de gestão baseado na administração gerencial comum ao das empresas privadas.

A mesa redonda discutiu “Os desafios contemporâneos da educação básica brasileira: gestão democrática, formação de professores e precarização do trabalho docente”, abordando dilemas e contradições da educação, debatendo a relação entre gestão democrática, formação de professores e precarização do

trabalho docente. Caracterizamos a discussão das relações entre o trabalho e a educação, enfocando análises ancoradas na dimensão ontológica do trabalho e do complexo da educação como pressupostos do movimento contraditório do modo de produção capitalista. Assim, delineamos os fundamentos da sociedade e da educação para prescrutar aspectos da formação de professores, da organização e gestão escolar democrática e da precarização do trabalho docente.

O debate articulou, ainda, a teoria e a empiria, uma vez que apresentamos ao público, os resultados das pesquisas de doutorado, realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, ao explorar as contribuições dos escritos marxianos e marxistas para a educação e para a emancipação humana, bem como os desdobramentos teórico-práticos para a formação docente, o trabalho dos professores e a atuação de gestores no interior das escolas públicas.

A relevância de discutirmos sobre a relação do trabalho com a formação humana, através da sua dimensão ontológica e da educação dual, expressas na organização e na gestão democrática da educação básica; na formação inicial presente no curso de pedagogia e nas políticas de formação de professores; nas reformas da educação básica, tomando como parâmetro, a formação profissional e a precarização do trabalho docente no contexto da crise estrutural do capital fincado no tripé capital-trabalho-Estado.

Desse modo, para compreender a referida crise como um fenômeno global, que ameaça o planeta, considerando as necessidades de reprodução, as contradições do capital e o seu alargamento

no estágio atual do capitalismo. Nessa direção, os países periféricos são mais devastados por essa crise, abrindo caminhos para o desenvolvimento das estratégias neoliberais, de forma que convém aos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial, com diretrizes para os Estados, de condução e enfrentamento desse processo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do mundo do trabalho. 2ª. ed. reimp. rev. e ampl. São Paulo, SP: Boitempo 2009. (Coleção Mundo do trabalho).

ARAÚJO, Maria Núbia de. **Crônica de uma morte anunciada**: o processo de despedagogização do curso de pedagogia no Brasil frente às determinações do capital. Tese (doutorado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Doutorado Acadêmico – Programa de Pós-graduação Em Educação, Fortaleza, 2024. 350 f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2 de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 julho de 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle, São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS. István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1ª. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Mundo do Trabalho).

MOURA, Sergio Andrade de. **Educação Gerencial e Avaliação de Desempenho**: um estudo sobre a política educacional do Modelo de Gestão todos por Pernambuco (2007-2016). Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA, Emanuel Lourenço da. **A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco**: de um programa experimental. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2015.

PEREIRA, Maria Elly Krishna dos Santos. **O projeto professor diretor de turma nas escolas profissionais de nível médio do Ceará**: um estudo sobre a precarização do trabalho docente. 268 f. Tese (doutorado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Doutorado Acadêmico – Programa de Pós-graduação Em Educação, Fortaleza, 2024.



O MODELO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE CAPITALISTA: ESVAZIAMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR*

Sirneto Vicente da Silva

Professor da Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no campus da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEM-PODERAR/UVA) e do Grupo de Pesquisa Ontologia Marxiana e Educação (UFC).

Daniele Kelly Lima de Oliveira

Professora do Curso de Pedagogia da UVA. Doutora em Educação (PPGEB/UFC). Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR)CNPq.

Eliomar Araújo de Sousa

Professor e Coordenador do curso de Pedagogia do campus Acaraú(UVA). Doutorando em Educação (PPGE/UECE). Graduado em Pedagogia pela (UVA). Pesquisador do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR/UVA)CNPq.

* Este artigo é resultado dos debates realizados no GT Planejamento, Gestão e Políticas Públicas da Educação Básica, a partir de uma comunicação oral, em 15 de maio de 2024, no XIV Fórum Internacional de Pedagogia (FI-PED).

Nosso objetivo com este texto é discutir sobre o fenômeno do esvaziamento do currículo escolar, que vem ocorrendo na educação pública brasileira, mormente na educação básica, por meio da implementação de um modelo de ensino e aprendizagem centrado em competências e habilidades, sob a tutela do Estado, mediante os sistemas de avaliação padronizada.

Gostaríamos de iniciar defendendo a tese de que o modelo de ensino e aprendizagem que encontramos atualmente em nossas escolas públicas, se assenta em um tripé composto por avaliação padronizada, currículo escolar e formação docente.

Analizando essa realidade, a partir de uma análise fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (2007), perceberemos como as avaliações padronizadas, vêm determinando o currículo escolar e os conteúdos que são trabalhados nos momentos de formação continuada dos professores, com o objetivo de que sejam treinados para treinar os seus alunos.

As formações continuadas pelas quais passam os docentes da educação básica, têm o objetivo de garantir que as competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho e postas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), sejam aprendidas pelos professores para que estes priorizem seu ensino em sala de aula, com vistas às avaliações padronizadas.

De outro modo, podemos afirmar que o modelo de ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, busca capturar a subjetividade

dos trabalhadores (Alves, 2011) da educação, para que estes coloquem em prática o projeto de educação burguês, pautado na suposta aquisição de metas de aprendizagem, mensuradas pelos sistemas de avaliação padronizada.

Temos, portanto, uma inversão no processo de ensino e aprendizagem: uma vez que a avaliação deveria ser pensada mediante o currículo planejado e justificado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a partir da concepção de homem/mulher que a escola pretende formar para qual sociedade se deseja, são os sistemas de avaliação em larga escala que determinam a formação humana dos nossos professores e estudantes, mediante às competências e habilidades requeridas pelo modo de produção capitalista.

Partindo do planejamento e das decisões coletivas postas no PPP, possivelmente, a escola pública estaria pensando em uma formação humana fundada no desenvolvimento de indivíduos críticos, participativos, atuantes, protagonistas, “sujeitos”, conforme anunciam os documentos oficiais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), dentre outros.

Entretanto, o que vemos é um ensino que prioriza o desenvolvimento nos estudantes, das competências e habilidades cobradas nas avaliações padronizadas do SAEB, Prova Brasil/Provinha Brasil, SPAECE e, como se não bastasse, em sistemas de avaliação implementados por diversos municípios brasileiros, com vistas a reforçar o modelo de ensino de competências, o qual esvazia o currí-

culo escolar dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, que são necessários para a formação do gênero humano (Saviani, 2016).

Tendo como centro o desenvolvimento de competências e habilidades mensuradas nessas avaliações padronizadas, as escolas e seus docentes terminam, conforme ressalta Luiz Carlos de Freitas (2012, p. 389), por direcionarem o olhar para o que é cobrado nos testes padronizados: “as avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora”.

Podemos nos perguntar: quais são as reverberações na educação mediante essa realidade? A resposta que temos no momento, é que são muitas as implicações que incidem sobre a escola. Para ilustrar, apresentaremos algumas a seguir.

De acordo com nossos estudos (Silva, 2018), as avaliações padronizadas impõem à escola o ajuste do currículo escolar restringindo-o, basicamente, ao ensino dos conteúdos das disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática. Essa realidade é perceptível nas turmas de 2º e 5º anos dos anos iniciais do ensino fundamental. Nas demais turmas avaliadas, 9º e ensino médio, essa restrição do currículo ocorre, geralmente, nos meses anteriores à aplicação das avaliações. Nas turmas de 2º ano, por exemplo, nossas análises concluíram que, de modo geral, apenas os conteúdos de duas disciplinas são ensinados aos discentes: Língua Portuguesa e Matemática, como vemos na fala de uma Professora:

O português e a matemática são sempre os pontos maiores para as crianças de alfabetização, porque até então, subentende-se que, enquanto a criança não lê e não escreve, vai ter muita dificuldade com relação às outras disciplinas. A criança tem que dominar a leitura e a escrita para que ela possa ter um entendimento real com relação a outras disciplinas. Então, o português e a matemática, principalmente o português com a leitura e a escrita é o mais focado (Silva, 2018, p. 152).

O estreitamento curricular (Freitas, 2012), nesse caso, vem acompanhado de uma explicação pouco convincente: estudar as disciplinas de História, Geografia e Ciências, por exemplo, só faz sentido depois que as crianças aprenderem a ler. No entanto, o que se percebe é a intenção clara de que a prioridade atribuída às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mormente, o português, está vinculado ao SPAECE-Alfa e à Provinha Brasil, que avaliam a leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, portanto, o objetivo é de que os alunos aprendam a ler o mais rápido possível para que estejam preparados para esse exame. Saviani (2007) é cirúrgico ao afirmar que

[...] é ilusão pensar que a alfabetização é apenas um momento inicial do processo de aprendizagem, acreditando-se que ela se completa ao final do primeiro ou do segundo ano do ensino fundamental. Nessa fase inicial, as crianças podem chegar a dominar os mecanismos da linguagem escrita. Mas reconhecer as estruturas formais da língua não é ainda incorporá-las. Ao final do primeiro ou do segundo ano é possível que as crianças as reconheçam. A incorporação, porém, vai se dar mediante o conjunto do currículo escolar, num trabalho pedagógico que se

estende pelos anos subsequentes (Saviani, 2007, p. 1246-1247).

Podemos entender que se os estudantes em processo de apropriação da leitura e da escrita, não tiverem acesso ao conjunto dos conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade (Saviani, 1991), ou seja, não tiverem a oportunidade de aprenderem os conteúdos de todas as áreas do conhecimento, apresentarão dificuldades em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois a alfabetização não se restringe à técnica de codificar e decodificar.

Torna-se fundamental ressaltar, ainda, que o estreitamento curricular também ocorre no interior da própria disciplina. Caso visível, é a disciplina de Língua Portuguesa, em que a Matriz de Referência das avaliações padronizadas, passa a se configurar como sendo o próprio currículo, trazendo como consequência um ensino pautado somente na leitura e na escrita (decodificação e codificação), um ensino meramente técnico. Isso porque as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa (da Provinha Brasil e do SPAECE-Alfa), não incluem o desenvolvimento da oralidade, produção de textos, gramática e ortografia. Em se tratando da leitura, prioriza a mensuração de competências e habilidades que não extrapolam a compreensão textual, ou seja, coloca em primeiro lugar, um conjunto restrito de conhecimentos cotidianos, espontâneos e pragmáticos.

Nesse contexto, cumpre destacarmos os estudos de Vigotski (2009) sobre o ensino de conceitos espontâneos e conceitos científicos. Primeiramente, Vigotski ressalta o papel fundamental que tem a escola no processo de apropriação

dos conhecimentos sistematizados. Na sequência, ele afirma que os conceitos científicos representam as descobertas realizadas pela humanidade, que garantem a continuidade da espécie humana e que só temos acesso a eles através da educação formal; enquanto os conceitos espontâneos são o conjunto dos conhecimentos tácitos, cotidianos, adquiridos através das experiências vivenciadas no dia a dia e que não são utilizados de maneira arbitrária e intencional, como no caso dos conceitos científicos.

Esses dois conceitos são complementares: os conceitos espontâneos contribuem para o desenvolvimento dos conceitos científicos e estes, influenciam para a ampliação dos conceitos espontâneos. Por fim, Vigotski (2009) faz a defesa da importância do ensino de todas as áreas do conhecimento, por contribuírem para o desenvolvimento das crianças. Diz Vigotski (2009, p. 325):

As nossas pesquisas mostram que o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído nem realizado pelo sistema de matérias. Não se verifica que a aritmética desenvolve isolada e independentemente umas funções enquanto a escrita desenvolve outras. Em alguma parte, diferentes matérias têm frequentemente um fundamento psicológico comum. [...] O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõe em cursos isolados de acordo com disciplinas em que se decompõe o ensino escolar (Vigotski, 2009, p. 325).

Portanto, podemos inferir que restringir o currículo escolar aos conteúdos cobrados nas avaliações padronizadas, compromete o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, tornando-os seres

humanos passíveis frente à realidade posta. Isso implica em uma formação que vai na contramão dos discursos do Estado, quando falam em formação crítica, equidade, educação de qualidade, formação integral, por exemplo. Se por um lado, as avaliações padronizadas, impõem nas escolas públicas, o estreitamento curricular; por outro, implementam os princípios da responsabilização, da meritocracia e da competitividade, além de restringir a autonomia docente.

Poderíamos nos perguntar: como e quando esses elementos passam a ser incorporados na escola? Para respondermos a essa pergunta, precisaremos retomar o início da década de 1990. Em março de 1990, ocorreu uma Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Essa vultosa reunião, foi convocada por organismos multilaterais, tendo à frente o Banco Mundial. Participaram representantes de 155 países, dentre eles, o Brasil. As pesquisadoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 48) apontam que o argumento do Banco Mundial, era de que seria preciso “[...] assegurar educação básica para a população mundial, além de renovar sua visão e alcance”, para que ocorresse o crescimento econômico e, conseqüentemente, o desenvolvimento social, sobretudo, dos países de economia periférica, ou seja, dos países pobres como o Brasil.

Dessa Conferência, o Banco Mundial orientou reformas a serem implementadas nos países, visando o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Para tanto, essas reformas tiveram como elemento central, a implementação do modelo empresarial de gestão, visto que, para o Banco Mun-

dial, se as empresas lucravam, os países também iriam conseguir se desenvolver economicamente, melhorando a vida da população.

No Brasil, as reformas foram levadas a cabo no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, mas tiveram início ainda no governo anterior, de Fernando Collor de Mello. Tais reformas, implicaram na estruturação de um Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital (Peroni, 2003). Isso porque, tendo em vista a crise estrutural do capital que vinha se arrastando desde a década de 1970 (Mészáros, 2011), com a crise de super produção causada pelo modo de produção fordista-taylorista. Para resolver essa crise econômica, a sugestão era substituir o modo de produção fordista-taylorista pelo modo de produção toyotista que, conforme descreve Saviani (2013, p. 429), é um modelo que se apoia

[...] em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar de estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (Saviani, 2013, p. 429, grifos do original).

Instituiu-se com esse modelo de produção de mercadorias, as bases para uma educação escolar que deveria formar o “novo trabalhador”, um trabalhador polivalente, mediante à formação de competências e habilidades próprias do sistema empresarial. Conseqüente-

mente, a função da escola passou a ser a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Esse tipo de formação humana, passa a ser não somente ajustada, mas também controlada pelos organismos multilaterais, principalmente pelo Banco Mundial, sobre a tutela do Estado, através de documentos oficiais (LDB, PCN, BNCC, DCRC), programas e projetos que chegam às escolas públicas, sob o viés da melhoria da educação. Dentre esses programas e projetos, podemos citar: Jovem de Futuro (Instituto Unibanco), Comunidade de Aprendizagem (Instituto Natura), Gestão da Sala de Aula (Fundação Lemann), Programa Escrevendo o Futuro (Fundação Itaú Social), Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais e Formação para a Cidadania (Instituto Aliança da Fundação Odebrecht) e a Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (Instituto Ayrton Senna).

O ajuste e o controle impressos na educação pública contemporânea, por meio das avaliações padronizadas, do currículo mínimo e da formação de professores, reverbera também, na perda da autonomia docente, visto que as rotinas didático-pedagógicas, são planejadas por sujeitos externos à escola, que não conhecem a realidade específica de cada escola. Aos professores, cabe somente aplicar os planos de aula que chegam, por meio dos materiais apostilados, elaborados por supostos especialistas em educação, contratados pelas empresas de capital privado, como as descritas acima.

Nesse contexto, surge o fenômeno da alienação, denunciado por Marx (2013), ao demonstrar que os trabalhadores desempenham uma atividade frag-

mentada e unilateral, de modo que não se reconhecem no produto do seu trabalho. Isso ocorre nas escolas quando os docentes não se reconhecem nas rotinas pedagógicas e nos planos de aula que recebem prontos, bem como nos resultados de aprendizagem dos seus alunos, mensurados pelos sistemas de avaliação estandardizada.

Já encaminhando para o final das nossas análises, gostaríamos de ressaltar dois pontos dos estudos de Mészáros (2008), que consideramos fundamentais: 1) quando denuncia que através da educação, o capital inculca nos indivíduos, atitudes condizentes com a necessidade de reprodução do capital, pois uma “[...] das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (Mészáros, 2008, p. 45. Grifos do original); 2) quando ele se coloca contra as reformas educacionais e afirma que

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. [...] caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação (Mészáros, 2008, p. 25).

Ressaltamos que o nosso maior desafio não é somente ampliar esse currículo escolar que, a cada época, se esvaízia mais e mais, sobre o qual discutimos aqui, mas buscar garantir que os estu-

dantes tenham acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade de todas as áreas, para que possamos começar a pensar, de forma mais efetiva, em uma formação emancipatória. Nossos desafios devem partir da análise crítica das políticas públicas educacionais que chegam às escolas transvestidas de programas e projetos apresentados, com o objetivo de “educação de qualidade, equidade, educação integral”, conforme já mencionamos, mas que em sua essência buscam, desde cedo, ajustar os indivíduos às demandas do capital em crise.

Nossos desafios partem da necessidade urgente de pararmos para pensar sobre a realidade educacional, observando que a escola faz parte de uma totalidade e, portanto, sofre influência dos vários setores, principalmente do setor econômico que, como vimos, vem ditando o currículo escolar, a formação continuada, as metodologias que devem ser utilizadas em sala de aula, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do trabalho)

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRR-X4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2024.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. A atualidade histórica da ofensiva socialista. In: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 787-860.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e Papel do Estado**: no Brasil nos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 15 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scie->

lo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQ-vWx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40)

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Sirneto Vicente. **“Para além do saber”**: a formação dos professores do PNAIC e seu impacto na aprendizagem

dos educandos do ciclo de alfabetização do município de Russas-Ceará. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância: experiência de construção de uma hipótese de trabalho. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. p. 242-394.



OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO APRESENTADOS PELA ONU: UMA REEDIÇÃO DO PENSAMENTO DE J. DEWEY

Fabiano Geraldo Barbosa

Doutor em Educação (UFC). Professor do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE, Campus Maranguape. Professor do Programa Associado de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF IFCE-UNILAB). Tem experiência na área de Formação de Professores, com ênfase em estudos e pesquisas sobre o complexo educacional na perspectiva da ontologia marxiana.

Thiago Alves Moreira Nascimento

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente da Universidade Regional do Cariri - URCA. Crato, Ceará, Brasil. E-mail: thiago.moreira@urca.br.

Rebeca Baia Sindeaux

Professora efetiva de Educação Infantil no município do Crato-CE. Mestra em Educação pela Universidade Regional do Cariri-URCA, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará-UECE, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Pesquisadora da área de Narrativas Orais e a Arte de Contar Histórias na formação docente. E-mail: rebeca.baia.sindeaux@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, especialmente a partir de 1990, nota-se o surgimento

de uma gama de teorizações no âmbito da educação que, unidas dentre outros pontos comuns pela tarefa de estruturar uma concepção de educação afinada aos

interesses de mercado, lançam os mais variados receituários, falsamente empenhados na transformação da educação.

A ordem do dia é: “se não sabemos o que queremos (ao menos na aparência!), sabemos aquilo que não queremos”. Sob essa perspectiva, toda e qualquer formulação que, ao tratar do fenômeno educacional, deixe de lado metodologias e concepções rotuladas de tradicionais, ganha, numa velocidade similar ao atual avanço tecnológico, o *status* de um autêntico modismo. Os modismos são imediatamente incorporados pelo Estado que, através de suas políticas reformistas, os elevam à condição de paradigmas socioeducacionais.

O paradigma lançado a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, quanto ao tratamento das questões educacionais no mundo inteiro, sob a regência da Organização das Nações Unidas (ONU), através de alguns de seus principais organismos, dentre os quais se destaca o Banco Mundial, estabelece um conjunto de competências denominado os quatro pilares (aprender a conhecer ou aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a viver juntos ou aprender a conviver e o aprender a ser), que se caracterizam, a nosso ver, como um divisor de águas no referido movimento ideológico de reordenamento da educação.

O paradigma socioeducacional estabelecido pela ONU, não se limitou à conferência antes mencionada, sendo pauta de outros eventos internacionais que se seguiram a Jomtien, servindo, ainda, de fundamentação para políticas educacionais em diversos países na última década do século XX e tomando conta

de vez de grande parte dos debates acadêmicos em torno da questão.

As importantes mudanças econômicas, políticas e sociais que marcam o cenário mundial contemporâneo e a consequente emergência de uma sociedade do conhecimento ou da informação, justificariam, para a ONU, a pedagogia proposta, a qual, por sua vez, demandaria profundas reformas no tecido educacional. Para fazer frente a um mundo em constante mudança, a educação deverá pautar-se pelo modelo de competências – mas tendo como pano de fundo, uma incompetência técnica (Saviani, 2011), enquanto projeto de formação docente, operando, ao mesmo tempo, o esvaziamento de conhecimentos científicos.

Ao que parece, o que então se apresentou como novidade no debate educacional, nada mais era do que uma reedição, em grande parte distorcida, de outros momentos da história da educação. No presente artigo, tentaremos apresentar elementos que não apenas aproximam, mas atestam uma vinculação direta da concepção de educação apresentada pela ONU na Conferência de Jomtien com o pensamento de J. Dewey. Assim, no primeiro momento, faremos uma exegese do texto que apresenta as quatro aprendizagens, tentando ressaltar suas concepções de educação, para em seguida, por meio de alguns questionamentos, apontar a tese levantada no presente artigo.

OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO CONCEBIDOS PELA ONU

O conjunto de competências apresentado pelo relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (Delors, 2001), fruto

da conferência supracitada, configura-se como um instrumento ideológico de defesa da manutenção do capitalismo. Segundo os teóricos da comissão responsável pela elaboração do referido documento, à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Dito de outra forma, a função social da educação seria, a partir desse contexto, promover a adaptação dos indivíduos à presente ordem.

Para tanto, é preciso que aconteçam alterações substanciais no conteúdo da ação educativa de um modo geral. Não se trata mais de fornecer uma bagagem escolar constituída de conteúdos das mais diversas áreas do conhecimento, produzido historicamente pelo conjunto da humanidade, pois isso já não seria adequado muito menos possível nos marcos da “nova educação”. Se a missão atribuída à educação pelo relatório em pauta, é claramente a adaptação dos indivíduos, sem contestação, ao capitalismo como o único horizonte possível, um ensino que apresente a possibilidade de as pessoas saltarem do senso comum ao conhecimento científico elaborado, não é mais apropriado. O que interessa, por assim dizer, é fazer com que todos possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós.

Apesar de os quatro pilares constituírem um mesmo pacote de novas vias possíveis à educação, é bem verdade que, para além dos seus pontos de contato e de permuta, existem particularidades que, nos limites deste trabalho, serão reveladas e comentadas, de maneira a

explicitar o sentido real dessas formulações. O aprender a conhecer, é considerado pelos teóricos da Comissão Internacional sobre a educação para o Século XXI, um tipo de aprendizagem que visa, no lugar da aquisição de conhecimentos, o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, ou seja, aprender a aprender. A essência dessa via da aprendizagem, é apresentada como sendo um meio e uma finalidade da vida humana. De acordo com o relatório:

Meio, porque se pretende que **cada um aprenda a conhecer o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar**. Finalidade porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. (Delors, 2001, p. 91 – **grifo nosso**).

Uma análise precipitada da citação acima, poderia nos levar a crer que o aprender a conhecer, representaria um paradigma de aprendizagem, fincado no campo progressista da educação, apesar da flexibilidade dada a esse termo nos últimos anos. Isso porque o aprender a conhecer, teria em todo o seu desenvolvimento, a pretensão de compreensão da realidade por parte das pessoas. Portanto, aplicar esse paradigma ao contexto da educação escolar, se constituiria um avanço em relação ao período anterior da escola de uma maneira geral, em que os conteúdos não tinham nenhuma relação com a vida dos alunos. Segundo Duarte (2001, p. 54),

[...] não cabe adotar atitudes ingênuas como a de procurar ‘o que há de positivo’ nesse discurso, assim como também

não cabe a atitude aparentemente realista mas na verdade, conformista, que já constituiria um avanço o fato desse relatório provocar a discussão sobre certas questões etc. é preciso apontar com firmeza que, para além das oscilações e das ambiguidades do relatório em pauta e também para além de suas exortações quase evangélicas sobre a necessidade de olhar para o lado humano da educação, o que resulta objetivamente é o fato de que o tipo de discurso presente nesse relatório acaba por jogar água no moinho dos esforços internacionais para adequação da educação ao processo de sobrevivência do capitalismo.

Nesse sentido, é preciso ratificar que o tipo de discurso apresentado pelo relatório em pauta, encontra-se prenhe de verdades parciais, o que, aparentemente, levanta questões, de fato, importantes para a educação. No fragmento do relatório antes mencionado, em que encontramos uma apresentação da essência do aprender a conhecer, quando se fala em compreensão da realidade como meio de sua aplicabilidade, não se trata, na verdade, de compreensão da totalidade social e político-econômica, algo que já nem seria mais possível ao indivíduo, dada a complexidade do mundo atual. Caberia a cada um aprender a aprender apenas aquilo que lhe seja necessário para sobreviver, o que se dará através do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Ainda conforme Duarte (2003, p. 12):

Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação so-

cial radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

O novo papel atribuído à educação e à escola, afasta-se a passos largos, da função histórica de transmissão do conhecimento científico, construído pelo conjunto da humanidade e cai numa subserviência desenfreada ao mercado, responsável pela definição das novas competências a serem construídas por todos aqueles que querem sobressair-se na realidade vigente. O aprender a aprender, é exposto como legítimo representante do conjunto das novas competências a serem adquiridas pelos trabalhadores na “nova ordem”.

Essas competências, puxadas pelo carro chefe do aprender a aprender, deixam claro de que o novo papel social da educação, é o de preparar os trabalhadores, empregados ou não, para adaptar-se aos severos ditames do mercado o que, possivelmente, contribuirá de forma fundamental para a legitimação da ordem do capital.

O segundo pilar apresentado pelo relatório Delors, denominado aprender a fazer, está vinculado mais diretamente à formação profissional. Contudo, o questionamento central quanto à essa aprendizagem, refere-se à instabilidade do trabalho no mundo atual. Nesse sentido, Maia e Jimenez (2004) ao investigarem a referida questão, apresentando o argumento central que justificaria o aprender a fazer, elucidam que:

[...] as mudanças tecnológicas, entre outras, teriam abalado a estabilidade do taylorismo-fordismo: o desempenho de atividades repetitivas inviabilizava a criatividade e a inovação, elementos

centrais no novo modo de organização do trabalho, por outro lado, as tarefas repetitivas passariam a ser prerrogativa das máquinas, sobrando para o homem a realização de tarefas de conteúdo, cada vez mais, cognitivo e imaterial (Maia; Jimenez, 2004, p. 109).

Essas metamorfoses no modo de organização do trabalho são apresentadas pelo relatório como uma necessidade de passar da noção de qualificação para a noção de competência, no que diz respeito à formação para o trabalho. Essa constatação alia-se ao fato de os processos de aprendizagem devem evoluir da ‘simples’ função de transmissão de conhecimento a um estado de construção de competências pessoais e profissionais. O progresso técnico exige um novo tipo de qualificação para o trabalho e, conseqüentemente, um novo trabalhador. As novas tarefas substituem àquelas puramente físicas e caracterizam-se como sendo, pelo menos aparentemente, intelectuais e mentais. Para Frigotto (1994, p. 16):

Ao mesmo tempo em que se exige uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis (um número cada vez mais reduzido que de acordo com vários estudos não ultrapassa 30% da população economicamente ativa) cuja exigência é cada vez mais de supervisionar o sistema de máquinas informatizadas (inteligentes!) e a capacidade de resolver, rapidamente, problemas, para a grande massa de trabalhadores “precarizados”, temporários ou simplesmente excedente de mão-de-obra, a questão da qualificação e, no nosso caso de escolarização, não se coloca como problema para o mercado

Os teóricos responsáveis pela elaboração do relatório Delors, chegaram

ao ponto de aferir como sendo o conjunto das novas tarefas a serem assumidas pelos novos trabalhadores, denominadas por eles mesmos de mais intelectuais e mentais, o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por outras tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam também mais “inteligentes” e que o trabalho se ‘desmaterializa’¹.

Se considerarmos que a nova função atribuída à educação, se refere à imposição do mercado como força organizativa da totalidade social, podemos afirmar que as novas exigências quanto à formação profissional, aprender a fazer, é que irão definir, ou pelo menos apontar, quais aprendizagens devem ser adquiridas pelos trabalhadores. Se em determinado momento, a formação profissional estava mais diretamente ligada ao desenvolvimento da qualificação profissional, agora, a ordem do dia gira em torno de competências que, em grande parte, são vinculadas a qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos.

Aliás, as referidas competências são ainda mais evidentes, se lançarmos o nosso olhar sobre o campo dos serviços, onde está incluída a educação, devido à sua reconhecida importância nas atuais tentativas de gestão do capital em crise. Para o relatório, o novo quadro de exigências profissionais, apresenta-se como oportunidade para os não-diplomados, ou segundo o mesmo, com deficiente preparação em nível superior. A esse respeito, faz-se necessário mencionarmos o exacerbado crescimento de

¹ Lessa (2005) nos oferece com maior substância e fundamentação em Marx uma elucidação dessa e de outras questões referentes à questão do trabalho.

cursos em nível superior de, no máximo dois anos de duração que, em sua grande maioria, segundo autores críticos da questão, são marcados pelo oferecimento de uma formação minimalista e aligeirada. Vale ressaltar, ainda, que o crescimento das referidas modalidades, tende a ser alimentado, ainda mais, graças aos investimentos públicos em instituições educacionais privadas, via políticas governamentais, a exemplo do PROUNI, uma das vias de implementação aos retalhos da atual reforma universitária.

De um modo geral, a aprendizagem, denominada de aprender a fazer, aponta para uma falsa sobreposição das relações interpessoais sobre as relações de trabalho, ou seja, um falseamento dos mais grotescos da realidade, na tentativa de negar a luta de classes opostas e existência de uma sociedade eclética, mas que oportuniza a todos os que conseguem construir competências, condição indispensável dos homens dos novos tempos.

A ideia de que vivemos em um “novo tempo”, requer ainda, do ponto de vista da cooperação, que a educação forneça as bases para que todos possam aprender a viver juntos, respeitando e valorizando suas diferenças, manifestadas dentre outros fatores, pela diferença de classe, apresentada como condição natural e insuperável e não histórica. Assim, o aprender a viver juntos ou aprender a viver com os outros, é o pilar apresentado pelo relatório como sendo um dos maiores desafios da educação. Esse pilar é o legítimo representante do plano da cooperação, da solidariedade entre as pessoas de cores, sexos e condições socioeconômicas diferentes e, ainda, entre as nações. Desta forma, o aprender a

viver junto, convoca todos, ao desenvolvimento de valores mais humanos, mais um atributo à educação em sua nova configuração.

É na esteira do aprender a viver juntos, que se estabelece a necessidade de uma educação capaz de evitar conflitos, através do ensino da não-violência na escola, com vistas o fim dos preconceitos geradores dos conflitos. Isso porque, tomando-se como exemplo os grandes conflitos do século XX, poderíamos, sob essa perspectiva, afirmar que todos eles foram gerados e motivados por preconceitos. Segundo o relatório, os seres humanos são naturalmente preconceituosos em relação aos outros. Assim, a educação, marcadamente tradicional, falhou na tarefa de evitar tais conflitos, ao passo que não ensinou para a solidariedade e cooperação mútua.

À educação cabe, portanto, venha ela da família, da comunidade ou até mesmo da escola, levar as pessoas a uma tomada de consciência das diferenças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Dito de outra forma, ajudar as pessoas a descobrirem-se a si mesmas, para só então, exercerem a empatia – uma forma de se colocar no lugar do outro. Assim, deve-se adaptar os métodos de ensino para a busca constante da alteridade, do reconhecimento e valorização das diferenças.

Ora, o que não se apresenta no relatório, é como o desenvolvimento dessa descoberta do outro, pode ser relacionada com a totalidade social. Não passariam, assim, tais formulações por vezes apelativas, inúteis ao futuro do conjunto da humanidade? Talvez, isso já seria esperar demais do relatório em questão. Mas o que de fato parece se

aplicar ao aprender a viver juntos, são as novas exigências feitas pelo mercado aos trabalhadores, que buscam desesperadamente um emprego, como vimos ao tratarmos dos dois primeiros pilares apresentados.

Quando o relatório apresenta o aprender a viver juntos como síntese de uma educação voltada para a dimensão da cooperação e da solidariedade, vale lembrar que essa cooperação não deve ser confundida com a cooperação que deve existir no plano da organização dos trabalhadores, com vistas à superação da ordem do capital e à construção de uma sociedade que não viva sob o julgo da exploração do homem pelo homem.

Ao contrário, ao passo que os indivíduos aprendem a conviver ou a viver juntos, eles se encaminham no máximo, para a chegada, pelo menos numa situação imaginária, ao quarto e último pilar, que representa, para a ONU, o desenvolvimento total da pessoa que é o aprender a ser.

O aprender a ser, refere-se, portanto, ao fato de que todo ser humano deve ser preparado de forma completa, espírito e corpo, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus juízos de valor. A essência do aprender a ser é apresentado, nas linhas do relatório, como um novo direcionamento da educação. Mais do que nunca, a educação parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos, a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (Delors, 2001, p. 100).

A referida formulação traz ao debate, a ideia de que a conquista da li-

berdade humana, é fruto do desenvolvimento de talentos como a imaginação e a criatividade e, ainda, deixam ressoar que uma vez conquistada essa falsa ilusão de liberdade, os homens passam, como num passe de mágicas, a serem dirigentes dos seus destinos. Mas o que de fato, podemos afirmar, é que esse poético percurso de conquista da liberdade humana, não passa da defesa do ser humano como cidadão e produtor, e porque não consumidor de mercadorias, garantia da liberdade possível nos marcos do capital!

Ao que tudo indica, não apenas o aprender a ser, mas os quatro pilares como um todo, se assentam todos no chão da centralidade do mercado, apelando mais fortemente, no caso do aprender a ser, não para uma autonomia da pessoa no seu sentido humano pleno, mas para uma autonomia de cidadão consumidor, frente a um mundo constantemente agitado e essencialmente efêmero, dada à natureza descartável do conjunto de coisas que o compõem.

De um modo geral, a essência adaptativa dos quatro pilares da educação, é bem evidente. Trata-se de promover em larga escala, um processo de despolitização da educação, aprisionando-a à esfera didática e psicopedagógica, dificultando o entendimento do fenômeno educativo referido ao trabalho e às relações e práticas político-sociais.

O PENSAMENTO DE J. DEWEY

Para um estudo, mesmo que introdutório, do legado teórico deixado por J. Dewey, faz-se necessário uma prévia contextualização de sua vida e obra, o que pode nos apontar indicações de

como o autor chegou a estabelecer suas construções teóricas no campo da pedagogia. Dewey (1859-1952), psicólogo e educador norte-americano, nasceu em Burlington, Estado de Vermont. Foi, inicialmente, professor primário no interior e, a partir da reflexão pedagógica, desenvolveu seu pensamento. Lecionou na Universidade de Minnesota (1888), de Michigan (1889-1894), de Chicago² (1894-1904) e, finalmente, passou a chefiar o Departamento de Filosofia da *Columbia University*, em Nova Iorque (1904-1929), onde Anísio Teixeira o encontrou e foi seu aluno.

Criticou o sistema educacional de sua época, por não oferecer aos cidadãos uma preparação adequada à vida em uma sociedade democrática. Do ponto de vista filosófico, pode-se situar Dewey entre os empiristas (ele preferia os termos “instrumentalista” ou “experimentalista”), mas seu empirismo apresenta traços originais, que deve tanto à tradição americana – Dewey foi influenciado por Charles Sanders Peirce³ (1839-1914) e por William James⁴ (1842-1910) – quanto ao modo de vida americano e à sua própria experiência pedagógica.

Entre suas obras, destacamos: *Interesse e esforço* (1895), *A criança e*

o programa escolar (1902), *Como pensamos* (1910), *Democracia e educação* (1916); trabalhos cuja tradução para o português foi feita, revista ou supervisionada, por Anísio Teixeira.

A EDUCAÇÃO COMO RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA: TUDO É EXPERIÊNCIA

Como os empiristas clássicos, Dewey afirma que todo conhecimento autêntico procede da experiência, mas a experiência, para ele, não é uma simples recepção passiva de uma grande quantidade de impressões. A experiência é, ao contrário, uma operação ativa, inicialmente, uma resposta do organismo e depois da personalidade e da inteligência, às solicitações do meio. A ação sobre outro corpo e a reação sofrida nesse processo, é o que pode ser chamado de experiência.

A vida não é senão um tecido de experiências de toda sorte, pois não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, já que a vida toda é uma aprendizagem. Ou seja, simultaneamente **vivemos, experimentamos e aprendemos**, o que torna esses três elementos inseparáveis.

Tendo o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos, chega à conclusão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, para ele, vida-experiência e aprendizagem, estão unidas de tal forma que a função da escola se encontra em possibilitar uma reconstrução permanente, feita pela criança da experiência.

No campo educacional, a experiência é marcada fundamentalmente pelo pensamento, através do qual se vêm

² Em Chicago, Dewey criou a Escola Elementar da Universidade, a primeira escola experimental da história da educação. Aliás, a sua saída da universidade deve-se a conflitos com a direção da mesma por conta da escola experimental.

³ Filósofo norte-americano cuja tese fundamental é que a ideia que temos de um objeto qualquer nada mais é senão a soma das ideias de todos os efeitos imagináveis atribuídos por nós a esse objeto, que possam ter um efeito prático qualquer. {“Pragmatismo” (verbete). In: *Dicionário Aurélio Eletrônico*.}

⁴ O ponto de partida da reflexão de William James consiste na definição da verdade como uma relação totalmente interior à experiência humana. “As ideias”, disse ele, “tornam-se verdadeiras na medida em que nos ajudam a entrar em relações satisfatórias com outras partes de nossa experiência; em outras palavras – uma ideia é verdadeira enquanto a crença que nela depositamos é proveitosa para nossas vidas.”

à tona relações antes obscuras. O melhoramento da qualidade da experiência através da inteligência, passa a ser o fim último da educação, ou seja, o fim se identifica com o processo. Com isso, Dewey tenta superar a ruptura existente em “escolas” antagônica quanto a relação educação e vida.

A educação progressiva está no crescimento constante da vida, na medida em que o conteúdo da experiência vai sendo aumentado, assim como o controle que podemos exercer sobre ela. A educação é o processo de reconstrução e reorganização da experiência ao mesmo tempo em que é um resultado inevitável das experiências. Para Dewey, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está dirigido para a experiência. As ideias são hipóteses de ação e são verdadeiras quando funcionam como orientadoras dessa ação. A educação tem como finalidade propiciar à criança condições para que resolva por si própria os seus problemas, e não as tradicionais ideias de formar a criança de acordo com modelos prévios, ou mesmo orientá-la para um porvir.

NOTAS CONCLUSIVAS

De um modo geral, a pedagogia de Dewey aponta claramente, para uma vinculação da educação com o projeto democrático. Para ele, a formação de um espírito de iniciativa e independência, leva o indivíduo à construção de sua autonomia. Essa constatação expressa, ainda, sua oposição à escola tradicional, que, em tese, caminharia em outra direção, a saber, a valorização e exacerbação da obediência. Não esta-

ria, pois, na oposição à escola tradicional um ponto central na unidade entre o pensamento de Dewey e os quatro pilares educacionais?

Na esteira do seu pensamento democrático, Dewey vê na escola, o instrumento ideal para estender a todos os indivíduos os seus benefícios, tendo a educação, uma função democratizadora de igualar as oportunidades. Essa constatação nos remete a uma questão amplamente discutida no campo da teoria educacional, que diz respeito ao otimismo pedagógico e, ainda, a vinculação da educação com um projeto societal definido.

Hoje, o projeto democrático, claramente presente nas concepções de Dewey, aparece sob novas formas. Em lugar da reflexão sobre a objetividade possível do conhecimento e das formas mais saudáveis de transmissão do saber acumulado na história dos homens, apregoa-se a importância do desenvolvimento das ditas competências, que deverão dar conta, ao que parece, até mesmo da realização de uma hipotética cidadania planetária. Ou seja, cabe à escola, segundo o paradigma da ONU, fornecer aos indivíduos a bússola de um mundo em constante mudança. Os quatro pilares da educação adotam o mesmo ponto de partida – o advento da assim chamada sociedade da informação e o mesmo ponto de chegada – o papel da atividade educacional nos processos de conquista da cidadania.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques – **Educação: um tesouro a descobrir**. – 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, Autores Associados, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio **Capital humano e sociedade do conhecimento**: Concepção neoconservadora de qualidade na educação. Contexto e Educação, Rio de Janeiro, 34:9:7-28, 1994.

LESSA, Sérgio. **Para além de Marx?** Crítica da teoria do trabalho imaterial. São Paulo: Xamã, 2005.

MAIA, O. e JIMENEZ, S. V. – A Chave do Saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, S. V. e RABELO, J. **Trabalho, Educação e Luta de Classes**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza, Editora Brasil Tropical, 2003.



A PESQUISA COMO ARTEFATO E AS SUAS POTENCIALIDADES NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO

Alexandre Martins Joca

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Pedagogia pela Faculdade Superior de Ensino Programus (2015). Mestre (2008) e doutor (2013) em Educação pela UFC. Professor adjunto IV da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) onde leciona na graduação em pedagogia – Unidade Acadêmica de Educação (UAE) e no Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS (UAL). De 2019 a 2023 foi presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).

Elzanir dos Santos

Elzanir dos Santos tem graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado pela Universidade Federal do Ceará. É professora Associada IV vinculada ao Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação/ Universidade Federal da Paraíba. Desenvolve Pesquisas no campo da Formação de Professores com ênfase na Pesquisa (Auto) Biográfica.

Dorgival Gonçalves Fernandes

Dorgival Gonçalves Fernandes. Graduado em Pedagogia (UFPB). Mestre em Educação (UFPB). Doutor em Educação (UFSCar). Pós-doutorado em Educação (USP). Professor Titular da UFCG. Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagens e Práticas Sociais – GIEPELPS. Email: dorgi.goncalves@gmail.com

O texto resulta de considerações enunciadas sobre a pesquisa na graduação na Mesa-redonda “A pesquisa como

artefato e as suas potencialidades no âmbito da graduação”, proposta pelo Observatório da Pesquisa na Graduação/

OPG e apresentada no XIV FIPED (2024), realizado na cidade do Crato (CE). A constituição da mesa se dá em virtude da realização, pelos/as palestrantes, de pesquisas em rede no âmbito das ações OPG e de sucessivos debates realizados nos últimos 05 (cinco) anos sobre o tema na Associação Internacional de Pesquisa na Graduação (AINPGP).

A partir de diferentes perspectivas, a referida mesa abordou possíveis potencialidades formativas ensejadas pela pesquisa no espaço-tempo dos cursos de graduação, tomando como premissa, o fato de que a prática da pesquisa na graduação, pode contar para o docente como instrumento de ensino e de avaliação da aprendizagem discente e possibilitar ao discente, o aperfeiçoamento do trato com a leitura e com a escrita acadêmica e, conseqüentemente, a produção de conhecimentos e aprendizagens que contribuam para a construção de autonomia intelectual na sua vida de estudos.

Neste sentido, as considerações sobre o tema discutido na mesa redonda, decorrem de sucessivos debates/reflexões sobre o tema e observações do cotidiano docente dos/as palestrantes em cursos de pedagogia. Assentaram-se, também, em resultados de estudos, pesquisas e escritos, desenvolvidos pelos expositores/debatedores, a partir dos seguintes subtemas: 1) A pesquisa na graduação como recurso didático formativo e avaliativo de processos de ensino e aprendizagem; 2) Análises sobre como a pesquisa presentifica-se nos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia do Estado da Paraíba; 3) O estado da arte sobre a formação inicial de pesquisadores/as na graduação em produções científicas (Teses, Dissertações).

A imersão inicial de investigação no campo da pesquisa na graduação, nos levou às seguintes constatações: a fragilidade da produção acadêmica sobre o tema; a limitação da discussão sobre pesquisa na graduação à iniciação científica; a fragilidade das políticas de iniciação científica na graduação. Daí a necessidade de fortalecer o debate sobre a relevância da pesquisa na graduação, produzir conhecimento sobre o tema sob a perspectiva do necessário fortalecimento das políticas voltadas à pesquisa na graduação, seja a pesquisa docente, seja a pesquisa realizadas no que chamamos de iniciação científica.

A educação como uma prática escolar, é um que-fazer humano de modo racional, intencional, teorizado, experienciado e orientado epistemológica e politicamente, destinado à formação humana, em duas perspectivas: a formação do docente e a formação do discente. Neste sentido, a educação se constitui sob o efeito de uma pedagogia, entendida como a reflexão que produz o fazer educativo e o fazer educativo, que substancia uma reflexão e, desse modo, cremos ser potente pensar a Pedagogia, conforme Larossa (1994, p.37, “como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas”.

Neste processo de constituição e produção referido por Larossa, o que-fazer educativo pode ser operacionalizado numa perspectiva tradicional, assentado na transmissão dos conhecimentos reificados, ou numa perspectiva progressista, assentado na produção de conhecimentos. Assim, a pesquisa entendida como artefato, ou seja, como um engenho, um mecanismo construído para um fim determinado, um dispositivo cuja

função e efeito seja produzir conhecimentos, é a base mesma da perspectiva progressista.

A pesquisa se faz presente na graduação, em associação com o ensino ou não, a partir de modalidades e intensidades diferenciadas, haja vista que a Constituição do Brasil (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), no que tange à Educação Superior, conforme salientam Souza, Miranda e Souza (2019), apregoam a sua natureza acadêmica e definem como um dos seus princípios, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Na LDB (Brasil, 1996), no capítulo dedicado à Educação Superior, em seu Art. 43, ao asseverar as finalidades da educação superior, expõe vários itens referentes à pesquisa, tais como estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e o pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica em função do desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura, como também a realização de pesquisas pedagógicas visando aproximar a educação básica e a educação superior.

Considerando-se a referida indissociabilidade como princípio e as finalidades postas à educação superior, entendemos ser a pesquisa nos cursos de graduação, uma prática de fundamental importância para a formação inicial de discentes e a formação continuada de docentes. Neste caso, tais práticas podem acontecer enquanto realização da pesquisa científica, envolvendo alunos em atividades de iniciação científica e, enquanto princípio educativo no cotidiano dos processos de ensino e aprendizagem, tendo o professor assumindo

os papéis de orientador e de pesquisador, concomitantemente. Essa assertiva é afirmada por Pedro Demo (1996, p. 33), quando diz: “o desafio essencial da universidade e também da educação moderna é a pesquisa, definida como princípio científico e educativo”. Nesse sentido, compreendemos a pesquisa na graduação como um campo de estudos que ultrapassa os limites da iniciação científica. Destacamos este aspecto em virtude da carência de uma abordagem sobre o tema, que ultrapasse as quatro linhas dos programas de iniciação científica e que considere a pesquisa docente na graduação e o debate sobre o lugar da pesquisa nos Programas de Graduação no Brasil. Aqui, defendemos a perspectiva da iniciação científica como

um processo que abarca todas as experiências vivenciadas pelo aluno durante a graduação, com o objetivo de promover o seu envolvimento com a pesquisa e, conseqüentemente, sua formação científica, incluindo programas de treinamento, desenvolvimento de estudos sobre a metodologia científica (dentro de uma disciplina ou não), visitas programadas a institutos de pesquisa e a indústrias etc. (Massi e Queiroz 2015, p. 09).

Daí, entendemos que o emprego da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem como artefato formativo, tendo-se como foco a pesquisa como princípio educativo, pode ser desenvolvido de diversas formas. A princípio, a formação científica, no contato inicial do/a graduando/a como o texto científico e, no decorrer da formação, no envolvimento direto com a prática da pesquisa. Isso porque, é no percurso inicial da graduação, que os/as estudantes se deparam

com a necessidade de ler e compreender o gênero textual científico, de maneira que é nos primeiros períodos da graduação, que desenvolvem estratégias voltadas a apreender as normas, os tipos de gêneros textuais científicos, a estética, os elementos constituintes da escrita científica etc. Um processo de familiarização com a dinâmica de leitura e escrita acadêmica, que possibilitará o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos já elaborados, a serem apreendidos no percurso da formação inicial. Tal compreensão possibilitará, também, no decorrer do curso, a constituição de suas próprias escritas científicas e a aprendizagem a partir da pesquisa. Há aqui uma aproximação como que tem se convencido chamar de “letramento científico”.

O contato direto com o “fazer pesquisa” no ensino, decorre de atividades tais como pesquisas que envolvam docente e discentes para aulas temáticas, pesquisa orientada e realizada pelos estudantes para a produção de debates e seminários e, de modo mais sistemático e científico, a pesquisa para a escrita de artigos a partir de pequenos estudos de campo, explorando as técnicas de observação, aliados à pesquisa bibliográfica, como também a pesquisa bibliográfica de cunho descritivo-comparativo.

Nos cursos de licenciatura, o Estágio Supervisionado se faz um espaço propício ao exercício da pesquisa, uma vez que possibilita ao/à graduando/as, a prática da observação, do registro, da intervenção, da reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem e sobre a escola.

A participação de discentes em projetos de extensão possibilita, também, a

vivência de ações educativas programadas, com propósitos, objetivos, ações e metas a serem alcançadas. A dimensão do fazer planejado, executado e avaliado de um projeto de intervenção, se aproxima do fazer investigativo, via ações educativas e de aprendizagens na relação professores/as e estudantes. As ações interventivas que, por muitas vezes, contam com atividades de aprofundamento teórico sobre a temática do projeto, de registro de campo, de observação e análise das ações realizadas, de produção de materiais de intervenção, de relatórios, se constituem tanto na construção de saberes adquiridos quanto na produção de novos conhecimentos.

No que se refere à iniciação científica e ao princípio científico, a graduação conta com programas institucionais, como é o caso do PIBIC, PIBIC-AF, PIBIC-EM e PIVIC. O desenvolvimento de pesquisas no âmbito desses programas, no caso das licenciaturas, pode se vincular ao ensino e à formação docente, todavia, nos parece que, na maioria das vezes, tal vinculação não tem materialidade e não consta como propósito.

A participação de estudantes de graduação em grupos de pesquisa, é outro modo de articulação entre pesquisa e ensino. A lida com a pesquisa, no caso dos graduandos que integram os programas institucionais e os grupos de pesquisas, conforme as nossas observações, tendem a ter um desempenho otimizado e uma melhor performance como estudantes que reverberam em sala de aula. Assim, é possível entender que na pesquisa, o princípio científico e o princípio educativo podem caminhar em conexão.

Talvez, a experiência mais potente de pesquisa discente na graduação,

esteja na elaboração, pelo/as discente, de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Por tratar-se de uma pesquisa de autoria do/a discente, caracterizada pela autonomia desde a escolha do tema e do/a orientador/a. Um processo no qual o discente ocupa, pela primeira vez, o lugar do/a pesquisador/a, na elaboração do projeto de pesquisa, na execução e escrita da pesquisa. No campo do ensino, consiste em ações materializadas em disciplinas voltadas à elaboração do projeto de pesquisa e sua execução, sob a orientação de um/uma docente.

As disciplinas voltadas à formação discente para o exercício da pesquisa, seriam, supostamente, precedidas pelas experiências aqui mencionadas anteriormente, de maneira que contariam com um arsenal de saberes já adquiridos pelos/as discentes nos espaços do ensino, da pesquisa e da extensão, no decorrer da formação inicial. Isso porque elas constituem-se nos períodos finais da trajetória do/as graduando/a. Ocorre que, por muitas vezes, uma quantidade significativa de estudantes não vivenciou experiências em projetos de extensão, tão pouco de participação em programas de iniciação científica, o que faz do TCC um desafio a ser superado a duras penas.

Nas ações empreendidas no OPG, nos questionamos acerca dos conhecimentos já elaborados sobre as questões aqui apresentadas: o que se tem produzido na academia sobre a pesquisa na graduação?

Na tentativa de responder a este questionamento, realizamos pesquisas que nos subsidiassem nesse sentido. Na pesquisa “A Formação Inicial de Pesquisadores/as na Graduação: Estado da Arte das Pesquisas em Programas de Pós-

-Graduação das Ciências Humanas no Brasil”¹, foi possível constatar a ausência do termo “pesquisa na graduação” na produção acadêmica investigada. Destaca-se a pouca produção científica sobre a temática (1,5 pesquisas por ano no Brasil); a prevalência de pesquisas em IES públicas e federais e a prevalência do interesse em investigar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ) em detrimento de outras experiências formativas de pesquisadores/as na graduação.

Os trabalhos coletados nesta pesquisa, apontam para uma lacuna na investigação acerca da pesquisa na graduação, que abordagem ultrapasse o tema da iniciação científica. São poucas as pesquisas que investigam experiências que não estejam direcionadas a uma participação formal em um projeto de pesquisa, o que aponta para a prevalência do entendimento da iniciação científica como “uma atividade realizada durante a graduação, na qual “o aluno é iniciado no “jogo” da ciência e vivencia experiências vinculadas a um projeto de pesquisa, elaborado e desenvolvido sob a orientação de um docente” (Massi e Queiroz 2010, p. 173). Tão pouco há pesquisas que se voltam aos saberes adquiridos fora dos muros da universidade, que têm significativa relevância para a formação de pesquisadores/as, como por exemplo, aqueles que tomam a dimensão da formação política e social.

1 Esta pesquisa tem como objetivo produzir o Estado da Arte sobre a formação inicial de pesquisadores/as na graduação em produções científicas (Teses, Dissertações) realizadas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil, na área das Ciências Humanas. A pesquisa coletou um conjunto de 21 pesquisas realizadas no período de 2007 a 2020.

Apartir do que dissemos até aqui sobre o tema pesquisa na graduação, julgamos necessário destacar três questões: a primeira delas, se refere ao entendimento do que seja pesquisa na concepção da maioria dos docentes e se trabalhar para ampliar e atualizar tal entendimento, pois muitas atividades desenvolvidas, ainda que se refiram à pesquisa, não são tomadas como tal; a segunda questão diz respeito à necessidade de ampliação das possibilidades de mais estudantes se integrarem aos programas institucionais de iniciação científica, haja vista que estes atendem sempre a um número reduzido de estudantes, fomentando certo elitismo; a terceira questão é sobre a política de publicação de muitos periódicos que não aceitam publicar trabalhos que tenham entre os seus autores, estudantes de graduação.

Ademais, neste contexto, precisamos compreender que o quanto antes adotarmos o objetivo da formação em

pesquisa para os nossos estudantes, estaremos também, enquanto docentes-pesquisadores, exercitando a nossa aprendizagem da pesquisa, aprendendo com o não-saber nosso e dos estudantes ou ao modo freireano, aprendendo enquanto ensina e ensinando enquanto aprende, afinal, todo pesquisador, sem exceção, deve ser e se comportar como um estudante.

REFERÊNCIAS

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Estudos sobre Iniciação Científica no Brasil: Uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.173-197, jan./abr. 2010.

MASSI, L e QUEIROZ S. L. Introdução. In: MASSI, L e QUEIROZ S. **L Iniciação científica [recurso eletrônico]:** aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.



O CAMPO PROFISSIONAL DA PEDAGOGIA NO BRASIL: (RE)CONFIGURAÇÕES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Jonas Emanuel Pinto Magalhães

Pedagogo da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Professor de Disciplinas Pedagógicas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre e Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Membro do grupo de pesquisa Trabalho, História, Saúde e Educação (THESE- UFF/UERJ/FIOCRUZ), do Grupo de Estudos Trabalho, Práxis e Formação Docente e da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed).

Antes de tudo, gostaria de agradecer o convite da coordenação do XIV Fórum Internacional de Pedagogia para tratar do tema “O campo profissional da Pedagogia no Brasil: (re)configurações e desafios contemporâneos”, nesse painel, que conta ainda com o colega Leonardo Severo e a mediação de Iandra Fernandes.

Devo dizer que buscarei, inicialmente, sublinhar alguns desafios e possibilidades que nos colocam a análise da profissão de pedagogo/a. Quando esse tema nos foi proposto, eu pensei um pouco sobre a sua abordagem, a partir de alguns estudos que eu venho desenvolvendo mais recentemente.

A primeira coisa que me veio à mente, é o quanto que a discussão sobre a reconfiguração, dilema e mudanças relacionadas à profissão de pedagogo/a e o estudo dessas questões, lançam ou lançaram, particularmente para mim, desafios e

possibilidades teóricas. Falando de modo mais específico, enumero aqui alguns desses desafios e possibilidades para a análise da profissão, particularmente, em relação aos campos e teorias que tratam, direta ou indiretamente, das profissões:

1. Apropriar-se de conceitos e teorias de campos disciplinares e abordagens teóricas, comumente associadas ao debate sobre as profissões;
2. Mobilizar o arsenal teórico-metodológico, oriundos das discussões sobre o estatuto epistemológico da pedagogia no Brasil, para pensar a profissão e elaborar um quadro conceitual coerente e fértil para análise empírica e política do fenômeno;
3. Abordar o tema sem perder de vista as mediações existentes entre as particularidades do fenômeno e a totalidade social.

Um primeiro desafio, foi a necessidade que tivemos, e que temos, de nos apropriarmos de conceitos e teorias de campos disciplinares e de abordagens teóricas que, normalmente, são associados ao debate sobre profissões. Então, isso deixa para gente uma necessidade não só de visitar esses campos, que não são tão afeitos à nossa formação de pedagogos/as, mas também de selecionar teorias, conceitos e proposições que sejam úteis e pertinentes para a análise da profissão de pedagogo/a.

O segundo desafio é, claro, mobilizar o arsenal teórico-metodológico que vem das discussões realizadas no Brasil, por alguns autores, como o professor José Carlos Libâneo, o professor Saviani, a professora Selma Pimenta, a professora Maria Amélia Santoro e o professor Leonardo Severó, sobre o estatuto epistemológico da pedagogia. Por quê? Ou para quê? Para poder pensar a profissão, também, a partir de uma análise mais bem situada nas abordagens do próprio campo da pedagogia, e poder elaborar um quadro conceitual, que seja coerente e fértil para a gente analisar empírica e politicamente o fenômeno da profissão de pedagogo/a.

E o último desafio, que também é sempre uma possibilidade, porque ele abre e alimenta perspectivas diferenciadas e proposições novas, é abordar esse tema que, por vezes, acaba sendo um tema muito caro às experiências pessoais que nós temos ou tivemos, sem perder de vista as mediações existentes entre a particularidade desse fenômeno, que é a profissão de pedagogo/a no contexto atual; e a totalidade social, as mudanças históricas, as implicações do capitalismo flexível, da reestruturação

produtiva, da crise do capital, do neoliberalismo no sistema de profissões e, mais especificamente, no tensionamento na profissão pedagógica.

Então, são desafios que a gente tem tentado dar conta, nem sempre, obviamente, com toda a completude e extensão que a problemática exige, mas sempre com esse horizonte. Esse cuidado, para que a análise seja uma análise, não só contextualizada, mas crítica, e que tenha, sim, reverberação e possa ser apropriada de maneira adequada, por quem tiver acesso a essa discussão, esse debate, e por nós mesmos, que estamos nos responsabilizando por essa empreitada. Esses desafios são complexos e requerem análise cuidadosa, contextualização e envolvimento crítico para serem eficazes

Considerando esses limites, não vou entrar em detalhes, mas acho importante trazer aqui um panorama teórico-conceitual. Há muitos conceitos, há muitas abordagens teóricas para se utilizar quando se pensa as profissões de modo geral, e a profissão da pedagogia, de modo específico. Particularmente, a sociologia das profissões, em suas várias vertentes teóricas, acaba ganhando um certo destaque, quando se vai fazer análise das profissões. Mas temos, também, a própria sociologia do trabalho, que vem desenvolvendo, se não abordagens específicas sobre profissões, mas abordagens sobre o trabalho em seu sentido mais geral e na sua relação com a estrutura socioeconômica.

No Brasil, felizmente, a gente até tem uma produção bastante interessante sobre trabalho docente, e isso é um dado relevante, porque a gente consegue constatar que a análise sobre a pro-

fissão docente, é muito mais recorrente do que a análise sobre a profissão de pedagogo/a.

Neste caso, a gente tem contribuições de vários autores, a partir de várias categorias e problematizações, tanto de pesquisadores nacionais quanto internacionais. E podemos usar essas contribuições como aporte para o estudo da profissão pedagógica. Para além disso, temos outras perspectivas teóricas que tratam, de maneira geral e específica, do fenômeno das profissões, como a abordagem sistêmica das profissões de Andrew Abbott, a própria teoria social, que foi muito utilizada pelos intelectuais e pesquisadores do campo do serviço social, numa crítica a certas abordagens que privilegiavam aspectos endógenos da profissão de assistente social; e as discussões que alguns autores, como o professor José Carlos Libâneo e o professor Leonardo Severo, trazem a respeito da profissão de pedagogo. Sumarizo abaixo algumas dessas abordagens, conceitos, temas e autores, vinculados a essas áreas de conhecimento e/ou linhas de pesquisa:

1. Sociologia das profissões: correntes do funcionalismo, neoweberianismo e interacionismo simbólico. (Exemplos: Parsons, Freidson, Hughes, Dubar, etc);
2. Sociologia do trabalho: proletarização, desprofissionalização, reestruturação produtiva, mutações e metamorfoses do mundo do trabalho, trabalho imaterial. (Braverman, Haug, Harvey, Antunes, Gorz, Lazzaratto, Negri, Hardt, etc.);
3. Trabalho docente: proletarização x profissionalismo, autonomia, intelec-

tual crítico, neotecnicismo (Enguita, Contreras, Giroux, Oliveira, Hypolito, Tumolo, etc);

4. Outras perspectivas: abordagem sistêmica, teoria social, abordagens críticas (Abbot, Netto, Iamamoto, Moñtano, Libâneo, Severo).

Dessa miríade de perspectivas teóricas, seleciono aqui alguns conceitos que me parece particularmente importantes para análise que irei desenvolver a seguir:

- Credencialismo Educacional;
- Jurisdição Profissional;
- Identidade Profissional;
- Estatuto Profissional
- Trabalho Pedagógico;
- Profissão Pedagógica;
- Educação Escolar e Não Escolar;
- Projeto Ético-Político de Profissão

No exercício de análise do real, nós sempre fazemos algumas escolhas teóricas e conceituais, e eu não vou des-trinchá-las nessa exposição, mas apenas para efeito de registro, esses são conceitos que eu tenho utilizado de maneira mais recorrente e que, na minha exposição, vão aparecer de uma forma ou de outra. São conceitos da sociologia das profissões, da sociologia do trabalho, da teoria social de cariz marxista e conceitos, também, advindos das discussões sobre a própria pedagogia no contexto nacional.

Para tentar elaborar de uma maneira mais sintética, e até com uma certa coerência lógica, pensando no ponto de chegada que é a discussão sobre a pertinência da regulamentação da profissão no contexto em que a gente vive, eu listei

sete pressupostos e sete teses que decorrem delas, que vão orientar a minha exposição.

Para fins de esclarecimento: os pressupostos, nós extraímos de leituras que fizemos e de conceitos e abordagens teóricas existentes que assumimos; e as teses são teses que a gente constrói e que podem ser criticadas, que podem ser questionadas, mas que orientam a forma como a gente lê as implicações desses pressupostos, ao pensar a profissão de pedagogo ou de pedagoga, na atualidade.

Alguns desses pressupostos e teses incluem: 1) a compreensão de que as profissões, em geral, são formas especializadas de trabalho coletivo; 2) o entendimento de que a existência da profissão de pedagogia, é resultado do desenvolvimento histórico das sociedades; 3) que o campo da pedagogia evoluiu em relação às mudanças políticas e econômicas e ao estabelecimento de organizações políticas e sociais. Estes pressupostos levam à tese de que a relevância da regulamentação da profissão de pedagogia, depende do contexto histórico, político e econômico específico em que ela existe. Mas seguiremos o roteiro da exposição para sermos mais sistemáticos.

PRESSUPOSTO 1 – Profissões são formas de especializações do trabalho coletivo que, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, acabaram por vincular indivíduos a “órbitas profissionais específicas, tão logo o trabalho assume um caráter social, executado na sociedade e através dela” (Iamamoto, 1982, p.62).

TESE 1 – A existência da profissão de pedagogo é decorrência direta do grau de desenvolvimento social, his-

toricamente alcançado nas sociedades modernas, que “determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico” (Saviani, 1989, pp. 1-2)

Então, o primeiro pressuposto, é o entendimento de que as profissões, de modo geral, elas são especializações do trabalho coletivo que, no contexto de divisão social técnica e técnica do trabalho, não só no capitalismo, mas especialmente no capitalismo, acabam vinculando indivíduos em órbitas profissionais específicas. Nesse sentido, assumindo aqui as consequências da tese de Saviani, a existência da profissão de pedagogo, também, decorre do grau de desenvolvimento social histórico, alcançado nas sociedades modernas. As sociedades foram evoluindo a partir de racionalidades distintas, a partir da emergência de dinâmicas políticas e econômicas conflituosas, das relações entre os países e da forma como as organizações políticas e sociais, foram se estabelecendo. O trabalho pedagógico, que não se restringe, mas inclui o trabalho do pedagogo, configurou-se como uma modalidade de trabalho especializado, do qual os pedagogos e outros profissionais se ocupam.

PRESSUPOSTO 2 – Para conquistar e manter sua posição no sistema sócio-ocupacional, as profissões disputam espaços de jurisdição profissional (Abbott, 1988) e tendem a reivindicar exclusividade, em função da expertise de sua base cognitiva, atestada por credenciais obtidas em processos de formação profissional (Freidson, 1998).

TESE 2 – O espaço jurisdicional da profissão de pedagogo é pouco delimitado e o credencialismo educacional não lhe garante exclusividade

A partir do momento em que divisão social e técnica do trabalho, vão se complexificando, vão se espraiando para outras ocupações. O que acontece é que as profissões, para poder conquistar e manter uma certa posição dentro de um sistema sócio-ocupacional, vão disputar espaços de jurisdição profissional. Esse é um conceito de Andrew Abbot, que diz mais ou menos o seguinte: as profissões estão procurando sempre delimitar seus espaços de atuação que, às vezes, se confrontam com espaços de atuação de outros profissionais.

À medida que as profissões competem por posições dentro de um sistema socioprofissional, elas se esforçam para delimitar as suas áreas de jurisdição. As profissões que alcançam sucesso na delimitação dessa jurisdição, normalmente, tendem também, a reivindicar uma exclusividade dessa atuação, em função da expertise da sua base cognitiva, do conhecimento que sustenta aquela profissão e que normalmente é atestado pelas credenciais educacionais, obtidas em processos de formação profissional.

A gente está fazendo referência aqui aos diplomas e aos certificados que atestam e sinalizam para a sociedade que aquele profissional possui competência, expertise diferenciada de um leigo, por exemplo, ou de outro profissional. Qual é a implicação disso quando a gente pensa a profissão de pedagogo, tomando o reconhecimento da jurisdição profissional como pressuposto? A constatação é de que o espaço jurisdicional da profissão de pedagogo, ainda, é pouco delimitado. Ele ainda é compartilhado com outras profissões, ele ainda é, de certa forma, subjugado por outras profissões, e o próprio credencialismo educacional, que vem do

diploma de graduação em pedagogia, não lhe garante exclusividade em uma série de espaços sócio-ocupacionais, nos quais os pedagogos atuam há tempos, ou que estão buscando aí, atuar de uma maneira mais efetiva e recorrente

Em síntese, a segunda tese que decorre do pressuposto descrito acima, é que o espaço jurisdicional da profissão pedagógica, ainda não está bem definido e é, frequentemente, compartilhado ou ocupado por outras profissões. O credencialismo fornecido pelas instituições de ensino, não garante exclusividade aos pedagogos, nas diversas esferas socioprofissionais em que ele atua. Embora isso se justifique, em muitos casos, em outros, pode significar que a profissão teve a relevância e especificidade de sua intervenção e de seu saber-fazer, que justificam essa prerrogativa, devidamente reconhecidos e legitimados.

PRESSUPOSTO 3 – Quanto mais bem estabelecida é a base cognitiva de uma profissão, maior força tem o credencialismo na constituição e (re) afirmação da identidade profissional (Abbott, 1988; Dubar, 2005)

TESE 3 – A fragilidade do estatuto profissional da pedagogia decorre, dentre outros fatores, da sistemática negação e/ou descaracterização do seu estatuto epistemológico.

O terceiro pressuposto e tese que, se relacionada à preocupação do professor Leonard Severo, diz respeito à força do credencialismo e o *status* epistemológico da base de uma profissão. Quanto mais estabelecida é a base cognitiva de uma profissão, diríamos o seu estatuto epistemológico, maior força tem esse credencialismo, essa credencial educacional fornecida pelas instituições formativas,

na afirmação da identidade profissional, e tanto mais ele fortalece os vínculos de identidade do profissional com a profissão e com a sua base científica.

A minha tese, baseada nesse pressuposto, é de que a fragilidade do estatuto profissional da pedagogia decorre, dentre outros fatores, da sistemática negação ou descaracterização do seu estatuto epistemológico. Algo que o professor Leonardo Severo trouxe bem, e que eu não vou aprofundar, mas de fato, a gente vem observando há décadas, que a pedagogia, enquanto ciência, vem sendo escanteada, secundarizada, negligenciada dentro dos próprios cursos de pedagogia e isso tem implicações na própria constituição da identidade profissional e do estatuto profissional do pedagogo e da pedagoga, que se mostra frágil, pelo menos no contexto em que a gente vivencia hoje.

PRESSUPOSTO 4 - O fortalecimento do estatuto de uma profissão está dialeticamente relacionado às respostas que esta profissão, potencialmente, pode oferecer a determinadas demandas sociais (Netto, 2007)

TESE 4 - Apesar da fragilidade do estatuto epistemológico e profissional da pedagogia, a presença das/os pedagogas/os em diferentes espaços ocupacionais, continua se ampliando e se diversificando, sinalizando uma legítima e coerente identificação das/os pedagogas/os como profissionais com maior especialização técnico-científica e/ou reserva teórico-prática para lidarem com o fenômeno da educação, em seu sentido mais amplo e multifacetado (Severo, 2015, 2021; Magalhães, 2019; 2023).

O pressuposto quatro faz referência direta a uma elaboração do José

Paulo Netto, que diz que o fortalecimento do estatuto de uma profissão, está dialeticamente relacionado às respostas que esta profissão, potencialmente, pode dar a determinadas demandas sociais. Eu gostaria até de citar textualmente o que José Paulo Netto diz a respeito disso, ele diz o seguinte:

[...] a afirmação e o desenvolvimento de um estatuto profissional (e dos papéis a eles vinculados) se opera mediante a intercorrência de um duplo dinamismo: de uma parte, aquele que é deflagrado pelas demandas que lhe são socialmente colocadas; de outra, aquele que é viabilizado pelas suas reservas próprias de forças (teóricas e prático-sociais), aptas ou não para responder às requisições extrínsecas – e este é, enfim, o campo em que incide o seu “sistema de saber (Netto, 2007, p. 92).

Então, o estatuto de uma profissão está condicionado a esse duplo dinamismo, as demandas sociais que lhe são postas e a capacidade de se responder a elas, a capacidade que a profissão tem de se responder a elas. E qual é a tese, a partir desse pressuposto, quando a gente pensa a pedagogia?

A minha observação e a minha análise é de que, apesar da fragilidade do estatuto epistemológico e profissional da pedagogia, nós constatamos a presença dos pedagogos em diferentes espaços ocupacionais se ampliando e se diversificando. O que isso sinaliza? Para mim, a legítima e coerente identificação dos/as pedagogos/as como os profissionais com a maior especialização técnico-científica e reserva teórico-prática para lidar com o fenômeno da educação, em seu sentido mais amplo e multifacetado. Isto é, nos amplos espaços em que as práticas

educacionais ocorrem, ou seja, não só na escola, mas também em outros contextos sociais e ocupacionais: no âmbito da saúde, da assistência social, das corporações, da cultura, do lazer, da ciência, da tecnologia, etc.

PRESSUPOSTO 5 – O projeto profissional de uma profissão confere sentido, direção e legitimidade às práticas profissionais, conectando-as com as práticas sociais mais amplas e com projetos societários aos quais se vinculam, implícita ou explicitamente.

TESE 5 – Historicamente, a atribuição de sentido do projeto profissional da pedagogia, foi dada por seus agentes externos e não pelos profissionais. A chamada “crise de identidade do curso” (Silva, 1999; Cruz, 2011), continuou sendo uma marca histórica do projeto de formação profissional, mesmo quando orientado por uma perspectiva crítica. Mais do que isso, a “crise de identidade do curso”, inviabilizou a construção e assunção coletiva de um projeto ético-político de profissão, produzindo uma segunda crise: a crise da identidade profissional.

José Paulo Neto discute bem, e o campo do serviço social traz bastante esse conceito, sobre projeto ético-político de profissão, que é aquilo que confere a uma profissão, direção e legitimidade às suas práticas. E mais do que isso, conecta essas práticas às práticas sociais mais amplas e a projetos societários, aos quais se vinculam implícita ou explicitamente. Permitam-me citá-lo novamente:

[os projetos profissionais] apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teó-

ricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais). (Netto, 1996, p.4).

Em outras passagens, José Paulo Netto reforça que a direção e legitimidade dada às práticas de uma profissão, se ligam a projetos sociais mais amplos. Algumas profissões, incluindo a pedagogia, estão implícitas ou explicitamente implicadas em projetos societários, o que é importante, porque quando se tem um projeto profissional bem estabelecido, esse projeto não é, necessariamente ou unicamente, um projeto de cunho corporativista. Algumas profissões, e isso deveria ser, de fato, um princípio, estão implicadas em projetos societários, que nem sempre estão claros, estão explicitadas em termos mais amplos e assumidos, inclusive, pelo corpo profissional. E o que a gente vai deduzir, ou na verdade observar, a partir desse pressuposto, mais uma vez, olhando para o campo da pedagogia?

Historicamente, esse sentido de projeto profissional da pedagogia, foi atribuído de fora, não foi construído com ampla participação dos próprios profissionais, mas por agentes externos. Externos à profissão, e aí a gente está falando tanto do Estado, mas também de outros profissionais e outros sujeitos políticos. E desse modo, o que a literatura chama de crise de identidade do curso, continua sendo uma marca histórica do projeto de formação profissional, mesmo quando as bases dessa formação estão lá, nas

diretrizes curriculares, e são orientadas por uma perspectiva crítica.

Não se vê objetivamente a marca dos profissionais na construção desse projeto formativo, assim como, poucas vezes, se viu também, a participação dos estudantes na definição dos rumos do curso, o que certamente, traz algumas consequências para o estatuto profissional. Pode-se questionar, por exemplo, em que medida, a crise de identidade do curso, que tem como uma das suas marcas a restrita participação dos profissionais e estudantes nas decisões dos rumos do curso, acaba por inviabilizar a construção e a assunção coletiva de um projeto ético-político de profissão?

No meu entender, isso produz uma segunda crise, que é a crise de identidade profissional. Então, nós ainda não construímos claramente, e assumimos coletivamente, um projeto ético-político de profissão, e muito disso se deve ao fato de que o sentido desse projeto profissional, sempre foi dado: 1) pela direção do curso, unicamente, e este não é o único elemento de um projeto ético-político de profissão; e 2), ele sempre teve como protagonista agentes externos à profissão.

PRESSUPOSTO 6 – A função social de uma profissão é, constantemente, desafiada por mudanças sócio-históricas, que incidem sobre o sistema de profissões e político-econômico, demandando, em muitos casos, a revisão de seu estatuto e sua adaptação às novas realidades. Este processo reflete mudanças nas forças produtivas, nos conflitos de classe e nos padrões legais e políticos, desafiando a legitimidade das profissões e exigindo sua constante atualização.

TESE 6 – Na particularidade do contexto sócio-histórico em que vive-

mos e considerando a permeabilidade das práticas educativas nas organizações e instituições sociais (Beillerot, 1995) e as implicações dos processos educativos nas políticas sociais, não só educacionais, mas também das áreas da cultura, lazer, saúde, trabalho, ciência, tecnologia, direitos humanos, entre outras, compreendemos que a profissão de pedagogos/a, tem se reconfigurado e se redimensionado, em face das novas demandas e possibilidades formativas e de desenvolvimento humano, cujas implicações raramente tem sido contempladas nos cursos de pedagogia.

A função social de uma profissão, isso a gente precisa reconhecer e, também, é José Paulo Neto, que nos ajuda a pensar sobre isso, é constantemente desafiada, porque a história muda, porque as demandas sociais mudam e elas têm incidência sobre o sistema de profissões e sobre o sistema político-econômico, o que demanda, em muitos casos, a revisão dos estatutos profissionais, para que eles se adaptem às novas realidades que estão postas.

Este processo, obviamente, tem a ver com mudanças nas forças produtivas, nos conflitos de classe, nos padrões legais e políticos que vão desafiar, inclusive, a legitimidade das próprias profissões e vão exigir dela uma constante atualização. E aí eu queria, mais uma vez, citar nos termos do José Paulo Neto, porque eu acho que ele sintetiza de uma maneira muito interessante isso. Ele diz o seguinte:

o dinamismo histórico-social recoloca, a cada uma de suas inflexões, a urgência de renovar (e, nalguns casos, de refundar) os estatutos das profissões particulares. Isto significa, que, em lapsos

diacrônicos variáveis, todos os papéis profissionais veem-se em xeque – pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas, pelo grau de agudeza e de explicitação das lutas de classe, pela emergência (ou rearranjo) de novos padrões jurídico-políticos etc. Decorrentemente a original legitimação de um estatuto profissional encontra-se periodicamente questionada – e não lhe é suficiente o apelo à sua fundamentação anterior, senão que se lhe põe como premente reatualização que a compatibilize com as demandas que se lhe apresentam (Netto, 2007, p.91).

Qual é a tese que decorre desse pressuposto? É que, na particularidade do contexto sócio-histórico em que vivemos, se a gente considerar que há uma permeabilidade das práticas educativas nas organizações e nas instituições sociais, em geral, e considerando também as implicações dos processos educativos nas políticas sociais, não só educacionais, mas das áreas de cultura, de lazer, de saúde, de trabalho, de ciência, etc, há novas demandas sendo postas para a profissão de pedagogo/a.

Mais do que isso, eu compreendo que a profissão de pedagogo/a já tem se reconfigurado e vem se redimensionando em face de novas demandas e possibilidades formativas e de desenvolvimento humano, questões essas que não têm sido contempladas nos cursos de Pedagogia.

Então, há, de certa forma, um desencaixe entre o que acontece na esfera da manifestação fenomênica da profissão de pedagogo/a e aquilo que o próprio curso de pedagogia vem estabelecendo como projeto formativo, como perspectiva profissional, mesmo que os documentos curriculares sugiram outra coisa. Então, há um certo desnível em relação a

isso, que desconsidera justamente o que José Paulo Netto trouxe, que o estatuto profissional das profissões, vem sendo periodicamente questionado, em razão de mudanças nas demandas sociais.

Uma dessas mudanças, no caso da educação, é a própria constatação de que as práticas educativas estão sendo mobilizadas de forma organizada ou não, de forma formalizada ou não, em vários outros espaços de instituições e organizações sociais que, inclusive, disputam a direção intelectual e moral da sociedade. Eu lembro sempre, quando falo disso, do Gramsci, que diz que toda disputa por hegemonia é, de certa forma, uma disputa pedagógica.

Essa disputa vai acontecer a partir da ação de intelectuais orgânicos dentro dos aparelhos privados de hegemonia nas organizações, e esses intelectuais orgânicos cumprem uma função pedagógica, de convencer, de educar, de formar. E eles não estão só na escola, muito pelo contrário, eles estão em outros espaços que não chegam a se constituir, hoje, como espaços de atuação do pedagogo, um profissional que talvez pudessem estar disputando o sentido ideológico e formativo dessa busca por hegemonia em torno de certos valores, de certas concepções de mundo.

Então, acho que essa questão é bastante séria do ponto de vista da construção de um projeto ético-político de profissão, da gente considerar isso: que o pedagogo tem um papel ou pode desempenhar um papel como intelectual orgânico, mas que, de certa forma, hoje, ele está impedido de desenvolver isso em sua plenitude, porque não há o reconhecimento de que essas práticas educativas, conformam visões de mundo para

além do espaço escolar. Menos ainda, de que o pedagogo/a deve estar nesses aparelhos, disputando sentidos críticos e emancipatórios de formação humana e de construção de outra sociedade.

PRESSUPOSTO 7 – A regulamentação profissional e os códigos deontológicos explícitos e implícitos, constituem, ao lado das diretrizes curriculares dos cursos de formação profissional, as bases sobre os quais se ergue os pilares que dão sustentação ao projeto ético-político de uma profissão (Iamamoto, 2012)

TESE 7 – O processo de regulamentação da profissão de pedagogo, é uma condição necessária, embora insuficiente, para fortalecimento do estatuto profissional da pedagogia e da construção e consolidação de um projeto ético-político de profissão que esteja à altura das respostas exigidas pelo contexto histórico-social. Tais respostas são necessárias ao enfrentamento dos entraves e contradições que obstaculizam e retardam a travessia, rumo à uma sociedade mais justa e igualitária, cujos sujeitos sejam formados numa perspectiva crítico-emancipatória, não apenas durante o processo de escolarização, mas no processo educativo que se estende por toda a vida. Finalmente, chegamos à questão da regulamentação profissional. E o pressuposto é o seguinte: que a regulamentação profissional, assim como os códigos deontológicos explícitos e implícitos, e as diretrizes curriculares, constituem as bases sobre as quais se erguem os pilares que, normalmente, dão sustentação a um projeto ético-político de profissão.

E qual é a minha tese, a tese que eu defendo em relação à pedagogia? É que o processo de regulamentação da pro-

fissão de pedagogo é uma condição necessária, mesmo que insuficiente para fortalecimento do estatuto profissional da pedagogia e da construção e consolidação de um projeto ético-político de profissão que esteja à altura das respostas que, hoje, o contexto histórico-social exige e que são diferentes daqueles exigidos há 15 anos atrás, há 20 anos atrás, há 50 anos atrás. Eu entendo que essas respostas são necessárias, inclusive, para a gente enfrentar os entraves e contradições que obstaculizam ou retardam a travessia rumo a uma sociedade mais justa e igualitária, na qual os sujeitos sejam formados por uma perspectiva crítico-emancipatória, não apenas durante o seu processo de escolarização, mas no processo educativo, que se estende por toda a vida.

Mas aí vem a pergunta: que tipo de regulamentação? E esse tema, ele é muito espinhoso, eu vou tentar ser bem sintético, mas eu preciso dizer que esse tema, quando aplicado à questão da pedagogia ou da regulamentação da pedagogia, sempre foi tratado de uma forma descuidada, inclusive, sendo equivocadamente associado a projetos conservadores ou corporativista de profissão. Mas o fato é que os argumentos pró e contra a regulamentação da profissão, podem assumir várias configurações e várias perspectivas político ideológicas.

Na verdade, via de regra, a regulamentação é algo que incomoda bastante a concepção liberal de sociedade, de mercado e do papel do Estado, na economia. Porque ela é, de certa forma, uma intervenção do Estado numa área relacionada à economia, que é o trabalho profissional. Então, em todas as nossas constituições, o que prepondera é o

princípio do livre exercício das profissões, que tem inspiração no livre mercado, na não intervenção do Estado na economia e só, excepcionalmente, se admite a regulamentação da profissão. Quando? Quando que o pensamento neoliberal, a doutrina neoliberal, a própria forma jurídica que assume esses princípios na Constituição brasileira, admite a regulamentação? Quando há um risco de dano social e coletivo, advindo da imperícia de profissionais executando tarefas sociais de grande relevância, como por exemplo, na própria área da saúde, na área do direito, enfim.

E, claro, a gente poderia problematizar: e no campo da educação? Essa problematização, em geral, foi feita de forma superficial ou foi feita no sentido adverso. Vejam: a ponto de se admitir que a educação e o trabalho das/os pedagogas/os, mesmo quando praticado por profissionais não habilitados, não ofereceria grandes danos à sociedade, o que é uma grande contradição. A Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed), vem tentando discutir a regulamentação em outras bases e, para a gente tentar ser bem sintético, eu elenquei aí cinco grandes princípios relacionados a essas formas de se pensar a regulamentação.

- 1) Que a regulamentação reconheça e legitime a atuação dos pedagogos em espaços sócio-ocupacionais já consolidados, mas também, naqueles incipientes em franca expansão, que é algo que fortalece a profissão;
- 2) Uma regulamentação que descreva atribuições e prerrogativas profissionais relacionadas ao saber fazer do e da pedagoga, o que ajuda, inclusive, a gente a dirimir conflitos de jurisdição

profissional em equipes multidisciplinares, por exemplo, nas quais o pedagogo está inserido, dentro e fora da escola;

- 3) Uma regulamentação que reafirme a autonomia profissional, que ela não tem apenas essa função de definir prerrogativas e que essa autonomia, claro, esteja baseada em princípios político-pedagógicos já reconhecidos e estabelecidos, inclusive, nas normas educacionais, a saber, na constituição e na LDB;
- 4) Que a regulamentação seja um instrumento de luta que possa ser acionado por sindicatos e Ministério Público, por exemplo, em casos de desvio de função, subaproveitamento, desrespeito à autonomia profissional e, muito seriamente, em casos em que se contratam outros profissionais para atuarem em funções pedagógicas, mesmo quando eles não têm a formação profissional. Isso é muito recorrente e sério, por exemplo, na Educação Infantil, na Educação Especial e, ainda, na Educação de Jovens e Adultos. Esses desvios são sérios, porque afetam a qualidade da educação e do processo formativo dos sujeitos nela implicados.
- 5) E, por fim, uma regulamentação que também esteja a serviço de um projeto ético-político de profissão. com propósitos educacionais, políticos e sociais, que se vinculem a um projeto de sociedade comprometido com a justiça social, a superação da exploração de classe, superação das opressões e de toda a desigualdade socioeconômica.

Agradeço mais uma vez a coordenação do FIPED e fico à disposição para perguntas.

REFERÊNCIAS

- IAMAMOTO, Marilda Villela. Legitimidade e crise do serviço social. Um ensaio de interpretação sociológica da profissão. **Dissertação de mestrado**. 244fls. Universidade de São Paulo. 1982.
- NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social — notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 50, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 1989.



EDUCAÇÃO, ARTE E MEIO AMBIENTE

Clesley Maria Tavares do Nascimento

Professora Adjunta do Departamento de Geociências da Universidade Regional do Cariri-URCA. Docente permanente dos Programas de Mestrados Profissional em Educação (PMEDU) e Profissional em Geografia (PROF GEO), ambos da URCA. Videomaker. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5531-0311>

Daniele Quiroga Neves

Professora Assistente do Departamento de Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri-URCA. Desenvolve pesquisas no âmbito da História, Teoria e Crítica da Arte Contemporânea com produções acadêmicas no campo da arte da performance e da imagem técnica. ORCID <https://orcid.org/0009-0006-0717-6975>

INTRODUÇÃO

“A natureza é nosso bem comum. Temos de voltar a ela e desenvolver processos acessíveis a todos. É dessa forma que fazemos mudanças: pelo conhecimento”.
(Ailton Krenak)

Não há educação fora do meio ambiente, por que então, a questão ambiental é deixada de fora do processo educativo? Será resultado de uma visão míope, que não consegue enxergar que somos natureza? Estamos tão desconectados da

nossa coexistência com as demais formas de vida do planeta que, não apenas não nos percebemos como natureza, mas também degradamos a natureza que habitamos: “Desde pequenos, aprendemos que há listas de espécies em extinção. Enquanto essas listas aumentam, os humanos proliferam, destruindo florestas, rios e animais” (Krenak, 2020, p.8) num movimento predatório e autodegradante.

O ser humano segue dominando, matando e extinguindo, negando a existência do outro, tanto de espécies dife-

rentes quanto os da sua própria espécie. Basta olhar nossa trajetória nesse planeta e perceber o quanto é permeada de genocídio, etnocídio e supressão da vida de grupos subalternizados, periféricos, racializados, mulheres e LGBTQIAPN+. Atitudes aniquiladoras da coexistência fazem parte do cotidiano das ações sociais.

Em contraposição a esse processo, a nossa educação se propõe a ensinar valores morais e éticos que, de sobremaneira, não são colocados em prática, e findam em se limitar a discursos teóricos. Mas por que isso acontece? Como bem colocado por Orr (1988), “a forma como aprendemos é tão importante quanto o que aprendemos” (apud Yus, 2002, p.222) e, nesse sentido, as ideias são desenvolvidas apenas no plano abstrato das reflexões. O cotidiano das práticas escolares, mantém os saberes num plano conteudista em que experiências dinâmicas do conhecimento vivido se limitam a eventos contingentes.

Solidariedade, cooperação, respeito, tolerância, amor e compaixão, são valores trazidos nos currículos escolares como habilidades socioafetivas. No entanto, ao serem apresentados em conteúdos engessados, perdem o seu potencial de sensibilização do alunado, ao ponto de não serem vivenciados nem mesmo no próprio ambiente escolar. Há que se considerar, portanto, que o descompasso entre falas e ações, contribuem muito para o esvaziamento do sentido desses valores e pouco para a formação de uma cidadania planetária.

A respeito dos valores trabalhados na educação, o neurobiólogo chileno, Humberto Maturana (1998) afirma que uma proposta educativa fundada na competição, na justificativa enganosa da

vantagem e do privilégio, desvinculada do senso de responsabilidade comunitária, nos convida à apropriação e à exploração do mundo natural, ao invés da coexistência equilibrada com ele. Este tipo de educação está fadado ao fracasso, por isso não tem serventia na construção de uma consciência cidadã.

A NATUREZA DA ARTE NO EDUCAR

“Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente.”

Ailton Krenak

Etimologicamente, a palavra educação vem do latim *educare*, *educere*, que significa conduzir ou direcionar para fora, deixando subentendido que há algo dentro que precisa sair, referindo-se à subjetividade inerente a cada um de nós. A arte é por assim dizer, essencialmente, subjetiva e diversa, e essa diversidade requer liberdade de expressão, que ultrapassa modelos e formas, transgredindo o que está posto.

A arte enquanto atividade humana, produz sentidos complexos que no ato da recepção, podem ser acessados numa experiência sensível poderosa. Nesse sentido, ao produzir realidades em materialidades, suportes e procedimentos de base visual, sonora, movente e narrativa, as obras artísticas podem articular questões socioambientais. Assim, o público vive não apenas uma experiência estética, mas compreende suas próprias questões existenciais num processo engajado.

Na história da arte contemporânea, podemos observar artistas que desen-

volvem trabalhos em que o engajamento político-ambiental é tema e força motriz da produção artística. Um exemplo bastante popular, são as imagens-denúncias capturadas pelas lentes da câmera de Sebastião Salgado (Figura 1) e traduzidas em linguagem fotográfica. Em 1986 o fotógrafo realizou uma incursão direta no ambiente de garimpo da Serra Pelada¹, e fez um registro impactante do local, revelando visualmente a remoção da vegetação nativa, a modificação no relevo devido a escavação no solo, a perda da biodiversidade, a contaminação do solo, as condições sub-humanas de trabalho, e outros fatores, que denunciavam a profundidade dos danos ambientais desse episódio da história nacional.

FIGURA 1: Exposição Lama, ouro e ambição – 1986



FONTE: <https://osimaginarios.wordpress.com/2019/08/15/lama-ouro-e-ambicao-a-serra-pelada-de-sebastiao-salgado-fil-felix/>

¹ Considerado o maior garimpo a céu aberto da história, a localidade paraense de Serra Pelada mobilizou mais de 100 mil trabalhadores, entre os anos de 1980 e 1992 para exploração do ouro alterando radicalmente a paisagem natural da área. Onde antes existia elevação do solo, restou uma imensa cratera formando um lago com quase 200 metros de profundidade. A abertura de áreas e a atividade exploratória prejudicaram de modo altamente danoso a biodiversidade e, por consequência, o equilíbrio ambiental da região pelo profundo desgaste do solo e dos corpos hídricos. Em termos humanos, é importante destacar as condições excessivamente precárias de trabalho dos garimpeiros, com longas jornadas exaustivas com o manusear substâncias tóxicas que resultavam em sérios problemas de saúde.

Já o pintor, escultor, gravador e fotógrafo polonês, naturalizado brasileiro, Frans Krajcberg (Figura 2), em sua diversidade de linguagens, suportes e materiais, nos apresenta em suas obras, não apenas o resultado da sua prática artística, mas o seu importante trabalho de ativismo ecológico. Sua ação criadora, é motivada por interesses na formação de uma consciência universal em favor da sustentabilidade e a preservação da vida no planeta. Krajcberg realizava incursões pela floresta amazônica e o Pantanal, capturando por meio da fotografia e do vídeo, imagens inquietantes de desmatamentos e queimadas. Desse trabalho de pesquisa enquanto artista e ecologista, coletava troncos e raízes calcinados, que se tornaram base da sua produção escultórica.

FIGURA 2: Flor do Mangue – 2002



FONTE: <https://www.ecycle.com.br/frans-krajcberg/>

Outro trabalho importante que merece destaque entre obras que relacionam arte e meio ambiente, é o da artista plástica, educadora, comunicadora e ativista dos direitos indígenas, Daia-ra Tukano (Figura 3). Autora do maior mural feito por uma artista indígena no mundo, com 1000m², está localizado na avenida Amazonas, em Belo Horizonte, Minas Gerais produzido para o Circuito Urbano de Arte (CURA). Sua arte funda-

menta-se na pesquisa sobre as tradições e a espiritualidade de seu povo da etnia Tukano – Yé'pá Mahsã, clã Eremiri Hãusiro Parameri do Alto Rio Negro, intimamente ligado a terra.

FIGURA 3: Selva Mãe do Rio Menino – 2020



FONTE: <https://www.daiaratukano.com/bio>

Esses três exemplos de artes visuais, atestam a capacidade da criação artística em operar discursos em favor de movimentos de emancipação humana, que reconhecem no ativismo ambiental, o lugar de legitimidade dos valores sociais, que devem ser amplamente difundidos. Nesse sentido, demonstram o poder único que a arte tem de provocar reflexões profundas sobre diversos aspectos da condição humana e as questões ambientais do nosso tempo. É com essa premissa que defendemos a produção de arte na educação básica como um meio de produção de conhecimento, capaz de operar discursos, reflexões e instaurar realidades que a arte enquanto linguagem tem domínio próprio e poder privilegiado.

A produção artística enquanto atividade humana social, que nesse sentido implica necessariamente a apreciação do outro no processo de fruição e, portanto, relacional por excelência, não é apenas fruto de uma ação que aplica re-

ursos materiais na manufatura de um produto final. A obra de arte é resultado de um processo de trabalho complexo, que envolve a elaboração de dimensões imaginárias e conceituais, com procedimentos técnicos que tornam tangíveis ideias artísticas. Nesse processo, o trabalho de arte é entendido como uma produção humana, que elabora concepções que se manifestam por meio de linguagem artística.

É nesse aspecto mais global da produção artística, que a Arte na educação é entendida enquanto produção de conhecimento. Há um saber constituído no trabalho de arte que se estende para muito além do domínio técnico. Trata-se de um saber próprio da elaboração de pensamento em materialidade artística. E é considerando esse potencial intrínseco do fazer artístico, que ressaltamos o seu poder de elevação da consciência.

A arte enquanto produção de conhecimento, é capaz de engendrar processos de interpretação do mundo, evocar emoções e sensações fundamentais para um aprendizado realmente significativo, livre de padrões morais e estéticos pré-estabelecidos. A arte “é como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (Freire, 2021, p.132)”, num movimento de expansão das sensibilidades.

Do lado da recepção, o público que entra em relação com a obra de arte, não se limita a receber estímulos sensoriais, em cores, luzes, texturas variadas, padrões complexos de formas, sonoridades, movimentos e narrativas que provocam prazer estético. Esses elementos sensoriais, são percebidos em sua dinâmica discursiva, de modo que o público

apreende a obra em suas camadas múltiplas de sentido. Na esteira desse aspecto, a apreciação artística implica processos de interpretação, que não se findam no ato contemplativo da obra, mas se desdobra em temporalidades distintas e em outras circunstâncias da vivência do público.

CONCLUSÃO

Em virtude dos aspectos abordados, consideramos que a tríade Educação, Arte e Meio Ambiente, tem o potencial de encontrar caminhos para a superação de condições degradantes das crises ambientais que atravessamos. Esses caminhos levam a destinos que estão muito além dos seus efeitos puramente pedagógicos e estéticos, pois estabelecer a educação através da arte, é capaz de gerar conexões emocionais e sensoriais com a realidade vivida, de modo a mediar compreensões profundas e holísticas de questões da existência humana contemporânea em crise ambiental.

Propomos integrar Arte e Meio Ambiente em abordagens educativas,

que gerem impactos intencionais de não apenas informar sobre as condições da crise ambiental planetária que a humanidade atravessa no momento presente, mas sobretudo, criar alternativas para a transformação desta realidade. Compreendemos que um processo de ensino-aprendizagem que ofereça meios para o engajamento de estudantes em um papel ativo de criação, torna o trabalho pedagógico mais significativo e pessoal.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Freire, Ana Maria de Araújo. **À Sombra desta mangueira**. 15^a ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. 252p.

KRENAK, Aílton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo, Companhia das letras, 2020.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política** / Humberto Maturana; tradução: José Fernando Campos Fortes. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p.



A ARTE COMO ANALISADORA DE EVENTOS CLIMÁTICOS EXTREMOS: EDUCAÇÃO, QUESTÕES AMBIENTAIS E TRANSITORIEDADE

Cláudio Tarouco de Azevedo

Artista visual, vegetariano, pesquisador e professor *com formação* em Artes Visuais e Educação Ambiental. Professor nos Cursos de Artes Visuais, do Instituto de Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenador do Grupo de Pesquisa ARTEECOS: núcleo de estudos e práticas artísticas ecosófica – CNPq/FURG. Realiza pós-doutoramento em Criação Artística Contemporânea no Departamento de Comunicação e Arte, da Universidade de Aveiro, Portugal.

Sou gaúcho e professor de Artes Visuais, no Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que fica em Rio Grande (minha cidade natal), uma cidade portuária, do extremo sul do Rio Grande do Sul (Brasil). Nosso estado é composto por um estuário, que combina diversos rios, a laguna dos Patos e o oceano Atlântico sul. No final do mês de abril deste ano (2024), ocorreram fortes chuvas com queda de granizo na região central do Estado.

No início de maio, já era decretada calamidade pública e no dia 11 do mesmo mês, dos 497 municípios, 463 estavam afetados pelas inundações. Já são mais de 170 mortos, mais de 600 mil pessoas desalojadas e, aproximadamente, 40 desaparecidas¹. As águas que desceram

pelos rios, desaguaram no Lago Guaíba e na Laguna dos Patos, tendo o seu despecho no canal portuário da barra de acesso ao oceano Atlântico, entre as cidades do Rio Grande e de São José do Norte. Um canal que possui, em sua saída, em torno de 750 metros de largura. Além do excesso das águas que descem pelo estuário, o vento sul é um complicador na retenção dessa água excedente, que preocupa os moradores dessas cidades planas, rodeadas de águas e que estão topograficamente próximas ao nível do mar.

Acompanho com angústia, tristeza, indignação e solidariedade com as pessoas que vivem no RS, o desenrolar dessa tragédia, pois neste momento, estou vivendo na cidade de Aveiro (Portugal), onde realizo pós-doutorado em Criação Artística Contemporânea na Universidade de Aveiro, sob orientação do professor Doutor Paulo Bernardino, na área de

¹ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cdlqwp3z77o> Acesso em: 18 jun. 2024.

Estudos em Arte. A minha formação em Artes Visuais e Educação Ambiental, me trouxe para essa região portuguesa, justamente pelas características similares a cidade do Rio Grande. Esse momento delicado e preocupante no Rio Grande do Sul, nos conecta ao modo com que nós, humanos, temos nos relacionado com a vida planetária, tais eventos climáticos não são por acaso.

Em minha formação, venho exercitando essas confluências entre as artes e temáticas ambientais diversas, desde a perspectiva ecosófica do filósofo francês Félix Guattari, que aborda o conceito com base nas três ecologias (ecologias ambiental, mental e social). Portanto, é a partir desse olhar, que eu venho desenvolvendo a minha produção intelectual e artística. Guattari propõe uma abordagem rizomática e de imanência entre essas três ecologias, para um paradigma ético-político e estético. Essa concepção pode ser aplicada, também, na relação entre os três vetores propostos nesta mesa sobre arte, educação e questões ambientais, do Fórum Internacional de Pedagogia

Com base na imanência entre esses três elementos, será apresentada uma reflexão transversalizada pelos acontecimentos no estado Rio Grande do Sul. Os impactos dos eventos climáticos extremos, estão amalgamados ao aquecimento global. Aponto três fatores indiciários desses acontecimentos e que aparecem em várias obras de autoras(es) contemporâneas(os): negacionismo, egoísmo e antropocentrismo.

A consideração desses aspectos, são fundamentais para que possamos escolher de que maneira podemos lidar melhor com a educação, as artes e

as questões ambientais nesse contexto distópico. Pontuo mais especificamente, o negacionismo científico, que tem relação com a negação de que o aquecimento global é uma derivação de ações humanas nocivas à qualidade de vida planetária. O egoísmo caracteriza uma existência individualista, em que ações humanitárias e solidárias, têm pouco valor. As relações de lucro e de vantagem sobre o outro, ganham força em forma de capital simbólico e/ou econômico em benefício próprio, o que alguns autores chamam de “capitaloceno”. Já o antropocentrismo enuncia a ideia de que existe um centro e de que é o humano que aí está, transformando o ambiente e manipulando todo o tipo de existência, para que estes estejam a serviço da geração de lucro, mesmo que, para isso, se produza morte, destruição e autodestruição.

É possível estabelecer algumas relações de imanência entre esses três fatores. Quando se fala em aquecimento global, surgem alguns discursos negacionistas, que flertam com concepções antropocêntricas, que negligenciam a ação antrópica como sendo a principal causa das mudanças climáticas. Interesses econômicos e pessoais, dimensionam o egoísmo fundante do capitaloceno, tanto do ponto de vista dos que lucram com as catástrofes ambientais como daqueles que não estão dispostos a deixar suas atividades exploratórias em troca de menos dinheiro, mais qualidade de vida planetária e uma distribuição equânime dos lucros.

Uma alegoria esclarecedora dessa tríade, ganha força na visualidade através da arte do espanhol Isaac Cordal, quando representa líderes políticos discutindo as mudanças climáticas (a seguir):

FIGURA 1: Arte de Isaac Cordal



FONTE: Disponível em: <https://cementecipses.com/>
Acesso em: 19 jun. 2024

Esse amálgama visual nos oferece um substrato para pensar a imanência, o rizoma entre as três ecologias, e como o humano se articula para lidar com os desafios climáticos contemporâneos. As pequenas esculturas de Cordal, protagonizam a ironia de uma assembleia política que, quase submersa, discute o aquecimento global como se nada estivesse ocorrendo. Não temos visto esse tipo de imagem nas redes sociais e na grande mídia com relação aos acontecimentos no RS. Temos acordos como o de Paris, o que nos falta são mudanças rápidas e efetivas por parte de todas as nações unidas. Felizmente, nesse momento, temos, no Brasil, um governo federal diferente daquele da época da pandemia de Covid-19, uma pandemia que não foi somente sanitária senão política, em que o negacionismo foi parte constitutiva das engrenagens daquela gestão.

Desse debate político, não podemos nos furtar a discutir, pois passa por aí a definição das políticas públicas que interferem diretamente em nossas vidas, nos estratos das classes sociais, nos condicionamentos socioambientais a que somos submetidos e nos privilégios das altas classes econômicas.

Por isso, a ideia de rizoma abordada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, pode nos ajudar no esclarecimento dessas conexões perversas e nas estratégias e táticas de articulação por um novo paradigma ético-político. A concepção de rizoma é uma apropriação que os autores fizeram do campo da botânica e indica um tipo de raiz multilateral, que não segue uma estrutura arborescente unilateral. Assim, o rizoma produz fluxos de forças em múltiplas direções, podendo acionar sinapses das mais diversas naturezas. Para o aprofundamento dessa ideia de fluxos e rizoma, é indicado a leitura dos *Mil Platôs*.

Para a construção de políticas públicas eficazes, em especial, aqui, no campo da arte e da educação, precisamos reformular o paradigma cartesiano tradicional e sua característica disciplinar. A arte pode e precisa ser pensada e vivenciada como parte de um dispositivo, capaz de acionar experiências e acontecimentos transdisciplinares, holísticos e heterogêneos. No entanto, ainda temos um sistema educacional formulado na fragmentação do conhecimento. Guattari chama atenção para esse paradigma e para como lidamos de forma utilitarista e fragmentada com as árvores, as florestas, os oceanos, as águas, as outras formas de vida, os outros animais e, obviamente, com nós mesmos e com as questões ambientais.

É necessário pensarmos em como essas relações e existências se retroalimentam. O autor ainda afirma que, cada vez mais, os equilíbrios naturais dependerão das intervenções humanas. A educação pode ser um desses vetores de intervenções instituintes por uma reciclagem das atitudes humanas no resta-

belecimento de novos valores, mais solidários, reparadores e cuidadosos para com a vida em todas as suas instâncias.

Essa próxima imagem que apresento, é um trabalho pessoal que, de certa maneira, aciona pontos comuns à visibilidade na obra de Cordal. A presença da água e a dimensão irônica, constituem o pensamento dessa produção chamada “marco temporal”². Algumas camadas sócio-históricas que nos trazem até o antropoceno e ao aquecimento global, passaram e passam pelo processo de colonização, escravização e revolução industrial. Assim, a minha proposta é justamente fazer pensar que, se vamos discutir esse marco temporal no Brasil, ele deve ter outra data demarcatória, diferente da data da promulgação da nossa última constituição.

Então, não se trata somente de um debate para determinar de quem são as terras, senão para questionarmos sobre o que fizemos com essa terra, sobre o processo colonial que aconteceu, sobre todas as violências e atrocidades ocorridas e sobre como nós podemos olhar para essa ideia de marco temporal e reparar o genocídio sofrido pelos povos indígenas:

FIGURA 2: Marco temporal



FONTE:

Quando faço essa provocação de que o marco temporal data de 1500, é justamente para fazer pensar sobre o que se passou através dessas águas oceânicas entre os continentes Americano, Africano e Europeu. A água está presente na obra de Cordal e em “Marco temporal”; através dela, ocorreu os processos de invasão, escravização e colonização nas Américas e na África. É possível verificar conexões entre esses acontecimentos e os atuais impactos do aquecimento global? Como seria o manejo ecossistêmico planetário se os povos originários vivessem plenamente sobre esse solo?

Discutir a relação humana com a vida, desde uma perspectiva complexa e rizomática, pode nos ajudar a verificar e aprender com os pontos de contato entre essas camadas e a imanência com diferentes acontecimentos sócio-históricos. Ao não negligenciar essas espessuras do tempo e da história, convocamos a arte e a educação para nos ajudar a perceber esse rizoma, que perpassa impactos ambientais, paradigmas existenciais, modos de vida, meios de produção e outras forças em permanente retroalimentação energética. Com isso, como podemos pensar e exercitar outras maneiras de se relacionar com: o ambiente, a arte – considerando que tipo de arte consumimos e produzimos –, a educação, o planeta?

Na esteira desses questionamentos, a angústia que senti com as enchentes no RS, me levou, em meus estudos em arte, a produzir “Salvação”, trabalho instalativo, composto pela fotografia a seguir. Ao participar de uma exposição coletiva no espaço do Museu Santa Joana em Aveiro (2024), encontrei no material psíquico e emocional do meu imaginário, essa cena distópica, em que uma das entradas do

² Disponível em: claudioazevedo.art.br

museu, está quase submersa. E se a arte pode funcionar como um analisador desses fenômenos que expõem a natureza efêmera e passageira das coisas no mundo, podemos perceber o quanto as ações humanas vêm acelerando as mudanças climáticas. Por outro lado, a educação se mantém forjada em paradigmas fragmentados, como aquele do projeto Manhattan (década de 1940) com o objetivo de criar bombas atômicas\;

FIGURA 3: Salvação



FONTE:

Não se trata de pensar a educação e a arte somente de um ponto de vista da atualização tecnológica, por conta da “inteligência artificial”, mas sobretudo, dos valores que são produzidos nesses territórios de saberes. No contexto dessa crise climática, podemos pontuar a necessidade de uma transitoriedade do paradigma educacional cartesiano para uma proposta rizomática.

O estilhaçamento dessa estrutura fragmentada de conhecimento que temos, pode produzir um currículo mais

integrado entre os diferentes níveis de ensino e desde os primeiros ciclos formativos. Pesa, aqui, ponderar a urgente necessidade de, pelos menos, duas mudanças fundamentais na organização do trabalho educativo. Primeiro, o aumento salarial significativo de professoras(es) da rede básica, como reconhecimento efetivo dessa categoria e de sua importância na formação das pessoas advindas de realidades socialmente contrastantes desse país em que, por vezes, o acesso público a serviços em zonas mais vulneráveis, é somente a escola. Em lugares que nem sempre chega à saúde, mas se tem uma unidade escolar para que crianças possam se alimentar e se constituírem socialmente; segundo, que a carga horária do trabalho docente na escola, seja distribuída, no sentido de garantir que a metade do tempo seja destinada à formação continuada e à pesquisa, para preparação e atualização de material educativo. Muitas outras questões ainda podemos levantar, como a melhoria dos prédios escolares, reestruturação da carreira docente, etc.

Essas políticas públicas rizomatizadas também podem contribuir para um paradigma educacional muito mais multidisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar. Isso também significa articular mudanças em consonância com a formação de professores e a própria organização formativa universitária. Nas escolas, podemos, ainda, trabalhar a partir de temas, e não de disciplinas. Uma possibilidade, por exemplo, seria tomar como base, a estrutura ministerial que rege a vida em nosso país. Isso ajuda na tomada de consciência crítica e sensível sobre como está sendo conduzida a nossa sociedade em termos de políticas

públicas aplicadas à realidade direta e concreta que produz, dia a dia, transformações que impactam diretamente a nossa vida.

Podemos ter módulos não-hierárquicos do conhecimento sobre direitos humanos, justiça, saúde, indústria, educação, segurança pública, cultura, economia, transportes, cidades, relações internacionais, etc. Discutir temas como vegetarianismo, permacultura, ecologia, educação ambiental, liberdade, democracia e fascismo, alimentação saudável, economia solidária, vida e morte, cuidados com o corpo e com a vida, a diversidade existencial das mais diversas ordens, os direitos humanos e animais, por exemplo, desde a infância – obviamente considerando cada etapa do desenvolvimento humano e suas idiossincrasias – pode contribuir com uma formação mais rizomática e conectada com as camadas dos estratos superiores, que acabam determinando leis e escolhas orçamentárias as quais somos inevitavelmente submetidos.

Não que os professores das áreas respectivas não discutam esses temas nas escolas, ao contrário. Temos muitos exemplos de ótimos profissionais que contribuem para uma formação mais complexa e com tomada de consciência crítica e sensível de seus estudantes. No entanto, podemos verificar mais eficiência nesse processo de ensino-aprendizagem em um paradigma não-disciplinar e, portanto, mais rizomático e integrado com os conhecimentos que, por fim, acabam por determinar cotidianamente as

políticas públicas em nosso país. Assim como é importante saber exatamente quanto se paga de imposto sobre cada produto, cada serviço, qual é o destino dessa arrecadação e como ela pode voltar em investimento público para a qualidade de vida planetária, é importante compreender a trama complexa, que envolve mais de cem conflitos armados pelo nosso planeta, principalmente, o massacre cruel da população civil em Gaza e a guerra na Ucrânia, por exemplo, bem como a situação dos refugiados e seus mais variados motivos migratórios.

Precisamos discutir, no contexto escolar e no campo da arte – e não que isso não ocorra –, sobre o tema da guerra. Quais os valores incutidos nessa dinâmica, por que e para que elas existem? O que são as guerras e por que há um investimento tão grande para que elas se mantenham? Por que e para que temos a Organização do Tratado do Atlântico Norte? (OTAN). E porque será que a vida planetária não poderia ser gerida justamente na direção oposta à guerra? Qual a função da indústria bélica e dos armamentos atômicos?

Na contramão da dicotomia *cultura e natureza*, urge uma transitoriedade dos currículos, no sentido de uma integração não-hierárquica de saberes para transformações concretas nas realidades sociais para um mundo mais equânime, justo e solidário. Nessa perspectiva, o rizoma assume um lugar estratégico na formulação e execução de políticas públicas que forjem um paradigma educacional integrado.



THALITA LAYS FERNANDES DE ALENCAR



MARIA ELARYCE DE ARAÚJO CLEMENTE



CICERA ENMILLY MARINS DE SOUSA



A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES FRENTE AO BULLYING: CONSIDERAÇÕES SOBRE A IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

Thalita Lays Fernandes de Alencar

Professora adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE). Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPgPS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com período sanduíche na Universidade do Porto - Portugal. Mestre e Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Integrante do Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Sociomoral (NPDSM) e do GT Psicologia e Moralidade da ANPEPP. Professora do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA) e da Universidade de Pernambuco (UPE).

Cicera Enmilly Marins de Sousa

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA) - Campus Pimenta, com forte interesse nas áreas de alfabetização e enfrentamento ao bullying escolar. Atuante como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Alfabetização, desenvolvendo práticas voltadas ao processo de alfabetização e letramento infantil. Ex-bolsista de iniciação científica, com a pesquisa dedicada às concepções e estratégias de futuros professores no combate ao bullying.

Maria Elaryce de Araújo Clemente

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA)-Campus Pimenta. Atualmente bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). Integrante do Laboratório de Espaço, Memória e Cultura Aplicados à Educação (LEMCAI). Ex-bolsista de extensão no projeto: "GeoCast Araripe: memória(s) de um território" vinculado ao LEMCAI. Ex-bolsista de iniciação científica, com pesquisa voltada para as Concepções e estratégias de futuros professores no combate ao bullying.

INTRODUÇÃO

Esse texto tem como objetivo apresentar as discussões que foram realizadas no XIV Fórum Internacional de Pedagogia (FIPEd), no minicurso intitulado “A atuação dos professores frente ao Bullying: Como lidar com a violência escolar?”, proposto pela professora Thalita Fernandes de Alencar e pelas alunas bolsistas de iniciação científica, Cicera Enmilly Marins de Sousa e Maria Elaryce de Araújo Clemente. O minicurso foi planejado levando em consideração a atualidade desta problemática, assim como sua alta incidência. Uma pesquisa de 2019, realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa (OCDE, 2019), mostrou que 29% dos estudantes brasileiros, relatavam já ter sofrido *bullying*, uma estatística alarmante, que evidencia a necessidade de reflexões e de propostas para lidar com essa questão.

Intimidações e comportamentos violentos entre estudantes, foram vistos, durante muito tempo, como meras “brincadeiras” ou como uma característica natural e passageira da fase de desenvolvimento, mas esse cenário se modificou. O fenômeno ganhou nome e importância, à medida que se evidenciaram os seus efeitos negativos para o ambiente educacional, assim como suas consequências nocivas e, em muitos casos, duradouras para a saúde física, mental e emocional das vítimas.

Nesse sentido, passou a ser fundamental que a escola e, sobretudo, os professores, estivessem equipados para lidar com o *bullying*. Esse preparo deve focar em dois pontos principais: a identificação e a intervenção. Seja para per-

ceber ou para agir, é preciso que o professor esteja munido de conhecimento. Esse foi o objetivo do nosso minicurso: prover conhecimento e, com isso, auxiliar os professores no desenvolvimento de estratégias efetivas para a intervenção e prevenção do *bullying*.

Para fazer essa contribuição, apresentamos, inicialmente, uma caracterização geral sobre o *Bullying*. Em seguida, discutimos a relação deste fenômeno com o campo da psicologia do desenvolvimento moral. E, por fim, refletimos sobre as contribuições práticas deste campo, sobretudo as estratégias de educação moral, buscando apresentá-las como possíveis ferramentas para a prevenção e resolução de conflitos na escola.

BULLYING

O *Bullying* é um tipo de violência escolar que acontece quando um ou mais estudantes praticam atitudes agressivas intencionais, sistemáticas e não justificadas contra outro(s) estudante(s). É importante salientar que as agressões podem ser de natureza física, verbal, psicológica, moral, sexual, social, material e virtual (Lopes Neto, 2005). A compreensão de que existem oito tipos de manifestações do *bullying*, é fundamental para facilitar sua identificação, pois algumas formas de violências, são menos visíveis e habituais, e podem permanecer invisibilizadas por mais tempo, gerando consequências negativas sem que haja uma intervenção apropriada. A identificação é um primeiro passo fundamental para que possamos atuar no combate a essa violência, e compreender seus diversos formatos é crucial para ampliar o olhar e a atenção dos educadores.

As práticas de *bullying* envolvem diferentes atores, que podem ser caracterizados como alvos, autores e testemunhas. Os autores são aqueles que cometem a violência, os alvos são às vítimas da violência, e as testemunhas, por sua vez, são as demais pessoas envolvidas na situação, que podem atuar como incentivadoras, auxiliadoras, observadoras ou, até mesmo, como defensoras. Uma mesma pessoa pode ocupar diferentes papéis em situações variadas de *bullying*, destacando a complexidade das dinâmicas sociais. Por exemplo, um aluno pode ser o alvo da agressão em uma situação, sentindo-se inseguro e vulnerável e, em outro contexto, ele pode assumir o papel de autor, talvez em um esforço para recuperar um senso de controle ou aceitação entre seus pares. Compreender essa flexibilidade, é crucial para abordar o *bullying* de maneira eficaz, criando estratégias que considerem as múltiplas facetas e experiências das pessoas envolvidas.

É válido ressaltar, ainda, que o *bullying* não é apenas um ato de violência individual, mas também um reflexo de estruturas sociais desiguais e injustas, que perpetuam a opressão e a marginalização de certas comunidades. O *bullying* é, frequentemente, motivado por questões baseadas em estereótipos e preconceitos sociais. Indivíduos que se desviam das normas sociais predominantes, seja por sua etnia, orientação sexual, identidade de gênero, religião, condição socioeconômica ou outras características, são frequentemente, alvos de comportamentos agressivos e discriminatórios. O estigma associado a esses grupos marginalizados, reforça atitudes negativas e justifica, na percepção dos agressores, a exclusão e o abuso.

Outra característica marcante do *bullying*, é o fato de que essa violência acontece em um contexto de relacionamento desigual de poder e causam dor e/ou sofrimento às vítimas, podendo gerar danos físicos e psicológicos (Pimentel et al., 2020). Podemos citar como consequências associadas ao *bullying*, a irritabilidade, depressão, problemas de ansiedade, dor de cabeça, falta de apetite, insegurança, baixa autoestima e pensamentos destrutivos, como a ideação suicida. As consequências físicas e emocionais podem ser de curto a longo prazo.

Além disso, não podemos perder de vista os prejuízos relacionados ao aprendizado do aluno que está sendo vítima de *bullying*, uma vez que os relacionamentos interpessoais, têm relação direta com o desempenho acadêmico. Será difícil garantir o sucesso escolar de um aluno que encontra na escola um ambiente de hostilidade e sofrimento. A constante sensação de insegurança e a ansiedade gerada pelas agressões, comprometem a concentração e a motivação, levando a uma queda no rendimento escolar. Não à toa, a evasão escolar é uma consequência fortemente associada ao *bullying*, pois muitos estudantes, preferem abandonar os estudos a continuar enfrentando um ambiente onde se sentem desprotegidos e desvalorizados. Assim, o *bullying* não afeta apenas o bem-estar emocional dos alunos, mas também tem um impacto significativo em seu futuro educacional e profissional.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL

Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, o *bullying* é, muitas ve-

zes, visto como um problema relacionado ao desenvolvimento moral, pois envolve comportamentos que violam normas sociais e morais de respeito, justiça e cuidado. A moral é o conjunto de princípios ou ideias que orienta a conduta das pessoas. Ela está relacionada com o senso de certo e errado, bom e ruim, justo e injusto e, com isso, influencia nossas escolhas e atitudes. A moralidade envolve, portanto, componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. Usamos esse sistema de regras e valores para distinguir o certo e o errado (cognitivo), agir segundo essa distinção (comportamental) e sentir orgulho de condutas virtuosas e culpado por condutas contrárias a esses princípios (afetivo).

O desenvolvimento moral é um processo que ocorre ao longo da vida e envolve a aquisição de valores, normas e crenças, que guiam o comportamento humano em relação aos outros (Killen; Smetana, 2014). O estudo do desenvolvimento moral encontra um marco importante na obra *O juízo moral na criança*, de Jean Piaget (1994/1932). O teórico apresenta a compreensão de que as crianças evoluem de um estágio de moralidade heterônoma, no qual as normas são impostas por uma autoridade externa, com um tipo de moral baseada no respeito unilateral e na coação, para um estágio de moralidade autônoma, no qual as normas são internalizadas e adotadas por escolha pessoal, baseada na própria consciência da regra, com uma moral baseada no respeito mútuo e na cooperação.

A compreensão na psicologia do desenvolvimento, é de que a moral se devolve em uma lógica de progressiva complexidade, de modo que a capacidade

de raciocínio e de compreensão das pessoas, tende a se tornar mais sofisticada ao longo do tempo, especialmente, se for apropriadamente estimulada pela cultura e pelas experiências pessoais. No processo de “construção” e desenvolvimento da moralidade, os agentes socializadores possuem um papel fundamental, pois contribuem com a transmissão de valores e normas, influenciando o desenvolvimento da consciência moral. A família, os membros da escola, amigos, grupos de convívio social e até a mídia, se constituem como agentes socializados, e cada um deles, influencia de forma específica.

Neste contexto, ressalta-se o papel da escola no que diz respeito a educação moral, podendo ser uma estimuladora de desenvolvimento, que promove avanços ao estimular conscientização e autonomia moral (Kohlberg; Hersh, 1977). Isto porque a escola tem o papel de formar não só profissionais que irão integrar o novo mundo do trabalho, mas sobretudo, cidadãos que irão interagir socialmente das maneiras mais diversas. A educação deve ser uma das responsáveis pelo estabelecimento dos princípios éticos que orientarão as relações do indivíduo com a sociedade.

Documentos norteadores da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), reconhecem este papel ao propor, por exemplo, que os conteúdos curriculares da educação básica, devem difundir “valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996, s.p.). A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também reconhece a importância da educação

moral no desenvolvimento dos alunos, ao destacar a formação integral do ser humano e a promoção de valores éticos e cidadãos como um dos objetivos da educação básica. Através das habilidades e competências descritas na BNCC, é possível desenvolver uma educação moral que promova o pensamento crítico, a reflexão sobre valores e crenças pessoais, a empatia e a capacidade de resolver conflitos de forma construtiva.

Desse modo, a educação escolar deve estimular o desenvolvimento moral dos alunos, contribuindo com a formação de cidadãos éticos e responsáveis, além de ajudar as crianças e adolescentes a desenvolverem um senso de responsabilidade, respeito e empatia pelos outros, que são fundamentais para a prevenção e o enfrentamento do *bullying*. Entende-se que as estratégias de educação moral, desenvolvidas no campo da psicologia do desenvolvimento moral, fornecem importantes ferramentas para lidar com o *bullying*. As estratégias de educação moral buscam promover valores como empatia, respeito e justiça entre os alunos, ajudando-os a compreender e internalizar a importância de tratar os outros com dignidade, sempre visando a promoção de autonomia nesses raciocínios.

Em relação ao *bullying*, as ações devem priorizar a conscientização geral e o apoio às vítimas, promovendo a empatia, a tomada de perspectiva do outro e o respeito mútuo. Promover a empatia, ajuda os alunos a reconhecerem e compreenderem os sentimentos dos outros, enquanto a tomada de perspectiva, incentiva a habilidade de ver situações do ponto de vista alheio. Além disso, deve-se estimular à aprendizagem ativa de estratégias para lidar com conflitos. Es-

sas ações, em conjunto, criam uma cultura escolar, que não apenas reage ao *bullying*, mas também o previne, cultivando um ambiente de apoio e compreensão mútua.

Dentre os elementos essenciais para o avanço moral, destacam-se a descentração e a tomada de perspectiva, que contribuem para o desenvolvimento cognitivo. As intervenções educativas devem promover oportunidades de conflito cognitivo, que são essenciais para este avanço. O conflito cognitivo ocorre quando um indivíduo percebe contradições ou inadequações em sua estrutura de raciocínio, o que provoca um desequilíbrio cognitivo e leva a reorganizações reflexivas (Piaget, 1978/1970). Esse processo é, frequentemente, desencadeado, ao se deparar com situações complexas e não facilmente resolvíveis, como dilemas morais, ou ao confrontar-se com opiniões e percepções diferentes, o que pode acontecer em discussões em grupo. Assim, ao incentivar os alunos a enfrentarem essas situações e a considerarem perspectivas diversas, promovemos um ambiente que favorece o crescimento moral e cognitivo, crucial para uma convivência mais empática e respeitosa.

Alguns exemplos de estratégias eficazes para promover o desenvolvimento moral, incluem a discussão de dilemas hipotéticos, que são elaborados especificamente para explorar questões morais complexas. Além disso, a análise de casos reais, utilizando biografias e notícias, proporciona aos alunos exemplos concretos que podem ser debatidos e refletidos. Exercícios de deslocamento cognitivo, baseados em relatos pessoais e em atividades reflexivas, incentivam os alunos a se colocarem no lugar dos

outros, promovendo empatia e compreensão. Técnicas de dramatização, como o psicodrama, o uso de fantoches, a escrita de cartas e a inversão de papéis, também são valiosas, pois permitem que os alunos encenem e explorem diferentes perspectivas em um ambiente seguro e controlado. Essas estratégias, ao serem integradas ao currículo escolar, ajudam a criar um espaço de aprendizagem ativa e reflexiva, essencial para o avanço moral e o desenvolvimento de uma convivência mais harmoniosa e respeitosa.

As intervenções em relação ao *bullying*, podem ser pontuais e posteriores ou globais e preventivas, sendo fundamental o envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos. Intervenções pontuais e posteriores abordam diretamente os incidentes de *bullying* que já ocorreram, oferecendo suporte às vítimas e oportunidade educativas aos agressores. Por outro lado, intervenções globais e preventivas, visam criar um ambiente escolar que desencoraje o *bullying* antes que ele ocorra, promovendo uma cultura de respeito e empatia. Ambas as abordagens, são essenciais para um combate eficaz ao *bullying*, e a participação ativa de toda a comunidade escolar, é crucial para garantir a eficácia dessas estratégias e criar um ambiente seguro e acolhedor para todos.

Ressaltamos, por fim, que identificar os fatores de risco e estabelecer programas de educação moral, são medidas necessárias para estabelecer uma cultura de paz e de harmonia social nas escolas, ensinando habilidades de resolução de conflitos e promovendo a responsabilização pelos atos. De forma preventiva, a educação moral pode ser integrada ao

currículo escolar, criando uma cultura de respeito mútuo e cooperação desde cedo. Ao fomentar um ambiente escolar, onde os valores morais são vividos e praticados diariamente, é possível reduzir significativamente a incidência de *bullying* e construir uma comunidade escolar mais segura e acolhedora para todos.

Concluimos, destacando que o *bullying* é um fenômeno complexo e de difícil solução, por isso, é necessário que o trabalho seja continuado, focado no diálogo, no estabelecimento de acordos de convivência, na criação de elos de confiança e no apoio mútuo. O desenvolvimento moral é um processo contínuo e gradual, com uma relação direta com o *bullying*, pois a forma como as pessoas internalizam princípios éticos, influencia suas atitudes em relação aos outros. Entendemos que a promoção de avanços no desenvolvimento moral diminui a propensão a adotar atitudes de desrespeito e agressividade, por haver maior consciência do impacto negativo das ações, mais empatia e respeito pelas diferenças. Assim, as escolas podem ser ambientes significativos para a aprendizagem social e moral, onde podem ser trabalhadas habilidades sociais e valores morais importantes, tendo como principais pilares justiça, respeito, empatia, cooperação e perdão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

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

KILLEN, Melanie; SMETANA, Judith G. **Handbook of moral development**. New York: Psychology Press, 2014.

KOHLBERG, Lawrence; HERSH, Richard H. Moral development: A review of the theory. **Theory into practice**, v. 16, n. 2, p. 53-59, 1977.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria**, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). Pisa 2018 assessment and analytical framework. Paris, 2019a.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral da Criança** (A. E. Lenardon, Trans). São Paulo: Editora Summus. 1994 (Trabalho original publicado em 1932).

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. In **Os pensadores: Piaget**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Editora Abril Cultural. 1978 (Trabalho original publicado em 1970).

PIMENTEL, Fernanda de Oliveira; DELLAMÉA, Cristina Pilla; DAPIEVE PATIAS, Naiana. Vítimas de bullying, sintomas depressivos, ansiedade, estresse e ideação suicida em adolescentes. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 23, n. 2, p. 230-240, 2020.



FORMAÇÃO NA SOCIEDADE RACISTA BRASILEIRA TERRITÓRIO, MEMÓRIA E TECNOLOGIAS - LEI 10.639

Giovanni Codeça da Silva

Prof Doutor de Letras Neolatinas (UFRJ). Docente na Seeduc-RJ e no CEJA/Cecierj-RJ, coordenador e professor de História e Geografia da UVA. E-mail: codecasilva@gmail.com

Silvana Batista Silva

Graduada de Matemática na UERJ, integrante do Grupo de Pesquisadora Saberes Plurais. E-mail: silcherye@gmail.com

INTRODUÇÃO

Para *startar* este texto, compreendo ser necessário apresentar como observo a constituição do ser e do fazer docente. Esta é uma reflexão profunda, que demandaria longas páginas, ancorando teóricos as percepções que acumulei ao longo de vinte anos atuando na formação de licenciandos. Porém, tal enun-

ciação, é necessária e introdutória para a construção de ações educativas antirracistas, que fazem uso da memória e do território, realizadas em sociabilidades *onlife*, que tem como espaço geográfico, uma sociedade racista e desigual.

O racismo estrutural atravessa a formação de nossas identidades subjetivas e profissionais. Compreendo que o ser docente, identidade profissional em

constante mutação, é constituído a partir da conjunção de diversas instâncias, sendo elas: a identidade do ser, a identidade proveniente da formação acadêmica, as experiências sociais do período formativo e as vivências a partir do chão da escola. Todas essas instâncias, são atravessadas pelo racismo, compreendido como fenômeno estruturante e de longa duração na sociedade global, fiel garantidor, no Brasil, de uma das facetas da desigualdade social.

Ao afirmar o racismo como fenômeno de longa duração, referenciamos algumas das discussões que se tornaram virais nos últimos anos, ou estamparam os *trending topic's*, nas mídias convencionais e digitais: a violência nas escolas, atravessada pela cultura do ódio e do racismo; a pauta das obras de Sueli Carneiro (mecanismo do racismo), Silvio Almeida (racismo estrutural), e Muniz Sodré (racismo intersubjetivo e institucional); e a proliferação das descobertas dos casos de trabalho análogo à escravidão por todo Brasil.

Formar docentes para essa sociedade racista, significa realizar um trabalho em dupla jornada: a primeira, é formar docentes numa sociedade que está estruturada sobre o racismo, ou seja, em todas as etapas de sua estrutura, o racismo permeia e se capilariza, produz e se reproduz; a segunda, uma sociedade que coloca sobre os ombros da educação e do indivíduo a responsabilidade da superação das desigualdades sociais, porém, sua importância não se traduz em remuneração e respeito. É a partir deste viés, que pensamos a formação docente articulando território, memória e tecnologia.

CONTEXTO EDUCACIONAL

Convido você que lê, a pensar: Como sua identidade se constituiu? Quais atributos intrapessoais foram acionados? Quais foram as referências pessoais positivas e negativas que balizaram suas escolhas? A quais contextos sócio-históricos e culturais, você esteve exposto e quais selecionou para integrar suas vivências de forma decisiva? Nos livros escolares, nos textos e imagens, nas revistas que teve acesso, nos filmes que pode assistir no cinema... como eram as representações de raça e etnia? Quais lugares essas representações ocupavam? Lembre das novelas que viu – com quais representações você se identificou? Quais eram os lugares destinados às pessoas negras nestas produções? Repense o ser você! Os referenciais de sua identidade, a partir destas questões, relacionando-as a sua raça/etnia e a da maioria da sociedade brasileira.

Agora, pense num(a) jovem negro(a)! Pense nos referenciais que a sociedade racista produziu e, ainda produz, e que serão ofertados em larga escala por diversos meios. Pense na cor esmagadora da maioria das(os) médicas(os), pense na cor esmagadora das(os) desembargadoras(es), pense na cor esmagadora dos banqueiros e dos homens que possuem assento na Fiesp ou na Firjan. Qual é a cor da pele deles? Qual sua raça/etnia? Se nossa identidade necessita de referenciais para se constituir, o que essas ausências produzem sobre os jovens negros? O que elas nos dizem da nossa sociedade? Pense nas imagens introjetadas, nos processos de autodepreciação, nas angústias internas e nas lutas cotidianas externas.

Se você que lê é uma pessoa não-negra, provida de pensamento crítico-social, poderá chegar à conclusão de que estamos imersos numa sociedade racista! E, assim, é possível estimar os efeitos da ausência de referenciais positivos para a formação de uma identidade negra. Essas ausências, produzidas e estruturantes socialmente, podem gerar a despersonalização, como nos diz Mahmoud Sami-Ali (1993). Pode engendrar vergonha de si, e esta, alimentar o ódio aos seus semelhantes e a sua própria identidade, segundo Radmila Zygoris (1995). Para Isildinha Nogueira (2021, p. 129-130):

A categoria de vergonha de si, a meu ver, permite contemplar de modo bastante apropriado um fenômeno que, no caso dos negros, constitui uma experiência central, espécie de marca por excelência na qual se manifestam os processos de racismo e exclusão. Refiro-me, aqui, às formas de denominação ofensiva a que o negro é, comumente, exposto no espaço social, e que, longe de serem uma experiência específica do indivíduo, se associam ao extenso repertório de designações depreciativas que, historicamente, marcam os negros [...]

Infelizmente, o ambiente escolar, assim como a academia, ao longo de sua história no Brasil, agiu, e ainda age, como um dos principais atores na produção e reprodução de discursos racistas. Isso ocorre desde o projeto português de (de)formação da elite colonizada brasileira, realizada nas terras da metrópole durante séculos, que buscou conquistar corações e mentes dos colonizados. Obviamente, o sucesso português produziu uma elite identificada com os valores eurocolonialista, que aprendeu a manter os seus privilégios às custas da manutenção dessa lógica exploratória.

Logo, a sociedade nascente, usou o racismo para sustentar a desigualdade e a desigualdade, para garantir a reprodução desta ordem. Posteriormente, o projeto formador, foi transladado para as terras do além-mar e, junto, vieram os manuais e livros didáticos, que ajudariam a sedimentar teorias categorizantes sobre raças/etnias. Tempos mais tarde, este conjunto de teorias, associado a novos cientificismos racialistas, possibilitaram a criação do mito da democracia racial que, ainda hoje, alimenta a busca pelas origens do povo brasileiro. Raras exceções educativas, buscaram incluir outros saberes (ameríndios, africanos e afrodiaspóricos) e, quando o fizeram, optaram pela perspectiva desqualificante do exotismo.

A educação escolar, assim como a acadêmica, apesar das Leis 10.693/2003 e 11.645/2009, seguiu reproduzindo apagamentos e deslocamentos da história e da cultura africana, afrodiaspórica e ameríndia. No momento presente, uma gama de professores da educação básica, formados sem nenhum cuidado, sobre a necessidade de reparar historicamente, as ações que promoveram o epistemicídio dos saberes não-europeus, seguem reproduzindo a episteme racista e usurpadora, provenientes do eurocolonialismo. São profissionais impossibilitados de uma reflexão crítica sobre suas formações e fazeres, pois, adaptando o pensamento de Carter G. Woodson (2021), esses profissionais foram apenas formados, com uma parte do conhecimento – dito universal e, assim, são profissionais parcialmente formados. A formação docente e sua identidade profissional, bem como a formação continuada, deve ocorrer “[...] de dentro

para fora, para desenvolver nele o poder de fazer por si mesmo o que seus opressores nunca farão para elevá-lo ao nível dos outros.” (Woodson, 2021, p. 92).

A identidade docente é produzida historicamente no contexto de sua formação acadêmica e de suas relações experimentais. A partir dessa afirmação, façamos mais um conjunto de reflexões: na formação docente anterior aos anos 2000, mesmo na área de humanas, quais cursos traziam a preocupação, em questionar a episteme eurocêntrica? Quais universidades buscaram radicalizar em seu fazer e, de fato, refletiram criticamente sobre o conceito de universal? Quais valores colonialistas, moldaram a formação dos cursos superiores? Na área de humanas, sobre os pensadores considerados clássicos, como Kant, Hegel, Voltaire, Comte, Tocqueville, Marx e tantos outros, em que momento, seus racismos foram investigados? Na formação docente, empreendida pelo curso de Filosofia, quantas vezes se tensionou epistemologias e sabedorias? Quantas vezes os cursos de História questionaram-se sobre a pré-história como apagamento da história e da cultura africana? Ou quais as origens do pensamento grego senão a África?

Currículos colonialistas formaram identidades profissionais colonizadas. O docente, em sua individualidade, é composto pela episteme universitária, pelos processos históricos contidos na sua formação profissional e pelas disputas de poder em seus currículos. Criticar a própria formação, romper com a academia sob a lógica eurocolonialista, exige do docente, a tomada de consciência. Exige se perguntar “por quê?”. Porque nomes como Eva Maria, Zeferina, Tia Si-

moa, Tia Ciata, Anastácia, Maria Firmina, Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento e outras, foram apagadas? Porque nomes, como Negro Cosme, Pacífico Licutã, André Rebouças, Sátiro Dias, José do Patrocínio, Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Felipe Tuxá, Gersem Baniwa, Candeia, Abdias do Nascimento e outros, foram escanteados?

Novamente, adequando discursos, recorro a Abdias do Nascimento, para compreender a necessidade e a extensão do conceito de aquilombamento na formação docente. A partir da tomada de consciência do epistemicídio em suas formações, cabe aos docentes se tornarem

Conscientes da extensão e profundidade dos problemas que têm de enfrentar diariamente, os negros (aparte meu para adequar a docentes) sabem que a sua oposição ao que aí está vigente não se esgota com pequenas reivindicações de caráter empregatício ou de direitos civis, no âmbito da dominante sociedade capitalista-burguesa e sua classe média organizada. Terão de derrotar todas as componentes do sistema social existentes, inclusive a sua *intelligentsia* responsável pela cobertura ideológica da opressão do afro-brasileiro através da teorização, seja de sua inferioridade biossocial, da miscigenação sutilmente compulsória, ou do mito da “democracia racial” (Abdias do Nascimento, 1994, p. 206).

As Leis 10.639 e 11.645, foram um pontapé para as mudanças. Mas, ainda hoje, é possível perceber nas escolas que o lugar das leis se restringe às disciplinas de humanas e com maior destaque para a disciplina de História. Observamos que materiais didáticos foram adaptados com a inserção de capítulos, anexos ou os famosos “saiba mais”, sem a

radical mudança sobre a episteme euro-colonialista; ainda é possível encontrar na formação docente, currículos que se limitam a responder as Leis, incluindo uma única disciplina que trata de sua própria historicidade.

Ao buscarmos a universalidade, encontramos o epistemicídio. Cursos como Medicina, Direito, Engenharia, Psicologia e Jornalismo, seguem descolados de sua responsabilidade social. Quando muito, provocados ou constrangidos, reagem com fóruns, colóquios e debates que possuem a “longa” duração de uma semana – muitas vezes, tratados como espaço para que “eles façam seus mimimis”. Como podemos formar profissionais que não problematizem a sociedade e discutam o feminicídio, o patriarcado, a lgbtfobia, a aparofobia e o racismo?

Apartir desta possibilidade de construção de identidade, como você acredita que ocorra o fazer docente? É possível, para esse docente, se perceber eurocolonizado? É possível se perceber reproduzidor de preconceitos e racismos? Imagine os processos de contradição, aceitação e negação, a difícil percepção de si como produto e produtor de uma hegemonia colonialista! Algo que extrapola, muitas vezes, a vontade do indivíduo, pois demanda investimento econômico e tempo, dois bens que o docente raramente possui. O salário é um limitador real das possibilidades de formação continuada livre, ou seja, uma formação continuada, analisada e escolhida, de acordo com seu perfil. A ausência de tempo, é a consequência do salário limitador, pois diante da baixa remuneração, o professor se vê obrigado a se lançar em longas jornadas de trabalho.

Consequentemente, torna-se condicionado às formações continuadas ofertadas pelas secretarias de educação, nem sempre decoloniais e, muitas vezes, estruturadas a partir de semanas temáticas: como a semana do “dia do índio” ou da “consciência negra”, que alimentam uma visão racista, edênica ou folclorista, e funcionam como geradora de fotos para *sites* das secretarias e os painéis de gestão escolar, que evidenciem as “práticas pedagógicas”.

A partir desta realidade, propomos a construção de um percurso de formação (formação continuada), relacionando território, memória e tecnologia, objetivando enfrentar o desafio do racismo, a partir de uma proposta *maker* de campo, denominadas visitas técnicas, em especial, o percurso que trata dos territórios de dor, resistência e ressignificação – formação antirracista no espaço geográfico urbana carioca. Uma ação que contempla diferentes percursos no território da cidade do Rio de Janeiro, a partir de temáticas específicas como, genocídio indígena; remoção de comunidades periféricas; memória e ocupação do espaço ameríndio; e racismo religioso e exclusão. Para este texto, o foco está em três momentos do percurso: as ações no ponto um – Largo da Prainha; a vivência do ponto dois – Cais do Valongo; e as reflexões no ponto seis – Ladeira do Livramento 77 (Casa de Machado de Assis).

CONSTRUÇÃO DO PERCURSO NO ESPAÇO GEOGRÁFICO DA PEQUENA ÁFRICA

Construir um percurso formativo em território de dor, é lançar uma flecha para além da sala de aula. É atingir o chão de uma escola muito maior – a

cidade como espaço geográfico, tendo no horizonte, a cidade como palco educativo, isto é, compreender socialmente a Natureza como totalizante na existência do indivíduo – natureza no sentido africano, no qual o humano e o meio formam uma unidade. Pensar a natureza sob essa perspectiva, é pensar no diálogo entre território e espaço, que produzem uma espacialidade própria para o percurso onde territórios concretos, espaço virtualizados e espaços de memória, formam um espaço geográfico. Espaço geográfico de dor, de resistência e resignificação, contidos no território da Gamboa.

O percurso em território concreto, tem início no Largo da Prainha (ponto um), segue até o Cais do Valongo (ponto dois), de lá se caminha até a Praça da Harmonia (ponto três), passando pelo Instituto dos Pretos Novos (IPN) (ponto quatro), chegando até o Museu da História e da Cultura Afro-brasileira (MUH-CAB) (ponto cinco). O retorno tem início pela ladeira do Livramento – onde fica a antiga Casa de Machado de Assis (ponto seis), seguindo até a Casa de Tia Ciata (ponto sete), onde, através das escadas, se chega aos Jardins do Valongo (ponto oito), já na descida se encontra o restaurante Casa Omuluku (ponto nove), e o percurso é finalizado na Pedra do Sal (ponto dez).

Esta é a descrição do território concreto, que tem como objetivo significar para os participantes – e por muitas vezes, a tantos outros graduandos de outros cursos que se somam à visita – a importância de compreender os conteúdos existentes no percurso, desenvolvendo habilidades e competências que permitam a eles – em sua vida pessoal e pro-

fissional – atuar na construção de uma sociedade antirracista.

Para essa construção, entendo que o primeiro passo é propiciar aos participantes, a possibilidade de uma reflexão sobre o cotidiano brasileiro, a partir da lógica do racismo, que de forma visível e “invisível”, permeia todas as classes sociais, nas mais diversas regiões do Brasil. O segundo passo é reconhecer qual o papel individual de cada nessa sociedade racista, seja ele como vítima ou algoz, conformado ou conformista. É justamente neste segundo passo, que o percurso busca se inscrever. Uma vivência que oferta a possibilidade a cada um de se perceber parte do racismo e, assim, desnaturalizar seus ouvidos, olhos, razão e sentimentos.

O percurso formativo busca promover um momento socioeducativo do Eu a partir do Outro – elemento central para constituição do eu nas culturas não eurocêntricas. Esse Outro, no percurso, são os territórios de dor, resistência e resignificação; são as personagens reais que têm sua história resgatada, são os mais de 12,5 milhões de africanos escravizados, destes, 5,8 milhões desembarcados no Brasil. São as memórias desses milhões de “Outros”, que mobilizamos nesse percurso, para significar a experiência e promover a formação humana. Assim, o percurso busca conciliar uma formação para o mundo de agora, construído a partir da escravização e mantido através do racismo.

O percurso é pensado como conteúdo em si, como ferramenta pedagógica de apropriação da cidade como espaço educativo e de transformação social através do compromisso do eu e do profissional. O percurso observado como conteúdo, busca apresentar lugares na

cidade, histórias da cidade e as memórias a respeito das personagens deliberadamente esquecidas, apagadas ou ocultadas. O percurso, também, é espaço para a compreensão e o desenvolvimento de habilidades e competências decoloniais. Habilidades que envolvem a escuta sensível do Outro, o olhar afroafetivo e o contato acolhedor, se preparando individualmente, para receber a coletividade dos Outros e, assim, mobilizar a competência do diálogo, da reflexão, do pensamento crítico e da ação social.

São percursos nos quais o foco pedagógico está no restabelecimento do sentir, do importar e do refletir sobre sua identidade e sobre a identidade coletiva do Outro. Construir essas competências, como pontes para acessar o pertencimento contido nesses territórios, onde suas memórias coletivas ancestrais, possibilitam a formação de identidades individuais e práticas profissionais futuras, sob a perspectiva do futuro ancestral defendido por Katiúscia Ribeiro (2020) e Ailton Krenak (2022). Para essa experiência significar, é necessário mobilizar diferentes dispositivos, que dialoguem com a existência desse licenciando.

Neste ponto, o processo formativo não pode negligenciar os espaços virtualizados. São nesses espaços que as interações, mediadas pelas tecnologias, vêm plasmando novas sociabilidades. Pensar a formação docente neste espaço relacional, é olhar para as sociabilidades do presente e para o mercado de trabalho num futuro muito próximo, redesenhado por uma realidade hiperconectada.

Vivências *Onlife*, a partir de um ecossistema totalizante, nos reconectam com a categoria de meio ambiente (africano e ameríndio). O agora “real” e

“virtual” e, na experiência decolonial, o “material” e o “imaterial”, imbricados em sua existência. Assim, significar saberes passa essencialmente pela capacidade de afetar a existência *Onlife*, termo criado por Luciano Floridi, que acesso através da interpretação de Eliane Schlemmer, Massino Felice e Ilka Serra:

Uma vez conectados, transformamos nossa sociabilidade em algo plural, ao mesmo tempo presencial e informativa, próxima e distante, pública e privada. Um novo tipo de convivialidade, conectada e ilimitada, estendida na espacialidade e não apenas nas relações pessoais físicas, “face a face”, mas caracterizada por formas conectivas que, por meio de sua tradução em bits, transformam continuamente pessoas, ruas, praças, casas, coisas, em redes de dados, criando uma condição inédita e híbrida, definida por Luciano Floridi (2015) “on-life”. (Eliane Schlemmer, Massino Felice e Ilka Serra, 2020: 3-4).

As novas sociabilidades imbricam contatos reais plurais (termo meu), entendidos como presenciais e virtuais. Essa ideia de real plural, é trabalhada com os participantes da formação anterior à realização do percurso. Os participantes são convidados a analisarem suas redes sociais – a opção nesses anos tem sido o *Instagram*. O convite passa por mapear a arquitetura de suas interações e, a partir de alguns balizadores, compreender a ecologia de suas interações neste real plural, ou seja, como habitam sua sociabilidade.

CONCLUSÃO (PREPARANDO PRÓXIMO PASSO)

Através do *Google forms*, os envolvidos no percurso alimentaram uma

planilha de *Excel*, disponibilizada na nuvem e aberta a todos, para que pudessem consultar e construir um mapa mental (para aqueles que possuísem habilidade através do *prezi*) sobre a sobreposição de suas interações reais e plurais.

Foram mapeados diversos balizadores agrupados por temáticas: sua etnia; gênero; idade; localidade que habitam; territorialidades experimentadas; territorialidades desejadas; comunidades experimentadas; causas políticas com engajamento; causas sociais com engajamento; instituições experimentadas; celebridades; influencer(s); e os referências culturais do percurso. A partir das respostas, pedi para que analisassem a relação desses balizadores com sua própria etnia e gênero, bem como os números majoritários da população brasileira.

Ao mapear o público da formação, foi possível compreender um pouco sobre as pessoas que, espontaneamente, buscavam participar do processo formativo. Também foi possível propor uma reflexão prévia da distância entre aquilo que acreditavam ser seus hábitos de sociabilidade e, de fato, o que se materializava como concretude em sua rede no *Instagram*. Na roda de conversa virtual, realizada pelo *Meet*, uma semana antes de cada ano, obtemos os seguintes parâmetros:

QUADRO 1: Parâmetros das rodas de conversa

PARÂMETRO/ANO	2021	2022	2023
Motivação: Interesse	61%	72%	94%
Motivação: horas complementares	39%	28%	06%
Motivação pessoal	83%	69%	42%
Motivação profissional	17%	31%	58%
Conhecimento sobre Africanidades	47%	26%	10%

Conhecimento sobre a África	6%	14%	11%
Conhecimento sobre a Pequena África	17%	8%	2%
Conhecimento sobre a Gamboa	4%	11%	3%
Conhecimento sobre Escravização	75%	89%	68%
Conhecimento Cultura da Formação	9%	25%	19%
Conhecimento Personalidade da Formação	17%	36%	22%

FONTE: Dados da pesquisa.

Pensar o percurso no espaço geográfico da Pequena África, a partir de uma formação antirracista, é conduzir todo o processo com a preocupação reflexiva de nossas opções conceituais. Logo, para pensarmos o espaço geográfico, adotamos a noção de Milton Santos (2002), que o apresenta como uma situação única, ou seja, uma construção constante e sempre presente.

Essa forma de compreender o espaço geográfico, nos coloca diante da ideia das inúmeras possibilidades do real totalizadas. Numa sobreposição de realidades, temos o território físico, o espaço virtualizado e o sentir do indivíduo como três instâncias sobrepostas, que criam o espaço geográfico totalizante. Essa leitura de Milton Santos, nos permite compreender a proposta da experiência do percurso realizado numa vivência *Onlife*, que será apresentada de forma complementar no relato de experiências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

BETHÂNIA, Maria. YáYá Massemba. IN.: **Brasileirinho**. São Paulo: Biscoito Fino, 2007.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivos de racialidade**. São Paulo: Zahar, 2023.

KRENAK, Ailton. **O futuro ancestral**. São Paulo: Vozes, 2022.

LUCAS, G.R.E.S. **Unidos de. Sublime Pergaminho (1968)**. Disponível em <https://www.letras.mus.br/unidos-de-lucas/910933/> Acessado em 15/04/2023.

O RAPPA. Todo Camburão tem um pouco de navio negreiro. In.: **Instinto Coletivo (2011)** Disponível em <https://www.vagalume.com.br/o-rappa/todo-camburao-tem-um-pouco-de-navio-negreiro.html> Acessado em 15/04/2023.

MARÇAL, Jussara; DINUCCI, Kiko. Padê. In.: **Padê**, 2008.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 16 abr. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. Sankofa. **A matriz africana do mundo**. São Paulo: Selo negro, 1994.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente – significações do corpo negro**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

RIBEIRO, Katiúscia. O futuro é ancestral. In.: **Le Monde diplomatique Brasil**. 19 de novembro de 2002. Disponível em:

<https://diplomatie.org.br/o-futuro-e-ancestral/> Acessado em: 27 de março de 2023.

SALGUEIRO, G.R.E.S. **Acadêmicos do. Navio Negreiro (1957)** Disponível em <https://www.letras.mus.br/salgueiro-rj/710530/> Acessado em 15/04/2023.

SAMI-ALI, Mahmoud. **Corpo real Corpo imaginário**. São Paulo: artes médicas, 1993.

SANTOS, Milton. **Natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: USP, 2006.

SHLEMMER, Eliane; FELICE, Massimo Di; SERRA, Ilka Márcia R de S. Educação Onlife: a dimensão ecológica das arquiteturas difitas de aprendizagem. Dossiê Cultura digital e educação. In.: **Educar em Revista**. V.30 Curitiba, 2020.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor. Uma radiografia do racismo nacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

TRINDADE, Solano. Sou Negro. In.: **Literafro**. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/literafro/teatro/11-textos-dos-autores/904-solano-trindade-sou-negro> Acessado em 15/04/2023.

ZYGOURIS, Radmila. **Ah! As belas lições!** São Paulo: Escuta, 1995.

WOODSON, Carter G. **A (des)educação do negro**. São Paulo: Edipro, 2021.



DIDÁTICA, CURRÍCULO E HISTÓRIA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Jamily Santos Pereira

Graduanda do curso de Licenciatura em História (UACS/CFP/UFCG); voluntária do projeto de iniciação científica: *Desde os mais íntimos fundamentos: O Alto Sertão paraibano sob a ótica de historiadores e memorialistas sertanejos (Cajazeiras, 1945-2017)* - (CNPq/UFCG); integrante do grupo de estudos e pesquisas em História Regional e Saberes Locais (CNPq/UFCG). E-mail: pereirajamily641@gmail.com.

Laís Roberta Dantas Sousa

Estudante do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande- Centro de Formação de Professores (UFCG/CFP), campus Cajazeiras. E-mail: dantassousalaisaroberta@gmail.com.

Maria Thaís de Oliveira Batista

Professora do curso de Pedagogia da UEPB. Doutoranda em Educação pela UFPE. Possui mestrado em Ensino pela UERN, graduação em Pedagogia pela UFCG e em Letras Português/Inglês. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Religiosidades, Educação, Memórias e Sexualidades (CNPq/UFPE); o Grupo Núcleo de Estudos em Educação NEED (CNPq/UERN) e o Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIE-PELPS) (CNPq/UFCG). E-mail: professoramariathaisdeoliveira@gmail.com.

Raimunda de Fátima Neves Coêlho

Professora Titular do Centro de Formação de Professores- CFP, da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Doutora em Medicina e Saúde pela UFBA. Mestra em Educação pela UFPB. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática- PPGEiMa- da Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza-UACEN/ UFCG. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais -GIEPELPS- UFCG/CNPq. Membro do Conselho Editorial da Revista de Pesquisa Interdisciplinar- RPI/ CFP/UFCG.

Pensando sobre o fenômeno do mercantilismo, entendido tradicionalmente como um fruto da modernidade, inaugurada no século XV, notamos a sua influência na conquista de territórios ultramarinos pelas nascentes potências europeias, fator que marca o início da colonização da África, Ásia, América e ilhas do oceano Pacífico. A grande questão é que essa prática exploratória deixou, nesses locais, marcas que ultrapassam os aspectos econômicos e políticos, afetando, também, toda a subjetividade dos povos nativos, incluindo suas práticas culturais e produção de saberes.

Quando refletimos acerca desse quadro, percebemos que, atualmente, nessas localidades, ainda se perpetuam estereótipos, atitudes de teor eurocêntrico e a hierarquização de conhecimentos, elementos responsáveis por fabricar uma visão e compreensão restritas e excludentes da história humana. É o que se observa, por exemplo, no campo do conhecimento, o qual por meio da formulação dos currículos e de uma prática didática inadequadas, acaba fortalecendo desigualdades e narrativas únicas, descartando saberes oriundos de outras culturas que não a hegemônica. Assim, pensando em como superar tais entraves, defendemos a utilização crítica das abordagens decoloniais como meio de enriquecer o currículo-questionando sua estruturação tradicional, influenciar positivamente a práxis docente – levando à adoção de uma nova postura

perante os alunos e conteúdos, compreendendo-os esses últimos, enquanto elementos formativos dos indivíduos – e transformar, em específico, o ensino de História – repensando suas narrativas e introduzindo uma compreensão mais abrangente e plural. Portanto, cada um desses elementos – currículo, didática e ensino de História, serão explorados a seguir, a fim de compreender de que modo, articulados a uma perspectiva decolonial, podem auxiliar-nos na superação desse legado negativo dos processos de colonialidade do poder e, especialmente, do saber.

O currículo escolar, historicamente, tem refletido as estruturas de poder e dominação, reforçando narrativas eurocêntricas e colonialistas. Essa perspectiva hegemônica, silencia as vozes e experiências dos sujeitos subalternizados, sobretudo, aqueles oriundos de contextos não ocidentais. A abordagem decolonial no currículo, visa desestabilizar essa hegemonia e introduzir narrativas que reconheçam e valorizem saberes, práticas e culturas marginalizadas, especialmente as do Sul Global.

Segundo Catherine Walsh (2009), a decolonialidade não se restringe apenas à crítica, mas busca construir alternativas ao pensamento e às práticas coloniais que ainda permeiam o sistema educacional. No âmbito do currículo, isso implica a necessidade de reconfigurar os conteúdos, metodologias e objetivos da educação, de forma a englobar as pers-

pectivas dos povos que foram, historicamente, silenciados. Essa proposta, vai ao encontro do que Aníbal Quijano (2005) denomina “colonialidade do saber”, que se refere à forma como o conhecimento foi estruturado para manter as hierarquias coloniais, marginalizando conhecimentos locais e tradicionais.

Nesse sentido, a decolonialidade propõe que o currículo seja um espaço de disputa e reconstrução, em que múltiplas epistemologias possam coexistir e se entrelaçar. A ideia de “epistemologias do Sul” (Santos, 2010) desafia a centralidade do pensamento ocidental, incentivando a valorização de saberes indígenas, africanos e afrodiaspóricos, entre outros. Esses saberes são, muitas vezes, desconsiderados ou tratados como secundários nas práticas pedagógicas convencionais. Ao reconhecer a pluralidade de conhecimentos, o currículo decolonial promove a justiça cognitiva e o respeito à diversidade epistêmica.

Para além da inclusão de novos conteúdos, a perspectiva decolonial questiona a própria forma de organização do conhecimento no currículo. A divisão disciplinar tradicional, por exemplo, frequentemente, separa e hierarquiza saberes de maneira que reforça a visão fragmentada do mundo. Em uma perspectiva decolonial, sugere-se uma abordagem transdisciplinar e integrada, em que os saberes dialoguem de maneira horizontal, contribuindo para uma formação crítica e reflexiva dos estudantes.

Nessa linha, autores como Walter Mignolo (2007) defendem que a decolonialidade deve ser entendida como um processo contínuo de desconstrução e reconstrução do currículo. Para ele, é necessário repensar as bases epistemo-

lógicas sobre as quais o conhecimento escolar é construído, de modo a romper com o paradigma eurocêntrico. Mignolo argumenta que, para além da inclusão de conteúdos decoloniais, é fundamental transformar as metodologias de ensino, permitindo que os estudantes atuem como sujeitos ativos na produção do conhecimento. A decolonialidade no currículo não se resume à simples inserção de novos conteúdos, mas implica uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas e da estrutura educacional. Trata-se de um movimento que busca, por meio da educação, contribuir para a superação das desigualdades epistêmicas e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

A perspectiva decolonial no currículo vai além de uma mera adaptação cosmética dos conteúdos escolares; ela envolve uma revisão radical das premissas subjacentes ao próprio conceito de currículo. O currículo tradicional, estruturado a partir de valores e lógicas coloniais, privilegia o conhecimento produzido nos centros hegemônicos do Norte Global e impõe uma visão universalista e linear da história e da cultura. Esse modelo não apenas marginaliza, mas também apaga as histórias, saberes e experiências dos povos indígenas, africanos, afrodescendentes e outras populações oprimidas. Nesse contexto, a decolonialidade propõe uma crítica a essas hierarquias e sugere uma reformulação curricular que reconheça e valorize a diversidade epistêmica e cultural.

Uma das principais contribuições da decolonialidade ao currículo, é o conceito de “pluriversalidade”, defendido por autores como Enrique Dussel (2012) e Walter Mignolo (2007). Ao contrário

da visão eurocêntrica de universalidade, que se baseia na imposição de uma única forma de conhecimento, a pluri-versalidade reconhece a coexistência de múltiplos modos de saber. A incorporação desse conceito no currículo, desafia a hegemonia dos conhecimentos científicos ocidentais e abre espaço para saberes locais, tradicionais e ancestrais, ampliando o horizonte cognitivo dos estudantes. Assim, o currículo decolonial promove uma educação mais inclusiva, que dialoga com a realidade social e cultural dos estudantes.

A crítica decolonial ao currículo, também, questiona a estrutura disciplinar rígida que separa o conhecimento em compartimentos estanques, o que contribui para uma visão fragmentada da realidade. Ao propor uma organização curricular mais fluida e interdisciplinar, a decolonialidade busca promover uma compreensão holística do mundo, em que os saberes possam dialogar de forma transversal. Boaventura de Sousa Santos (2010), em sua obra sobre epistemologias do Sul, sugere que a fragmentação disciplinar é uma das formas mais eficazes de manter as hierarquias epistêmicas. Assim, a transdisciplinaridade é um passo importante na superação dessas barreiras e na construção de um currículo que reflita a complexidade e a pluralidade do mundo contemporâneo.

Outro aspecto central da decolonialidade no currículo, é a relação entre conhecimento e poder. Como destaca Aníbal Quijano (2005), a colonialidade do poder implica não apenas o domínio territorial e econômico, mas também, a dominação sobre o saber. O currículo, nesse sentido, funciona como uma

ferramenta de controle epistemológico, legitimando certos conhecimentos enquanto marginaliza outros. A desconstrução dessas relações de poder no currículo, exige um compromisso político e ético com a justiça social e cognitiva, reconhecendo que todos os sujeitos, independentemente, de sua origem geográfica ou cultural, têm o direito de acessar, produzir e compartilhar conhecimento.

Desse modo, é fundamental frisar que a transformação do currículo utilizado nas escolas e universidades, não seria, por si só, suficiente para alterar os quadros de epistemicídio, marginalização de subjetividades e hierarquização de conhecimentos debatidos anteriormente, visto que sem uma prática docente ajustada a tais metodologias decoloniais, nenhuma mudança será materializada. Assim, é preciso recorrer a Didática, ciência que trata dos processos de ensino e aprendizagem.

A partir de uma perspectiva crítica da Didática Intercultural e Decolonial, comungamos com Candau (2023, p. 210-224), quando afirma que esta “[...] tem sido construída e trabalhada[...] no sentido de desenvolvermos “[...] práticas educativas interculturais e decoloniais [...]. Compreendemos conforme Candau (2023) que somos chamados a enfrentar desafios postos por essa perspectiva em construção, a saber: inicialmente, precisamos superar uma visão que considera as diferenças culturais um obstáculo, o que implica trabalhar nosso olhar de educadores/as, de modo a provocar mudança de postura; desconstruir toda uma prática que homogeneiza comportamentos e saberes, em detrimento de construção de culturas escolares mais plurais; reconhecer a diversidade de

sujeitos, tendo em vista o poder individual que cada um/a tem sobre sua vida e como ator social, e também o empoderamento com grupos sociais discriminados e marginalizados.

Ainda, a possibilidade de dialogar com diferentes saberes, conhecimentos produzidos pelos diferentes grupos socioculturais e os saberes tradicionais, constituindo, dessa forma, uma rede de saberes, que Santos (2010, p.66) nos diz: “a ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, [...]”.

De todo modo, é preciso ressignificar práticas educativas, de modo a torná-las diferenciadas, ou seja, melhor administrar a heterogeneidade em salas de aula, focar na participação dos discentes, acolher iniciativas de alunos/as, realizar trabalho coletivo em sala, organizar grupos de estudo e de trabalho com os discentes, promover tarefas originais. Nessa ótica, acreditamos ser importante destacar nessa discussão, o conceito de colonialidade posto por Quijano (2005, p. 84):

Um padrão de poder que perpetua e opera mesmo com o fim do regime político – jurídico das colônias, e se dá pela dominação, exploração e conflito de povos subalternizados, quais sejam os indígenas, negros e mestiços na América, a partir da invasão no século XV.

Como resistência a esse modelo, realçamos aqui, a compreensão de Decolonialidade, apresentada por Veloso; Santana (2021, p. 273): “é a destruição total da colonialidade enquanto padrão de poder que domina, explora e oprime grande parcela da população mundial, em es-

pecial na América Latina”. Precisamos legitimar uma produção de saberes, em que uma Didática crítica, emancipatória, como campo do conhecimento da Pedagogia, supere os efeitos de um processo de colonização, a partir de uma prática docente que destrua esse padrão de poder que domina, explora e oprime.

Para tanto, perguntamos: Onde encontramos os efeitos coloniais? Na relação com o outro e consigo? Enxergamos, possivelmente, as marcas da colonialidade no corpo negro, no corpo da mulher, dos corpos dissidentes sexuais e de gênero, os corpos com deficiências e outras denotações da diferença social (Santos, 2010). E mais, nas subalternizações presentes nas palavras, nas composições históricas, experiências mediadas na cultura (Ribeiro, 2019).

Destarte, necessitamos materializar o pensamento didático decolonial, de forma que problematizemos toda prática docente mantenedora de opressão e dominação do poder, privilégio de poucos pelo viés da condição econômica, no sentido de buscar, na sala de aula, uma postura política, ética que contemple a todos/as/es. Tais pretensões podem encontrar bastante espaço para serem desenvolvidas no campo das chamadas Humanidades, especialmente, no seio da História que, por ter como objeto de estudo, o percurso do homem no tempo, é capaz de promover inúmeras reflexões e práxis que caminhem para a superação das conjecturas defectivas discutidas até esse momento.

Além de utilizarmos a categoria de decolonialidade, elaborada pelo intelectual latino-americano Aníbal Quijano, um dos representantes da teoria decolonial, um campo teórico crítico

que é marcado pela reflexão acerca dos danos causados pelo colonialismo ou, como o escritor nomeia a colonialidade do poder, considerado por ele um padrão mundial, faremos uso também das contribuições dos teóricos da educação Nilton Mullet Pereira e Elison Antonio Paim, com o intuito de refletir sobre o ensino de História, propriamente dito, e os debates possíveis com a decolonialidade.

Há que se aludir, inicialmente, os elementos que, conforme Quijano, definem a colonialidade do poder, ressaltando que tal conceito transcende a dimensão material do fenômeno colonialista, ou seja, expressa, também, o simbolismo de inferioridade legado por essa conjuntura histórica, principalmente, no que respeita aos países subalternizados, como os da América Latina e Caribe, da Ásia e da África.

Estabelecidas no seio do colonialismo, as noções de eurocentrismo e evolucionismo, remontam ao ideário que reivindica uma suposta superioridade do continente europeu frente às nações colonizadas, o eurocentrismo. A título de citação, declara que os países da Europa são dotados de uma gigantesca civilidade e do uso irrestrito da racionalidade, enquanto as populações que habitam os espaços vitimados pela violência colonial, possuem um caráter bárbaro.

Já o evolucionismo tratado por Quijano, é fortemente influenciado pelo positivismo e propaga a ideia de que o processo histórico ocorreria dentro de uma linearidade, ou seja, haveria um “fim último” na história, representado pela concepção do progresso, do alcance do mais alto grau de civilização pela

Europa. Com base nisso, é simples entender que o ideal propagado pela colonialidade, produz nos sujeitos que habitam os lugares subalternizados, uma semiótica da submissão, isto é, a visão de si expressa por esses indivíduos é dotada de estereótipos que os inferiorizam cotidianamente.

Ademais, em se tratando das questões concernentes ao ensino de História, há que se tratar, brevemente, do papel da historiografia no processo de inferiorização traduzido pela colonialidade do poder e do saber. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, precisamente, em sua obra intitulada *O Perigo de uma História Única*, reflete sobre os riscos de se ter uma única narrativa histórica imperante no meio social, e chama atenção para a importância da existência das mais variadas perspectivas históricas, especialmente, aquelas dotadas de criticidade. À vista disso, cabe enfatizar a urgência de se ter uma produção historiográfica diversa e, mais exatamente, decolonial, uma vez que as narrativas sintetizadas na historiografia, embasam a História enquanto disciplina, ou seja, definem o modo como o ensino de História será desenvolvido em sala de aula.

Cabe referir, ainda, uma outra questão empreendida pelos teóricos Nilton Mullet Pereira e Elison Antonio Paim: o ensino de História enquanto dever de memória. Conforme esses estudiosos, o ensino de História, sobretudo, quando mencionamos a educação básica, deve promover o resgate das vivências históricas dos grupos identitários, notadamente, compostos pelos sujeitos negros e pelas mulheres, e ressignificá-las positivamente, abordando os seus contribu-

tos históricos, as suas práticas culturais e, em suma, os legados deixados por esses na história. Assim,

a noção de ‘dever de memória’ se torna conceito teórico adequado para pensar, por exemplo, o passado traumático da escravidão no Brasil e as permanências sensíveis que fizeram ficar pouco visíveis a história dos negros, seus elementos afirmativos, suas práticas culturais, suas lutas e conquistas políticas e identitárias, suas religiosidades (Pereira; Paim, 2018, p. 1246).

É fundamental que adequemos o ensino de História, bem como as variadas searas das Ciências Humanas, à perspectiva decolonial, uma vez que esse paradigma teórico nos permite abordar as razões históricas da opressão relegada aos países vitimados pelo domínio colonial e, também, engendrar um processo de ressignificação do passado traumático e da semiótica da inferioridade, tão enfatizada pela colonialidade do poder e do saber.

Mediante o exposto, fica nítido que a tarefa de sobrepujar o legado material e simbólico, deixado pelas nações europeias modernas, em localidades como a América Latina, é um processo complexo, uma vez que precisa articular mudanças na composição curricular e na postura docente em relação a forma de tratamento dada ao conteúdo e aos alunos. Apesar disso, já existem caminhos, apontados ao decorrer desta discussão, que podem ser explorados, a fim de atingir com êxito o objetivo de descolonizar o ensino e formar cidadãos críticos, conscientes de seu passado e empenhados em promover a justiça social e epistêmica a todos/as/es.

REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (Orgs) **Didática Crítica no Brasil**. 1ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2023.

MIGNOLO, Walter **O lado mais sombrio do Renascimento**: alfabetização, territorialidade e colonização. Michigan: University of Michigan Press, 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet. PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11>>. Acesso em: 01 de mai. de 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p.117- 142. Disponível em:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 15 de dez. de 2023.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista** 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010.

SANTOS, B.de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

VELOSO, K. B. de L.; SANTANA, R. P. da V. F. A descolonialidade e o paradigma da vida concreta na restauração dos direitos na América Latina. **Revista Videre**, v.13, n. 27, 2021. p.264-288. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/11769> > . Acesso em: 16 maio. 2024.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época**. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.



A DOCÊNCIA COMO POLÍTICA DE PRODUÇÃO DE CORPOS E SUBJETIVIDADES NA CONTEMPORANEIDADE

Dorgival Gonçalves Fernandes

Graduado em Pedagogia (UFPB). Mestre em Educação (UFPB). Doutor em Educação (UFSCar). Pós-doutorado em Educação (USP). Professor Titular da UFCG. Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagens e Práticas Sociais - GIEPELPS. Email: dorgi.goncalves@gmail.com

*O homem de lata é armado de pregos e tem
natureza de enguia.*

*O homem de lata está na boca de espera de
enferrujar.*

*O homem de lata se relva nos cantos e morre de
não ter um pássaro em seus joelhos...
(O homem de lata, Manoel de Barros)*

Mediante à escrita de Manoel de Barros sobre o homem de lata, nos colocamos uma pergunta, um tanto genérica, para pensarmos sobre as crises da educação contemporânea e as possibilidades de intervenção docente; tema dessa mesa-redonda do XIV FIPED: Como enfrentar e combater as amarras neoliberais que nos fazem, nos tempos atuais, enquanto professores, sujeitos enlatados, tendo em vista as prescrições autoritárias, postas pelas reformas da educação, ensejadas desde a década de 1990, cuja culminância são a reforma do Ensino Médio e a BNCC?

Para construirmos possibilidades de respostas para essa questão, consi-

deramos importante pensar a docência e o sujeito docentes, vislumbrando o ser-saber e o ser-fazer desse sujeito no contexto atual, marcado por mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais, ao tempo em que compreendemos a docência como uma ação política de formação de sujeitos, ou seja, como uma política de produção de corpos e subjetividades.

A educação brasileira, há tempos, vivencia crises estruturais e conjunturais de diversas matizes, principalmente, no âmbito do político, do filosófico e da pedagógico. Nesses últimos 30 anos, com o avanço da racionalidade neoliberal e do pensamento de extrema direita de caráter conservador e neofascista no campo da educação, as crises da/na educação têm se reconfigurado, demarcando uma série de retrocessos.

A reconfiguração da crise na educação, tem sido demarcada conforme as transformações mundiais, ancoradas na

racionalidade neoliberal, que ocorrem na economia e na política, suscitando novos entendimentos e sentidos para o processo de escolarização. De acordo com Ball et al (2013, p.10):

A expansão do movimento de reestruturação econômica global nas três últimas décadas tem produzido notáveis desenvolvimentos similares por todo o mundo. Em particular, este processo de transformação tem modificado drasticamente como pensamos e concebemos a natureza da escolarização.

Considerando-se as afirmações postas por Ball et al (2013), como pensar o exercício da docência e o sujeito docente nesse patamar de mudanças? Essas mudanças tem consubstanciado, de modo efetivo, novas demandas para a docência e para os/as docentes, haja vista que, conforme assinala Boufleuer (2020), pensar a docência, requer considerar as dimensões do ser, do saber e do fazer do professor de modo integrado. Desse modo, no ser-fazer e no ser-saber docente, destaca-se a dimensão política da docência, que se assenta na aprendizagem ética e no exercício ético do sujeito docente, implicando num determinado compromisso estético.

Tal fato implica, de modo relacional, o ser-fazer com o saber-fazer, ou seja, estes se constituem reciprocamente. Sobre o saber-fazer, ainda segundo Boufleuer (2020), destacam-se os conhecimentos necessários à docência, que se configuram em três dimensões: o saber como ensinar – dimensão didática – que corresponde aos saberes e conhecimentos pedagógicos; o saber o que ensinar – dimensão dos conteúdos disciplinares – conhecimentos a serem ensinados, correspondentes a uma área de especia-

lidade do campo das ciências; o saber como produzir conhecimentos – dimensão da pesquisa – saber requerido para a docência e para a discência.

Para pensarmos acerca da docência, a partir dessas dimensões, precisamos compreender, por um lado, a existência de docentes que assumem uma perspectiva tradicional e conservadora, centrados em desenvolver o seu trabalho de modo alheio ou alienado a essas crises, naturalizando, normalizando e favorecendo-a; por outro lado, existem os docentes que assumem uma perspectiva progressista, atuando em função da sua superação. É em relação a esses últimos que nos centraremos, compreendendo que se faz necessário, enquanto professores, construirmos intervenções no processo de ensino-aprendizagem que busquem combater tais retrocessos. É neste sentido que buscaremos analisar tais crises que afetam a educação contemporânea e pensar processos de intervenção docente frente a essas.

Mediante as diversas e possíveis maneiras de tratar o tema dessa mesa redonda, fiz duas escolhas. A primeira escolha, se referiu a buscar um subtema para pensar, de modo mais detido e específico, o tema e, assim, escolhi o seguinte: A docência como uma política de produção de corpos e subjetividades, considerando que no ato de ensinar, ou seja, de facilitar e promover processos de aprendizagens de saberes e de modos de ser, pensar e agir, o sujeito docente parte sempre de uma escolha política, pois, por se tratar de um trabalho de formação humana, querendo ou não, consciente ou não, no seu trabalho, o docente assume uma posição política. Por política, neste caso, estamos entendendo

do-a na perspectiva aristotélica, isto é, como sendo “a ciência que tem por objeto a felicidade humana e divide-se em ética (que se preocupa com a felicidade individual do homem na pólis) e na política propriamente dita (que se preocupa com a felicidade coletiva da pólis)” (Conceição, 2006, p. 84). Ou seja, a política se refere à felicidade de si e dos outros e se constitui numa postura ética e estética.

A segunda escolha, diz respeito às matrizes teóricas para pensarmos a docência. A opção foi pelas matrizes freiriana e foucaultiana, ou seja, busquei inspiração teórica no pensamento de Paulo Freire e de Michel Foucault, dois pensadores contemporâneos que se debruçaram sobre a questão da política, centrando-se no sujeito, na história e na formação humana.

Parto aqui de uma constatação; desde a minha graduação em Pedagogia, em meados da década de 1980, um tema me move e me comove: a crise da e na educação brasileira. Sobre essa crise, se alicerçou a minha formação e, assim, eu a estudei, li, debati e aprendi várias coisas e, desde então, essa crise atravessou o meu processo de constituição, atravessando os meus estudos de mestrado, de doutorado, de pós-doutorado, bem como a minha inserção na vida profissional como docente da educação básica e na docência universitária. O problema é que essa crise, no decorrer do tempo presente, apesar dos nossos esforços, ao invés de ser sanada, parece se aprofundar e se alargar, afinal, como nos disse Darcy Ribeiro (2010, p 103): “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”.

Pode-se dizer, cremos, que a crise da e na educação, é um enunciado que

tem organizado e dado sentido à ordem dos discursos que mobiliza e constitui a educação brasileira e a nós docentes. No trato com a educação, essa crise se institui como um termo, um enunciado, um discurso comum, ou seja, uma palavra comum que tem potencializado os nossos estudos e o nosso trabalho. Neste caso, considerando que a crise da e na educação, tornou-se uma palavra comum a atravessar e mobilizar não apenas o nosso trabalho, mas também a nossa vida, haja vista que o professor é a pessoa e a pessoa é o professor (Nóvoa, 2004), como temos construído intervenções em nós mesmos e nos nossos alunos, tendo em vista a nossa condição de docentes?

Com o propósito de problematizar essa indagação e pensar respostas possíveis para ela, iniciamos com uma reflexão sobre as palavras comuns. De acordo Larrosa (2015, p.7), um autor de matriz foucaultiana:

As palavras comuns começam a parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de apreender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem).

A primeira frase de Larrosa, nos leva a identificar o que a referida crise tem potencializado para muitos docentes: o desalento, a descrença e a apatia, mas também o adoecimento e, em algumas vezes, a irresponsabilidade (o “lavar as mãos”). Mas é a segunda frase que nos interessa mais particularmente, pois ela nos convida a desaprender para aprender de um novo modo a pensar e

a lidar com a crise. Neste sentido, penso ser importante destacar o que disse Paulo Freire, no seu primeiro livro, a educação como prática da liberdade: “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (Freire, 1991, p. 39).

Qual a diferença entre estar no mundo e estar com o mundo? Estar com o mundo, é se assumir ativamente neste, é lutar pela liberdade para se fazer no seu viver e no seu trabalhar, é fazer-se sujeito na história, na história de cada um como docente e na história do outro, no caso, nossos alunos. Refere-se ao enfrentar o fazer prescritivo, que nos objetifica, acionado na lógica atual pela performatividade neoliberal (Ball, 2013), e criar condições de possibilidades para um novo ensinar e aprender. Neste caso, se faz importante atentar-se para o que nos disse Paulo Freire sobre o ensinar:

[...] desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 12).

Se ensinar é criar possibilidades de construção de saberes, essa construção se refere aos conteúdos escolares, mas também ao modo do docente se relacionar com o seu trabalho e com os seus alunos, conhecendo-se e conhecendo as limitações, as aspirações e as possibilidades dos seus alunos, ou seja, o ensino se faz com e pelo diálogo. A questão que

se coloca para nós professores, diante da afirmação freiriana, diz respeito ao como se portar mediante à crise que nos assola, nos afeta e nos constitui. E aqui, cabe indagar: O que estou fazendo de mim na condição de docente? Como estou sendo como docente? Para potencializar essa indagação, em função do que estamos sendo e como estamos sendo como docente, vale a pena pensar no que nos afirma Freire sobre docência e discência: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 12).

Retomando às ideias freirianas sobre o estar com o mundo, sobre o ensinar não ser transferir conhecimento e sobre o modo e a qualidade da relação docência e discência, chegamos à ideia foucaultiana sobre o governo e o cuidado de si e dos outros, que se constitui numa dimensão ética e estética. Sobre a ética, na perspectiva foucaultiana, diz Favacho (2019, p. 6):

[...] é, ao mesmo tempo, tocar em assuntos como experiência, cuidado de si, estética e liberdade, enfim, todos esses temas, digamos, móveis que dizem respeito à atuação do sujeito consigo mesmo e com o outro. São temas que versam mais sobre os usos e as práticas dos sujeitos sobre si e sobre os outros do que sobre as especulações ou imaginações teóricas ou conceituais que os acadêmicos costumam fazer. Ela [a ética] é a relação do sujeito consigo mesmo, um sujeito inacabado e local e que, como tal, pode se compor e se recompor de diferentes maneiras e possibilidades. Esse tipo de ética exige do sujeito a experiência dele por ele mesmo (experiência de

si), ao mesmo tempo em que resulta em um governo sobre o outro.

Tomando a pedagogia, e nesta, a docência, como uma tecnologia de poder e de governo, faz-se necessário que o docente procure entender a si mesmo como alguém cujo trabalho, deverá se assentar na liberdade de si e do outro; o discente, bem como na responsabilidade, assumindo o objetivo de desenvolver modos de recusa às prescrições neotradicional, neoconservadora, neoliberal tão homogeneizadoras, uniformizadoras e padronizadoras do pensar e fazer docente e discente. Assim, podemos associar as noções de boniteza do mundo, de Paulo Freire (1996), e a vida como obra de arte, de Michel Foucault (2013) fitando a educação como uma prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen [et al]. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.
- BOUFLEUER, José Pedro. O SER-FAZER DA DOCÊNCIA: esboço de compreensão a partir da condição humana. In: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio (Org). **A escola: problema filosófico**. São Paulo: Parábola, 2020.
- CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. Comentários sobre ação política: as revoluções e os partidos. **Educere et Educare**. Cascavel, vol. 1 nº 2, p. 83-100, jul./dez. 2006.
- FAVACHO, André Marcio Picanço. A docência como experiência ética: aproximações entre os estudos foucaultianos e a prática docente. **Horizontes**. Itatiba, v.37, p. 1-26, 2019.
- FOUCAULT, Michel. Michel Foucault Entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: H. DREYFUS; P. RABINOW. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda G. Carneiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- NÓVOA, António. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONÇALVES, Elisa Pereira; Carvalho, Maria Eulina P. de (Org.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2004.
- RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema**. Coleção Darcy no bolso. Fundação Darcy Ribeiro; Brasília, DF: Editora UnB, 2010.



A INCLUSÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA: A CONTRIBUIÇÃO DA TECNOLOGIA DIGITAL NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Cristiane Maria Nepomuceno

Profa. Dra. Associada D – Depto de Ciências Sociais/UEPB. Doutorado em Ciências Sociais – Área Cultura e Representações, UFRN (2005). Pesquisadora e atual coordenadora do NEABI/UEPB Campus I. Presidente de honra e ex-Presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP.

INTRODUÇÃO¹

Uma das questões mais preocupantes no que se refere às crianças e jovens com deficiência, diz respeito a como fazer para incluí-las/os, efetivamente, no sistema regular de ensino. Nos últimos anos, as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, vêm resultando em um incremento significativo no número de educandos/as com deficiência dentro das escolas regulares, de modo que a situação escolar das/os mesmas/os, tem sido objeto de estudos e pesquisas, realizados através de múltiplas dimensões e múltiplos aspectos.

A maioria dos estudos, realizados sobre o atual processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência, aponta

para uma enormidade de lacunas: professoras/es sem formação adequada, estrutura física inadequada, escassez de recursos didáticos apropriados, falta de pessoal especializado para apoio pedagógico, em linhas gerais, apontam para profissionais sem a formação mínima necessária e estabelecimentos de ensino completamente despreparados para receber os/as educandos/as com deficiência.

Todavia, muitos outros aspectos precisam ser estudados, a exemplo do uso da tecnologia, em específico a as Tecnologia Assistivas (TA), como recurso viabilizador do processo. De acordo com Rita Bersch (2017), Tecnologia Assistiva é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão

¹ Este artigo foi escrito a partir dos resultados de um projeto de pesquisa de Iniciação Científica – PIBIC, financiado pelo CNPq – 2009/2010. Deste projeto fizeram parte as estudantes do curso de Pedagogia da UEPB – Campus I: Ionath Iamara Silva Santos (Bolsista PIBIC) e Joselma de Lourdes da Silva Lima (Bolsista PIBIC).

Discutir o caráter das dificuldades, das faltas, ou mesmo refletir acerca do que poderia ser feito para melhorar a qualidade do ensino oferecido, torna-se imprescindível para um momento onde a inclusão é a palavra da “ordem do dia”. Com a chegada das tecnologias digitais no âmbito educacional, o processo de ensino-aprendizagem vem passando por algumas transformações, e uma dessas inovações, é a inserção das Tecnologias Assistivas, que vem assumindo um papel muito importante na edificação da educação inclusiva. E desde computo, fazem parte todas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

No caso das/os educandas/os com deficiência, a tecnologia ganha uma relevância maior, podendo inclusive, ser considerada uma aliada indispensável para o sucesso da inclusão no âmbito educacional. As Tecnologias Assistivas podem contribuir enormemente para a eficácia do processo, já que possibilita a acessibilidade do educando com deficiência a uma série de recursos e estratégias facilitadoras da aprendizagem.

Existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aula inclusivas, conforme as necessidades específicas de cada aluno com necessidades educacionais especiais, presente nessas salas, tais como: suportes para visualização de textos ou livros; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC “recheados” com epóxi; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de

rodas; próteses diversas, e inúmeras outras possibilidades (Galvão, 2009, p. 2).

Como dito na citação acima, quando falamos de tecnologia, podemos estar nos referindo a algo simples ou a algo mais elaborado. Todavia, a tecnologia de ponta, para nós, torna mais acessível através dos computadores, representa um ganho maior no trato com o educando com deficiência. O computador muito tem auxiliado no processo de ensino/aprendizagem do educando com deficiência, aparece como um instrumento capaz de revolucionar o processo de inclusão educacional.

O atual contexto vem exigindo do docente uma postura de abertura para o novo: domínio de novos conceitos, desenvolvimento de novas habilidades e competências, inovação em sua prática, além da ampliação do horizonte cognitivo, facilitando a edificação desse novo professor, à medida que oferece recursos essenciais a reestruturação das práticas: cursos de formação continuada e facilidade no acesso à tecnologia de ponta.

Nesta situação, o papel do professor vem provocando profunda reflexão, principalmente, em relação a sua prática pedagógica e a sua capacidade de usar de forma eficaz, a tecnologia digital disponível, possibilitando ao professor, uma série de recursos que possibilitam, desde a mudança da metodologia em sala de aula, a inserção de ferramentas tais como Tv, DVD, data show, videoconferência, *chat*, *blogs*, redes sociais, *e-mails*, entre outras ferramentas que ajudam a tornar a aula mais dinâmica.

A formação continuada ganha um novo peso, se antes pretendia minimizar as distorções de sua formação ini-

cial, hoje, representa uma forma desse profissional tornar sua prática eficaz. Por exemplo, atualmente, muitos cursos capacitam professores para a utilização das TDICs dentro da sala de aula, como uma ferramenta de apoio pedagógico, numa perspectiva multidisciplinar capaz de gerar uma reflexão acerca das mudanças que estão ocorrendo na sociedade como um todo.

Por conseguinte, é imprescindível que o professor tenha uma formação adequada para lidar com todas as dificuldades que surgirem relacionadas à sua prática pedagógica. Para isso, o docente precisa estar em permanente atualização, pois essa relação das novas tecnologias com a educação, exige novos posicionamentos e o professor precisa estar apto para interagir e lidar com outras realidades.

Apesar de ser um termo ainda novo as Tecnologias Assistivas são todos os recursos ou serviços que podem proporcionar uma maior independência e acessibilidade, sendo, portanto, uma forma de minimizar a exclusão social sofrida por essas pessoas, as adaptações proporcionadas pela TA, de certa forma, reduzem as barreiras encontradas pelos deficientes, pois, sem dúvida as TDICs vêm possibilitando muitos avanços.

De fato, isso permite uma verdadeira inclusão entre as TDICs e as Tecnologias Assistivas, para que se abram novos caminhos para uma inclusão social mais justa. A Tecnologia Assistiva tem o objetivo de proporcionar à pessoa com deficiência, uma maior qualidade de vida e inclusão social, sendo classificadas por categorias, definidas pela ADA (American With Disabilities Act) como um conjunto de leis que regulamentam os direitos das

pessoas com deficiência. De acordo com a “Picture Communication Symbols, a Tecnologia Assistiva atua nos seguintes âmbitos (Mayer-Johnson, 2009).²:

Auxílios para a vida diária: Materiais e produtos para auxílio em tarefas rotineiras tais como comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades rotineiras tais como comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais, manutenção da casa etc;

CAA (CSA) Comunicação aumentativa (suplementar e alternativa: Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. São muito utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos PCS ou Bliss além de vocalizadores e softwares dedicados para este fim;

Recursos de acessibilidade ao computador: Equipamentos de entrada e saída, auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares especiais (como o Dos Vox, o motriz, o Braille Fácil, entre outros), que permitem as pessoas com deficiência a usarem o computador;

Sistemas de controle de ambiente: Sistemas eletrônicos que permitem as pessoas com limitações moto-locomotoras, controlar remotamente aparelhos eletro-eletrônicos, sistemas de segurança, entre outros, localizados em seu quarto, sala, escritório, casa e arredores;

Projetos arquitetônicos para acessibilidade: Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adaptações em banheiros entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas, facilitando a locomoção da pessoa com deficiência;

² O PCS – Picture Communication Symbols é um sistema de símbolos criado pela fonoaudióloga Roxanna Mayer Johnson em 1980, que objetiva ampliar, como o próprio nome já sugere, a habilidade funcional da comunicação.

Órteses e próteses: Troca ou ajuste de partes do corpo, faltantes ou de funcionamento comprometido, por membros artificiais ou outros recurso ortopédicos (talas, apoios etc.). Inclui-se os protéticos para auxiliar nos déficits ou limitações cognitivas, como os gravadores de fita magnética ou digital que funcionam como lembretes instantâneos;

Adequação Postural: Adaptações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar visando o conforto e distribuição adequada da pressão na superfície da pele (almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos), bem como posicionadores e contentores que propiciam maior estabilidade e postura adequada do corpo através do suporte e posicionamento de tronco/cabeça/membros;

Auxílios de mobilidade: Cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bases móveis, andadores, *scooters* de 3 rodas e qualquer outro veículo utilizado na melhoria da mobilidade pessoal;

Auxílios para cegos ou com visão sub-normal: Auxílios para grupos específicos que inclui lupas e lentes, Braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, publicações etc;

Auxílios para surdos ou com déficit auditivo: Auxílios que inclui vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado — teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, entre outros;

Adaptações em veículos: Acessórios e adaptações que possibilitam a condução do veículo, elevadores para cadeiras de rodas, camionetas modificadas e outros veículos automotores usados no transporte pessoal.

O USO DA TA EM ESTABELECIMENTOS DE APOIO EDUCACIONAL CAMPINA GRANDE (PB)

O Instituto dos Cegos e a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais

(APAE), são dois estabelecimentos de apoio educacional, especializado na cidade de Campina Grande, fazem uso de uma série de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem de educandas/os com deficiência.

Nesse artigo, mostraremos, em linhas gerais, como nessas duas instituições, dois *softwares* educacionais – mais especificamente o *Dosvox* e o *Mimocas*, são utilizados na sua prática pedagógica, para facilitar a inclusão do/a educando/a com deficiência. Nessas duas instituições, o computador, os *softwares* educacionais, a tecnologia integrada às mídias digitais, causaram grandes resultados, pois tanto ampliaram a oferta do conteúdo didático quanto facilitaram o processo de ensino-aprendizagem, além de promoverem maior interatividade, comunicabilidade, adaptabilidade e integração dos/as educandos/as com deficiência.

O Instituto dos Cegos, fundado no ano de 1952, atende a pessoas com deficiência visual da cidade de Campina Grande e dos municípios em sua circunvizinhança. A instituição oferece vários tipos de atividades pedagógicas, atividades de caráter sócio-assistiva, voltadas para crianças, jovens e adultos. Dentre as várias atividades desenvolvidas na instituição a que nos propomos a pesquisar, foram realizadas a partir do uso da sala de informática. O Instituto dos Cegos possui uma sala (Laboratório de Informática), com pequeno número de computadores, todos com acesso à internet.

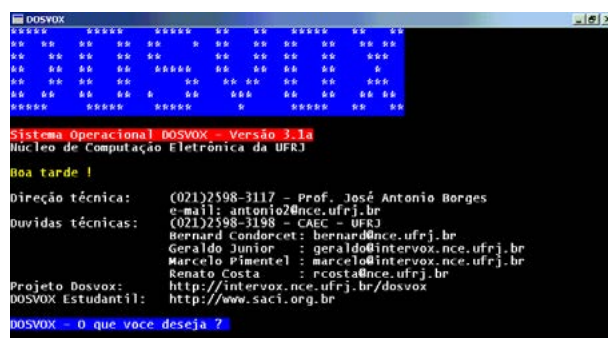
Na época da pesquisa (20210), estes computadores utilizam o sistema operacional *Dosvox* e o software *Jaws*, um leitor de tela desenvolvido para usuá-

rios/as cegos/as e com baixa visão. Utilizavam, também, o *Jaws*, um leitor de tela que lê alto o que está aparecendo na tela do computador (e correlatos), possibilitando navegar na *internet*, escrever documentos, ler *emails*, acessar redes sociais e outras atividades.

Mas, iremos tratar apenas do *Dosvox*, pois ele permite que pessoas com deficiência visual, possam usar um computador (e correlatos) de forma independente. Este Sistema Operacional (SO), foi criado no ano de 1993, pelo professor de computação gráfica, Antônio Borges, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Núcleo de Computação Eletrônica. Este SO possibilita as pessoas com deficiência visual, utilizarem o computador para desempenhar diversas atividades, sem depender de outra pessoa para auxiliá-las. É um sistema operacional simples, de fácil instalação e não necessita que a pessoa cega tenha algum conhecimento prévio sobre informática, o que facilita o seu manuseio. É distribuído gratuitamente pela *internet*, sendo custeado principalmente pelos recursos internos do Núcleo de Computação Eletrônica. O *Dosvox* é baseado no uso intensivo de síntese de voz, por meio da pessoa com deficiência visual, que pode ter acesso a editores de textos, calculadora, agenda telefônica, jogos, acesso à *internet*, entre outros, facilitando não só para o/a educando/a como também para o/a professor/a. A única limitação apresentada pelo *Dosvox*, está relacionada ao acesso à *internet*, uma vez que algumas páginas apresentam figuras e gráficos, o que se torna difícil para o/a usuário/a compreender o que está sendo mostrado na tela. É perceptível que o uso do

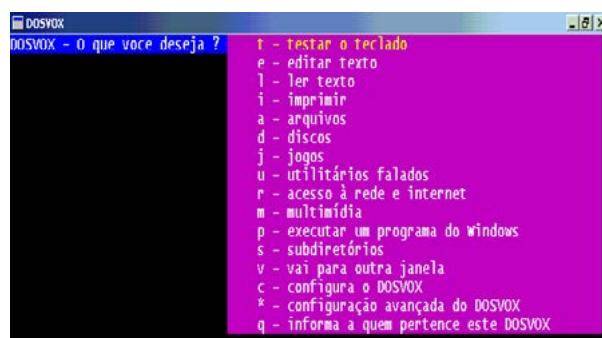
computador proporciona a pessoa com deficiência visual uma facilidade de acesso ao “universo” do conhecimento, aspecto relevante para a inclusão educacional.

FIGURA 1: Página inicial do Dosvox



FONTE: Print da tela do computador – Disponível na Web

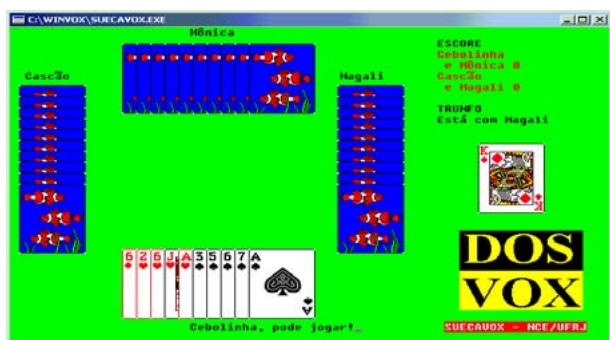
FIGURA 2: Demonstrativo de uma página do DOSVOX. A opção desejada é escolhida pressionando o ENTER



FONTE: Print da tela do computador – Disponível na Web.

A maior parte dos jogos do *Dosvox*, tem uma interface alfanumérica, mas são povoados de efeitos sonoros. Desta forma, eles podem ser usados com prazer, mesmo por pessoas que não possuem deficiência visual. Mesmo nos jogos que possuem interface gráfica, o comando é feito pelo teclado, e a informação visual favorece a relação do jogo entre as pessoas que enxergam e as invisuais.

FIGURA 3: Demonstrativo de jogo do DOSVOX



FONTE: Print da tela do computador – Disponível na Web.

A outra Instituição observada, foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Fundada em Campina Grande (PB), no ano de 2001. Funcionava numa pequena casa no centro da cidade, próximo ao Parque do Povo. A Associação conseguiu construir uma sede mais ampla, a partir de convênios com os Governos Estadual e Federal. Desde o início, a instituição atende crianças, adolescentes e adultos com deficiência intelectual e múltiplas.

No período da observação no estabelecimento, eram ofertados muitos tipos de atividade, mas nosso olhar estava voltado para as atividades desenvolvidas no Laboratório de Informática. Resultado do Programa de Informática na Educação Especial (PROINESP). Era um programa fundado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), objetivava oportunizar a inclusão digital e social de alunos/as com necessidades educacionais especiais. Através do mesmo, se implantava os laboratórios de informática em escolas públicas municipais e estaduais e entidades sem fins lucrativos de Educação Especial e se oferecia a continuidade da formação e capacitação dos/as professores/as através de cursos à distância.

O laboratório da APAE atendia alunos/as, divididos em várias turmas. O trabalho com os mesmos, se dava a partir do uso de equipamentos que não contavam com nenhum tipo de periférico adaptado, usavam alguns *softwares* educacionais específicos, a exemplo do Mimocas. Era a partir do uso desde *softwares* que os/as professores/as desenvolviam suas atividades de ensino-aprendizagem.

O Mimocas é um software português, desenvolvido pela Associação Portuguesa de Síndrome de Down, idealizado para atender ao público com deficiência mental, principalmente, com Síndrome de Down. O Mimocas é voltado para crianças com uma faixa etária até sete anos, mas pode ser trabalhado com jovens e até mesmo adultos – visto que as pessoas com deficiência mental têm uma idade cronológica diferente da idade mental, motivo pelo qual alguns adultos gostam dos jogos do Mimocas.

As atividades com o Mimocas são realizadas com o intuito de possibilitar uma maior independência a vida das pessoas com deficiência, ele não requer que o/a mediador/a esteja o tempo todo do lado do/a aluno/a. Portanto, o Mimocas é um *software* de fácil manuseio, porém, cada vez que o/a aluno/a muda de nível, seu grau de dificuldade aumenta, o que o torna mais interessante. Assim, o software trabalha com o reforço, estimulando o/a aluno/a tentar outra vez e fazer a questão que ele/a não alcançou o êxito esperado.

Desse modo, com os erros e os acertos, os/as alunos adquirem conhecimento e passam a se interessar por outros programas. São gradualmente preparados/as para usar a internet, o que exigirá deles/as uma maior habilidade no manuseio do mouse, das setas de navegação, que

aprenderam através dos jogos do Mimosas a utilizá-las³. O jogo do Mimosas está dividido em duas partes, linguagem e matemática. O *software* utiliza-se de objetos do cotidiano do/a educando/a, com conteúdos que ele/a já viu em sala de aula. Nas 5 (cinco) figuras abaixo apresentadas estão prints da página inicial as partes que trabalham linguagem a matemática.

Figura 4: Demonstrações das telas das atividades do Jogo Mimosas



Página inicial do Jogo Mimosas



Menu contendo o nível e o sub-nível e a sequência lógica a ser seguida do jogo.



Esta atividade objetiva trabalhar a contextualização, é uma classificação do objeto, fazendo com que ele qualifique mentalmente o objeto visto.



Esta atividade objetiva trabalhar a auto-orientação, trabalha ainda a memorização. O nível apresenta o esquema corporal.



Esta atividade trabalha as competências numéricas, ela segue uma sequência lógica.

FONTE: Prints da tela do Jogo Mimosas – Disponível na Web

Podemos observar que tanto a parte da linguagem como a de matemática, são parecidas, pois trabalham com questões simples, mas que envolvem na sua prática de conteúdos trabalhados nas escolas. Na parte da matemática, o jogo trabalha com o bloco lógico, formas, cores, sons, material dourado, alto, baixo, longo, curto, ordenação das quantidades, entre outros.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A GUISA DE CONCLUSÃO

Nas duas instituições educacionais, percebemos como a tecnologia é importante na construção do saber para o/a educando/a com deficiência.

³ Este software não é fácil de ser encontrado, na época da pesquisa existia uma pequena disponibilidade dele no mercado, e custava bem caro, em torno de 100 euros, o que o tornava inacessível para as pessoas de baixa renda. Gradualmente foi se tornando mais fácil, para baixar o software é só entrar em sites de busca, digitar o nome, que irá aparecer vários locais disponibilizando-o.

Os recursos tecnológicos possibilitam uma nova prática. Em ambas as instituições, a tecnologia não é apenas um recurso utilizado para proporcionar algum resultado no desenvolvimento do/a educando/a com deficiência, ela também constitui-se em mediador, de ponte na construção desses saberes. No entanto, seja qual for a perspectiva de inclusão da pessoa com deficiência, a “preparação” do/a professor/a, torna-se indispensável. Por exemplo, para que o/a professor/a possa utilizar todos os recursos tecnológicos disponíveis sem formação, essa tecnologia se tornará mais um recurso subutilizado por falta do “conhecimento” necessário para seu uso.

Nesse sentido, entendemos porque os cursos de formação de professores/as devem ser voltados a essa finalidade: formar profissionais aptos/as a trabalharem com as diferenças e detentores/as de uma consciência crítica e reflexiva sobre a realidade na qual irão atuar, não esquecendo do domínio de fundamentos teóricos que lhes possibilitem desenvolver atividades pedagógicas eficazes. Para tanto, os poderes públicos devem investir, com responsabilidade, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, na preparação de profissionais aptos a trabalharem com os/as educandos/as com deficiência. Para Maotan (2004), a inclusão escolar envolve praticamente, uma mudança de atitude face ao outro, que não é mais uma pessoa qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e como o qual convivemos certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O outro é alguém que é essencial para a

nossa constituição como indivíduo e, dessa alteridade, é que subsistimos, e é dela que emana a justiça, a garantia da vida compartilhada.

Para encerrar esta breve discussão, podemos dizer que a inclusão da maneira que vem acontecendo, na maioria das escolas, é apenas de “faz-de-conta”, por mais que todos desejem e se esforcem. Os subsídios oferecidos não são suficientes para desenvolver um trabalho de qualidade. Mesmo assim, as escolas devem continuar com suas portas abertas para todos/as e procurar meios de discutir a questão da inclusão com toda a sociedade.

Todavia, apenas refletir sobre as lacunas na prática pedagógica ou a falta de condições adequadas às escolas, não basta. A mesma lei que garante aos/as educandos/as com deficiência, de serem educados no sistema regular de ensino, também precisa garantir que este modelo funcione verdadeira e efetivamente. Que nossos/as educandos/as “especiais” recebam a atenção devida, para que possam desenvolver suas habilidades de modo que passem a ser vistos com “outros olhos” – bons olhos –, e “portas” possam ser abertas à todas as pessoas, indistintamente.

REFERÊNCIA

BETTEGA, Maria Helena. O computador como instrumento de ensino. In: BETTEGA, Maria Helena. **Educação Continuada na Era Digital**. São Paulo: Editora Cortez, 2004, p. 15 – 29.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: [Assistiva/Tecnologia da Educação], 2017.

BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos. **Informática e educação - uma difícil aliança**. Universidade de Passo Fundo.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência** / Ministério da Educação Especial - Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro** / Ministério da Educação Especial - Brasília: MEC/SEESP, 1995.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 43-50.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

HEIDRICH, Regina de Oliveira e SANTA-ROSA, Lucila Costi. Novas Tecnologias como apoio ao Processo de Inclusão Escolar. In: Revista Novas Tecnologias na Educação. **CINTED-UFRGS**. V. 1 N° 1, fevereiro, 2003.

INSTITUTO MUITO ESPECIAL. MÓDULO: TECNOLOGIA ASSISTIVA. **Secretá-**

ria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social e Ministério da Ciência e Tecnologia, Ano 2010, p.4.

MAOTAN, Maria Teresa Edgler. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In. MAOTAN, Maria Teresa Edgler. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis: Vozes, 2004, p.79-94.

MARTINS, L. A. R. **Parecer referente à resolução CEB/CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001 (análise).

MEC/SEESP. **Formação de professores para educação inclusiva integradora**. MEC, SEESP - Secretaria de Educação Especial, 1998.

MORAN, José Manuel. **Bases para uma educação inovadora**. Site oficial.

NETO, Humberto Torres Marques. A tecnologia da informação na escola. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 51-62.

KENSKI, Vani Moreira. As tecnologias e as mudanças necessárias nas instituições de ensino e no trabalho docente. In: KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003, p. 69-82.

KENSKI, Vani Moreira. O professor diante das novas tecnologias ou... "Profes-

sores, o futuro é hoje!”. In: KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003, p. 83 – 90.

KENSKI, Vani Moreira. A nova lógica do ensino na sociedade da informação. In: KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2ª edi-

ção. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003, p. 91-97.

TAJRA, Sanmya Feitosa. O computador como meio e como fim. In: TAJRA, Sanmya Feitosa **Informática na Educação**. 6ª edição. São Paulo: Editora Érica, 2005, p. 51-63.

PARTE II

EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS DOCENTE, METODOLOGIAS, ENSINO E APRENDIZAGEM

XIV FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA





ANA PAULA RABELO E SILVA



KALINE ARAÚJO MENDES DE SOUZA



CARLOS EDUARDO BEZERRA



160 ANOS DA *GRAMMATICA* DA INFANCIA: AUTORIA, TRAJETÓRIA INTELECTUAL E INTERMEDIÇÃO NO MATERIAL ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX NO BRASIL

Ana Paula Rabelo e Silva

Linguista, professora e pesquisadora. Doutora (2017) e Mestre (2003) em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Foi vice coordenadora do curso de Letras Língua Portuguesa do curso de Letras de 2023 a 2027, é Vice-diretora do Instituto de Linguagens e Literaturas (ILL), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no Ceará. No mesmo curso, coordenou em parceria as duas primeiras versões do Programa Residência Pedagógica (2018-2020 e 2020-2022) do curso de Letras -Língua Portuguesa. É uma das líderes do Grupo de estudos Críticos em Discurso e Sociedade (ATMOS), onde desenvolve projetos de extensão e de pesquisa. É pesquisadora e colaboradora do Grupo de Pesquisas Literárias e Linguísticas. Coordenou o projeto: Letramentos de (re)existência: narrativas de alunos negros no Ensino Médio de Acarape, Ceará. É Pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisas Literárias e Linguísticas, atuando como pesquisadora no projeto Laboratório do Livro e do Material didático em Língua portuguesa.

Carlos Eduardo Bezerra

Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), sediada em Redenção, Ceará, Brasil, onde atua no Instituto de Linguagens e Literaturas (ILL), no setor de Teoria da Literatura. Em 2021, concluiu Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É Doutor em Literatura e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), em 2009, Mestre em Letras em 2004 e Especialista em Literatura em 2002, ambos pela Universidade Federal do Ceará

(UFC) onde fez a graduação em História (1999). É líder do Grupo de Pesquisas Literárias e Linguísticas, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Coordena o projeto de pesquisa Laboratório do Livro e do Material didático em Língua Portuguesa.

Kaline Araújo Mendes de Souza

Docente da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, com estágio doutoral (CAPES) na Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris 3). Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia (2006) e graduada em Letras pela mesma instituição (2002). É coordenadora de área de PLA/PLE no Núcleo de Línguas da Unilab. É presidente da Comissão de Elaboração da Prova de Português do Processo Seletivo de estudantes Estrangeiros (PSEE), da Unilab. Coordena o Projeto de Extensão rede IsF: Formação e Ensino de Português como Língua Adicional. É vice-líder do do Grupo de Pesquisas Literárias e Linguísticas, atuando como pesquisadora no projeto Laboratório do Livro e do Material didático em Língua portuguesa.

Aqui, são apresentados os resultados parciais de uma pesquisa do tipo bibliográfica, documental e qualitativa (Severino, 2013), desenvolvida no projeto Laboratório do Livro e do Material Didático em Língua Portuguesa (Unilab, PRO-PPG, edital 01-2022 Fluxo contínuo, Processo 025-2022) sobre livros didáticos históricos brasileiros (doravante LDHB).

Os LDHB são livros cujas primeiras edições, datam do século XIX até a primeira metade do século XX ou que tenham 100 anos desde a primeira edição. Integram este *corpus*, os livros didáticos (doravante LD) impressos no Brasil e no exterior, mesmo após o ano de 1808, quando se deu a permissão de manufaturar diversos produtos e, dentre eles, os livros impressos no país (Abreu, 2003, p. 29), (Hallewell, 2005). Faz parte do *corpus* pesquisado, a *Grammatica da Infancia* (doravante *GI*), do Cônego, Doutor Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (1825-1876), publicada em 1864 no Rio de Janeiro, pela editora Garnier, e que foi a principal fonte da pesquisa para esta comunicação. A edição utilizada, encontra-se digitalizada no acervo da Biblioteca Digital Luso-Brasileira, de onde se pode baixá-la gratuitamente. Vale dizer que esta não foi a única gramática voltada para a infância publicada à época, como constataram Fávero e Molina (2014). Re-

gistrou-se, também, a existência da *Primeira Grammatica da Infancia* e da *Segunda Grammatica da Infancia: Curso Médio*, ambas de Francisco Ferreira de Vilhena Alves, publicadas no estado do Pará, no final do século XIX.

A fundamentação teórica da pesquisa, foi baseada na Nova História Cultural (Hunt, 2001) e mais, especificamente, na Nova História do Livro e da Leitura da qual fazem parte Roger Chartier, Jean Hébrard, Robert Darnton, Márcia Abreu, Aníbal Bragança e outros autores. De Chartier (2001) usamos três conceitos: “protocolos de leitura”; “procedimentos de produção do texto” e “procedimentos de produção do livro”. Os protocolos de leitura procuram ordenar o modo como os LD, incluindo-se os LDHB, serão lidos. Nos LD, eles são todos os recursos utilizados para guiar o leitor no uso adequado que o levará para a formação considerada ideal e para a qual o livro foi, em tese, produzido. Os procedimentos de produção do texto e os de produção do livro, dizem respeito respectivamente, ao autor e ao editor. Da escolha dos conteúdos à sua ordenação, dos exercícios e dos possíveis diálogos com o contexto, tudo isso, se dá sob a decisão dos autores. Aos editores, cabem o modo de apresentar, no formato de livro, o que os autores fizeram no texto e acrescentar

aquilo que acharam por bem e importante para a recepção do livro. Da capa às ilustrações, da mancha tipográfica à fonte, tudo isso se dá sob a decisão dos editores e dos demais intermediários contratados e supervisionados por eles como, por exemplo, no século XIX, os tipógrafos. Para o estudo do editor, nos valem das contribuições de Thompson (2013), de Chartier (2002) e de Darnton (2010), especialmente, deste veio outro conceito para a realização da pesquisa – os intermediários – como estão conceituados em *O beijo de Lamourette* (1990).

Então, foi a partir desses conceitos e diálogos com a historiografia, que definimos a investigação de duas das cinco categorias pesquisadas: a autoria, através da trajetória intelectual, a intermediação e o conteúdo. Como as pesquisas com LD, não se restringem aos conteúdos, pois o LD não é somente conteúdo, incluímos outras duas categorias: a moralidade da infância e o nacionalismo, que se relacionam, também, com o contexto histórico, apesar desta gramática ser indiscutivelmente um exemplo de gramática normativa (Gurpilhares, 2004).

Nesta etapa da pesquisa, nos restringimos as duas primeiras categorias. O modelo normativo, supostamente, se prenderia as definições de “certo” e “errado”, no que diz respeito à língua portuguesa, ao ensino da morfologia e das normas para escrever bem a língua, como sinônimo de seguir a norma culta enquanto norma de prestígio. Porém, na leitura das “lições” da *GI*, percebemos que o ensino da gramática, foi além do ensino das normas da língua portuguesa, pois pelo ensino, perpassavam a moralidade infantil e o nacionalismo. Assim,

ela, também, constituiu uma gramática de comportamentos, além da gramática da língua, ou seja, um conjunto normativo de modos de ser e de estar em sociedade.

O nacionalismo não era de estranhar no período, pois na segunda metade do século XIX, estava em curso o projeto nacionalista, gestado desde a independência em 1822. Não creio que foi por acaso que Machado de Assis publicou, em 1873, o seu artigo “Notícia da atual literatura brasileira: instinto de nacionalidade”, portanto, datado da segunda metade do século XIX. Fazemos referência a esse artigo, para exemplificar o quanto o projeto nacionalista estava então vigente. Dito isto, passamos, então, para a primeira parte do artigo na qual procuramos evidenciar os resultados quanto à primeira categoria pesquisada, isto é, a autoria.

Esta é uma das categorias mais investigadas nos estudos literários. A autoria e o autor mobilizam o interesse de pesquisadores que os investigaram sob diversas ópticas (Blanchot, 2011), (Foucault, 2011), (Barthes, 2004), seja decretando a sua morte ou o seu renascimento:

Nestes últimos anos, contudo, assistimos à volta do autor. Tomando distância em relação às perspectivas que concentravam a atenção exclusivamente no funcionamento interno do sistema de signos constitutivo do texto, a crítica literária quis reinscrever as obras em sua própria história. (CHARTIER, 1999, p. 34).

Procuramos investigar a autoria a partir da trajetória intelectual do autor, ou seja, inserida na construção de um lugar de produção de discurso, do sujeito produtor de gêneros textuais escrito, aquele que, posteriormente, o negocia

com o editor ou que o fazia por intermédio de seu/sua agente literário (Stella, 2022), (Villarino, 2018) e, por intermédio do editor, o faz chegar aos leitores. Buscamos responder a uma pergunta: quem é o autor da *Gramática da Infância*? Não houve na busca por respostas, o interesse meramente pessoal, pois, o que estava em questão, não era a vida pessoal, privada e íntima do autor e as prováveis relações com a sua obra, mas o que chamamos de trajetória intelectual.

O autor da *GI* era religioso, doutor em Teologia e professor. Era versado nos assuntos espirituais e educacionais, uma vez que era professor no Seminário São José e, posteriormente, no Colégio Pedro II. Com esse perfil, quem melhor para se tornar um autor de livros didáticos para as crianças? Provavelmente, à época, ele era o autor ideal para este gênero textual, que se destinava à educação da infância ou como ele mesmo chamou, “os que devem suceder-nos na vida; geração esperançosa de cujas mãos pendem os grandiosos destinos da pátria que sinceramente amamos” (1864, p. 6). Destacamos que ele não era o único cônego presente na vida intelectual de então. É válido citar, também, o cônego Januário da Cunha Barbosa (1780-1846), uma figura importante para a História, devido ao fato de ser ele um dos fundadores do Instituto Histórico e geográfico Brasileiro (IHGB) (Toledo, NETO, 2010), o que denota a presença de religiosos nas instituições seculares e na vida cultural do país.

Além disso, o cônego doutor, era um autor brasileiro cuja obra foi escrita e impressa no Brasil, o que permitia não usar mais edições portuguesas ou traduções francesas, como fora corrente

no ensino, nas primeiras décadas após a Independência. A nacionalidade do autor, foi algo destacado no prefácio escrito pelo Dr. A de Castro Lopes e datado do dia 7 de setembro de 1864, data remissiva ao dia da Independência brasileira, o que não nos pareceu ser um mero acaso. No prefácio, lê-se: “O dia de hoje será portanto (sic) registrado. – E porque o contaremos no numero dos dias faustos? – Porque mais um livro util escripto por um brasileiro surge dos prelos.” (1864, p. 7). Assim, a nação cristã, recentemente independente, foi incorporada nas figuras do agora autor, do cônego e do doutor, que a educava à medida que educava, também, as crianças, sem perder de vista e de direção, a fé cristã, quando esta, ainda era ensinada nas escolas, o que só veio a mudar a partir de 1879 com a reforma de Leôncio de Carvalho (Decreto 7247, de 19 de abril de 1879).

A *GI* não foi o primeiro livro de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, pois, como afirmou Narita: “O cônego estreou no mundo das publicações em finais dos anos 1840 e início dos anos 1850.” (2012, p. 10). Das suas mãos, saíram inúmeros gêneros textuais, alguns deles, atualmente, estranhos e desconhecidos, como postillas (e não apostilas), episódios, meandros ou menandros e preleções, o que certamente, indica outros modos de leitura e de significação a partir do conteúdo de cada um deles.

Nas páginas pré-textuais da *GI*, foram anunciados alguns dos demais livros do autor, sendo quase todos destinados à formação infantil, como o *Cathecismo da Doutrina Christan*, de 1857, “composto para o ensino de alumnos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, a *Historia Sagrada Illustrada*, de 1863,

“para o uso da infância”, *Episodios da História Patria*, de 1864, “contados á infância”, *Curso elementar de Litteratura Nacional e Meandro Poetico*, de 1864. Pelos títulos e subtítulos, vê-se que o autor não poupava tinta ao tratar da religião, da pátria, da literatura e da infância, que era o seu público-alvo. O fato de trazer a religião para o conteúdo dos seus livros, pode ser entendido como uma estratégia para aprová-los junto aos órgãos competentes, fazendo deles, livros mais facilmente autorizados, adotados e vendidos, uma vez que garantiam, além do ensino formal da língua, a moral e a fé.

A estes livros, se pode juntar outros no quais também se observa a miscelânea entre os conhecimentos linguístico, literário e religioso, tudo acrescido de um acentuado sentimento nacionalista e de atenção devotada à educação das crianças. Foi desse lugar de escrita, que Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro produziu a sua obra. À medida em que escrevia seus livros, o então professor do Imperial Colégio de Pedro II, ou seja, o autor-professor ou professor-autor, ocupou outros espaços de saber e de poder, como sócio efetivo ou como sócio correspondente, como o já citado Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o seu similar na França, as Academias das Ciências de Lisboa e de Madri, a Sociedade Geográfica de Nova Iorque (Fávero, Molina, 2014, s.p). Acreditamos que, no estudo da trajetória intelectual e da autoria, não se deve menosprezar esses lugares de escrita e de fala nem a dinâmica com que ele os ocupou, pois estar neles, permitia ao autor, fazer contatos com os quadros mais privilegiados da sociedade da época, tomados então

como pares, permitindo a constituição de relações que o colocariam em outros lugares de privilégio. Não por acaso, todas essas informações eram repassadas aos leitores nos paratextos editoriais dos livros (GENETTE), pois, além de conferir credibilidade, reforçavam a autoridade de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro como autor de LD, o que justificava a publicação de mais LD de sua autoria, destinados ao público infantil e formava o seu nome de autor, que percebo como “nome de obra” conforme Baptista (2003, p. 10 – 11).

Um aspecto importante da trajetória intelectual e da autoria de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, está no fato dele se colocar em uma postura humilde perante os seus leitores, ao chamar a sua gramática de “livrinho”, de “tosco trabalho” e ao dizer que aceitava “conselhos e correcções” da “illustrada classe dos snrs. Professores primários”, que já não eram mais leitores passivos dos seus livros, uma vez que podiam corrigi-lo.

Esta postura, supostamente humilde, a encontramos em outros de seus títulos como no *Cathecismo*, chamado por ele de “insignificante trabalho” (1857, s.p). Mas essa postura seria tão somente humildade? Não é possível estabelecer esse nível de julgamento, que é de fato incabível, porém, é possível conjecturar que a postura humildade do autor se trate do cumprimento de um protocolo que franqueava a sua entrada no mundo das letras e da autoria de LD. A humildade seria, então, mais um valor que se somava à sua trajetória intelectual e ao seu perfil autoral: cônego, doutor, autor, homem de letras e de ciência, membro de associações nacionais e internacionais, porém supostamente humilde.

Há, também, a instalação de um paradoxo, pois no já citado prefácio da *GI*, ele é exaltado pelo prefaciador, ao dizer que “O ilustrado autor da *Grammatica da Infancia* é um dos poucos soldados intrepidos, que na indisciplinada militância das letras patrias tem com invejável denodo affrontado o inimigo do progresso literario.”. Qual das palavras seriam válidas para definir o autor da *GI*? As suas próprias, que denotavam uma postura humilde, ou as do seu prefaciador, que o exaltam? A nosso ver, as duas, porém, ambas fazem parte de protocolos diferentes, daí a importância dos conceitos adotados na pesquisa, pois as palavras do autor fazem parte dos protocolos do texto e dialogam diretamente com os professores da instrução primária; as palavras do prefaciador fazem parte dos protocolos do livro ou constituem mesmo um modo de atuação entre os pares na vida intelectual da época.

No primeiro caso, trata-se de um discurso de dentro, do lugar de autor ao qual não cabia bem o elogio em boca própria; no segundo caso, trata-se de um discurso de fora, de um outro a quem o elogio do autor não era criticado. É possível, então, dizer que a autoria de LD, no caso em análise, não se deu através unicamente da formação do seu autor, mas de uma combinação de elementos, de dentro e de fora, internos e externos, que vão da formação singular às necessidades políticas de então, entre elas, a de garantir a unidade da nação, a fé cristã impressas nos LD e ensinadas nas escolas, o que, também, foi possibilitado pelos inúmeros lugares de privilégio que o autor ocupou, o que nos permite pensar em como tem-se constituído a autoria dos LD ao longo do tempo e nos dias atu-

ais, valendo-se dos títulos acadêmicos e da experiência profissional, denotando o pertencimento à comunidade escolar da qual o LD também integra.

Outro fato, é a presença do Conde de Irajá na trajetória intelectual de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro. Sabemos dele através da leitura do *Diccionario Bibliographico Brasileiro*, de Sacramento Blake. Trata-se de Manuel do Monte Rodrigues de Araújo, nascido em Recife, Pernambuco, em 1798, e falecido na cidade do Rio de Janeiro, em 1863. Era religioso, bispo do Rio de Janeiro e, segundo Blake, Joaquim Caetano fora seu secretário particular (1898, v. 4, p. 107), após ordenar-se padre aos 25 anos de idade.

As trajetórias intelectuais do conde e do seu secretário, foram muito parecidas. Ambos eram religiosos, professores, membros do IHGB e faziam parte de academias como a de Ciências de Lisboa e a de Artes de Roma. Além disso, eram autores, sendo o conde e bispo, eminentemente, autor de teologia. Se houve de fato uma influência e até qual ponto ela foi significativa para a trajetória intelectual do cônego, não sabemos, mas o fato não pode passar despercebido ao tratarmos aqui da trajetória intelectual e autoria. Dito isto, damos continuidade aos comentários do prefácio e demais páginas pré-textuais ao apresentar os resultados da próxima categoria: a intermediação.

Diferentemente da autoria, a intermediação não é uma das categorias mais investigadas nos estudos literários, especialmente na história literária. Robert Darnton afirmou a respeito:

A velha história literária dividia o tempo em segmentos demarcados pelo surgimento de grandes escritores e grandes

livros - *l'homme et l'oeuvre* [o homem e a obra], segundo a clássica fórmula francesa. O historiador de hoje precisa trabalhar com uma concepção mais ampla de literatura, que leve em conta os homens e mulheres de todas as atividades que tenham contato com as palavras. (2010, p. 150), [Tradução nossa].

Ao levarmos em consideração os intermediários, estamos levando em consideração o processo de produção que faz passar do texto ao livro, do autor ao editor e deste aos livreiros e, assim por diante, até chegar aos leitores. Nesse caminho, há mais do que os sujeitos citados. Roger Chartier afirmou: “a questão essencial que, na minha opinião deve ser colocada por qualquer história do livro, da edição e da leitura é a do processo pelo qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e leem.” (2002, p. 61). No caso da *GI*, constatamos os seguintes intermediários: o censor, o editor, o prefaciador e o tipógrafo.

O censor é subentendido, pois não há uma referência direta a uma pessoa, mas sabemos que à época, todos os livros produzidos para o uso escolar, eram submetidos a uma leitura prévia, feita por alguém de confiança do estado e da igreja que autorizava ou não a sua edição e comércio (Schueler, Teixeira, 2008, p. 564) (Darnton, 2016). A censura nem sempre era explícita, ou seja, indicando o nome do censor, mas é sabido que ao longo da história da colonização portuguesa, houve a atuação da Real Mesa Censória, criada em 5 de abril de 1768.

Esta instituição realizava o controle da produção e da circulação de livros. Teve seu nome alterado em 1787, para “Real Comissão Geral sobre o Exame e

Censura de Livros” com o qual a sua finalidade tornou-se evidente. A atuação da censura de livros no Brasil, assumiu capítulos singulares como, por exemplo, aquela ocorrida na Bahia, pois, conforme Magalhães (2017), foi instituída naquela então província, uma “Comissão de Censura” como o atestou também Castro (1968) ao pesquisar sobre a tipografia de Silva Serva.

Em outros livros de Fernandes Pinheiro, e mesmo nos de outros autores, são encontradas expressões como “obra adoptada pelo conselho de instrução publica para as escolas primarias” ou “obra adoptada pelo conselho director de instrução publica” ou ainda “obra **aprovada** unanimemente pelo Conselho Superior da Instrução Pública” [**grifo nosso**]. Esse tipo de registro não é de todo novo, pois sinais da censura, bem como a dedicatória de livros a autoridades, como reis, bispos, etc. também foram encontradas séculos antes. Aliás, essas dedicatórias, também, sinalizam o processo e os possíveis bastidores que faziam um texto transformar-se em livro. A sua *História Sagrada Illustrada*, Fernandes Pinheiro à dedicou ao Arcebispo da Bahia e Bispo Primaz do Brasil, à época. Dedicatórias como esta, sinalizam submissão a uma autoridade e o reconhecimento e a publicização da sua proteção, o que pode ser também um procedimento do autor em acordo com o editor afim de garantir a publicação.

O editor da *GI* consta, explicitamente, nas suas páginas pré-textuais. Além delas, ele está registrado em contratos com o autor. O editor foi B-L. Garnier, o mesmo que editou livros de inúmeros autores canônicos brasileiros e, provavelmente, o maior dos editores estran-

geiros atuantes no Brasil. Em Hellewell (2005), os leitores podem encontrar uma história sobre Garnier, a sua livraria e editora. Nem todos os livros de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, foram editados por Garnier. Este é um fato relevante a ser destacado. Ainda não temos condições de dizer os motivos de Garnier editar uns livros e não editar outros, uma vez que poderia ter os direitos de toda a obra do cônego doutor.

Este modo de pensar, talvez, não seja o mesmo dos editores cuja atuação, obviamente, visava o lucro. Mas é muito provável que livros que tivessem maior potencial de serem adotados pela chamada “Instrução Publica”, deveriam interessar mais como é o caso, por exemplo, das já citadas “postillas”. Por se tratar, também, de uma pesquisa documental, quanto a Garnier como editor do cônego, trazemos aqui, ainda que brevemente, os dados obtidos de um contrato assinado entre ambos.

Trata-se de uma peça manuscrita, disponível no site da Biblioteca Nacional Digital. No contrato, constata-se a venda dos direitos do autor sobre as “postillas” do cônego mediante o pagamento de 20% sobre o valor de unidade, quando 10% era o habitual. Nos estudos sobre os intermediários, os contratos entre autores e editores são documentos importantes para a compreensão de como se dava a passagem do texto para o livro.

Uma referência explícita ao tipógrafo, consta nas últimas páginas do livro, daí a necessidade de, também, examinar as páginas pré e pós-textuais, o que pode conferir significado à materialidade do livro, além do texto. Nelas, lê-se: “Typ. Quirino & Irmão, rua da Assembleia n. 54”. Trata-se de uma tipogra-

fia localizada no Rio de Janeiro. Segundo dados da Biblioteca Nacional Digital, esta tipografia se localizou também na rua de São Pedro, que foi transformada em uma das pistas laterais da Avenida Presidente Vargas durante o Estado Novo (1937). Saiu de seus prelos, o jornal “O Cysne”, editado em 1864, mesmo ano da *GI*. E assim com a *GI*, segundo Lúcia Granja (2021, p. 139), *As Crisálidas*, de Machado de Assis, editadas, também, em 1864, por Garnier, tiveram o mesmo destino do livro do cônego doutor: os serviços tipográficos de Quirino e Irmão.

Além do ano prolífico, vê-se que era habitual que Garnier entregasse a Tipografia de Quirino e Irmão os serviços dos seus livros, o que nos faz pensar em uma terceirização da edição. Lúcia Granja teceu a seguinte conjectura: “livros de literatura brasileira impressos em Paris ou na Rua da Assembleia dão-nos a refletir sobre diferentes dimensões da constituição do valor simbólico atribuído à obra e ao autor.” (2021, p. 139). No caso dos LD, é importante pensar nos significados dessa terceirização, se seria uma forma de adequação ao mercado e a possibilidade de levar ao público um objeto impresso mais acessível financeiramente.

A agência dos editores e dos tipógrafos no sistema literário, se intensificou desde o momento em que a produção de livros passou a ser mecanizada e industrializada. Aos tipógrafos, cabia a função da impressão mecânica do texto, orientada pelo editor, que podia recorrer ao trabalho dos ilustradores. Apresentamos aqui, algumas situações em que é possível constatar a agência dos intermediários e o funcionamento da intermediação na produção de impressos e, especialmente, sobre os LD.

Expostas essas considerações sobre as categorias analisadas, tendo como fonte a obra referenciada, a conclusão é que os LD do passado, ou os LDHB, são importantes para pensarmos os livros didáticos atuais e a sua produção, uma vez que os sujeitos nelas implicados, atuam em diferentes agências, mas que

são igualmente importantes para a sua materialidade. Se percebemos uma série de agências na autoria e na trajetória intelectual do autor em tela, é muito provavelmente, que agências semelhantes, ou mesmo singulares, sejam percebidas nos autores dos LD atuais, nos permitindo realizar análises comparadas.



OS/AS PROFESSORES/ PROFESSORAS DE LIBRAS, SEUS DESAFIOS, SUAS MARCAS E ORIENTAÇÕES: RETRATOS DOS PERCURSOS

Maria Magda Vieira Trajano Alves

Graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal do Cariri (2023); pós-graduanda em Libras pela Uniasselve (em andamento); professora substituta de Libras na Universidade Federal do Cariri (UFCA), com atuação no ensino de Libras e em formação de professores. E-mail: magdamaria08@outlook.com

Ana Carmita Souza

Possui doutorado (2011) e mestrado (2007) em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará; e Especialização em Arte Educação (UECE, 2004). É graduada em Pedagogia (UECE, 2000). Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal do Cariri, atua no curso de Letras-Libras, na área de Fundamentos da Educação de Surdos; e coordena o PIBID subprojeto Educação Bilíngue de Surdos (2024-2026). E-mail: ana-carmita.souza@ufca.edu.br

INTRODUÇÃO

A evolução da educação no Brasil, ao longo dos séculos, é marcada por diversas influências e transformações, que moldaram profundamente o panorama educacional do país (Niskier, 2001). Desde os tempos dos jesuítas até

as reformas laicas de Pombal, a prática do magistério tem sido, constantemente, impactada por essas mudanças históricas, reverberando hoje, na formação especializada e no reconhecimento legal de diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, surge a motivação para investigar a profissão de professor/

professora de Libras, reconhecida legalmente, a partir de marcos, como a Lei nº 10.098 (Brasil, 2000), a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) e o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005). Esses documentos, estabeleceram a obrigatoriedade da inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de formação de docentes e profissionais, sinalizando um novo horizonte na educação e cultura surdas (Niskier, 2001).

Diante desse contexto, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a inserção e o desenvolvimento profissional dos/as professores/as de Libras que atuam na rede pública das cidades do Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, no estado do Ceará. A metodologia adotada, de cunho qualitativo, busca compreender as interações entre os professores/as e o sistema educacional, utilizando um questionário *online* acessível tecnologicamente e linguisticamente. É fundamental destacar que, em estrita conformidade com as normas éticas que regem a pesquisa acadêmica, os nomes reais dos participantes deste estudo, foram substituídos por nomes fictícios. Essa medida foi adotada com o objetivo de salvaguardar a confidencialidade e a privacidade dos indivíduos envolvidos.

O objetivo principal deste trabalho é analisar a percepção desses profissionais, destacando suas experiências, desafios e o desenvolvimento da carreira docente (Liebscher, 1998). A interação entre os participantes da pesquisa e os autores fundamentais na área, como Marcelo Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Claude Tardif e Ronice M. Quadros, contribui significativamente, para a construção do conhecimento no cam-

po da educação inclusiva (Nóvoa, 2002; Pimenta, 2002; Tardif, 2007; Quadros, 1997). Assim, este estudo não apenas visa fortalecer a profissão do/a professor/a de Libras, mas também contribuir para a discussão sobre sua identidade, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

A FORMAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS MARCANTES

A formação inicial de um/a professor/a, é adquirida no contexto universitário, começando com a escolha e ingresso em um curso de licenciatura. Nesse estágio, os futuros educadores, obtêm conhecimentos disciplinares, didáticos, teórico-práticos, bem como fundamentos sociológicos, psicológicos, filosóficos, antropológicos e históricos da educação. É também o momento em que se inicia a construção da identidade profissional (Pimenta; Anastasiou, 2002). Para entender o desenvolvimento profissional dos/as professores/as de Libras, perguntas fundamentais foram feitas, com a intenção de que essas perguntas obtivessem a identificação dos marcos cruciais das trajetórias desses docentes, que contribuíram para sua singularidade e competência na área.

De acordo com Lima (2018), enquanto a profissionalização se relaciona com políticas educacionais, *status* e a autonomia docente, a profissionalidade está vinculada à identidade pessoal e profissional que o/a professor/a constrói como agente ativo da educação, o que envolve a definição de metas a serem alcançadas por meio de uma melhoria contínua na qualificação. Então, é importante destacar que todos/as os/as professores/as

participantes desta pesquisa, possuem uma sólida formação em Letras-Libras, demonstrando sua plena capacidade para o ensino da língua, como também estão no seu desenvolvimento profissional contínuo.

Cada passo e experiência vivida, têm transformado profundamente a identidade profissional desses docentes, como destacado por Borges (1998), Tardif (2007) e Pimenta (2002). Essas vivências, constituem os chamados “saberes da experiência”, ou seja, conhecimentos adquiridos por meio da prática pedagógica em sala de aula, na organização do trabalho educacional e ao longo de suas próprias trajetórias de vida.

A professora Helena relatou que marcas significativas ocorreram em sua jornada como educadora na ministração de “aulas junto com um amigo surdo no projeto de extensão em atendimento como intérprete de Libras na esfera da saúde”. Esse exemplo, mostra que seu convívio com um amigo surdo, em um contexto extra sala de aula, trouxe-lhe uma experiência profissional significativa, um impacto profundo dentro da sua formação, pois é algo que ficou marcado, dando-a destaque na área. Como Tardif (2002, p. 48-49) explica, esses saberes “não provêm das instituições de formação nem dos currículos” e “não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”.

Essas experiências enriquecem a vida dos professores, alimentando sua paixão pelo ensino. A esse respeito, podemos citar o depoimento do professor José, o qual disse que “trabalha de voluntariado no Instituto Transformar e possui curso de formação de Libras pela APADA e curso de especialização em Li-

bras”. Ele mostrou que sua trajetória trouxe marcas não apenas para ampliar suas habilidades, mas também, o capacitaram a se envolver diretamente com a comunidade surda, fortalecendo seu papel como educador em sala de aula, o que se alinhou com a visão de Tardif (2010, p. 11): “O saber é sempre o saber de alguém que trabalha em algo com o objetivo de alcançar algum propósito [...] o saber dos professores está intrinsecamente ligado a eles, relacionado com suas identidades, experiências de vida e histórias profissionais.

A professora Tereza, assim como José, teve marcos extra-sala de aula, pois ela também, obteve experiências no decorrer do seu trajeto profissional. Encontramos a paixão que nutre pela sua trajetória profissional, destacando a paciência do seu professor surdo e o carinho dos seus alunos. Além disso, Tereza menciona que seu envolvimento na comunidade surda, a fez ter direcionamentos. A perspectiva de Tereza ecoa as ideias das autoras Perlin e Miranda (2003, p. 220), que observa a comunidade surda como uma oportunidade para “a interação com o outro-surdo e com o mundo ouvinte”, na qual “diferentes trajetórias se encontram [...]”.

A professora Helena mostrou evidente sua profunda conexão com a comunidade surda, bem como seu reconhecimento das dimensões positivas e negativas desse envolvimento. Essa clareza de suas intenções e objetivos em sua formação, é fundamental para o progresso na educação das pessoas surdas. E essa colocação, impulsiona a fala da professora Vanessa, que destaca a importância da formação acadêmica em Libras, especificamente, a licenciatura em

Letras-Libras, na construção de estratégias sólidas e na confiança necessária para o ensino eficaz da língua.

A ênfase da professora Vanessa em compreender a gramática da Libras como sendo um catalisador na busca por diferentes formas de conduzir o ensino/aprendizagem da língua, adaptando métodos de ensino, mostra-se como abordagem necessária na promoção da fluência da língua e dos conhecimentos estruturais da língua. Diante desse testemunho, Pires (2005, p. 15) ressalta que “o professor deve ser capaz de conceber-se como agente de mudanças do contexto social, já que seu papel extrapola o mero repasse de conhecimentos, sendo, sobretudo, o de formar de cidadãos”.

A experiência prática adiciona uma construção valiosíssima à sua formação acadêmica, uma vez que mostra, na prática, que as habilidades conquistadas na graduação, podem ser desafiadoras, mas também compensatórias. Como também destaca a professora Vânia, quando adotou uma postura notável, dizendo: “Mudei minha metodologia de ensino” (Vânia). Adaptar ou mudar as estratégias de ensino, tem destaque na fala de Marin (2010), que ressalta a eficácia das metodologias ativas na construção do conhecimento, promovendo um avanço na formação dos estudantes. Esse exemplo, demonstra a disposição dos educadores de Libras para inovar em suas práticas pedagógicas.

Respondendo à pergunta acerca das experiências marcantes, a professora Saneide enfatiza: “[...] minhas experiências no doutorado estão sendo as mais marcantes para o meu desenvolvimento profissional”. Ela ainda ressalta um aspecto fundamental na trajetória dos

docentes de Libras, que é a evidência do compromisso desses profissionais com o desenvolvimento profissional e com a produção de conhecimento.

DESAFIOS E (RE)CONHECIMENTOS DA CAMINHADA PROFISSIONAL

Conforme ressaltado por Guisso (2017, p.21), “o desafio leva ao movimento, à busca, à aprendizagem, à superação”, daí a relevância de abordar a temática dos desafios neste trabalho, pois nos leva a refletir não apenas sobre os desafios em si, mas também sobre o (re)conhecimento que cada docente adquire ao enfrentá-los. A capacidade de superar tais obstáculos e a luta pelo reconhecimento das habilidades educacionais no contexto da educação, proporcionam uma perspectiva mais profunda sobre a evolução dos profissionais da educação ao longo de seu processo formativo.

A Libras, por si só, já se configura como um grande desafio, uma vez que a língua está em constante dinâmica, conforme enfatiza Pinheiro (2010, p. 49), pois é uma língua viva e autônoma. Para acompanhar esse movimento, o docente precisa manter um contato próximo com os surdos e os falantes da Libras, buscando novos saberes e garantindo uma formação continuada. Esse comprometimento constante com o aprendizado, resulta na capacidade de aproveitar as oportunidades que surgem no campo do ensino, como destacado por Mirelly:

A Libras por si mesma já é um grande desafio, por ser uma língua em constante movimento, com sinais novos sempre surgindo. Precisamos estar em contato com os falantes da Libras e em formação continuada para crescer profissional-

mente e aproveitar novas oportunidades (Mirelly).

Essa perspectiva de Mirelly, se alinha com as ideias de Quadros (1997), que explica que a Libras, assim como outras línguas de sinais, possui estruturas completas e distintas em relação às línguas orais, mas também apresenta fenômenos linguísticos semelhantes, como variações linguísticas. Além de precisar estar inserido na comunidade surda, o docente precisa ter clareza em qual caminho seguir, pois muitos/as professores/as, enfrentam a árdua tarefa de conciliar aspectos distintos em suas carreiras. Surge, por exemplo, um aspecto dualístico no qual o profissional se encontra entre duas áreas: a atuação na docência e a interpretação/tradução da Libras, o que exige uma compreensão profunda das diferenças entre esses papéis, assim como a necessidade de fazer escolhas, como mencionado por Tereza e Vanessa.

Quis ter formação e atuação tanto na carreira docente quanto na tradução e interpretação da Libras. Isso me prejudicou, pois as duas coisas são muito diferentes e não enxerguei isso (Tereza).

A maior dificuldade que eu tive foi que o mercado de trabalho não entendia a distinção do papel do professor de libras e intérprete de libras (Vanessa).

No contexto da discussão, Rosa (2006, p.75-95) enfatiza a importância de valorizar a prática educativa. Ele argumenta que a atividade de educador não deve ser desempenhada pelo intérprete de língua de sinais, mesmo que esse profissional tenha um profundo domínio da língua em questão, dentro da sala de

aula. A razão para esta abordagem, está na preocupação de que, ao assumir o papel de educador, os intérpretes possam inadvertidamente, transmitir a mensagem de que não há necessidade de um/a professor/a especializado/a em Libras na sala de aula.

Esse ponto de vista, nos leva a refletir sobre a fala de Meire, que ressalta a importância de estar sempre em estudo, para que ocorra o crescimento no ensino da língua de sinais. Meire, ainda, destaca que os desafios são enfrentados com entusiasmo. Assim, a jornada de conhecimento sobre a Libras, se torna repleta de descobertas e inovações constantes. O/A professor/a de Libras tem contato com diferentes públicos e isso se torna uma parte fundamental do trabalho docente. É o que aborda Tereza:

Com os ouvintes preciso que eles entendam que não se trata apenas de uma disciplina, mas sim uma causa. Do contrário, falhei. Com os surdos são, os níveis linguísticos diversificados. Socialmente falando, é um desafio se reinventar para manter a qualidade de ensino conforme as mudanças sociais (Tereza).

A argumentação de Tereza é complementada pela perspectiva apresentada por Perlin e Quadros (2006, p. 182), quando afirmam que os ouvintes que reconhecem a alteridade e a diferença de “ser surdo”, estão contribuindo para uma maior tolerância e espaço para a produção simbólica da cultura surda. A perspectiva de Tereza alinhada à visão de Perlin e Quadros (2006), destaca a importância de ouvintes que reconhecem a alteridade e a diversidade das experiências surdas, compreendendo que essa condição engloba várias identidades distintas.

A professora Vanilza destaca que “o fato de dar aulas para ouvintes e surdos ao mesmo tempo, requer muito planejamento e adaptação das aulas, objetivando atender a todos de forma satisfatória. Algo difícil de se atingir”. Nesse contexto, Von Linsingen (2010, p.114) sugere que “o ideal é articular as diferentes abordagens de acordo com a situação de ensino”. Essa abordagem, não apenas lida com a diversidade na sala de aula, mas também ajuda a desmistificar a língua de sinais para os alunos ouvintes (Anater, 2008).

Cada fala denota experiências, desafios e aprendizados, que são elementos marcantes no caminho desses/dessas professores/as, que se dedicam à promoção da educação de qualidade e à valorização da Libras. Nóvoa (2000, p.09) destaca que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Portanto, é crucial (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos/às professores/as dar sentido aos seus processos de formação dentro do contexto de suas histórias de vida.

AOS FUTUROS DOCENTES: FORTALECENDO VÍNCULOS, CONSTRUINDO PONTES E CELEBRANDO A DIVERSIDADE NAS LÍNGUAS DE SINAIS

À medida que adentramos o mundo da educação em Libras, surge uma importante questão que direciona nosso olhar para o horizonte da formação docente: “Que conselho ou dica o docente de hoje pode oferecer aos/às futuros/as professores/as Licenciados em Letras- Libras?”. Os participantes da pesquisa, com suas vastas experiências e

paixão pelo ensino e pela cultura surda, compartilharam valiosas orientações que iluminam o caminho dos futuros docentes.

Vânia enfatiza que precisa o docente precisa andar por “novos conhecimentos atualizados” (*Vânia*), mostrando que o caminho que transforma um/a professor/a de Libras em um educador, é dinâmico, perspectiva essa apoiada por Freire (2011, p.132), que discute extensivamente, as mudanças tecnológicas, as diferentes visões da realidade e as consequências que essas mudanças têm e terão no desenvolvimento das ciências, bem como no fortalecimento do trabalho interdisciplinar e multidisciplinar. Em consonância com essa mentalidade de crescimento contínuo, Saneide aconselha tanto ouvintes, como surdos:

Se você for ouvinte, faça todo o possível para estar no meio dos surdos para praticar a Libras e sempre estar atualizada na cultura surda. E se você for surdo, não veja os textos em português (trabalhos, publicações, etc.) como uma barreira. Procure intérpretes, aprenda palavras novas, se esforce sempre para entender e conhecer os textos (Saneide).

O conselho de Saneide encapsula não somente uma orientação voltada à educação, mas também uma filosofia no modo de viver, que transcende barreiras linguísticas e culturais. Sua mensagem ressoa com a importância de se emergir de forma genuína e no comprometimento ativo. Aos ouvintes, é necessário não apenas conhecer a Libras, mas também estar no meio da comunidade surda, de maneira que se possa compreender não apenas a língua, mas também valores, tradições e perspectivas que os moldam (Skliar; Quadros, 2000). O conselho de

Saneide, não se destina apenas a futuros docentes, mas a todos que buscam uma compreensão genuína e respeitosa do mundo diversificado ao nosso redor.

A docente Maysa, inspira os futuros docentes a serem defensores incansáveis das línguas de sinais. Ela aconselha: “ludem para que mais pessoas conheçam e reconheçam as línguas de sinais em todos os seus aspectos linguísticos. Não desanimem com o início”. Suas palavras nos lembra de Foucault (2006, p.10), quando diz: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos apoderar”. O conselho de Maysa sublinha a importância da conscientização, contribuindo para fortalecer a presença e o valor das línguas de sinais na sociedade.

Seguindo essa linha de pensamento, as palavras da professora Vanilza, ressaltam a necessidade de não permanecer, por muito tempo, na zona de conforto e acreditar, constantemente, no potencial pertencente a cada um. Essa fala serve como um lembrete para os/as futuros/as professores/as se prepararem para enfrentar não apenas os desafios iniciais, mas também para alcançarem reconhecimento ao longo de suas trajetórias profissionais. Isso porque os docentes desempenham um papel fundamental na garantia de uma educação de qualidade para todos, mas para isso, é crucial que sejam respeitados e se sintam motivados a exercerem seu trabalho com excelência. Como aborda Campos (2007, p. 17), “a profissão docente, nos dias de hoje, transcende a mera transmissão de conhecimento. Ela exige profissionalismo e um compromisso social significativo”.

Portanto, a profissão docente atualmente, requer não apenas a entrega de conhecimento, mas também um profundo engajamento em função do futuro da educação e proporcionar experiências de aprendizado de qualidade para todos os estudantes. As palavras de sabedoria desses profissionais dedicados e experientes, não são apenas conselhos, mas também uma chamada à ação para os futuros docentes licenciados em Letras-Libras.

CONCLUSÃO

O estudo analisa as percepções dos professores de Libras, abordando formações, experiências, desafios e reconhecimentos, buscando oferecer orientações para futuros docentes. Paralelamente, à metáfora de “O Pequeno Príncipe”, que ensina a encontrar beleza no deserto, o estudo destaca a excelência e resiliência dos docentes de Libras.

A maioria dos professores está em estágio avançado de desenvolvimento, destacando a importância da formação contínua e do contato constante com a língua de sinais. O estudo ressalta a necessidade de estratégias para lidar com a diversidade em sala de aula, visando garantir o acesso à aprendizagem para todos os alunos. Também estabelece indícios para futuras pesquisas sobre o perfil do docente de Libras e destaca a importância da representatividade na educação em Libras. Conscientiza sobre os desafios pessoais, enfrentados pelos educadores e sugere a criação de um ambiente de apoio mais eficaz para superar tais barreiras.

Em suma, o estudo contribui para uma compreensão mais profunda da

educação em Libras e para a formação de professores mais capacitados para atender às necessidades da comunidade surda.

REFERÊNCIAS

ANATER, G.I. P. Pensando em tradução cultural a partir do sujeito não-surdo. In: QUADROS, R.M. de Q (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

BORGES, C. M. F. **O Professor de Educação física e a Construção do Saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a acessibilidade no território nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm#:~:text=L10098&text=LEI%20No%2010.098%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000.&text=Estabelece%20normas%20gerais%20e%20crit%C3%A9rios,reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dis-

põe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/566431#:~:text=regulamenta%20a%20lei%2010.436%2c%20de,19%20de%20dezembro%20de%202000.&text=educa%C3%87%C3%83O%20>. Acesso em: 26 mar. 2024.

FOUCAULT, M. **A ordem de discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FREIRE, W. et al (Org.). **Tecnologia e educação**: as mídias na prática docente. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 132.

LIMA, K. E. F. de. **Docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: primeiras experiências profissionais. 61 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, 1998, p. 668-680.

NISKIER, A. **Educação Brasileira**: 500 anos de História. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NOVOA, A. (coord.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

MARIN, M. J. S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. **Surdos: o narrar e a política**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, 2003.

PIMENTA, S. G., (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo, Cortez, 2002.

PINHEIRO, L. **Língua Brasileira de Sinais: Libras I**. São Paulo: Know How, 2010.

PIRES, D.F.V.G. **A Capacitação de professores para trabalhar com crianças surdas**. (Trabalho de Conclusão de Curso) Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/187131382.pdf>. Acesso em: 29 de outubro 2023.

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e**

Língua Portuguesa. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

ROSA, A. S. **Tradutor ou professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 8, p. 75-95, 2006. Disponível em: [https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1106/904/3233#:~:text=Fa 99](https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1106/904/3233#:~:text=Fa%2099).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M **Saberes Docentes e formação profissional**. 8ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SKLIAR, C.; QUADROS, R.M de. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, v.1, n.9, p.32-51, 2000. Disponível em: <http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/invertendo.pdf>. Acesso em: 4 de setembro de 2023.



GUILHERME MARIANO DA SILVA



ANA CAROLINA NEGRÃO BERLINI DE ANDRADE



LUDMILA BELOTTI ANDREU FUNO



DARLEY PEREIRA DA SILVA



ANÁLISE DO SUPORTE OFERECIDO VIA *WHATSAPP* AOS INTERAGENTES DO TELETANDEM LITERÁRIO NA URCA

Guilherme Mariano da Silva

Doutor em Teoria da Literatura pela Unesp de São José do Rio Preto, instituição na qual realizou toda a sua formação acadêmica superior. Atualmente leciona literatura norte americana e língua inglesa na Universidade Regional do Cariri (URCA), sendo professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras na mesma IES. Como membro do grupo de pesquisa NETLLI.

Ludmila Belotti Andreu Funo

Doutora pelo programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos com ênfase em Linguística Aplicada (Unesp/ IBILCE, campus de São José do Rio Preto, 2015), mestre em Estudos Linguísticos com ênfase em Linguística Aplicada (Unesp/ IBILCE, campus de São José do Rio Preto, 2011) e graduada em Licenciatura em Letras pela Unesp/ IBILCE, campus de São José do Rio Preto (2002). Atualmente, é professora colaboradora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da URCA (PPGL, URCA ? CE), pesquisadora vinculada ao projeto Teletandem e Transculturalidade (CLDP, UNESP/ FCL, campus de Assis) e ao projeto Teletandem URCA, URCA, campus de CRATO/ CE,

Ana Carolina Negrão Berlini de Andrade

Possui graduação em Letras Português/Italiano pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Assis (2007), mestrado em Letras/Teoria da Literatura pela UNESP, Campus de São José do Rio Preto (2010), onde desenvolveu a dissertação *Trans-formações (a)temporais em Il Decameron: de Pasolini a Boccaccio*. Em 2016 obteve o título de Doutora pelo programa de pós-graduação em Letras/Estudos literários da UNESP, Campus de Araraquara.

Darley Pereira da Silva

Graduando em Letras, Português com Respectivas Literaturas pela Universidade Regional do Cariri (URCA) – Campus Pimenta. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), atuando no projeto Teletandem URCA, no qual mantém, atualmente, vínculo como voluntário. Realizou intercâmbio voluntário na Inglaterra, entre 2023 e 2024, com o objetivo de aprimoramento linguístico e intercultural. Atualmente, é integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Letras Português, desenvolvendo atividades voltadas à formação inicial docente.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por interesse apresentar uma análise exploratória sobre como o *WhatsApp*, um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de vídeo e/ou voz para *smartphones*, tem sido utilizado enquanto ferramenta de apoio pedagógico para interagentes de Teletandem, (doravante TTD), vinculados ao programa Teletandem Literário/URCA (doravante TTD-L/URCA), estabelecido entre Georgetown University, John Hopkins University e a Universidade Regional do Cariri.

O programa TTD-L/URCA é um projeto piloto de intercâmbio virtual, ou seja, faz parte da modalidade de *virtual exchanges*, (O’ Dowd, 2018; Salomão, 2020), sendo voltado para alunos da Universidade Regional do Cariri (Campus de Crato – CE), cujo objetivo é oferecer um espaço autônomo e colaborativo de aprendizagem de línguas e literaturas estrangeiras para professores de português e inglês em formação. Mais especificamente, o TTD-L/URCA é um programa em andamento, desde o segundo semestre de 2021, que conta com a Georgetown University (USA) e a John Hopkins University (USA) como universidades parceiras.

Nesse projeto específico da modalidade TTD, os participantes brasileiros interagiram por um período de tempo pré-determinado (entre 8 a 10 interações), de forma completamente virtual, síncrona e assíncrona (*E-mail*, *Google Meet*, *Whatsapp* e *Zoom*), com parceiros estadunidenses. As interações tiveram como propósito, por parte dos estudantes brasileiros, aprender inglês e explorar textos literários em língua inglesa (tidos como assunto propulsor das interações), assim como auxiliar os parceiros estrangeiros a desenvolverem suas competências comunicativas em língua portuguesa e a explorarem os textos literários brasileiros.

Além das interações com seus parceiros, os interagentes da URCA, também, contaram com sessões de mediação (encontros virtuais síncronos, normalmente via *Google Meet*, conduzidos por um professor mediador), e assíncronos, mediados pelo *E-mail* e pelo suporte via *Whatsapp*, enfatizado como contexto interativo primário, a ser explorado neste estudo.

O *WhatsApp* pode ser definido como um aplicativo que possibilita trocas de mensagens instantâneas (escritas ou de voz), ligações síncronas (voz ou vídeo) e troca de arquivos variados (docu-

mentos em *pdf*, fotografias, vídeos disponibilizados nas redes ou gravados no próprio *smartphone* do usuário, dentre outros), entre seus usuários. Trata-se de uma plataforma virtual multimodal, repleta de ícones, ideogramas (emojis) e figurinhas animadas (*stickers*) e que pode juntar muitos interagentes (até 256) em um mesmo grupo.

As razões para estudarmos os usos do *WhatsApp* no Brasil, são muitas: segundo pesquisa desenvolvida pela *Digital Brazil*¹ 2022, 165 milhões de brasileiros usam a ferramenta cotidianamente (quase 77% de nossa população, segundo dados do IBGE²); o *WhatsApp* medeia muitas práticas sociais no país, que vão desde o compartilhamento de notícias cotidianas (incluindo as notícias falsas ou *fake news*) (Chagas, Modesto, Magalhães, 2019), a discussões sobre telenovelas (Nantes e Fernandes, 2016) e até a formação docente (Braga, Gomes e Martins, 2017); permeando atividades de lazer e de trabalho de muitos brasileiros.

Trata-se de uma ferramenta em uso desde 2009, no Brasil, com ampliação significativa de seu escopo de usuários ao longo dos anos, estando presente em até 98% dos *Smartphones* brasileiros³, ou seja, é um programa de largo impacto na vida cotidiana e, conseqüentemente, uma poderosa ferramenta pedagógica e comunicativa.

¹ Fonte: <https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2022-april-global-statshot-report-apr-2022-v01>. Acesso: 04 de outubro de 2022. E: <https://oglobo.globo.com/economia/negocios/noticia/2022/08/whatsapp-quer-ganhar-dinheiro-no-brasil-nas-conversas-entre-empresas-e-consumidores-diz-diretor.ghtml>. Acesso: 04 de outubro de 2022.

² IBGE, população nacional: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso: 04 de outubro de 2022.

³ Conforme: <https://jornal.usp.br/atualidades/as-midias-sociais-como-arma-de-governo/>. Acesso: 04 de outubro de 2022.

No contexto Teletandem/URCA, o uso do *Whatsapp* foi ampliado desde o advento da pandemia de coronavírus, que levou o país a um estado de emergência, exigindo uma reorganização abrupta dos sistemas de ensino e das práticas sociais no Brasil. Observa-se que o programa foi utilizado em larga escala em diversas modalidades de ensino durante este contexto, tal como mostrado em publicações, como a de José Genival Bezerra Ferreira (2022), da Universidad de Santiago do Chile, que analisou a percepção dos discentes sobre o processo ensino-aprendizagem, por meio do *WhatsApp* entre seu ingresso letivo em 2021 e sua utilização prévia durante a pandemia. Ou como a pesquisa realizada por Rodrigo Camargo Aragão e Luan Guanaes, da Universidade Estadual de Santa Cruz (2022) que, ao analisar o uso do *Whatsapp* como ferramenta para o ensino de Língua inglesa, observaram resultados positivos do ambiente digital durante a pandemia.

Similarmente, Fábio Alexandre Silva Bezerra (2021), da Universidade Federal da Paraíba, discute o processo de ensino-aprendizagem remoto de inglês na UFPB durante o período pandêmico. O autor enfatizou o uso de metodologias ativas para esta forma de instrução, ou seja, uma abordagem baseada em multiletramentos e nas teorias da interseccionalidade. Ele ainda relata a importância da proatividade do alunado, assim como a necessidade de flexibilidade pelo corpo docente para o alcance de bons resultados.

Tendo isto em vista, focaremos aqui, no uso do *whatsapp*, dentro do TTD-L/URCA. O projeto TTD-L/URCA é um projeto piloto de aprendizagem de

línguas em Teletandem, voltado aos alunos de Licenciatura em Letras da URCA, que contempla a reflexão colaborativa dos interagentes sobre textos literários (em língua materna e em inglês), em implementação no campus de Crato desde 2021. O TTD-L/URCA não é o único projeto dessa natureza nas universidades brasileiras, pois já há iniciativas semelhantes em andamento desde 2020 na UNESP/ FCL, campus de Assis (Ramos e Carvalho, 2020).

A presente pesquisa é definida como qualitativa (Gibbs, 2009, p. 8), pois, embora seja um estudo predominantemente exploratório (Gil, 1991, p. 45 e Köche, 1997, p.126) e descritivo, também, está interessado em interpretar e compreender os sentidos das experiências materializadas por intermédio do aplicativo *Whatsapp* e no seio do projeto TTD-L/URCA.

Tendo isto em vista, os dados coletados por esta pesquisa, derivam de cópias de trocas escritas via *Whatsapp*, que aconteceram entre os interagentes brasileiros e entre eles e seus mediadores, durante o período de 10/02/2022 até 21/05/2022. Ao todo, participaram deste estudo, oito alunos vinculados ao projeto TTD-L/URCA e quatro mediadores, que trocaram mensagens de texto via *Whatsapp*, por aproximadamente, quarenta dias.

Todos os participantes deste estudo, assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme o qual aceitaram ceder os dados para esta pesquisa, e todos esses colaboradores, tiveram seus nomes e dados pessoais anonimizados. As perguntas que nortearam a pesquisa, foram: 1) Como se caracterizam as trocas via *Whatsapp* entre in-

teragentes e mediadores vinculados ao programa Teletandem Literário/URCA?; 2) Quais os principais temas enfocados nessas trocas?; e 3) Quais contribuições podem ser depreendidas do uso desse aplicativo para o projeto TTD-L/URCA?.

ANÁLISE DOS DADOS

As interações do grupo de *WhatsApp* enfocado duraram de 18 de fevereiro de 2022 até 21 de julho do mesmo ano, totalizaram um total de 124 dias de trocas mediadas por esse aplicativo. O material documentário, após transposto em fonte arial 12 para documento do *Word* e sistematizado para a análise, comporta um total de 7.245 palavras, distribuídas em 841 linhas e 28 páginas. Participaram das trocas nesse grupo, 22 pessoas, conforme quadro abaixo:

QUADRO 1: Relação dos participantes do contexto enfocado. Quadro elaborado pelos autores

FUNÇÃO	NÚMERO DE PARTICIPANTES E CODIFICAÇÃO PARA ANONIMIZAÇÃO
Mediadores	Participaram da coleta um total de 6 mediadores, codificados como: M1 (mediador responsável pela gestão desse grupo), M2 (mediadora e professora responsável pelo grupo de alunos estadunidenses), M3, M4, M5 e M6 (assistentes, eventualmente substitua interagentes ausentes e respondiam dúvidas dos interagentes quando M1 e M2 não estavam conectados).
Interagentes brasileiros	8 interagentes brasileiros codificados como: URCA1, URCA 2, URCA 3, URCA 4, URCA 5, URCA 6, URCA 7 e URCA 8.
Interagentes n o r t e - americanos	8 interagentes norte-americanos codificados como: JH1, JH2, JH3, JH4, JH5, JH6, JH7 e JH8.

FONTE: Dados da pesquisa.

É importante ressaltar que os participantes desta interação, compunham um grupo heterogêneo, composto por

interagentes da URCA e de John Hopkins, algo que comumente não ocorre nas parcerias realizadas pela URCA. Usualmente, os grupos de *Whatsapp* são utilizados apenas para mediação entre os interagentes brasileiros. A primeira razão para tanto, é o aspecto de formalidade e de distanciamento de um primeiro contato entre dois participantes de TTD. O que continuamente têm sido estipulado pelos mediadores da URCA, com cuidado, especificamente, para se evitar choques culturais e identitários, é o uso da ferramenta mais formal, o *E-mail*, para contatos iniciais.

No entanto, esse cuidado decorre de experiências empíricas com questões culturais derivadas do uso do *Whatsapp* e da própria privacidade dos participantes internacionais. Nota-se que os mediadores estrangeiros ou não disponibilizam o contato de celular de seus participantes, ou os participantes estrangeiros são usualmente, pouco ativos nas respostas pelo *Whatsapp*. Assim, há uma disparidade na relação entre os participantes e o uso da ferramenta para tentativa de contato e manutenção das parcerias e, por isso, usualmente, enfatiza-se o meio mais formal de comunicação.

Dentro da parceria com John Hopkins, no projeto piloto de TTD – Literário, porém, os participantes ingressaram dentro do grupo comum, criando uma comunidade mais ativa de discussão sobre o programa em andamento e facilitando questões pragmáticas de contato e agendamento das interações. Logo, buscamos, a seguir, responder a primeira questão norteadora da pesquisa: 1) Como se caracterizam as trocas via *WhatsApp* entre interagentes e mediadores vincu-

lados ao programa TTD-L/URCA?

As trocas via *WhatsApp*, se caracterizam por serem, predominantemente, iniciadas pelos mediadores, como no exemplo a seguir, em que o mediador M1, compartilha a mensagem que recebeu da professora estadunidense (PE1) e questiona sobre a disponibilidade de todos os envolvidos em cumprirem o cronograma proposto:

“M1: Recebi essa mensagem de (nome de PE1),
professora da JH
Oi (nome de M1),
Tudo bem? Bom dia!
Então podemos começar essa semana,
às 11h (US time), 13h (Brasil)?
Pode ser na segunda, quarta ou sexta.
O dia que for melhor pra vocês aí.
Já poderíamos deixar marcado os próximos encontros.
Se começarmos essa semana conseguiremos fazer 8 encontros já que temos uma semana em março de *spring break*.
M1: eu já havia compartilhado
M1: Começar esta quarta às 13h está bom para todos?
M1: E podemos fazer uma breve mediação amanhã à noite?
URCA 1: Boa noite! Para mim, sim.
URCA 1: Não posso, porque terei aula.
URCA 2 : Tá certo
URCA 3: Claro
M1: Seria das 18 as 18 e 30
M1: a mediação
URCA 4 : Sim
URCA 3: Nesse caso é das 13:00 as 14:00, isso??”
(excerto 1, linhas 32 – 53, p. 2)

Observa-se que uma característica deflagrada pela análise, é a da não-linearidade da comunicação, que se manifesta sobretudo, pelos textos postados em etapas (e atravessados por observações ou perguntas de outros interagentes) ou pela quebra temática das postagens:

M1: Seria das 18 as 18 e 30

M1: a mediação

URCA 4 : Sim

URCA 3: Nesse caso é das 13:00 as 14:00, isso??

M1: the story of an hour da kate chopin

M1: e o THE THOUSAND-AND-SECOND TALE OF

SCHEHERAZADE do Poe

M1: (link para os interagentes acessarem o conto)

M1: Chopin (link para os interagentes acessarem o conto)

M1: e uma versão oficial do capitães (link para os interagentes acessarem o conto)

M1: links para as obras do ttd literário

M1: (respondendo URCA 3, linha 53) Isso, seguindo o pedido da John Hopkins

URCA 3: Ah, então eu posso.

(excerto 2, linhas 50 – 63, pp. 2-3).

No exemplo supracitado, vemos que a discussão sobre a possibilidade de presença no primeiro encontro de mediação do projeto TTD-Literário/URCA, é atravessada por postagens dos *links* que direcionam os alunos para o acesso aos textos, cuja leitura era prevista pelo projeto. Isto configura uma quebra de linearidade na comunicação, porque uma pergunta feita na linha 53, só foi respondida na linha 62. Do mesmo modo, o assunto “Primeira sessão de mediação”, foi sucedido por alternância pelo assunto “Leituras a serem realizadas pelos parceiros”. Assim, se podemos observar que o *Whatsapp* cria uma sensação de imediatismo que intensifica a comunicação entre os membros do programa, por outro lado, é visível que esta comunicação é tanto menos formal, quanto menos organizada em relação ao *e-mail*. Na comunicação por *e-mail*, não ocorre usualmente nem a quebra tópica de linhas, nem se tem a intromissão de outros te-

mas, o que pode visivelmente, confundir os interlocutores no caso do *Whatsapp*. Assim, seguimos abaixo para analisar a segunda pergunta motivadora: 2) Quais os principais temas enfocados nessas trocas?

Os temas enfocados pelas trocas materializadas no grupo de *WhatsApp* estudado, se caracterizam por serem predominantemente voltados para questões de gerenciamento das parcerias, tais como:

a. Disponibilização do link para uma sessão de mediação:

M1: gente, boa noite

M1: mediação agora: (link do encontro)

URCA 5: boa noite M1

URCA 4: Boa noite

URCA 4: Vou me atrasar um pouco, mas em 10 min eu entro.

(Excerto 3, linhas 101 – 105, p. 4)

b. Renegociação das datas dos encontros e aviso sobre início da sessão de mediação:

M1: Boa tarde gente, **já estou entrando na chamada** (aviso sobre início da sessão de mediação)

M1: gente, as interações serão sempre no mesmo dia, das 13 às 14 horas. Preferencialmente de quarta, mas podemos marcar ou na segunda ou sexta, caso a maioria prefira nesses dias. Mas será um dia demarcado (renegociação das possibilidades de encontro virtual síncrono entre os pares) (Excerto 4, linhas 124 – 127, p. 5).

c. Confirmação sobre disponibilização para as interações e sobre as leituras a serem debatidas entre os pares:

M1: Gente, boa tarde

M1: todo mundo confirmado para amanhã das 13 às 14?

M1: Se tivermos problemas é importante sanar agora
 URCA 2: Sim
 URCA 6: Boa tarde
 URCA 4 : Ok!!
 URCA 3: Boa tarde!
 URCA 3: Nossa primeira leitura será Capitães de Areia?
 M4 : sim
 M2 : Oi Darley,
 Os alunos já estão no capítulo - Dora, irmã e noiva
 URCA 3: Certo. Obrigado.
 (Excerto 5, linhas 178 - 189, pp. 6 - 7).

Contudo, além dos temas voltados para gerenciamento das interações no seio do projeto TTD-L/URCA, também, constam no material documentário postagens sobre felicitações de aniversário (excerto 6) e pedidos de colaboração para publicação de artigos acadêmicos sobre Teletandem (excerto 7):

M1: gente, essa é a professora (nome de M2) da John Hopkins
 M1: coordenadora do ttd!
 M1: E é níver dela hj
 URCA 6: Eita!!! Parabéns, professora! Muitos anos de vida! (emojis de flores e estrelas)
 URCA 5: Boa tarde, pessoal. Parabéns, professora! Felicidades!
 URCA 2: Melhor dia pra conhecer-la prof! Felicidades viu! (emojis de bolo e de comemoração)
 (Excerto 6, linhas 84 - 89, p. 3)

URCA 8: Oi, gostaria de saber se alguém poderia me ajudar com um 88 artigo sobre ttd?
 M3: O que vc precisa?
 URCA 8: É uma avaliação do texto como um todo, se alguém quer como co-autor. É sobre aprendizado e ttd
 M3: Manda pra mim
 M3: (disponibiliza e-mail acadêmico)
 M3: Eu avalio para vc
 URCA 8: Ta certo. Vou mandar. Peço desculpas pq vai ter muitas correções
 (Excerto 7, linhas 778 - 787, pp. 26 - 27).

Nesse sentido, os temas apresentados nas interações por meio do *Whatsapp*, são plurais, indo do escopo pragmático da manutenção das interações até o nível interpessoal de relações de amizade e colaboração para outros projetos. A ferramenta, portanto, aproxima os interagentes do intercâmbio virtual, criando um espaço de conversação que permite uma informalidade de contato profícua para as trocas de informações. Assim, prosseguimos para a resolução da terceira pergunta motivadora: 3) Quais contribuições podem ser depreendidas do uso do WhatsApp para o projeto TTD-L/URCA?

O uso do *WhatsApp* no seio do projeto TTD-L/URCA, se manifestou como opção tanto, (i) frente às medidas sanitárias de isolamento social, consequência da pandemia do Coronavírus, como (ii) solução para suprir a carência de um laboratório informatizado próprio para as parcerias síncronas e institucionais do programa TTD/URCA (que acontecem em horário de aula regular). Embora a ferramenta tenha sido de grande valia para o projeto, pois possibilitou a concretização e o gerenciamento da parceria URCA/Johns Hopkins em 2022, foi possível depreender algumas situações nas quais melhorias na comunicação via *WhatsApp* poderiam ser implementadas. Tais sugestões de melhorias nas trocas via *WhatsApp*, foram compiladas no quadro a seguir, intitulado “Sugestões para o acompanhamento via *WhatsApp*”:

QUADRO 2: Sugestões para o acompanhamento via WhatsApp.

Elaborado pelos autores

SUGESTÕES PARA O ACOMPANHAMENTO VIA WHATSAPP	
Sugestão	Justificativa
Iniciar as interações com uma saudação formal e introduções norteadoras acerca de como as interações via WhatsApp devem ser manifestadas. Fazer essa postagem assim que todos os integrantes do grupo estiverem devidamente associados à plataforma e ao grupo.	Essa medida visa evitar repetições desnecessárias, quebra de linearidade na dinâmica de perguntas e respostas iniciais das interações no grupo, bem como amenizar as ansiedades comuns ao início de novos projetos e parcerias.
Deixar todos os documentos necessários para o bom andamento da parceria, bem como os links para as interações institucionais organizados em uma pasta do drive do e-mail institucional (teletandem@urca.br). Disponibilizar o acesso a tal pasta na aba de descrição do grupo de WhatsApp para que interagentes e mediadores tenham acesso a esse material sempre que necessário.	Essa medida visa facilitar o acesso ao material citado, bem como a evitar a necessidade de (re)postagens constantes e consequentes quebras de linearidade.
Planejar os textos instrutivos previamente e efetivar a postagem em um só bloco.	Essa medida visa evitar repetições desnecessárias, mal entendidos e quebra de linearidade.
Estruturar as dinâmicas de resposta (confirmação de leituras, confirmação de disponibilidade para encontros pré-agendados, levantamento do número de interações realizadas x o número de interações previstas etc.) no formato “(i) copia - (ii) adiciona sua resposta - (iii) cola no mesmo corpo da mensagem - (iv) (re)posta o texto atualizado”. Conforme o exemplo do anexo 1.	Essa medida visa evitar repetições desnecessárias, mal entendidos e quebra de linearidade.
Os mediadores devem decidir o encaminhamento das demandas em um grupo distinto do grupo definido para o acompanhamento dos interagentes e, apenas após as devidas deliberações, informar de modo objetivo às decisões aos estudantes.	Essa medida visa atribuir um formato mais objetivo e dinâmico às postagens do grupo, evitando mal entendidos.

FONTE: Dados da pesquisa.

CONCLUSÃO E ENCAMINHAMENTOS

O presente estudo teve como objetivo analisar de modo exploratório, como as trocas (de um grupo de mediadores e interagentes vinculados ao projeto TT-D-L/URCA) via *WhatsApp*, foram estabelecidas. O objetivo desta pesquisa era compreender como a comunicação entre mediadores e interagentes, tinha sido materializada, quais os principais temas enfocados e como poderíamos aprender e melhorar o uso dessa ferramenta mensageira, após a análise proposta neste artigo.

O estudo apontou que a maioria das postagens partem dos mediadores, o que coloca os interagentes em uma posição mais passiva e menos autônoma no grupo de *WhatsApp*. Essa característica se mostra preocupante, pois pode ser indício de que os interagentes não se sintam confortáveis o suficiente para expressarem seus anseios e sugestões de modo coletivo e colaborativo (o que, embora seja uma especulação plausível, carece de investigações futuras). As trocas via *WhatsApp*, contemplam prioritariamente, temas relacionados à gestão das parcerias de Teletandem, embora outros assuntos possam ter se apresentado de forma menos expressiva (como felicitações e propostas de parceria para redação de artigos acadêmicos).

Por meio da leitura das interações via *WhatsApp*, foi possível elaborar um quadro de sugestões de conduta no gerenciamento do grupo, que pode servir para otimizar a comunicação entre mediadores e alunos interagentes. Ademais, trata-se de uma análise inicial, de uma atividade ligada a um projeto piloto

de intercâmbio virtual que, no formato como se apresenta neste artigo, abre campo para novos questionamentos e possibilidades de investigação.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, F. A. S. (2021). Experiências de Ensino-Aprendizagem Remoto de Inglês na Licenciatura em Letras/Inglês durante a Pandemia de Covid-19: Multiletramentos Digitais E Interseccionalidade. **Ilha Do Desterro**, 74(3), pp. 41-66, 2021. Fonte: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80004>. Acesso: 22 de novembro de 2023.
- FERREIRA, J. G. B. Whatsapp como Recurso Didático na Educação Superior nas Licenciaturas de Letras e Pedagogia. **Periferia: Educação Cultural e Comunicação**, v. 14, n. 3, pp., 193-212, 2022. Fonte: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/69067>. Acesso: 22 de novembro de 2023.
- CAMARGO, R. A. , & GUANAES, L. What-sapp e Metodologia do Ensino De Inglês na Pandemia. **Fólio Revista De Letras**, v. 14, n. 1, 2022. Fonte: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/10710>. Acesso: 22 de novembro de 2023.
- FUNO, L. B. A., ELSTERMANN, A. K., & ZAKIR, M. A. Observação pedagógica em contexto de aprendizagem telecolaborativa. **Calidoscópico**, v. 14, n. 3, pp. 433-447, 2017. Fonte: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.143.07>. Acesso: 22 de novembro de 2023.
- FUNO, L. B. A; MESSIAS. R. A. L; e, SILVA, G. M. M. Teletandem e internacionalização na Universidade Regional do Cariri (URCA). In: SOUZA, F. M. CARVALHO, K. C. H. P; e, MESSIAS, R. A. L. (Orgs) **Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI**. São Paulo, Mentis Abertas; Campina Grande, EdUEPB, 2020, pp. 17 - 42.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Trad. Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- K. C. H. P. Literatura em contexto de telecolaboração: uma experiência inicial. In: SOUZA, F. M. CARVALHO, K. C. H. P; e, MESSIAS, R. A. L. (Orgs) **Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI**. São Paulo, Mentis Abertas; Campina Grande, EdUEPB, 2020, pp. 129 - 149.
- KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MOURA, M. & MICHELSON, M. R. (2017). WhatsApp in Brazil: mobilizing voters through door-to-door and personal messages. **Internet Policy Review**, 6(4). DOI: 10.14763/2017.4.775.
- O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual Exchange: state of the art and the role of collaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchanges**, 1 (1), 1 - 23, 2018.



JOGOS RELACIONADOS À MATEMÁTICA E SUAS LENDAS: UM ABORDAGEM EM HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Denise Ap. Enes Ribeiro

Doutoranda em Educação Matemática, pelo Renoen- pólo PPGECEM-UEPB. Bolsista FAPESQ-PB. Mestre em Educação Matemática pela UEPB- Universidade Estadual da Paraíba. Especialista em Docência do Ensino Superior pela FAC- Faculdade Católica do Cariri. Graduada em Ciências com Habilitação em Matemática pela FAFI- Faculdade de Filosofia de Sorocaba e Pedagogia pela Unigran. Com experiência na Educação Básica e no Ensino Superior. Dedica seus estudos na grande área da Educação Matemática, com preferência na História da Matemática e Leitura e Escrita em Matemática.

INTRODUÇÃO

O Minicurso “Jogos Relacionados à Matemática e suas lendas: uma abordagem em História da Matemática”, foi realizado no intuito de se trabalhar as lendas de alguns jogos antigos e oriundos da própria História da Matemática, bem como aplicar alguns deles como a Mancala e o Tangram.

Nossos objetivos são que, através de uma atividade lúdica e interdisciplinar, relacionar a matemática presente nos jogos relacionados à História da Matemática e o contexto histórico dos povos que os criaram, combatendo a visão absolutista e eurocentrista dessa ciência, bem como promover a dialogicidade em sala de aula de matemática.

Nossa metodologia foi de cunho qualitativo, onde foram colhidos através

de um questionário, alguns dados relativos à vida profissional e acadêmica dos participantes do minicurso, assim como as suas impressões sobre o mesmo. Esse questionário, foi necessária uma vez que o minicurso foi de forma presencial e não houve gravações, de forma a colher dados de uma maneira mais direta.

Tivemos um total de 17 participantes, entre estudantes de graduação, a maioria, do curso de pedagogia, alguns professores de matemática da rede pública e dois pós-graduandos, um de mestrado e outro de doutorado. Em relação à experiência em sala de aula, 50% já lecionavam há mais de 10 anos; 33% lecionavam a menos de 2 anos ou não lecionavam; e 17% lecionavam de 3 a 5 anos. Esse foi um grupo bem diversificado, porém, todos muito interessados na questão da melhoria da aprendizagem em matemá-

tica. Para alcançarmos nossos objetivos, realizamos os seguintes procedimentos metodológicos:

- Introdução de um conteúdo sobre a importância da História da Matemática enquanto Tendência Metodológica em Matemática;
- Apresentação dos jogos e suas respectivas lendas;
- Breve discussão sobre a matemática envolvida em cada jogo e do povo que o criou;
- Atividades com os jogos e as lendas, de leitura, escrita, interpretação e alguns conceitos matemáticos envolvidos;
- Proposta de debates com os participantes de releituras e adaptações para a sala de aula de matemática.

A seguir, apresentaremos os conteúdos trabalhados e as discussões que ocorreram durante a aplicação do minicurso.

A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E SUA IMPORTÂNCIA ENQUANTO TENDÊNCIA METODOLÓGICA

Vários autores e professores têm-se se debruçado na perspectiva de se ensinar a matemática do ponto de vista de sua historicidade. A História da Matemática (a partir desse ponto utilizaremos a sigla HM), é considerada uma Tendência Metodológica, visto que sua utilização em sala de aula, perpassa por mudanças metodológicas e conceituais em relação à maneira tradicional de se ensinar a matemática: exposição de um conteúdo com ou sem demonstrações, exemplos de situações problemas, exercícios de memorização de determinado algoritmo e, por

fim, uma avaliação procedimental. Como exemplo temos Mendes (2001, p. 15):

A História da Matemática constitui-se em uma proposta que enfatiza o caráter investigatório do processo de construção da Matemática, levando os estudiosos dessa área de pesquisa à elaboração, testagem e avaliação de atividades de ensino centradas no uso de informações históricas referentes aos tópicos que pretendem investigar.

A utilização da HM para fins de ensino aprendizagem de matemática, também é defendida por Fauvel (1991), ao afirmar que “a história aumenta a motivação para a aprendizagem, humaniza a matemática, os alunos compreendem como os conceitos se desenvolveram ao longo do tempo, suscita a oportunidade de investigação em matemática”, entre outras. Embora essas premissas sejam observadas de fato, há discussões em relação à motivação, pois se for trabalhada apenas com a introdução de dados históricos, biografias descontextualizadas, poderia não haver a tão desejada motivação, uma vez que nem todo aluno gosta de história, ainda mais se fora trabalhada da maneira descrita acima. Mendes (2006) afirma que existem algumas dificuldades encontradas pelos professores de matemática ao tentar fazer uso dessa metodologia:

- Despreparo dos professores tanto na Formação Inicial como na Continuada;
- Falta de tempo dos professores para elaborar, testar, e avaliar atividades pedagógicas que utilizem a HM;
- Ineficácia de dados históricos em livros didáticos;
- Dados históricos imprecisos ou incorretos que utilizam a HM apenas como instrumento ilustrativo;

- Quase inexistência de materiais didáticos adequados, nem todo texto histórico pode ser usado na educação básica.

O uso da HM, precisa ser feito em atividades com a ajuda de materiais manipulativos, através de experiências e reflexões do próprio grupo, numa base pedagógica que seja construtivista e sociointeracionista, de modo que pode ser considerado um fator que promove o ato cognitivo. Nessa tendência, há a interligação entre o conhecimento matemático cotidiano, escolar e científico.

Nossa opção, foi por trabalhar com alguns jogos antigos, oriundos da HM e que contivessem possibilidades pedagógicas. Os jogos revelados pela H.M poderiam intervir positivamente na maior assimilação de conteúdos matemáticos, relacionados tanto com a H.M como com os próprios jogos. As situações de interdisciplinaridade ocorreriam de forma mediada pelo professor.

A relação Matemática/jogos é antiga e cultural, pois deriva do próprio desejo humano de se divertir ao fazer quebra cabeças, desafios lógicos e etc. Essa atividade, contribuiu para o desenvolvimento do pensamento abstrato humano. Procuramos, também, dar um destaque às lendas relativas à cada jogo, pois as mesmas nos trazem muito os aspectos socioculturais do povo que criou o jogo e a sua relação com a matemática. Assim, faz-se necessário trabalhar a partir da ideia da impregnação mútua entre a Língua Materna e a Matemática, através da leitura e escrita em HM. Trabalhar as lendas significa trabalhar um gênero de discurso, pouco trabalhado nessa disciplina.

Segundo Almeida (2016, p. 69), os gêneros de discurso, fazem parte da di-

nâmica da sala de aula, de forma consciente ou não, de parte do professor, pois as aulas ocorrem por meio de interações discursivas e, como tal, via textos orais ou escritos, ou por meio de outros recursos dialógicos, como afirma esse autor:

Queremos enfatizar, no entanto, aquelas situações provocadas pelo professor em que o gênero, sua leitura e composição também estão em jogo no planejamento ao lado do conteúdo matemático que também o integra. Isto tem a ver também com o conhecimento profissional dos professores e com o seu repertório de leitura.

Trata-se, então, do próprio professor, exercendo a sua autonomia enquanto profissional, realizar o seu planejamento inserindo atividades com a HM. Essas atividades, provocariam em sala de aula, situações de interações dialógicas, onde o aluno se sentiria, cada vez mais, à vontade em dar a sua opinião, exprimir a “sua voz”, favorecendo uma relação dialética, onde o ouvinte de agora será o locutor posteriormente. É o que Bakhtin (2003) chama de Atitude Responsiva Ativa.

Os jogos já são uma metodologia usada em matemática. Jogos antigos podem ser associados à história dessa disciplina. As lendas, assim como a contação de histórias, fazem parte do universo lúdico, geram nos ouvintes, uma sensação de encantamento, que tanta falta faz as aulas de matemática. Alguns Jogos e suas lendas que são possíveis de se trabalhar por essa metodologia: Xadrez, Mancala, Tangram, Quadrados Mágicos. Pela limitação do tempo, escolhemos trabalhar apenas o Tangram e a Mancala nesse minicurso.

No primeiro encontro, após darmos uma contextualização teórica dos

nossos objetivos, com a discussão de alguns autores em HM e Gêneros de Discurso, apresentamos a lenda do Tangram e ensinamos como confeccionar um Tangram. Os participantes, então, foram motivados a construírem figuras com o Tangram e, por fim, imaginarem uma história para essas figuras. Infelizmente, pelo limite do tempo, essa última proposta não pode ser realizada.

No segundo encontro, já no dia seguinte, começamos a trabalhar com a Mancala. Esse jogo, de origem africana, foi o que gerou mais interesse, pois ao contrário do Tangram, que já era muito conhecido e utilizado pelos professores, a Mancala era pouco conhecida. A Mancala é uma família de jogos e, em cada país da África, é conhecida por variados nomes: Awale, Oricuri, Bao, Igisoro, Ayo na Nigéria, Ouri em Cabo Verde, Awari no Suriname, Oware em Gana, Adi no Daomé, Kalah na Argélia (Pereira, 2016).

A tradição oral, também, se reflete nesse jogo, com muitas lendas sobre ele, sua finalidade e origem. Algumas tribos jogam tão somente durante o dia, deixando o tabuleiro para fora de casa à noite, para que os deuses também possam jogar e, assim, com sua intervenção, favorecer as colheitas. Outras tribos, não jogam Mancala à noite, pois acreditam que nesta hora, espíritos de outro mundo, virão jogar também, levando então a alma dos jogadores embora. Um aspecto importante no jogo, é a ideia da coletividade e da partilha, pois os jogadores percebem que o acúmulo de sementes numa casa, pode se tornar, na verdade, uma armadilha e, é necessário distribuir para vencer o jogo. A generosidade é então um aspecto que aparece no jogo (Ribeiro, 2019).

Aprender sobre a Mancala, torna-se uma oportunidade de se trabalhar de acordo com a Lei 10.639/03, a qual afirma a obrigatoriedade de se incluir na rede de ensino a “História e Cultura Afro-Brasileira” em todas as disciplinas do currículo. Após serem ensinadas as regras do jogo, foi proposto que os participantes formassem duplas para vivenciar o jogo na prática. As regras que foram ensinadas se referem ao jogo Oware, uma modalidade de Mancala bastante difundida.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Os participantes responderam em sala, de forma espontânea e, depois, em um questionário formal qual metodologia mais utilizavam em suas aulas. A resposta que mais sobressaiu, foi Resolução de Problemas e Jogos e Material Concreto. A segunda metodologia mais apontada, foi Aula Expositiva Dialogada. A opção História da Matemática, não foi apontada como metodologia utilizada por nenhum dos participantes. A seguir, foram propostas questões para serem discutidas no grupo de participantes de forma coletiva: 1) Que implicações pedagógicas o uso de jogos em História da Matemática pode trazer para o ensino de Matemática?

Em relação a esse questionamento, os participantes apontaram que o ensino de jogos proporciona que os alunos estejam mais dispostos a aprender, pois gera mais atenção, mais motivação de uma forma descontraída e, portanto, a fixação do conteúdo, é mais rápida. Outro participante, afirmou que na atividade lúdica, o aluno é estimulado a aprender “mais e mais de uma forma prazerosa”. Uma fala que gostaria de destacar, foi de

uma participante já professora, há um bom tempo:

“O uso de jogos traz uma forma mais leve e descontraída de aprender a matemática, principalmente se a criança já tem dificuldades com a disciplina. Essa forma facilita também o desenvolvimento do raciocínio lógico, uso de estratégias e formas diferenciadas de resolver uma situação problema”.

Em relação à História da Matemática, foi afirmado que ela pode proporcionar um ambiente de aprendizagem “mais engajador”, dinâmico e eficaz, promovendo tanto o desenvolvimento acadêmico como pessoal do aluno.

AVALIANDO O MINICURSO

Os participantes apontaram a importância de se introduzir a História da Matemática nas aulas; a promoção do lúdico e alguns conteúdos possíveis de estar atrelados à essa dinâmica: Tangram-geometria, simetria; Mancala- operações aritméticas, frações, progressão aritmética.

Na avaliação, demonstraram terem gostado muito do minicurso, alguns participantes que eram alunos de pedagogia, disseram estar empolgados com essa forma de se ensinar matemática, porém, alguns apontaram a questão do tempo como um fator limitante. Na avaliação final do minicurso, sugeriram muitas palavras como motivação, interesse e dinamizar as aulas. Uma vez que a metodologia HM não foi apontada pelos participantes como utilizada em seu cotidiano, porém, o uso de Jogos e Materiais concretos, se verifica que ao se utilizar jogos relacionados à Hm e suas

lendas, proporciona-se a oportunidade de se ensinar e aprender matemática incluindo a HM no currículo.

Algo que nos chamou a atenção, foi a afirmação dos participantes de que essa metodologia, proporciona um ambiente mais “descontraído”, o que reforça a ideia da sala de aula de matemática ser um ambiente onde há uma certa tensão no ar, devido às cobranças que existem, tanto por parte do professor, do sistema de ensino em geral, da família e, enfim, da sociedade por resultados e eficiência no ensino. Essa pressão psicológica existente no ambiente escolar, não colabora em nada com a aprendizagem, antes atrapalha, gerando o que é chamado por Buxton (1981) de Matefobia, medo ou aversão à matemática.

Queremos destacar aqui, também, a pressão sofrida pelos professores de matemática, principalmente, ao final ano letivo, para que seus alunos consigam bons resultados, o que ocasionaria na obtenção de um melhor IDEB, seja no Spaece (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica- Ceará) ou na Prova Brasil.

Apontamos como resultados positivos, a participação ativa dos participantes, as discussões coletivas, principalmente, nos últimos tópicos e a consciência de que a HM deve ser mais utilizada enquanto metodologia, pois proporciona a quebra do pensamento eurocêntrico, ao nos apresentar a matemática de outros povos, o que é se amplia quando aliada à atividades lúdico-pedagógicas como jogos e suas lendas, pois proporciona um melhor engajamento dos alunos na aula e por conseguinte uma melhor aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. J. P. **Gêneros do discurso como forma de produção de significados em aulas de Matemática**. São Paulo/Campina Grande, PB: Livraria da Física/Edupeb, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BUXTON, L. **Do you panic about maths?** London: Heinemann, 1981.
- FAUVEL. **Using history in mathematics education. For the learning of mathematics**, 11, p-3-6, 1991.
- FOSSA, J.A. Matemática, História e Compreensão. **Revista Cocar**, Pará, 2012.
- MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna, análise de uma impregnação mútua**. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.
- MENDES, I. A. **História da matemática no Ensino**: entre trajetórias profissionais, epistemologias e pesquisas. São Paulo. Editora Livraria da Física, 2015.
- MENDES, I.A; CHAQUIAM, M. **História nas Aulas de Matemática**: fundamentos e sugestões didáticas para professores. Belém: SBHMAT, 2016.
- PEREIRA, R. P. Cunha Jr., H. **Mancala**: o jogo africano no ensino da matemática. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016.



ÉRICA EDMAJAN DE ABREU



FRANCISCO JOSÉ DE ANDRADE



DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS DA BNCC POR MEIO DOS JOGOS DIGITAIS

Érica Edmajan de Abreu

Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Matemática pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e Especialista em Formação Docente para a Educação Básica (UFCG). Licenciada em Matemática no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora da Faculdade Católica da Paraíba. Colaboradora do Grupo de Estudos e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem (GEDOVA). Contato: E-mail: ericaabreucz@gmail.com

Francisco José de Andrade

Professor da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: franciscojandradeufcg@gmail.com

INTRODUÇÃO

No dia 15 de maio de 2024, ocorreu na Universidade Regional do Cariri (URCA), na cidade do Crato (CE), Brasil, de forma presencial, o minicurso “Desenvolvendo competências matemáticas da BNCC por meio dos jogos digitais”, como parte integrante das atividades

do XIV Fórum Internacional de Pedagogia (XIV FIPED). A temática fez parte do Grupo de Trabalho “Tecnologias e Educação”. Os ministrantes procuraram promover uma discussão a respeito do tema seguindo, principalmente, dois eixos: um teórico, contendo citações de resultados de pesquisas realizada por diversos autores; e outro mais prático,

onde eram exibidos alguns jogos digitais e buscava-se destacar elementos deles que eram facilitadores do desenvolvimento de competências matemáticas apontadas na BNCC.

O objetivo principal do minicurso foi qualificar professores para intervir no processo ensino/aprendizagem dos alunos, por meio do uso de Jogos Digitais, criados a partir do *PowerPoint* e, desta forma, viabilizar um ambiente de aprendizagem de qualidade e motivador, que auxiliem os alunos a alcançarem uma aprendizagem de qualidade.

Iniciou-se o minicurso com um diálogo sobre o modelo de sociedade e educação almejado por alguns educadores. Nesse momento, foi destacado os objetivos da consolidação de um modelo educacional que promova o desenvolvimento de habilidades e competências delineado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ajudará com a concretização de uma sociedade onde as pessoas são respeitadas e valorizadas e os seus direitos individuais e coletivos são respeitados.

Procurando particularizar a temática, refletiu-se sobre a grande aplicabilidade do conhecimento matemático na sociedade atual, tornando a aquisição deste conhecimento, pelos estudantes, importante e necessário para potencializar a sua formação como cidadãos críticos, éticos e cientes de suas responsabilidades sociais. Além disso, destacou-se que, segundo a BNCC, a aquisição desse conhecimento, dos procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas, deve ter compromisso com o desenvolvimento do raciocínio, da comunicação e argumentação matemática, do levantamento de conjecturas, da formulação de teses

e a resolução de problemas em todos os contextos vivenciados pelo estudante.

Diante destas exposições, levantou-se o seguinte questionamento: Como podemos agir para favorecer a consolidação desta sociedade e desta educação? A partir daí, surgiu um diálogo, onde se percebeu a existência de diversas propostas pedagógicas que podem ajudar nesta consolidação. Aproveitando o debate, os ministrantes procuram destacar que a proposta do minicurso era aprofundar o tema do uso das tecnologias digitais, especificamente, dos jogos digitais. Destacando que esta é uma entre tantas propostas, que cada uma delas tem suas vantagens, pontos fortes e fragilidades.

As principais justificativas apresentadas pelos ministrantes, para sugerir o uso de jogos digitais em atividades didáticas, foram os fatos de que as tecnologias digitais, especialmente os jogos digitais, estão alinhadas com a sociedade atual e com as orientações trazidas pela BNCC e que estas são bastante atrativas para os alunos. Procurando delimitar as discussões e tentando manter o foco na proposta do minicurso, a partir deste momento, os ministrantes procuraram trazer informações e evidências e direcionar as discussões com o seguinte questionamento: Os Jogos Digitais podem ser utilizados para favorecer o desenvolvimento das competências específicas de matemática para o Ensino Fundamental da BNCC?

As informações e evidências compartilhadas pelos ministrantes, foram coletadas a partir de pesquisa de caráter bibliográfico e qualitativo em diversas bases de dados, incluindo o Periódicos Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD) e o Google Acadêmico.

OS DIGITAIS E O ALINHAMENTO COM A BNCC

O alinhamento da proposta do uso de jogos digitais com a BNCC, mais especificamente a disciplina de Matemática, foi corroborada por meio da exposição da competência geral 5 da BNCC, que recomenda que os estudantes devem: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. E de forma mais específica, da competência específica da matemática 5 da BNCC, que recomenda que os estudantes devem: “utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados” (Brasil, 2018, p. 267).

Na sequência, os ministrantes apresentaram vários jogos digitais confeccionados por eles, utilizando o *PowerPoint* como *software* de autoria. Em cada jogo, era destacado uma característica peculiar do mesmo e como esta poderia facilitar o desenvolvimento de algumas das 8 competências específicas de Matemática para o Ensino Fundamental, elencadas na BNCC. Além disto, as argumentações eram reforçadas com alguma citação bibliográfica, de outros pesquisadores

que, em suas investigações, chegaram a conclusões similares.

O primeiro jogo apresentado, trabalhava o conteúdo das quatro operações e tinha um enredo baseado nos personagens do filme dos vingadores. O jogo foi criado na época em que o filme estava em alta temporada. Iniciou-se uma discussão a respeito da ludicidade do mesmo, característica importante que deve estar presente nos jogos digitais, pois desta forma, a sala de aula torna-se um lugar onde o aluno queira estar, se sinta bem estando ali e que o processo educacional deve acontecer harmoniosamente (Vergütz, 2015).

Nesse sentido, jogos com esta característica, estão descritos na competência específicas de Matemática para o Ensino Fundamental de número 6, pois esta recomenda que o aluno deva enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).

Na sequência, foram apresentados três jogos da memória, cada um deles, apresentando características distintas. O primeiro deles, era sobre formas geométricas e tinha como objetivo principal, auxiliar os alunos a reconhecerem e memorizar diferentes formas geométricas de maneira lúdica e interativa. Cada carta do jogo, contém uma forma geométrica distinta, como quadrados, triângulos, círculos e retângulos, entre outras. O jogo, também, pode ser adaptado para

diferentes níveis de dificuldade, dependendo da idade e do conhecimento prévio dos alunos.

Ao jogar, os alunos são desafiados a encontrar pares de cartas correspondentes, o que não só melhora a memória visual, mas também reforça o conhecimento sobre as características de cada forma geométrica. À medida que os alunos viram as cartas e tentam lembrar onde cada forma está localizada, eles praticam a identificação de propriedades geométricas. Essa atividade, é uma excelente ferramenta pedagógica, pois transforma o aprendizado em uma experiência divertida e envolvente, facilitando a assimilação dos conceitos geométricos de uma maneira que é, ao mesmo tempo, educativa e recreativa. Ramos e Pimentel (2021, p. 19) reforçam este pensamento, ao afirmarem que: “os jogos cognitivos digitais propõem desafios que exigem o exercício de aspectos cognitivos como memória, raciocínio lógico, cálculo, criatividade, resolução de problemas e atenção”.

O segundo jogo da memória trabalhado, era composto por três fases, envolvendo os temas matemáticos de Fração, Potenciação e Porcentagem e tinha um enredo baseado no filme “Khumba”. Foi enfatizado que o jogo favorece o desenvolvimento da competência específica de Matemática para o Ensino Fundamental de número 6. Com isso, iniciou-se uma discussão de como algumas situações imaginadas no contexto lúdico, podem ajudar o aprendizado dos alunos. Em seguida, foi convidado dois participantes do minicurso para jogarem e familiarizar-se melhor com o jogo.

O terceiro jogo da memória, permitia que os alunos/jogadores escolhes-

sem os personagens que iriam usar no jogo, abordava o conteúdo de radiação e tinha um enredo baseado nos personagens do filme “Frozen”. O jogo gerou discussões entre os participantes do minicurso, sobre as melhores estratégias matemáticas, que deveriam ser utilizadas em cada etapa do jogo. Além disso, foi verificado que essa forma de trabalhar o conteúdo, permite ao educador, observar como os educandos pensam, identificar dúvidas e outras questões pertinentes (Teixeira, Santos e Silva, 2023).

Nesse jogo, foi abordado a competência específica da matemática 8, ou seja, interagir com seus pares cooperativamente, trabalhando coletivamente no planejamento e no desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles (Brasil, 2018, p. 267). Igualmente, dois participantes do minicurso jogaram e familiarizaram melhor com o jogo, se divertiram e puderam sanar algumas eventuais dúvidas.

O quinto jogo foi um quiz *Ebook* sobre o conteúdo de matrizes e determinantes, abordando a temática com situações do dia a dia dos alunos. Com isso, iniciou-se uma discussão de como podemos realizar uma contextualização dos conteúdos matemática, com o cotidiano dos alunos, demonstrando como a integração de teoria e prática, pode tornar o aprendizado mais envolvente e relevante.

Ao ver a matemática aplicada em contextos reais, os alunos ganham uma compreensão mais profunda e apreciam

melhor os conhecimentos que estão adquirindo, o que pode aumentar seu interesse e motivação para continuar aprendendo, atingindo a competência específica da matemática 1, reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 267).

O sexto jogo foi também um quiz *Ebook*, sobre o conteúdo de Função Linear, tinha uma abordagem interdisciplinar, pois envolvia os conteúdos de História, Geografia e Matemática. Com esse jogo, iniciou-se um debate sobre a importância do *feedback* dado aos alunos, pois os estudantes aprendem a considerar não apenas as soluções imediatas, mas também as implicações de suas decisões a longo prazo, o que os ajuda a desenvolver uma abordagem mais holística para a resolução de problemas, desenvolvendo habilidades cognitivas fundamentais que têm uma conexão direta com o raciocínio lógico-matemático (Santos e Alves, 2018). Nele, foi desenvolvida a competência específica da matemática 2, desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo (Brasil, 2018, p. 267).

O sétimo jogo era um jogo de futebol, que abordava o conteúdo de divisibilidade, alinhado com a competência específica 6 da Matemática. Durante esse jogo, a importância da ludicidade e da

gamificação, foi amplamente debatida, destacando como essas abordagens podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

O oitavo jogo, chamado “Trilha em Machu Picchu”, foi desenvolvido para abordar o conteúdo de Tratamento das Informações e proporcionar aos alunos, uma experiência educacional imersiva e aventureira. Este jogo leva os alunos a uma jornada virtual pelas montanhas do Peru, explorando o antigo Império Inca enquanto resolviam questões relacionadas ao tratamento de informações. Durante o jogo, os alunos/jogadores são apresentados a uma série de perguntas que envolvem a interpretação e análise de dados, gráficos, tabelas e outras formas de apresentação de informações. Para avançar nas fases do jogo, os alunos precisam acertar uma quantidade específica de questões, o que exigia a “nota” necessária para avançar na trilha. Esta mecânica de jogo não só incentiva o aprendizado ativo, mas também torna o processo de avaliação mais interativo e menos estressante.

Durante a apresentação deste jogo, houve uma discussão importante sobre a avaliação formativa, que é uma abordagem contínua de avaliação que visa monitorar o aprendizado dos alunos e dar *feedback* em tempo real, permitindo ajustes no processo de ensino e aprendizagem. Este tipo de avaliação é crucial para identificar dificuldades e lacunas no conhecimento dos alunos, oferecendo oportunidade. Com ele, pode perceber a competência específica da matemática 3, compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e

de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

O nono jogo era uma atividade focada na alfabetização, que proporcionou uma oportunidade para debater a amplitude dos jogos e sua aplicação na pedagogia. Este jogo foi projetado para ajudar os alunos desenvolverem habilidades de alfabetização, leitura e escrita de maneira interativa e envolvente.

Nesse momento, iniciou-se uma conversa sobre a importância das pedagogas se familiarizarem mais com a matemática e a maneira como elas poderiam trabalhar melhor essa disciplina com seus alunos. Esse diálogo, revela a necessidade de um entendimento profundo dos conceitos matemáticos e de estratégias pedagógicas eficazes para promovê-lo. A matemática é uma disciplina fundamental, que desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e nas habilidades de resolução de problemas dos alunos. No entanto, muitos alunos enfrentam dificuldades com a matemática, muitas vezes, devido à falta de confiança e compreensão por parte dos próprios educadores. Assim, é essencial que pedagogas e professores do ensino fundamental, adquiram uma sólida base em matemática e desenvolvam métodos de ensino que tornem os conceitos mais claros e interessantes.

O décimo jogo foi projetado para o Ensino Superior e envolveu o estudo do axioma das paralelas, utilizando a temática do filme “Guardiões da Galáxia”. Este jogo abriu um debate interessante sobre a versatilidade e a aplicabilidade

dos jogos educativos em diversos níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Durante o debate que se seguiu, discutiu-se como essa proposta de jogo, poderia ser adaptada para diferentes níveis de ensino, contanto que fossem estabelecidas metas e objetivos claros. O debate destacou que, independentemente do nível de ensino, os jogos educativos podem ser ferramentas poderosas para promover o aprendizado ativo, motivação e engajamento. Ao integrar elementos de gamificação e *storytelling*, os educadores podem criar experiências de aprendizado que não são apenas educativas, mas também divertidas e inspiradoras.

Concluindo, a proposta de jogos digitais deve e pode ser usada para o desenvolvimento das competências específicas de Matemática para o Ensino Fundamental, descritas na Base Nacional Comum Curricular, especialmente, as competências de número: 1, 2, 3, 5, 6 e 8. Essas competências, incluem a capacidade de resolver problemas matemáticos, compreender e utilizar conceitos matemáticos, aplicar conhecimentos em diferentes contextos, desenvolver o pensamento lógico e crítico, comunicar-se matematicamente e utilizar a matemática para interpretar e atuar no mundo.

Essa proposta de jogos digitais, pode ser amplamente aplicada a outras disciplinas. Essa abordagem não só torna o aprendizado mais dinâmico e envolvente, mas também promove o desenvolvimento de uma ampla gama de habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos. Ao integrar jogos digitais no currículo, os educadores podem criar experiências de aprendizado significativas e impac-

tantes que preparam os alunos para os desafios do futuro.

Em seguida, foram apresentados quatro jogos acessíveis, desenvolvidos para atender às necessidades de alunos com diferentes tipos de deficiência. A inclusão desses jogos, demonstra um compromisso com a educação inclusiva, garantindo que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizado de qualidade, independentemente de suas habilidades físicas ou sensoriais. A seguir, encontra-se uma breve descrição desses jogos e algumas de suas características:

1. Jogo para Pessoas Surdas (utilizando Linguagem Brasileira de Sinais – Libras):

- Este jogo foi desenvolvido para alunos surdos e utiliza Libras como meio principal de comunicação. Todas as instruções, perguntas e *feedbacks*, são apresentados em Libras, garantindo que os alunos surdos possam participar plenamente da atividade;
- O jogo inclui elementos visuais, como gráficos, imagens e animações, para tornar a experiência mais envolvente e facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos;
- A utilização de Libras promove a inclusão e o respeito à cultura surda, além de permitir que os alunos surdos desenvolvam suas habilidades matemáticas de maneira eficaz;
- Tendo o cenário dos *Cyberchase*, desenho animado que ensina matemática para crianças de forma lúdica e inovadora.

2. Jogo para Pessoas Cegas (utilizando Áudio):

- Este jogo foi projetado para alunos cegos e utiliza descrições auditivas de-

talhadas para transmitir informações. As instruções, perguntas e *feedbacks*, são fornecidos por meio de áudios, garantindo que os alunos cegos possam acompanhar e interagir com o jogo de forma independente;

- O uso de áudio permite que os alunos cegos desenvolvam suas habilidades matemáticas sem a necessidade de suporte visual, promovendo a autonomia e a confiança.

3. Jogos para Pessoas com Baixa Visão:

- Dois jogos foram criados especificamente para alunos com baixa visão, incorporando elementos visuais adaptados para facilitar a leitura e a interação. Estes jogos, utilizam fontes grandes, alto contraste de cores e gráficos simplificados para garantir a legibilidade e a clareza das informações, recursos como zoom (aumento da fonte) e ajuste da cor foram incluídos, permitindo que os alunos personalizem a interface do jogo de acordo com suas necessidades visuais;
- A adaptação visual desses jogos assegura que os alunos com baixa visão possam participar das atividades matemáticas de maneira eficiente e confortável.

A apresentação desses quatro jogos acessíveis, ilustra a importância de considerar a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos ao desenvolver recursos educacionais. Ao incorporar Libras, descrições auditivas e adaptações visuais aos jogos, não apenas tornamos o aprendizado de matemática mais inclusivo, mas também demonstramos um compromisso com a criação de ambientes de aprendizado, onde todos os alunos

possam prosperar e alcançar seu pleno potencial.

Durante a apresentação, houve um debate muito construtivo sobre a temática dos jogos acessíveis, que trouxe à tona diversas perspectivas e insights valiosos sobre a importância da inclusão no ambiente educacional. Assim, destacamos alguns pontos principais do debate: Importância da Inclusão; Desafios na Implementação; Benefícios para os Alunos; interdisciplinaridade e colaboração; avaliação e *feedback*; políticas e suporte institucional e casos de sucesso de escolas e programas que implementaram jogos acessíveis com resultados positivos.

Com o debate, concluiu-se que a criação e implementação de jogos acessíveis, são passos cruciais para uma educação mais inclusiva e equitativa. No entanto, é um processo contínuo que requer compromisso, inovação e colaboração constante. A troca de ideias e experiências, reforçou o compromisso com a inclusão e destacou a importância de um esforço colaborativo para alcançar esse objetivo. Para finalizar o minicurso, foram apresentados os seis livros desenvolvidos pelo Grupo de Estudo e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem (GEDOVA). Cada livro, foi criado com o objetivo de enriquecer o ensino de matemática e outras disciplinas por meio de recursos digitais inovadores e acessíveis.

REFERÊNCIAS

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

RAMOS, D. K.; PIMENTEL, F. S. C. Cognição, Aprendizagem e Jogos digitais. In: PIMENTEL, F. S. C (Org). **Aprendizagem baseada em jogos digitais**: teoria e prática. Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2021, p. 13 -27.

SANTOS, W. de S.; ALVES, L. R. G.. Jogos Digitais: um level up para a Educação Matemática brasileira. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v. 23, n. 2, 2018.

TEIXEIRA, A. G.; SANTOS, V. C.; SILVA, J. N. D. Trabalhando com Jogos Digitais nas Aulas de Matemática com Estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 4, n. 8, p. 660-679, 31 dez. 2023.

VERGÜTZ, Lucinéia. **Jogos Digitais na Educação matemática**. 2015. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.



DA ORALIDADE PARA A ESCRITA: DESAFIOS ENFRENTADOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA EM REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE

Débora Fontes de Araújo

Débora Fontes de Araújo. Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia, pelo Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras/PB (em 2023). Pós-Graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade São Francisco da Paraíba, FASP, cidade de Cajazeiras/PB. Professora da Educação Básica, Anos Iniciais, da Rede Municipal de Ensino, na cidade de Luís Gomes/RN.

INTRODUÇÃO

O presente texto possui como finalidade transcrever a minha fala proferida na mesa redonda 51, intitulada “Desafios enfrentados no ensino da matemática: reflexões acerca da prática docente”, apresentada no “XIV Fórum Internacional de Pedagogia: reinventar práticas educativas de (re)existências para o presente/futuro”, realizada no dia 15 a 18 de maio de 2024. A principal ênfase da mesa redonda consistiu na análise de pesquisas sobre as práticas docentes no âmbito da Educação Matemática, abrangendo uma diversidade de facetas e espaços que permeiam a produção e operacionalização dos saberes matemáticos, levando em consideração as teorias vinculadas à Educação/Didática da Matemática.

A minha apresentação foi redigida com base na temática “Uso dos materiais concretos no ensino das estruturas multiplicativas nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar acerca das decisões didáticas do(a) professor(a)”. Esta temática foi resultado de minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado no curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras (PB). Ante a isso, será apresentada a seguir a transcrição do discurso proferido.

DISCUSSÃO

Boa noite a todos. Como os colegas já falaram, eu me chamo Débora, e eu também fiz um pequeno recorte do meu Trabalho de Conclusão de Curso,

intitulado “Uso dos materiais concretos no ensino das estruturas multiplicativas nos anos iniciais, um olhar acerca das decisões didáticas do professor”. Então, o trabalho obteve como enfoque, as decisões didáticas do professor.

No *slide* que apresento aqui para vocês, questiono: o que são as decisões didáticas? As decisões didáticas são as decisões tomadas pelo professor, seja no momento do planejamento de sua aula, assim como naquele momento de interação da aula propriamente dita. Isto é, quando o docente está em interação com o aluno ou aluno com aluno e vice-versa. As discussões acerca das decisões didáticas, surgiram por volta da década de 1990, a partir dos estudos de Margolinas (1992 *apud* Lima, 2011), cujo objetivo seria analisar a atividade do professor. Ou seja, as ações docentes em diferentes níveis e a tomada de decisão que ele realiza conforme seu planejamento ou sua aula.

No próximo *slide*, mostrarei de forma superficial, como é a estrutura desses níveis. Mas, antes disso, é importante frisar que Margolinas (1992 *apud* Lima, 2011) aponta que nas decisões didáticas, há duas categorias: a categoria das macrodecisões e a categoria das microdecisões. Afinal, o que são essas categorias, né? As macros são aquelas decisões que o professor toma no momento do planejamento, porque ele pode pensar: ‘ah vou trabalhar esse conteúdo, usar esse material, essa estratégia e essa metodologia. Os alunos, talvez, se comportem assim, talvez gostem ou não’. Nesse momento, o professor está tomando decisões, de certa forma, ele está imaginando ou almejando um cenário ideal para a realização de sua aula.

No entanto, ao se encontrar no interior da sala de aula, o professor pode

tomar outras decisões, as quais seriam as microdecisões. As micros são as decisões que ele vai tomando no momento em que está interagindo com os alunos, bem como no momento em que está apresentando tudo aquilo que ele planejou para o dia. Então, são situações diferentes, pois eu planejo, eu penso de uma forma, imagino que vai acontecer de uma forma e, na prática, eu tomo outras decisões, que podem ou não, levar para aquele caminho inicial que decidi. Logo, é um momento de transições de decisões. Por isso, Margolinas (1992 *apud* Lima, 2011), afirma que o professor está a todo instante, em sua prática, tomando decisões didáticas e perpassando por diversos níveis.

Nas discussões acerca do modelo dos níveis da atividade do professor, proposto por Margolinas (2005 *apud* Silva, 2020), eu destaquei o modelo dos níveis. No entanto, falarei de uma forma bem sucinta, porque por mais que a gente esteja vendo aqui, apenas cinco níveis, eles são bastante complexos.

QUADRO 01: Modelo de Níveis da Atividade do Professor

Nível +3: Valores e concepções sobre o ensino e a aprendizagem

Projeto educativo: valores educativos, concepções de aprendizagem e de ensino.

Nível + 2: Construção do tema

Construção didática global na qual se inscreve a aula: noções para estudar e aprendizagem para realizar.

Nível + 1: Planejamento da aula

Projeto didático específico para uma aula: objetivos, planejamento do trabalho.

Nível 0: Situação didática

Realização da aula, interação com os alunos, tomada de decisões na ação.

Nível -1: Observação do aluno em atividade

Percepção da atividade dos alunos, regulação do trabalho destinado aos alunos.

FONTE: Margolinas (2005, p.13 *apud* Silva, 2020, p. 41). Recorte do Slide.

Nesse modelo proposto, o qual ela estudou ali por volta do ano 2003, 2005, Margolinas (2005, p.13 *apud* Silva, 2020, p. 41), aponta que as decisões do professor perpassam cinco níveis, que seriam: o nível +3, valores e concepções sobre o ensino e aprendizagem matemática; o nível +2, que seria a construção do tema; o nível +1, que seria o planejamento da aula e, por fim, o nível 0, que se refere as situações didáticas, ou seja, a aula propriamente

No meu Trabalho de Conclusão de Curso, apesar de considerar que as decisões didáticas do professor sofrem a influência de todos esses níveis, eu analisei apenas os três últimos. Em virtude de nossos instrumentos de coleta de dados, os quais foram a análise e videografia da aula de uma professora, bem como a análise de seu planejamento de aula, eles ofertavam mais base para poder analisar, conforme nossos objetivos.

No entanto, isso não significa que os outros níveis não estejam presentes na atividade do professor, ao contrário, pois como Margolinas (2005, p.13 *apud* Silva, 2020, p. 410) salienta, esse quadro é um esboço, digamos assim, de quais níveis e ações podem influenciar um professor a decidir um conteúdo, uma metodologia e suas concepções. Então, todos eles, de forma direta ou indireta, influenciam nas decisões do professor, não havendo uma linearidade entre eles, uma vez que ocorre a todo instante, sem que precise haver uma ordem exata.

Então, para resumir, as decisões didáticas são as escolhas, de certa forma, que o professor toma a todo instante. Mas, essas decisões que ele toma, sofrem uma influência de tudo aquilo que o professor já vivenciou, seja na sua gra-

duação, na sua pós-graduação, no seu tempo de ensino ou quando estudava lá no Ensino Fundamental. Logo, é toda aquela carga, experiência e vivência que o professor tem e que influenciará, de certa forma, em sua prática. Por isso, Souza e Magina (2017 *apud* Araújo; Silva; De Lima Borba, 2022) e Freitas (2008), autores que estudam e relatam sobre as decisões didáticas, apontam que as decisões do professor, não são tomadas no vazio, ou seja, não são sem intenção.

Segundo Freitas (2008), o docente é visto como responsável por promover meios e condições para que os discentes se apropriem de conteúdos matemáticos. Então, se o professor é aquele sujeito central, no sentido de tomar decisões didáticas, é ele quem será o responsável por planejar todas as etapas de ensino para os alunos. Logo, ele quem vai estar ali mediando, certo? Ele escolhe as metodologias, propõe as atividades, mediando e observando o desenvolvimento deles. E na medida em que ele media, observa e ensina também, ele vai influenciando e tomando decisões. Portanto, as decisões que ele toma, vão influenciar diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Tais decisões, segundo Bessot (2019 *apud* Silva, 2022), podem ocorrer de forma consciente e de forma inconsciente.

O que significa? Significa que, no momento da interação da aula, o professor está com um grupo muito grande de alunos. Logo, acontecem situações variadas e, nem sempre, as decisões que o docente toma, por ser de forma ligeira, vão ser conscientes. Em vista disso, ele pode acabar respondendo ou decidindo por algo sem sequer pensar de forma mais precisa. Mas, acontece que ele também

toma decisões de forma consciente, um exemplo, é quando se pensa: ah, eu vou fazer assim, porque o meu intuito é esse, eu quero isso, eu desejo isso, ou às vezes, ele vai agir inconscientemente e tomar uma decisão ligeira, rápida, para tentar solucionar um problema que está acontecendo ali no ensino. Seja em relação à aprendizagem do conteúdo, dúvidas dos alunos ou qualquer situação que surgir diante da aprendizagem matemática.

A teoria dos campos conceituais, estruturas multiplicativas: saliento mais um enfoque, também realizado no trabalho, a respeito da teoria dos campos conceituais, com ênfase nas estruturas multiplicativas, que os meninos também trouxeram a respeito disso. E só para reforçar mais uma vez, a TCC, que é a Teoria dos Campos Conceituais, ela foi desenvolvida por Gérard Vergnaud, no ano de 1983. A referida teoria refere-se a uma teoria cognitivista, ou seja, possibilita grandes contribuições para se pensar a aprendizagem do conceito complexo do sujeito. Por que complexo? Porque Vergnaud (1983 *apud* Moreira, 2002), pontua que a aprendizagem matemática não é instantânea, não acontece de forma isolada, separada ou simplista. É algo que precisa ser bem trabalhado e desenvolvido, pois exige do sujeito muitas questões cognitivistas.

Na teoria dos campos conceituais, Vergnaud (1983), apesar de apresentar dois campos, o campo conceitual das estruturas multiplicativas e o campo conceitual das estruturas aditivas, o enfoque maior em nossa pesquisa, foi o das estruturas multiplicativas. Uma vez que, mediante a essa teoria e a esse campo conceitual, ele propõe que a compreensão dos conceitos matemáticos, não

ocorra de modo isolado e desconexo, mas de um processo reflexivo, prático e interativo, em similaridade a um conjunto de diferentes situações que compõem esses campos (Dias, Façanha, Batista, 2016). Assim, o ato de ensinar e de aprender a matemática, precisa fazer sentido para o aluno, ele precisa também refletir, praticar, interagir. Não é algo que parte da decoreba e que só se realiza “as continuas”. Portanto, o ensino-aprendizagem da matemática é um momento que precisa ter sentido, significado, referência e todo o esboço de conceito que Vergnaud (1983 *apud* Moreira, 2002), aponta, como importante. Dito isso, é preciso que se tenha referência, significado e o significante para que aquilo que o aluno esteja aprendendo, faça sentido para ele, permitindo-o relacionar com os esquemas que ele já tem em mente, a fim de que entenda as questões matemáticas.

Ainda sobre a teoria dos campos conceituais, Vergnaud (1983 *apud* Reges, 2020) enfatiza muito a aprendizagem das competências complexas, e ele aponta que essas competências complexas não seriam... ‘Ah, o professor passar um exemplo grande, um enunciado grande’, é uma questão que vai além disso. Reges (2020) assinala que essa complexidade parte da ideia de que os conceitos matemáticos obtêm um sentido mediante a apresentação de várias situações, e que essas situações precisam ser analisadas na presença de mais um conceito. Porque, como os meninos falaram, o campo conceitual é amplo, em específico, o das estruturas multiplicativas, ele não apresenta apenas o conceito de multiplicação, de divisão, mas tem de razão, fração, proporção, ou seja, tem vários conceitos. Então, a complexida-

de não seria na questão de possibilitar enunciados complexos, mas permitir com que essas situações ofertadas pelo professor, sejam variadas, que permitam a presença de diferentes conceitos e parta do entendimento de que a criança vai aprender os conceitos matemáticos a longo prazo.

Nesse sentido, não significa que o professor vai ensinar hoje e amanhã, o aluno vai aprender. Porque exige dele, diversas funções, incentivos ou estímulos cognitivos que ele vai desenvolvendo para poder ir entendendo e compreendendo os conceitos. Mas, para isso, o professor precisa ofertar diferentes situações didáticas, diferentes momentos didáticos em que envolvam atividades, momentos de aulas específicos, materiais concretos, oferta de situações e problemas diversificados. Um leque de situações, de fato, para que os alunos possam vivenciar, experimentar e manipular ali.

Uso dos materiais concretos: bom, outro ponto também que abordamos no trabalho de conclusão, foi a respeito dos materiais concretos. Irei falar de forma bem breve, só com o intuito de abordar sobre isso. As discussões sobre o uso dos materiais concretos surgiram mediante a necessidade de dinamizar, inovar e contextualizar o ensino das aulas de matemática, pois às vezes, as crianças têm aquele terror de: matemática, é muito difícil, eu não aprendo, eu não sei, nunca vou aprender. Isto porque, como afirma Piaget (1975), em uma certa faixa etária, as crianças precisam vivenciar e experimentar na concretude, o que elas estão aprendendo, o que elas estão vendo. Então, quando a gente usa esses materiais concretos, para ensinar conceitos ma-

temáticos, dá mais sentido e significado para o que as crianças estão aprendendo.

Porque quando elas estão manipulando, estão em contato com os materiais e estão ali, naquela tentativa de acerto e erro. E elas estão experienciando, vivenciando, vendo, sentindo e entendendo os processos. Segundo Piaget (1975), os estudos mostram que há limitações quanto ao uso desses recursos. Por outro lado, aponta que este propõe uma ideia de concretude, importante para o trabalho didático com crianças na fase das operações concretas. Porque, segundo os autores estudados no TCC, muitas das vezes, a inserção dos materiais concretos, pode acontecer de forma desconexa, porque às vezes, não sabe o real intuito, o sentido de inserir aquele material. Por isso, muitos dos autores mencionados no meu TCC, falam sobre a carência de professores de entender ou de conhecer melhor como pode inserir, quando inserir e como inserir determinado recurso didático concreto no ambiente da sala de aula, numa situação didática específica.

Destaco, ainda, os desafios enfrentados no ensino da matemática, levando em consideração o que discutimos e o sentido dos trabalhos aqui apresentados. A matemática passou pelos movimentos de reforma de ensino, que a Karina falou bem lá no início, e que, devido a isso, a gente teve aquela construção de um ensino da matemática tradicional, que era preso a contas. Então, as crianças, às vezes, se assustam. Ah, não sei, não aprendo. Mas os autores discutem muito sobre isso. Não é só sobre ressignificar o ensino da matemática, é sobre trazer sentido para isso (Pavanello, 2009 *apud* Silveira, 2012).

E também eles apontam da insegurança por parte dos professores, em especial, na matemática. De... Ah, como é que eu vou ensinar? Não sei ensinar. Ah, que material eu vou usar aqui para trabalhar isso com meus alunos? Então, os tempos de hoje, exigem de nós docentes, que estejamos, a todo momento, nos atualizando. E quando se trata da matemática, é mais específico. Porque, segundo Carvalho (2004 *apud* Silveira, 2012), Pavanello (2009 *apud* Silveira, 2012) e Silveira (2012), apontam que, muitas das vezes, nas práticas docentes, os professores, por terem insegurança, eles acabam decidindo por trabalhar de uma forma que foi trabalhada com eles, como o Lucas falou.

Então, D'Ambrósio (2000) aborda sobre isso, ressignificar o ensino da matemática. E para ressignificar o ensino da matemática, a gente precisa conhecer, também, a realidade à qual ela veio se constituindo ao longo dos tempos e a realidade também do tipo de alunos que nós estamos atendendo, que estão imersos nessa cultura digital.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Débora Fontes de; SILVA, Myrella Oliveira da; DE LIMA BORBA, Valéria Maria. Mapeamento dos trabalhos acadêmicos acerca do ensino das estruturas multiplicativas para alunos dos anos iniciais. In: XIII FIPED 2022 Educação, Ciência e Política: em busca da construção democrática. Altamira (PA) UFPA, 2022. **Anais**. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/fiped2022/526645-mapeamento-dos-trabalhos-academicos-acerca-do-ensino-das-estruturas-multiplicativas-para-](https://www.even3.com.br/anais/fiped2022/526645-mapeamento-dos-trabalhos-academicos-acerca-do-ensino-das-estruturas-multiplicativas-para)

-alunos-dos-anos-iniciais. Acesso em: 12 maio 2023.

ARAÚJO, Débora Fontes de. **Uso dos materiais concretos no ensino das estruturas multiplicativas nos anos iniciais do ensino fundamental**: um olhar acerca das decisões didáticas do(a) professor(a). 2023. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, 2023.

DIAS, Hallyson Pontes Liberato; FAÇANHA, Adrielle Fernandes; BATISTA, Paulo César da Silva. Contribuições de Pesquisas em Psicologia Cognitiva à Educação Matemática. In: VII Fórum Internacional de Pedagogia, Campina Grande: Realize Editora, 2016. **Anais**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/25124>. Acesso em: 31 maio 2022.

FREITAS, José Luiz Magalhães. Teoria das Situações Didáticas. In: MACHADO, Silva Dias Alcântara (org.). **Educação Matemática**: uma (nova) introdução. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

MOREIRA, Marcos Antonio. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. **Investigações em Ensino de Ciências**. v.7, n.1, 2002, p. 7-29. Disponível em: (ufrgs.br) Acesso em: 10 jul. 2023.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, sonho e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REGES, Maria Auricélia Gadelha. **Formação de professores que ensinam mate-**

mática: experiência fundamentada na teoria das situações didáticas explorando o campo conceitual multiplicativo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2020. Disponível em: Tese pdf (uece.br) Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVEIRA, Daniel da Silva. **Professores dos anos iniciais:** experiências com o material concreto para o ensino de matemática. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/2852>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SILVA, Tonny Regy Ferreira da. **Decisões didáticas e contrato didático:** inter-re-

lações no ensino de um saber algébrico. 2020. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, Pernambuco, 2020.

SILVA, Thales Pessoa de Souza. **Área de figuras planas:** decisões didáticas de um professor nas aulas de matemática. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/55849/OneDrive/Documents/PESQUISA%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20I%20e%20II/TCC/PDF%20-%20Thales%20Pessoa%20de%20Souza%20Silva.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.



SIM, PRECISA DESENHAR: DIAGRAMAS PARA COMUNICAR CONCEITOS MATEMÁTICOS

Alex Denis Alves do Nascimento

Possui graduação em Matemática – Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (2019). Atualmente é Professor da Educação Básica da Secretária de Educação do Estado de Alagoas e Professor de Matemática no Programa Institucional de Nivelamento- PIN na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. Atua como colaborador no grupo de Pesquisa em Didática da Matemática e Semiótica. Tem interesse nas áreas: Semiótica, Didática da Matemática e Etnomatemática.

Alysson Paulino da Silva

Possui graduação em Matemática – Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente é Professor da Educação Básica da Secretária de Educação do Estado de Pernambuco.

Fernanda Andréa Fernandes Silva

Professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, Campus Cajazeiras. Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal

de Santa Catarina, Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Mestra em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, especialista em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Alagoas e graduada em Matemática (licenciatura) pela Universidade Federal de Alagoas.

Lúcia Cristina Silveira Monteiro

Graduada em Matemática pela Universidade Federal de Alagoas (2000); Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (1983); Mestra em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (2003); Doutora em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2015); Pós-Doutora em Educação Matemática pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal. Ex-Diretora Regional da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – Alagoas, interstícios 2007-2009 e 2010-2012; Membro do Conselho Fiscal da SBEM Nacional, interstício (2007-2010). Professora da Universidade Federal de Alagoas, desde 2001, onde ministra aulas nas Licenciaturas em Matemática e Pedagogia. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Didática da Matemática e Semiótica desde 2019.

INTRODUÇÃO

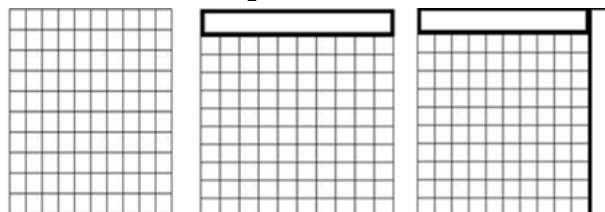
A Didática da Matemática é o espaço para a comunicação dos conceitos da matemática, portanto, é um fenômeno de interpretação e representação dos objetos da matemática. Para exemplificar a necessidade de interpretação da interpretação, traremos um recentemente caso que assistimos nas mídias, quando Júlia, aos 11 anos de idade, no ensino fundamental, utilizou um padrão numérico para interpretar o que seria, para ela, uma raiz quadrada. Então, a ideia de Júlia foi utilizar números próximos a raiz quadrada que se está procurando, pois então consideremos a questão: Qual é $\sqrt{121}$ = ?

A estratégia utilizada inicia quando ela toma um número com raiz conhecida, e soma, a esses números, o número sucessor da raiz conhecida. Então, sabendo que $\sqrt{100} = 10$, somamos: $100 + 10 + 11 = 121$. Caso a soma seja igual ao número no “radicando”, no caso o número 121, a raiz procurada é o sucessor da raiz quadrada conhecida, no caso o sucessor de 10, que é 11. Portanto, podemos afirmar que $\sqrt{121} = 11$.

Interpretando a estratégia numérica de Júlia pela visualização do conceito de área, percebemos que essa igualdade pode ser representada por diagramas geométricos. Cada número da igualdade

anterior, $100 + 10 + 11 = 121$., estará representado por um diagrama geométrico com sua área de superfície. Então, o número 100 estará no primeiro diagrama à esquerda e temos um quadrado com área igual a 100 unidades e lado igual a 10, no diagrama ao centro temos um retângulo com área $100 + 10$, ou seja, 110 unidades, e lados 10 e 11. Acrescentaremos 11 unidades de áreas, ou seja, o número 11 que irá *completar um quadrado*, portanto, no terceiro diagrama geométrico, ao acrescentarmos o sucessor de 10, ou seja, 11 unidades de área, teremos o quadrado com área igual a 121 e lado igual a 11, conforme Figura 1.

FIGURA 1: Completando quadrados e compreendendo o conceito de raiz quadrada



FONTE: autoria própria.

Observem que a visualização geométrica dos números apresentados, permite uma abordagem conceitual à raiz quadrada de um número. Esta, será interpretada pelos conceitos de área de superfícies quadriláteras, lados de po-

lígono e a estratégia de completar quadrados numéricos e geométricos. Os raciocínios envolvidos na ideia de completar quadrados, são muito importantes também para a construção da matemática formalizada.

Esse método, para *visualizar* raiz quadrada, permite interpretá-la por outra perspectiva percebendo outros conceitos e, assim, podemos afirmar que – a raiz quadrada de um número é a medida do lado do quadrado, e a área desse quadrado é o número que queremos *extrair* a raiz, ou seja, o radicando. Então, um quadrado numérico 11^2 pode ser representado por um quadrado geométrico de área igual a 121 unidades e tem raiz quadrada igual a medida de seu lado, ou seja, 11 unidades. Dessa forma, podemos compreender raiz quadra como uma relação entre área de um quadrado e a medida de seu lado. Estudar a etimologia das palavras, também, é relevante para as ações interpretativas.

Esse caminho interpretativo, também, nos conduz a perceber outros quadrados que tradicionalmente são apresentados apenas algebricamente. Assim, generalizando, primeiramente, temos que l^2 pode ser representado por um quadrado de lado l , e portanto, l é a raiz quadrada de l^2 . Também, podemos utilizar o padrão anterior para interpretar a área do quadrado de lado $l + 1$ sucessor de l .

Sabendo que para construir diagramas, o significado disto é o completar quadrados acrescentando fileiras e colunas de “unidades de áreas a um dado retângulo”, temos que: $l^2 + l + (l + 1)$, sendo l um número positivo, podemos representá-lo pelo lado de um 1. A palavra ‘Radicando’, tem sentido de ‘tornar sólido’, sendo assim, podemos interpretar o ‘tornar sólido’

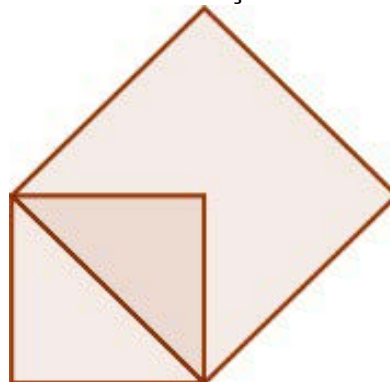
como ‘corporificar’, ou seja, dar um corpo a ser percebido. Nesse caso o processo é a reciprocidade: tomar um número (lado) e dá-lhe um corpo (construir o seu quadrado). quadrado cuja área é l^2 , buscando construir um quadrado de lado igual a $l + 1$, cuja área é $(l + 1)^2$, essa soma, $l^2 + l + (l + 1)$ é representada algebricamente por $A = l^2 + l + (l + 1) = l^2 + 2l + 1 = (l + 1)^2$.

Continuando por essa abordagem com produção de diagramas e seguindo pelo significado do conceito de área, é possível visualizar *produtos notáveis*, como relação entre áreas de quadrado e suas decomposições. Sendo assim, abriremos portas para abordar matemática partindo de visualização de diagramas e formular problemas explorando a complementaridade entre geometria, aritmética e álgebra como generalizadora da aritmética.

CONCEITO DE ÁREA NA HISTÓRIA DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Um dos mais antigos experimentos mentais conhecido da história da matemática, encontrado nos diálogos de Platão, é o executado por Sócrates e o escravo de Platão, Menon, conforme Figura 2. A questão problemática à época foi: como dobrar a área do quadrado?

FIGURA 2: A solução de Menon



FONTE: autoria própria, 2024

A referência do aluno de Sócrates ser escravo, é importante porque contextualiza em parte, a situação. Sabemos que escravos não tinham acesso ao conhecimento escolástico da época e que o conhecimento dessa classe social, advinha de suas atividades como escravo. Também sabemos, com base na história das civilizações, que as atividades mais importantes exercidas por escravos naquela Grécia antiga, eram serviços domésticos e/ou trabalhos relacionados ao cultivo da terra e à construção civil. Sabemos que o conceito de área também é tratado de forma intuitiva e está presente nas atividades citadas. Dependendo da atividade que exercia, poderia ser tratado com instrumentos e raciocínio lógico intuitivo. Portanto, o tratamento dado pelo escravo, utilizando diagramas e mediado por Sócrates, conduziu à brilhante resposta de Menon à questão.

Observemos que nessa solução apresentada por Menon, não há referência a números específicos nem expressões algébricas como compreendemos hoje e, no entanto, a solução é geral. Além disso, com base nesse experimento mental, que é uma prova intuitiva, utilizando diagramas, podemos afirmar que “para dobrar a área de um quadrado precisamos construir outro, cujo lado tem a medida igual a da diagonal do primeiro quadrado. Essa afirmação, não carrega os infortúnios do formalismo fundamentalista nem carrega suas prolixidades para tratar medidas incomensuráveis.

Uma das grandes contribuições da era pitagórica, aparece na relação entre números e diagramas geométricos que os representam. Na escola pitagórica, não havia noção de número puro, o que existia era a matemática de “pontinhos”,

ou seja, “os números figurados”, conforme Figura 3:

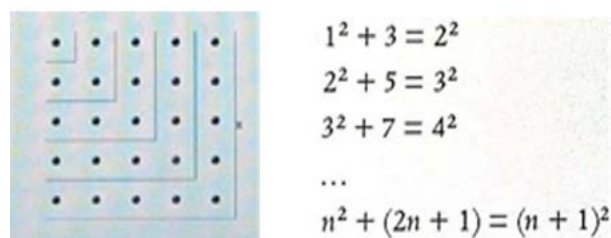
FIGURA 3: Números figurados



FONTE: Roque, 2012, p. 105.

“Não é uma cifra, como 3, que serve de representação pictórica para um número, mas, a delimitação de uma área constituída de pontos, como uma constelação” (Roque, p.105). Observemos a construção das igualdades percebidas, quando analisamos os números figurados destacando quadrados dentro do quadrado. Percebemos uma sequência de números ímpares, 1, 3, 5, 7, 9 ..., e as relações construídas contando pontos. Sendo assim, o quadrado de lado 1 somado ao número ímpar 3, é igual a 4, ou seja, um quadrado de lado 2. Seguindo indutivamente construímos igualdades indo para o infinito, representada por um quadrado de lado $(n+1)$, conforme Figura 4. A interpretação na atualidade trata essas igualdades como séries numéricas³.

FIGURA 4: Números figurados quadrados



FONTE: Roque, 2012, p.107

Nas sínteses interpretativas da era pitagórica, os números têm significado em processos de contagem e de medida, e são apresentados em formas geomé-

tricas. Segundo Roque (2011), a interpretação pitagórica com relação a medida, tem referência na agrimensura, ou seja, atividade utilizando conceito de área. Os diagramas geométricos aparecem nesse processo. A incomensurabilidade entre o lado e a diagonal de um quadrado, foi a questão problemática da escola pitagórica e que permaneceu problemática para o formalismo matemático até quase os tempos atuais. O pensamento formalista fundamentalista, não considera base para a matemática o raciocínio lógico intuitivo diagramado. até os dias de hoje. A era pitagórica é posterior ao experimento mental apresentado por Menon.

O critério de convergência evolutivo simbólico porque são representações sintéticas, ou seja, contêm muitas possibilidades de interpretação, e a partir da visualização utilizando uma linguagem numérica para contar e medir é possível a percepção de muitas relações entre essas quantidades, construção de conceitos e desenvolvimento de pensamento analítico.

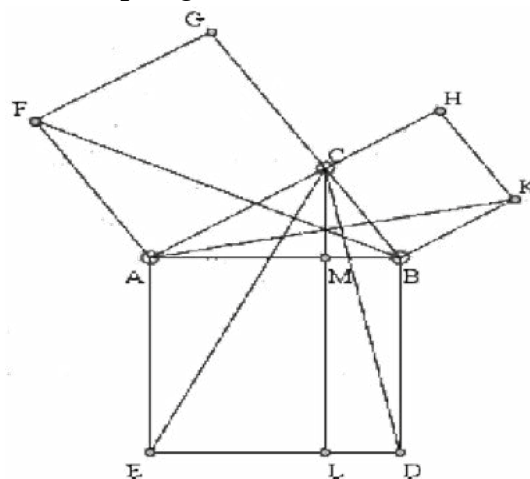
EVOLUÇÃO SIMBÓLICA NOS ELEMENTOS DE EUCLIDES

[...] Ainda que diversos resultados geométricos encontrados nos Elementos de Euclides, sejam atribuídos a Pitágoras, deve-se ter cuidado ao inferir que o conhecimento geométrico da escola pitagórica, é semelhante ao descrito por Euclides. Ao que parece a matemática pitagórica possuía um caráter bem mais concreto [...] (Roque, 2012, p.112)

Para compreendermos a diferença entre as interpretações presentes nos pitagóricos e nos Elementos de Euclides, precisamos atentar para a introdução da lógica dedutiva, utilizando propo-

sições afirmativas e silogismos, como linguagem para compreensão das relações presentes nas formas geométricas da escola pitagórica. Sendo assim, percebemos a importância da elaboração de argumentação lógica, considerando diagramas geométricos e percebendo e descrevendo as relações percebidas, utilizando a linguagem natural. Para exemplificar esse fato, podemos visitar diagramas pitagóricos na escola pitagórica como *Bride's Chair*¹, uma prova, envolvendo áreas, da relação pitagórica mais conhecida $a^2 + b^2 = c^2$, com base na congruência de triângulos, conforme Figura 5.

FIGURA 5: Bride's Chair, a prova pitagórica euclidiana



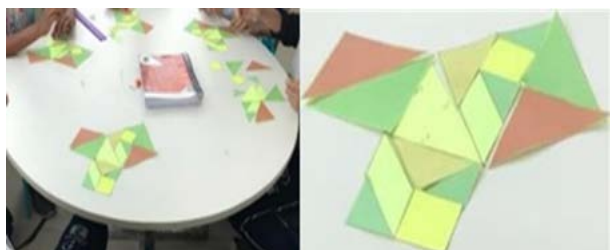
FONTE: <https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https://www.pythagoreanthm2012.weebly.com/2Fproof-1-the-brides-chair>

Precisamos elaborar atividades com diagramas com base na história do conhecimento. Por exemplo, a atividade apresentada a seguir utiliza a ideia da *Bride's Chair* como quebra-cabeça/diagrama da Figura 5. Essa experiência com alunos do 9º ano do Ensino Básico, que foram orientados a reescrever a igualdade pitagórica a partir da visualização

¹ Alsina, C. Nelsen, R. 2016. Icons of Mathematics: An Exploration of Twenty Key Images. UTC

utilizando o tradicional quebra-cabeça/diagrama, com 07 (sete) peças e confeccionado pelos próprios estudantes, utilizando cartolina, conforme Figura 6.

FIGURA 6: Igualdade pitagórica por meio do quebra-cabeça



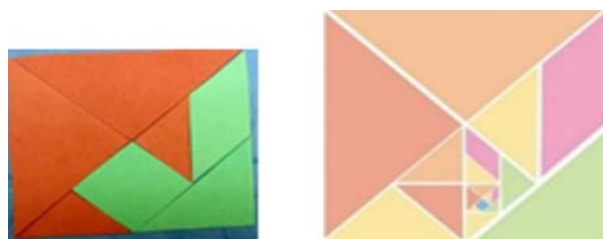
FONTE: arquivo pessoal, 2024.

Durante essa atividade, os estudantes chegaram à compreensão de que as igualdades apresentadas para eles como igualdades numéricas ou algébricas, também, poderiam ser interpretadas como uma igualdade entre áreas. Até então, quando se falava na relação entre quadrados – o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos – esse “quadrado” soava apenas como expoente 2 (dois), ou seja, um certo número elevado ao expoente 2. A descoberta da referência do expoente *dois* como área, foi como um “eureka” para eles, ou seja, o desenvolvimento de uma heurística para compreensão da igualdade.

Fundamentada na concepção de uma semiótica aberta, ou seja, uma produção simbólica desvinculada de uma disciplinaridade tradicional, podemos continuar, por exemplo, explorando outras visualizações para formulação de problemas abertos e promovendo transformação nos diagramas. Exemplificando, apresentamos a Figura 7, em que a figura à esquerda, representa o quebra-cabeça/diagrama tradicional, apresentado na Figura 5. Este foi confeccionado com material emborrachado para, pos-

teriormente, ser fotografado com câmera digital. A figura à direita, foi desenhada no *software* de Geometria Dinâmica, Geogebra. Neste *software*, é possível ampliar objetos utilizando a ferramenta ‘zoom’ e isso permite outras análises, como por exemplo, uma iteração, ou seja, repetição do padrão de construção. Esse objeto à direita, é chamado de tangram dentro do tangram etc.

FIGURA 7: Tangram dentro do tangram

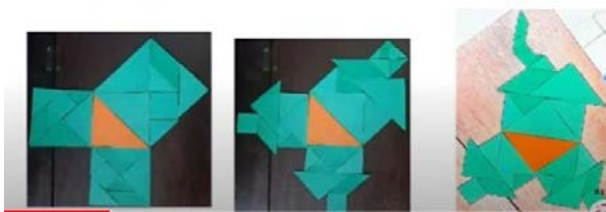


FONTE: trabalhos em seminários de formação de professores

Com base na transformação do diagrama da Figura 7, iniciamos a visualização e são feitas substituições das figuras, sob o critério de preservar a equivalência entre as áreas. Na Figura 8, no diagrama mais à esquerda, agora, os quadrados dos lados menores do triângulo laranja são compostos por 07 (sete) peças conforme o tangram original. No diagrama ao centro, as 07 peças do quadrado relativo ao lado maior e lados menores, tomam o formato de uma casa, este é um diagrama utilizando formas feitas com tangram de 7 peças disponível na WEB, no caso, a casa com chaminé. No diagrama mais à direita, na ‘casa’ relativa ao lado maior, a *chaminé* foi esticada pelo processo de substituição do tangram dentro do tangram na peça quadrada, assim, pelo critério da equivalência na substituição, conserva-se a área e modifica-se o perímetro. E podemos continuar a explorar com base nos

conceitos de semelhança, equivalência e congruência.

FIGURA 8: Diagramas representando a igualdade pitagórica



FONTE: arquivo pessoal, 2024

Percebamos que esta entrada nas dimensões da criatividade por visualização geométrica serve tanto para construir uma abordagem não tradicional para matemática, explorando igualdades numéricas e algébricas, como também indica possibilidades para uma interdisciplinaridade, ou seja, podemos sair dos sistemas semióticos da matemática e entrar em outros sistemas semióticos, como a linguagem comum e outros. Sendo assim, é possível conduzir esse processo para narrativas que descrevem a transformação dos diagramas, que podem estimular artes pictóricas, literatura, construção de personagens de histórias etc. e nesses casos estaríamos à beira de outras hipóteses a serem verificadas, outros momentos didáticos para outras elaborações, numa visão holística do conhecimento.

Procuramos destacar a relevância da comunicação do conhecimento, desenvolvendo interpretações, estimulando a formulação e resolução de problemas, privilegiando problemas abertos (Boavida, Ana Maria; et al, 2008; Smith, Stein, 2011; Ponte, 2005: 11-34) buscando “provocar interpretação com representação, por meio de processos em diagramas geométricos” (Monteiro, L.C.S, 2021: 163; 2022: 579-586).

CONCLUSÃO

É possível afirmar que os problemas abertos iniciados com a visualização de diagramas e transformação destes, proporcionam a exploração de diferentes representações, estimulam a comunicação, assim como também estimulam o raciocínio e a justificação, além disso, permitem fazer conexões entre diversos tópicos matemáticos e entre a matemática e outras áreas do conhecimento. Na ramificação dessas possibilidades, não mais é possível deixar de lado as interpretações de objetos do conhecimento, por meio de tecnologias digitais, pois podemos perceber essas ferramentas como um espaço concreto que é virtual ou um espaço virtual que, por vezes, é concreto, e, enfim, são ferramentas que se apresentam como um novo espaço de interpretações para produção de representações visualizáveis. Afinal, torna-se importante compreender que “Enquanto na longa tradição do passado o ser humano se entendia como aquele que pensa, hoje ele se entende como aquele que entende, e explica-se como aquele que interpreta” (Gunter apud Ruedell, 2000: 27).

REFERÊNCIAS

- Alsina, Claudi.; Nelsen, Roger. (2011). **Icons of Mathematics:** Na exploration of Twenty Key Images. MAA – published and distributed by The Mathematical Association of America. Eletronic ISBN 978-0-88385-986-5. United States of America.
- Boavida, Ana Maria; Paiva, Ana Luísa; Cebola, Graça.; Vale, Isabel; Pimentel,

Teresa. (2008). **Inovação e desenvolvimento curricular**. General Directorate of Innovation and curriculum development – DGIDC – Ministério da Educação – Lisboa.

Monteiro, Lúcia C. S. (2021). **Semiótica na didática da Matemática: interpretações das interpretações das interpretações ...** Appris Editorial, Curitiba.

Monteiro, Lúcia C. S. (2022). Semiosis to Communicate Mathematics: Complementarity in the Circularity of Interpretations in Mathematics for the Development of Creativity. **The Mathematics Enthusiast**: Vol.19: No.2, pp.562-592. Available in: <https://scholarworks.umt.edu/cgi/view-content.cgi?article=1564&context=tme>

Ponte, João Pedro. (2005). Gestão curricular em matemática. In: GTI (ed.). **The teacher and curriculum development**. APM, p. 11-34, Lisbon.

Roque, Tatiana. (2012). **História da matemática**: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas. Rio d Janeiro. Ed. Zahar.

Ruedell, Aloísio. (2000). **Da representação ao sentido**: através de *Schleiermacher* à hermenêutica atual. EDIPUCRS. Porto Alegre.

Smith, M.; Stein, M. (2011). **Practices for orchestrating productive mathematics discussions**. National Council of Teachers of Mathematics, Reston.



TECNOLOGIA E LUDICIDADE: ALTERNATIVA METODOLÓGICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Sérgio Cesário de Andrade

Licenciado em Química (UFCG) e Matemática (FAFIBE). Especialista em Ensino de Química (FAVENI). Professor da – SME/São João do Rio do Peixe-PB. Tem experiência de pesquisa na área de Química (Experimento e Ensino) e na Matemática (Ensino). Autor de vários trabalhos acadêmicos sobre o Ensino de Química e de Matemática.
Email: sergioces00@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi motivado pelo interesse e pela necessidade de se estudar a importância da ludicidade, utilizando os jogos tecnológicos no ensino da matemática. Dentro da ludicidade, os jogos matemáticos podem ser usados para apresentar, explorar ou até mesmo se aprofundar em um determinado conteúdo. Entretanto, deve-se lembrar que ele não se constitui como passatempo ou como alguma atividade recreativa, pois a sua utilidade se dá como um instrumento facilitador, ajudando a superar possíveis dificuldades e bloqueios que os educandos possam apresentar na aprendizagem de determinados conteúdos.

Antes de aplicar uma atividade lúdica, é preciso que os alunos estejam cientes de que o objetivo não é o simples fato de brincar, e o professor precisa ter conhecimentos e domínio sobre o que está fazendo. É importante que o docente deixe explícito que os objetivos da atividade não são apenas sair da rotina e sim o aprendizado de cada aluno e, para que isso ocorra, as intervenções pedagógicas por parte do mesmo são sempre necessárias.

DISCUSSÃO

O aumento de exercícios utilizando atividades lúdicas em sala, é muito importante pois através desse método de

ensino, pode-se perceber uma significativa evolução na aprendizagem dos conteúdos e uma visível mudança no desenvolvimento pessoal dos discentes e professores. A esse respeito, Grando (1996, p. 09) afirma:

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho de atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem.

Um dos aspectos relevantes da ludicidade nos jogos, é o fato de provocarem nos alunos, um desafio genuíno, gerando ao mesmo tempo, mais interesse pela disciplina. São inúmeras as vantagens apresentadas pelo uso de jogos, como método de aprendizagem. De acordo com o PCN (Brasil, 1998, p.46) de matemática: “os jogos consistem de uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de solução”.

Deve-se levar em consideração, também, que a ludicidade não pode ser utilizada como apenas uma brincadeira sem sentido em sala, ou seja, para que o professor se utilize dessa ferramenta, ele deve ter um objetivo, um significado e um fim, ele tem que ter um domínio tanto do conteúdo como também da ferramenta tecnológica que o mesmo está utilizando.

As utilizações dos jogos eletrônicos trazem para o ensino da matemática, possibilidades que transcendem o ensino tradicional, mas não se trata, no entanto, de abolir o ensino tradicional da matemática, pois esse também tem seu valor, mas de utilizá-lo em momento pertinente e, quando oportuno, buscando aliá-lo a outras ferramentas pedagógicas, que possibilitem que o processo de aprendizagem aconteça fazendo com que os alunos vejam o professor não apenas como alguém que transmite uma informação.

De acordo com Antunes (2011, p. 36), “durante muito tempo confundiu-se ensinar com transmitir e nesse contexto o aluno era um agente passivo da aprendizagem e o professor o transmissor não necessariamente presente nos interesses dos alunos”. Pode-se perceber que no Brasil, ainda, é bastante encontrado o modelo de ensino citado acima, mas através das novas tendências de ensino na educação matemática, pode-se perceber que este tipo de educação já é bastante ultrapassado, fazendo com que os professores que se utilizam dessa forma mais tradicional de ensino, tenham pouco êxito na sala de aula. E é através dessa nova realidade social, na qual estamos introduzidos, percebemos que o professor precisa capacitar-se para não ser apenas um mero transmissor de informações para seus alunos, ele deve buscar novos meios para se trabalhar o conteúdo.

Este trabalho tem como base um importante estudo literário, abrangendo artigos encontrados em *sites*, apostilas e livros, ele será desenvolvido através de pesquisa bibliográfica, abordagem qualitativa e descritiva.

A pesquisa em questão, foi desenvolvida, para que o estudo sobre o ensino de matemática, através da utilização do lúdico, junto com os jogos tecnológicos, se torne algo mais interessante e prazeroso de se estudar. Esta pesquisa tem por objetivo demonstrar que se trabalhada de maneira correta, as atividades lúdicas que utilizam os jogos eletrônicos como instrumentos facilitadores, podem desenvolver habilidades de raciocínio em crianças do ensino fundamental como organização, atenção e concentração, de maneira mais prazerosa envolvendo atividades lúdico-didáticas, transmitir o conteúdo estudado através de um método mais agradável e eficaz, como também descrever a importância das atividades lúdicas para a aprendizagem.

A utilização de jogos eletrônicos é uma nova ideia pedagógica. O jogo é um meio de diversão que acaba por motivar, desenvolver habilidades, estimular o raciocínio, a capacidade de compreensão dos conteúdos matemáticos e de outras áreas de conhecimento. Além disso, se trabalhado de forma individual ou até mesmo em grupos, os jogos eletrônicos podem despertar aspectos emocionais, morais e sociais nos educandos, proporcionando aos alunos, um raciocínio lógico de uma forma mais divertida, provocando uma maior interação entre aluno/professor e aluno/aluno, pois desta forma, todos os indivíduos que estão envolvidos no processo de aprendizagem podem expressar melhor seu pensamento e entendimento do que foi proposto.

De acordo com Kischimoto (1993, p. 54), o comprometimento e o cuidado com o desenvolvimento intelectual dos estudantes, a partir de jogos já existiam desde as épocas mais antigas, como por

exemplo, na época dos grandes estudiosos, como Platão e Aristóteles. Tal fato pode ser comprovado conforme descreve Ferrari (2003, p.7):

Platão foi o principal deles e forma, com Aristóteles, as bases do pensamento ocidental. A educação, segundo a concepção platônica, deveria testar as aptidões do aluno. Platão formulou modelos para o ensino por que considerava ignorante a sociedade grega de seu tempo. Por seu lado, Aristóteles, que foi discípulo de Platão, planejou um sistema de ensino bem mais próximo do que se praticava realmente na Grécia de então, equilibrado entre as atividades físicas e intelectuais e acessível a grande número de pessoas.

Para as crianças, o estudo escolar é obrigatório, mas jogar ou brincar, é algo prazeroso, pois elas se entregam de tal forma que perdem a noção do tempo e da realidade dando espaço às fantasias. Grando (2004, p. 18) afirma que, “o jogo propicia um ambiente favorável ao interesse da criança, não apenas pelos objetos que o constituem, mas também pelos desafios das regras impostas por uma situação imaginária”. De acordo com este pensamento, brincadeiras e jogos estimulam a curiosidade de aprender das crianças, facilitando dessa forma, o aprendizado e deixando explícito a importância do brincar no processo de desenvolvimento das mesmas.

Segundo Lippmann, (2009, p. 169) “por meio dos jogos, as crianças exercitam sua inteligência e compartilham experiências”, desenvolvendo a autonomia e descobrindo novos objetos e suas formas, tornando o dia a dia bem mais divertido, pois é através das formas presentes nos jogos, que as crianças observam e diferenciam detalhes a sua volta.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, pode-se considerar que as crianças estão estabelecendo um primeiro contato com matemática formal, por isso, é preciso que criem uma relação harmônica com esta disciplina e os jogos podem auxiliar esse processo. A educação de crianças representa uma etapa muito importante no processo de ensino e aprendizagem na vida da criança, pois a criança desde o nascimento, está imersa em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante. Elas aprendem fazendo, discutindo, pensando e interagindo, e são capazes de efetuar operações de acordo com a sua idade.

Segundo Moura (2008, p.36), o jogo no ensino da matemática, coloca a criança diante de situações lúdicas que a leva a aprender a estrutura lógica da brincadeira e conseqüentemente aprende também a estrutura matemática presente. Frente aos jogos, os alunos enfrentam situações inesperadas, que exigem elaboração de novas estratégias, tomada de decisões sem seguir sempre a mesma receita. O aluno aprende se relacionando com o meio, através da interação com o mesmo ou pela linguagem e, desde os primeiros anos de vida, a criança utiliza seu tempo brincando, e apresenta algumas noções em comparar quantidades e medidas dos objetos, percepção de espaço, caráter geométrico das figuras, podendo perceber que a pessoa pode ter a cabeça arredondada, mas não em formato de um círculo, pois sabem diferenciar uma bola de um círculo.

Para o processo ensino/aprendizagem das crianças, os jogos são importantes, pois é uma forma divertida e estimulante para a sua aprendizagem. A

criança interage de forma prazerosa, ou seja, a criança adquire um aprendizado quando há a intervenção de uma outra pessoa que possibilita a construção do conhecimento. Assim, o papel do professor é essencial para a construção do conhecimento que vem sendo adquirido através dos ensinamentos e da convivência com outras pessoas.

Os jogos auxiliam as crianças a entrarem no mundo simbólico, ou seja, em um mundo onde a linguagem é essencial para a sua aprendizagem e desenvolvimento. É necessário que a criança seja sujeito da sua própria aprendizagem, e mais, que esteja em contato com outras experiências para explorar toda a forma de conhecimento possível.

Com o advento das tecnologias digitais, tem-se intensificado gradativamente a presença de equipamentos computacionais, tanto na vida pessoal como profissional das pessoas. Na educação, tem sido solicitado dos professores o emprego de metodologias educacionais, em harmonia com esse novo cenário tecnológico. Nesta perspectiva, surgem os jogos virtuais, aos quais crianças, jovens e adultos têm dedicado cada vez mais tempo.

A escola contemporânea tem passado por um processo de transformação, com a necessidade de um ensino mais significativo e atraente para o aluno. Muitas vezes, é solicitada dos professores a utilização de diferentes ferramentas e estratégias de ensino e aprendizagem, como por exemplo, os jogos. Segundo Barbosa e Murarolli (2013, p.40) são um “suporte que pode auxiliar e estimular o processo de ensino e aprendizagem de Matemática, de maneira lúdica e prazerosa para os alunos”.

Alguns professores, ainda, são repetidores de conteúdos e querem que passivamente os alunos assimilem esse conteúdo e reproduzam nas avaliações. Estes encaram estas aulas como uma obrigação a ser cumprida. E quando esse tipo de ensino é apresentado nos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos podem criar uma aversão à disciplina por toda a sua trajetória de estudos. Neste caso, segundo Santos et al. (2007, p. 9), a matemática ocupa o posto de disciplina mais difícil e mais odiada, tornando sua aprendizagem e assimilação pelos alunos mais complicada.

Para alguns professores, trabalhar os conteúdos de matemática, envolvendo jogos virtuais, ainda, é bastante difícil, mesmo nos dias atuais, e com todas essas novas tecnologias que conhecemos, existe ainda nas instituições educacionais, um grande problema, que é fazer com que os jogos virtuais sejam incorporados e vistos como novas ferramentas para se trabalhar um determinado conteúdo envolvendo a matemática, pois através dessas novas tecnologias, pode-se fazer com que os alunos aprendam mais através de uma maneira mais prazerosa e estimulante. De acordo com Alencar (2012, p.10) “há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama”.

Com os avanços tecnológicos e o desenvolvimento da *internet*, houve uma intensificação do uso do lúdico como ferramenta importante e aí surgiram os jogos virtuais educativos, os quais se apresentam da forma mais variada. Tendo em vista que as crianças têm contato, cada vez mais precoce, com este novo mundo conquistado pelas tecnologias, faz se im-

portante que os professores considerem a importância desses tipos de jogos para o processo de ensino e aprendizagem.

Corbalán descreve o que entendemos ser uma excelente contribuição, para que possamos expressar nossa concepção do lúdico e de seu uso como instrumento metodológico na formação dos professores, para que mude sua prática nas aulas de matemática como escreveu Corbalán (apud Alsina, 1994, p.14):

Ensinar e aprender matemática pode e deve ser uma experiência com bom êxito do sentido de algo que traz felicidade aos alunos. Curiosamente quase nunca se cita a felicidade dentro dos objetivos a serem alcançados no processo ensino-aprendizagem, é evidente que só poderemos falar de um trabalho docente bem feito quando todos alcançarmos um grau de felicidade satisfatório.

Esta forma mais irreverente de se aprender, sempre esteve presente na história da humanidade, mantendo-se viva até os dias atuais. Em cada época, de acordo com a situação vivenciada pela sociedade, e conforme a maneira de se pensar e agir, o lúdico sempre se fez presente na vida das pessoas, tanto na formação do seu caráter como também no seu desenvolvimento individual.

Ensinar matemática de forma lúdica, utilizando jogos, estimula a aprendizagem dos alunos e desmistifica a ideia de terror associada à disciplina, pois os jogos são uma forma descontraída e fácil para se aprender brincando. Para Machado (2002, p.35) os jogos podem ser considerados sobre dois aspectos: o lúdico e o prático-utilitário. O aspecto lúdico, segundo o autor, remete à diversão, brincadeira e busca de vencedores, já, o aspecto prático-utilitário remete à intro-

dução, exercício e fixação de temas definidos. Os jogos trazem para o ensino da Matemática, possibilidades que transcendem o ensino tradicional, trazendo dinamismo, despertando nos alunos o interesse, a criatividade, além do prazer em estudar matemática. Não se trata, no entanto, de abolir o ensino tradicional da Matemática, pois essa também tem seu valor, mas de utilizá-lo em momento pertinente e quando oportuno, buscar aliá-la a um jogo.

A incorporação e utilização dos jogos virtuais interativos na escola, é de suma importância para a aprendizagem significativa do aluno, uma vez que esses jogos, além de oportunizar a inclusão digital no ambiente escolar, também, fazem com que os professores mudem à sua maneira de criar e ministrar as aulas que, algumas vezes, já estão fora dos padrões e ultrapassadas tendo como resultados aulas enfadonhas e sem nenhuma aprendizagem.

É necessário que haja uma reformulação inicial e continuada de professores e das práticas de ensino para empregarem a ludicidade, atrelada aos jogos eletrônicos, bem como equipar adequadamente, as escolas com instrumentos de tecnologia digital. Os docentes devem ter domínio e compreensão dos jogos virtuais que irão aplicar em sala, como também com os alunos, que devem mudar a sua mentalidade e encarar essas aulas como uma forma mais séria de se aprender o conteúdo. As crianças de hoje, veem essas novas tecnologias apenas como meios de comunicação, de conversa entre eles, e não pode ser assim, eles devem entender que, através desses recursos digitais utilizados como instrumento de estudo, pode-se chegar

a um melhor entendimento e aprendizagem do conteúdo trabalhado. Porém, na escola, estes instrumentos de ensino ainda são poucos utilizados para gerar mudanças nos modos de pensar, aprender e até mesmo ensinar.

A utilização dos jogos virtuais interativos em sala de aula, tem grande valor na aprendizagem dos alunos, uma vez que a combinação de computador e jogos, surge como uma excelente alternativa para melhor facilitar a aprendizagem dos discentes, já que os mesmos têm uma enorme dificuldade em aprender Matemática devido aos métodos utilizados que muitas vezes já são ultrapassados. Então, estudar essa disciplina, através dessas novas ferramentas tecnológicas, que possibilitam para o aluno uma melhor aprendizagem, atraindo os mesmos para novas descobertas, é muito mais prazeroso e gratificante para ambas as partes.

Através dos dados inclusos nessa pesquisa, pode-se perceber que a utilização de jogos eletrônicos, é uma ferramenta eficaz no processo de ensino e aprendizagem para desenvolver um determinado conteúdo em sala de aula e que se o professor souber empregar bem este método de ensino, irá levar para os alunos uma aprendizagem mais agradável e desafiadora, com relação ao ensino de matemática, no qual os discentes têm muito receio em estudar.

CONCLUSÃO

Desse modo, os jogos contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento dos discentes, onde os mesmos aprendem de forma prazerosa e divertida a utilização dos conteúdos matemáticos

contidos em seu cotidiano. É importante compreender e conhecer a bagagem que a criança já adquiriu, para que isso facilite a forma de oferecer atividades de acordo com sua visão de meio onde vive.

Por fim, salientamos que os jogos matemáticos tornam o ensino mais dinâmico, e assim melhores resultados poderão ser alcançados pelos alunos, (pois com o emprego de jogos é possível que) eles aprendam os conceitos matemáticos e sua operação com maior facilidade. Desse modo, O professor terá maior trabalho para planejar suas aulas, entretanto a construção do conhecimento tornar-se-á muito mais significativa, produtiva e desafiadora.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, G. C. A matemática e os problemas da vida. **Revista Mundo Jovem**. Ano 50, n° 432. Novembro de 2012, p. 18.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação de múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARBOSA, P. A.; MURAROLLI, P. L. Jogos e Novas Tecnologias na Educação. **Perspectivas em Ciências Tecnológicas**. v. 2, n. 2, p. 39-48, mar. 2013.
- BRASIL, Ministério da educação – Secretaria de educação fundamental – **PCN’S Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CORBALÁN, F. **Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato**. Madrid: Sintesis, 1994.
- FERRARI, M. **Grandes Pensadores**. São Paulo: Abril, 2003.
- GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.
- GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 239 f. Tese (doutorado) Faculdade de educação, Universidade Federal de Goiás – UFG, 2000.
- KISCHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- LIPPMANN, L. **Ensino de matemática**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- MACHADO, N. J. **Matemática e Educação: alegorias, tecnologias e temas afins**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOURA, M. O. **Jogo, brincadeira e a educação**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Josiel Almeida et al. **Dificuldades na Aprendizagem de Matemática**. 2007. 41 f. Monografia (Graduação) – Curso de Matemática, Centro Universitário Adventista de São Paulo, São Paulo, 2007.



O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL PARA TURMAS DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS: UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DOS LIVROS

Thayslane Andrade Nogueira

Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME-FOR/CE), possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pós-Graduação em Psicopedagogia (Faculdade Descomplica). E-mail: thayslane.andrade@educacao.fortaleza.ce.gov.br

INTRODUÇÃO

Este minicurso visa introduzir os participantes ao mundo da literatura infantil, com foco especial em crianças bem pequenas. Ao longo do curso, os participantes explorarão uma variedade de obras literárias adequadas para essa faixa etária, entenderão a importância da leitura na primeira infância e aprenderão técnicas para envolver e estimular o interesse das crianças pela leitura.

Os livros infantis são como um mundo mágico, cheio de histórias incríveis e personagens divertidos. Ao longo dos séculos, essa área da literatura passou por diversas transformações, refletindo as mudanças sociais, culturais e pedagógicas que marcaram cada época.

Antes dos livros, as histórias eram contadas de boca em boca, como um segredo passado de geração em geração. Essas narrativas, presentes em diversas culturas ao redor do mundo, serviam para entreter, educar e transmitir valores morais às crianças.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Durante a Idade Média, a literatura infantil era focada, principalmente, na instrução religiosa e moral. As histórias eram frequentemente adaptadas de textos bíblicos ou de obras clássicas, com um tom sério e moralizante. Já no Renascimento, houve um crescente interesse pela educação e pelo desenvolvimento infantil, o que impulsionou a

produção de livros infantis mais lúdicos e educativos.

O século XVII marca o início da literatura infantil moderna, com a publicação de obras como *O Conto da Princesa e do Anão* (1638) de Charles Perrault e *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe. Essas obras, embora ainda direcionadas para adultos, apresentavam elementos que atraíam a atenção das crianças, como histórias fantásticas, aventuras e personagens cativantes. Já no século XIX, existiu um período de grande efervescência para a literatura infantil. Autores como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e Charles Dickens, escreveram obras que se tornaram clássicos infantis, encantando gerações de crianças com suas histórias atemporais e personagens inesquecíveis. Nesse período, a literatura infantil ganhou autonomia, se consolidando como um gênero literário próprio, com foco no entretenimento e no desenvolvimento infantil.

No século XX, a literatura infantil continuou a se diversificar, incorporando novos temas, estilos e perspectivas. Autores como Monteiro Lobato, Ruth Rocha e Maria Clara Machado, revolucionaram a literatura infantil brasileira, criando personagens marcantes e histórias que abordavam temas relevantes para a realidade das crianças. A literatura infantil também se tornou mais inclusiva, representando diferentes culturas, minorias e realidades sociais.

No século XXI, a literatura infantil vive um momento de grande efervescência e criatividade. Autores contemporâneos exploram novos formatos, linguagens e tecnologias, criando obras inovadoras que encantam e inspiram as

crianças. A literatura infantil, também, se tornou mais globalizada, com autores de diferentes países se conectando e compartilhando suas histórias com o mundo.

Imagine uma viagem no tempo, onde vamos descobrir como as histórias foram se transformando ao longo dos séculos, desde os contos de fadas até os livros modernos. Através das histórias, podemos acompanhar as mudanças sociais, culturais e pedagógicas que marcaram cada época, e ver como a literatura infantil se adaptou e se reinventou para atender às necessidades e expectativas das crianças.

Já parou para pensar por que as crianças adoram tanto histórias? É mágico, não é? Através de histórias envolventes, personagens cativantes e linguagens acessíveis, essa modalidade literária contribui para o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, desde a alfabetização até a formação de valores e a construção de uma visão de mundo rica e imaginativa.

Quem nunca se encantou com um livro? As histórias infantis são como portas mágicas que nos levam para mundos incríveis, onde podemos voar com dragões, fazer amizade com animais falantes e viver aventuras emocionantes. Ao folhear as páginas de um livro, as crianças desenvolvem a imaginação, a criatividade e a capacidade de se colocar no lugar do outro. É como embarcar em uma grande aventura sem sair do lugar. A linguagem utilizada na literatura infantil, é um dos seus principais diferenciais. Autores e ilustradores, constroem textos com frases curtas, vocabulário adequado à faixa etária e estruturas gramaticais simples, facilitando a compreensão

das crianças e estimulando o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

As ilustrações são como janelas mágicas que nos levam para dentro das histórias. Você já sentiu vontade de entrar em um livro e brincar com os personagens? Imagens coloridas, detalhadas e expressivas, transportam as crianças para dentro das histórias, estimulando a criatividade, a imaginação e a capacidade de observação.

As histórias infantis abordam temas que dialogam diretamente com o universo das crianças, desde brincadeiras e descobertas do cotidiano até questões emocionais e sociais. Através das narrativas, os pequenos podem se identificar com os personagens, vivenciar diferentes situações e aprender sobre o mundo ao seu redor de forma lúdica e significativa. Os personagens da literatura infantil são elementos-chave para prender a atenção das crianças e despertar sua imaginação. Heróis, animais falantes, fadas, bruxas e outros seres fantásticos, povoam as páginas dos livros, servindo como modelos de comportamento, exemplos de valores e instrumentos para o desenvolvimento da empatia e da inteligência emocional.

A literatura infantil utiliza diversos recursos literários para tornar as histórias ainda mais envolventes e atraentes para as crianças. Rimas, poemas, canções, onomatopeias e repetições, são alguns exemplos que contribuem para o ritmo, a musicalidade e a memorização dos textos, além de despertar o interesse e o prazer pela leitura. Imagine um mundo onde você pode ser um super-herói, que salva gatinhos ou uma princesa que viaja por reinos encantados. Nos livros, tudo isso é possível. Essa diversidade,

permite que as crianças explorem diferentes estilos de escrita, temáticas e universos, ampliando seus horizontes e cultivando o gosto pela leitura.

Embora a literatura infantil tenha como principal objetivo entreter e encantar as crianças, ela também possui um importante papel educativo e formativo. Através das histórias, os pequenos podem aprender sobre valores como amizade, respeito, honestidade, responsabilidade e cuidado com o próximo, além de desenvolver habilidades cognitivas como raciocínio lógico, pensamento crítico e resolução de problemas.

O desenvolvimento da linguagem é um aspecto crucial do crescimento infantil, e a leitura desempenha um papel fundamental nesse processo. Aqui, estão algumas maneiras pelas quais a leitura para bebês e crianças pequenas, contribui para o desenvolvimento da linguagem. A leitura e a contação de histórias na primeira infância, oferecem uma série de benefícios significativos para o desenvolvimento das crianças. Aqui, estão alguns dos principais benefícios:

A exposição precoce a uma variedade de palavras, frases e estruturas de sentenças através da leitura e da contação de histórias, ajuda a enriquecer o vocabulário e a promover o desenvolvimento da linguagem, o que estimula a comunicação verbal e não verbal, facilitando a expressão de ideias e sentimentos. Ouvir histórias lidas em voz alta, ajuda as crianças a desenvolverem suas habilidades de compreensão auditiva. Elas aprendem a associar palavras a objetos, ações e emoções, o que é essencial para a compreensão da linguagem oral.

A consciência fonológica é a capacidade de entender e manipular os sons da

linguagem. Quando você ouve uma história, sua mente cria imagens incríveis. É como assistir a um filme dentro da sua cabeça. A leitura em voz alta, ajuda as crianças a desenvolverem essa habilidade, pois elas ouvem padrões sonoros, ritmos e rimas nas histórias.

Através das histórias, as crianças são transportadas para mundos imaginários e experiências emocionantes, o que estimula sua imaginação e criatividade. Elas são incentivadas a visualizar cenários, personagens e eventos, desenvolvendo assim suas habilidades de pensamento criativo. A hora da história é um abraço quentinho, um momento especial para você e seu filho ou professor e aluno se conectarem e criarem memórias inesquecíveis. O tempo dedicado à leitura compartilhada, fortalece os laços afetivos e cria memórias positivas que contribuem para relacionamentos saudáveis e seguros.

O início do processo de leitura para a educação infantil, se dá através de uma seleção cuidadosa, organização prática e rotina de leitura. Ofereça uma variedade de livros infantis de qualidade, adequados à faixa etária e aos interesses das crianças. Inclua livros com ilustrações atraentes, histórias envolventes, diferentes gêneros literários e autores diversos; organize os livros por temas, autores ou gêneros para facilitar a busca pelas crianças. Crie caixas temáticas ou cestos charmosos para incentivar a exploração autônoma; estabeleça uma rotina de leitura regular, como a leitura em voz alta no início do dia ou antes de dormir. Incentive as crianças a escolherem seus próprios livros e compartilharem suas impressões com os colegas.

Os gêneros literários para crianças pequenas são: Contos de Fadas, Fábulas, Poesia Infantil, Livros de Imagens, Livros de Aventura, Livros de Conceitos. Contos de fadas são histórias tradicionais que, frequentemente, apresentam elementos mágicos, personagens fantásticos, como fadas, bruxas, príncipes e princesas, e lições morais, exemplos: “Cinderela”, “Branca de Neve”, “Chapeuzinho Vermelho”. Já as fábulas, são histórias curtas que, geralmente, apresentam animais antropomorfizados (ou seja, com características humanas) e uma moral ou lição de vida no final, exemplos: “A Lebre e a Tartaruga”, “O Leão e o Rato”, “A Cigarra e a Formiga”.

A poesia infantil apresenta uma linguagem lúdica, ritmada e, muitas vezes, rimada, que é, especialmente, cativante para crianças pequenas. Pode abordar uma variedade de temas, desde animais até sentimentos e experiências do cotidiano, exemplos: “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles; “A Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes. Os livros de imagens são caracterizados por uma combinação de texto e ilustrações vibrantes e cativantes. Livros de aventura para crianças pequenas, apresentam enredos emocionantes e cheios de ação que, muitas vezes, envolvem personagens corajosos, enfrentando desafios e superando obstáculos. Livros de conceitos são projetados para ensinar conceitos básicos, como cores, números, formas e opostos, de uma forma divertida e acessível para crianças pequenas.

Ao escolher a história, o próximo passo é decidir se ela será lida ou contada. E para isso, precisamos entender a diferença entre essas duas ações. As histórias têm sido contadas e reconta-

das, desde o princípio, unindo pessoas de todas as idades, culturas e origens. Através delas, transmitimos conhecimentos, valores, tradições e sonhos. As primeiras histórias eram fábulas simples, contadas oralmente por caçadores e coletores, para explicar os mistérios da natureza, os fenômenos celestes e as forças que regiam o mundo. Essas narrativas, muitas vezes, protagonizadas por animais ou deuses poderosos, serviam como forma de ensinar valores morais, fortalecer a identidade cultural e preservar a memória coletiva.

Com o passar do tempo, a tradição oral se enriqueceu com histórias épicas, contos populares, lendas e mitos, que eram transmitidos de geração em geração. Essas narrativas, muitas vezes, acompanhadas por música, dança e teatro, eram uma forma de entretenimento, mas também serviam para educar, inspirar e unir a comunidade. Embora contar e ler histórias, tragam o mundo mágico das histórias para a vida das crianças, contar histórias e ler livros, são experiências distintas com suas próprias vantagens e encantos.

O contador tem a liberdade de adaptar a narrativa, improvisar e adicionar elementos à história, tornando cada sessão única e especial. A contação de histórias é uma experiência imersiva e interativa. O contador usa expressões faciais, modulação da voz, gestos e até mesmo adereços, para prender a atenção das crianças e estimular a participação. A ausência de imagens físicas permite que as crianças usem sua própria imaginação para visualizar os personagens, cenários e acontecimentos da história, promovendo a criatividade e o pensamento crítico.

Selecione histórias que sejam apropriadas para a faixa etária das crianças, levando em consideração temas, linguagem e comprimento. Histórias com personagens e situações com as quais as crianças possam se identificar são especialmente eficazes. Já a leitura segue fielmente o texto escrito pelo autor, preservando a riqueza da linguagem e as nuances da história original.

A leitura, geralmente, é uma atividade mais individual e silenciosa. No entanto, o leitor pode estimular a interação fazendo perguntas sobre a história, incentivando comentários e criando um ambiente acolhedor para a discussão. As ilustrações dos livros enriquecem a experiência de leitura, fornecendo imagens concretas aos personagens, cenários e eventos da história, o que pode facilitar a compreensão, especialmente para crianças mais novas, mas também pode limitar um pouco a imaginação. A leitura expõe as crianças a um vocabulário rico e variado, além de diferentes estruturas gramaticais e formas de expressão.

O contato frequente com textos de qualidade, contribui para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. A leitura frequente de livros contribui diretamente para o desenvolvimento do hábito de leitura, tornando-se uma atividade natural e prazerosa para as crianças. Antes da leitura, além de provocar uma aproximação afetiva com a obra, o mediador pode trocar ideias ao explorar as telas de abertura, seus sons, *links* e imagens para instigar a curiosidade e conversar sobre as informações paratextuais, como informações de autoria, instruções e imagens que indicam como navegar e interagir.

Durante a leitura, que pode ser individual ou compartilhada, dependendo do contexto, da quantidade de dispositivos e do propósito, é importante incentivar a participação e dar tempo para que a criança possa interagir. Cabe ao mediador, observar o movimento de leitura da criança e avaliar a necessidade de lançar perguntas ou comentários que estimulem os leitores a descobrirem novos recursos e a refletirem sobre a obra.

Após a leitura, as conversas literárias com o mediador ou entre as crianças, em que se compartilham impressões, dificuldades, efeitos emocionais, além das diversas interpretações, são excelentes oportunidades para ampliar a compreensão da obra e para mostrar o caráter polissêmico da literatura. Também, pode ser o momento de explorar os recursos complementares que muitos títulos oferecem, como jogos, clipes, etc.

Considerando a idade e o desenvolvimento, existem algumas orientações para selecionar livros adequados para as crianças pequenas: Bebês de 0 a 1 ano, priorize livros sensoriais, com texturas, sons e cores vibrantes para estimular a exploração sensorial, histórias curtas e repetitivas, fáceis de acompanhar e com linguagem simples, livros de banho e cartonados, resistentes à baba e mordidas; crianças de 1 a 2 anos: histórias mais longas e com mais detalhes: que prendam a atenção por mais tempo, ilustrações coloridas e atraentes, que complementem a narrativa, livros com abas e texturas, para estimular a interação e a coordenação motora fina; crianças de 2 a 3 anos: início do desenvolvimento da linguagem, livros com rimas, poemas e cantigas infantis, histórias que abordem temas do cotidiano, para ajudar na

identificação e compreensão do mundo, personagens com quem a criança possa se identificar: facilitando a imersão na história.

Há ainda os aspectos a serem observados nos livros: qualidade do texto, linguagem rica, vocabulário variado e narrativa envolvente, ilustrações, coloridas, atraentes e que complementem a história, material adequado para a idade da criança (cartonados, resistentes à baba, etc.), tamanho adequado para a criança segurar e manusear; tema: de acordo com os interesses da criança, autor e editora, busque livros de autores e editoras renomadas no mercado infantil.

Existem, além dos livros físicos, plataformas digitais que possuem livros *online* para leitura. Como “Domínio público”, que conta com cerca de 250 livros infantis em PDF, com acesso livre e gratuito. O principal objetivo da plataforma, é promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas já em domínio público ou terem a sua divulgação devidamente autorizada; “Espaço de Leitura”: A plataforma combina aprendizagem e recursos digitais, que podem ser explorados durante a leitura dos contos, além de um material de apoio para o adulto ampliar os contextos de interação com a criança. É possível ler sozinho ou acompanhado, ler e ouvir uma história contada por alguém querido ou escutando a própria voz, ou ainda assistir à leitura em vídeo narrada por um leitor mais experiente; e o projeto “Itaú — Leia para uma criança”.

Na prática, um exemplo de experiência exitosa das crianças com os livros, é trazido através de um relato pessoal. Uma turma, composta por vinte crianças de dois anos, apresentou pouco ou

nenhum contato com os livros anteriormente, além do fato de que alguns deles, nunca haviam estado em um ambiente escolar antes, o que diminuía o contato com alguns materiais que são mais comuns nesse espaço.

A partir das observações durante a rotina, foi pensado em formas para aproximar as crianças dos livros e das histórias contadas. Visto que, em uma atualidade que está tão envolta da tecnologia, os papéis e ilustrações estão perdendo espaço para desenhos animados na tela do celular ou da televisão.

Na turma do Infantil 2, após as crianças se habituarem ao tempo permanente da “Roda de história”, todos os dias eram entregues os livros contados para elas folhearem. Algumas, exploravam as histórias com muito cuidado, utilizando as mãos, outras, no entanto, utilizavam o corpo para investigar as folhas e imagens, e lambiam, mordiam, pisavam nos livros. No momento em que algumas tentavam rasgar as páginas, era explicado coletivamente que os livros precisavam de cuidados para podermos ouvir aquelas histórias novamente. E assim, após todos folhearem, os livros voltavam a ser guardados.

CONCLUSÃO

Com o passar dos dias, a experiência de folhear os livros após a contação, foi ficando mais interessante para os pequenos, que sempre esperavam esse momento e não levantavam da roda até que tivessem visto o material. E, aqueles que saíam, sempre voltavam para observar algum colega que estava com o livro.

Essa experiência de apresentar os livros para as crianças e deixar que folheassem após cada contação, aumentou o interesse pelos livros, pois sabiam que sempre poderiam manusear e explorar as figuras e páginas após o fim da história. Acabavam, também, por praticar o reconto, em forma de palavras soltas ou apenas mostrando o livro para um colega próximo. Assim, a experiência com pequenas doses diárias de leitura na turma de crianças de dois anos, em um Centro de Educação Infantil de Fortaleza, demonstrou-se ser exitosa, de forma leve e natural. Hábitos que poderão ser expandidos por toda a vida e que, em um mundo tão tecnológico como o atual, onde o valor do livro parece ter sido negligenciado, pode ser o viés que salvará o interesse pela leitura para as crianças e jovens.



DESAFIOS E REFLEXÕES NO ENSINO DA MATEMÁTICA: A RELAÇÃO AO SABER E O RACIOCÍNIO MULTIPLICATIVO

Karina Faustino de Sousa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2023), bem como, possui especialização em Metodologia do Ensino de Matemática (FAVENI - 2023); E-mail: karinafaustinosousa@gmail.com

Lucas Menezes de Sousa

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2023), bem como, possui especialização em Docência em Matemática e Práticas Pedagógicas, Didática do Ensino da Matemática e Metodologia do Ensino de Matemática pela Faculdade de Minas (FACUMINAS - 2024); E-mail: lukasmene2000@gmail.com

INTRODUÇÃO

Boa noite a todos, assim como a Profa. Valéria falou, a nossa mesa redonda intitulada “Desafios enfrentados no ensino da matemática: reflexões acerca das práticas docentes”. Bom, como a profa. Valéria me apresentou, me Chamo Karina e, assim como os demais integrantes desta mesa redonda, saliento que iremos tratar sobre alguns recortes

dos nossos TCC's que se interligam entre si e abordamos sobre a mesma temática, mas com diferentes olhares.

O título do TCC, que é da minha autoria, foi sob a orientação da profa. Valéria, é a interseccionalidade entre o Sistema Didático, Contrato Didático, a Relação ao Saber e as Perspectiva da Análise Combinatória nos Anos Iniciais. E aproveitando, também, convido vocês a lerem o TCC e se aprofundarem mais

um pouquinho, né, porque está bem informativo e de grande valia. Mas meu principal foco, hoje, é tratar mais um pouco sobre a relação ao saber e a análise combinatória.

Tratar sobre a matemática, não é nada fácil, é um pouco difícil, sempre nos vem à cabeça, a linguagem coloquial “é o bicho-papão”, mas podemos desmistificar um pouco de tal teoria, visto que a matemática, realmente, tem seus desafios, as suas singularidades e que o processo de ensino da matemática, pode dar-se por meio da prática docente, em que ele busca por alternativas para melhor aplicar os conceitos básicos em sala de aula.

Para que isso ocorra, é necessário que o docente tenha uma boa relação com o saber que irá ser aplicado em sala de aula, que ele se prepare, planeje, busque por alternativas que visem ampliar não só seus conhecimentos com o saber, mas os conhecimentos dos discentes com o saber que está sendo apresentado, que ele seja aplicado com significado para a vida do discente. Mas aí, pergunto-lhes: O que é essa relação ao saber?

Bom, em um contexto de um quadro conceitual e teórico, ainda embrionário, as definições de relação ao saber, isso, segundo Bernard Charlot (1996, 2000), essa relação tem caracterizações definidas e construídas ao longo dos últimos dez anos. Ele chama de relação com o saber, o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem, ao mesmo tempo, ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos”, mas calma que isso aqui não é grego, que esteja bem distante do nosso dia a dia.

Isso que acabei de trazer e com essa falta de uma definição mais aprofundada, o Charlot com uma percepção mais atual, por um lado, ele vai compreender a ideia central, que é justamente essa relação; por outro, percebe-se o entendimento da relação à qual ela ultrapassa a sala de aula os saberes escolares e, dessa forma, são adotadas definições ao qual

a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender, (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber” (Charlot, 2000, p.80).

Na visão de Charlot (2000), a relação bem ampla e em sentido geral, o conceito de relação com o saber, em seu sentido mais amplo e geral, está inserido justamente em sua noção de relação, ou seja, um modo específico de se relacionar com o mundo, caracterizado por ser, em simultâneo, simbólica, ativa e temporal, tendo como definição esse conjunto de seus significados e espaços de atividades inscritos em um tempo.

Cada ser integrante desse triângulo das situações didáticas, que é justamente o professor, o aluno e o saber que meus companheiros Lucas e Débora vão enfatizar com maior profundidade, eles têm relação distintas com o saber. O professor ele tem uma relação mais íntima e mais ampla com o saber, já o discente está em fase de aprendizado, não que o docente também não esteja, mas o discente ele tem uma visão mais superficial do assunto, um pouquinho distinta do docente. Assim, foi evidenciado que a relação ao saber, essa relação mais espe-

cificamente no âmbito escolar, pode ser compreendida a partir de três modalidades às quais são denominadas: epistêmicas, pessoais e sociais,

Nessa relação epistêmica, o sujeito demonstra uma relação epistêmica com o mundo escolar quando ele utiliza discursos puramente intelectuais ou cognitivos a respeito do ensino, da aprendizagem e dos eventos que ocorrem nesse universo, nesse mundo escolar, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo sei/não sei, conheço/não conheço, compreendo/não compreendo, etc. Já no quesito pessoal, o sujeito demonstra uma relação pessoal com o mundo escolar, quando utiliza discursos que remetem a sentimentos, emoções, sentidos, desejos enfim, a interesses, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo gosto/não gosto, quero/não quero, sinto/não sinto. É fácil, é difícil, só quero passar.

Na relação social, finalmente, o sujeito demonstra uma relação social com o mundo escolar, quando utiliza discursos que envolvem valores, acordos, preceitos, crenças, leis, que têm origem dentro ou fora do mundo escolar, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo valorizo/não valorizo, devo fazer/não devo fazer, posso/não posso (sou ou não autorizado a fazer). Ele tem esse posicionamento e, apesar desses três registros estarem sendo descritos como formas distintas da relação do indivíduo com o mundo escolar, os discursos, que são elaborados sobre esse mundo escolar, enfim, pode ser analisado a partir dessas três modalidades.

Ao estar particularmente interessados na relação do sujeito com o mundo escolar, sua relação com o saber, em des-

taque, o saber de análise combinatória nos anos iniciais, é necessário compreendermos o que seria esse saber. Dessa forma, irei trazer um pouquinho aqui sobre o Campo Conceitual da Estruturas Multiplicativas e da Análise Combinatória, que foi objeto de estudo do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Esse campo conceitual das estruturas multiplicativas, assim como qualquer campo conceitual, surge a partir de circunstância, de problemas que contribuem para a aquisição dos sentidos aos conceitos, que estão estreitamente conectados entre si.

Dessa forma, o campo conceitual é formado por um conjunto de situações, de acordo com Matos, que envolvem a divisão e a multiplicação, as proporções simples e as proporções múltiplas, bem como outros conceitos matemáticos, tais como a Combinatória e os números racionais. Em resumo, compreende-se que o campo conceitual é um conjunto informal e heterogêneo de problemas, situações, conceitos, relações, estruturas, conteúdos e operações de pensamento, conectados uns aos outros e, provavelmente, entrelaçados durante o processo de aquisição (Vergnaud, 1996).

Entre as situações que compreende o campo multiplicativo, destaca-se a Combinatória. E o que é a Análise Combinatória? Vou explicar, resumidamente. Sou apaixonada viu, minha gente. Então, ela é uma área da Matemática integrante do raciocínio multiplicativo. Dessa forma, de acordo com Morgado, Pitombeira de Carvalho, entre outros, eles afirmam que a Análise Combinatória é a parte da Matemática que analisa estruturas e relações discretas. Merayo (2001) alega que a Análise Combinatória é a técnica de saber quantos objetos há em um conjunto,

sem realmente ter que contá-los, porque essa técnica não necessita listar ou enumerar todos os elementos que formam o conjunto.

E aí, vocês me perguntam como vou ensinar isso para os alunos dos anos iniciais? Bom, é claro que para eles, o assunto da combinatória, por exemplo, ele é trabalhado de forma mais sucinta, mas que servirá de base para o futuro, que serão bem ampliadas. Nessa imagem aqui do lado, tem um exemplo simples da combinatória, por exemplo, alguns livros didáticos ao qual tive acesso, eles abordam essa estrutura multiplicativa nos anos iniciais, pela primeira vez, a partir do terceiro ano dos anos iniciais com questões do tipo eu tenho três *shorts*, seis camisas e quatro bonés de quantas formas distintas eu poderei usar essas peças, sem se repetir por exemplo.

São questões de análise combinatória, que são introduzidas com as crianças em sala de aula, que serviram de base para as futuras e mais ampliadas questões relacionadas ao tema. Em algum momento aqui na minha fala, eu mencionei que o livro didático, livro este que Maccarini (2010) aborda mais ou menos assim, que a utilização do livro didático, é uma das práticas escolares que mais se intensificaram, a partir lá do Movimento da Matemática Moderna, e ganhou força nessas últimas décadas. Ao se referir às aulas expositivas, Libâneo (1994) afirma que, os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentadas, explicadas ou demonstradas pelo professor e a atividade dos alunos, é bem mais de receber esses conteúdos, embora não necessariamente passiva.

O desejo de reconstrução da relação ao saber matemático entre professor

e aluno, é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, pois ao tornar esse processo mais significativo, o professor associado ao desejo, e o sentido que o sujeito atribui aos objetos e ao saber, torna esse processo mais relevante, ou seja, ele se torna mais significativo. Assim, dizer que os objetos, ligados ao saber, têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que têm uma “significação” (...); é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo em relação com os outros e com ele mesmo, como Charlot (2000) nos ensina.

Para que um estudante se mobilize para estudar Matemática, é necessário que ele lhe atribua um sentido com o objeto de aprender, seja movido pela lógica, beleza, satisfação de saber, valorização social ou simplesmente utilidade no trabalho, concebendo ao educando, uma maneira significativa de ver e rever a sua relação ao saber matemático em cena. É esse jogo de cintura nessa fala bem tradicional. Assim, as atividades desenvolvidas durante as aulas concederão sentido de modos diferentes para cada sujeito ou sentido nenhum para alguns.

As atividades desenvolvidas necessitam ser significativas, entendendo o ato de significar como alguma coisa que precisa oferecer sentido ao mundo. Charlot, “tem significação o que tem ‘sentido’, que diz algo do mundo e se pode trocar com outros”. Deste modo, as atividades desenvolvidas durante as aulas, concederão sentido de modos diferentes para cada sujeito ou sentido nenhum para

alguns. Segundo Gadelha (2018, p.18) “a Combinatória por ser um conteúdo matemático pertencente ao campo conceitual das estruturas multiplicativas”.

É pertinente que este conteúdo seja inserido nos anos iniciais sem as fórmulas, ao considerar que, partindo de situações cotidianas, o educando ao se elevar em seus níveis de ensino, não terá um “choque de realidade”, muito forte, não ficará no ‘meu Deus, o que é isso?’, pois ele já estará em contato com esse tipo de situação-problema. E para concluir, em relação ao conteúdo da Combinatória, foi possível compreender que é um assunto novo, pouco trabalhado nas salas de aulas. A Combinatória é uma forma única de pensar sobre as possibilidades organizacionais de um ou mais elementos.

Em relação ao conteúdo da Combinatória, é possível trabalhar a multiplicação de modo não tradicional, contribui para a resolução de diversas situações-problemas e dar mais significância ao conteúdo trabalhado em sala de aula, e obrigada pela atenção.

DISCUSSÃO SOBRE CONTRATO DIDÁTICO

Boa noite a todos. Me chamo Lucas. Nas minhas falas, pegando o gancho do que Karina já trouxe até agora, vou tratar um pouco sobre a noção do conceito de Contrato Didático, focando mais na questão do ensino da tabuada. A questão do ensino da tabuada ainda é, até hoje, foco de discussão, no que diz respeito a como ela deve ser tratada na contemporaneidade, como deve ser ensinada em sala de aula, o que acaba trazendo diversas discussões nesse meio específico.

Então, tendo em vista que a tabuada, por muito tempo, foi trabalhada de

modo mecânico, no qual o aluno tinha que decorar/memorizar a tabuada por completo, incluindo os resultados que estão contidos nela. Nisso, surgem certas visões para anular essa abordagem tradicional da tabuada. Trazendo para a questão das estruturas multiplicativas, a tabuada é sempre introduzida no início, pois se trata de um saber basilar, que permeia outros conhecimentos na Matemática. Ela era ensinada, primeiro, de modo que o aluno memorizasse mecanicamente todos os seus resultados, para que começasse o trabalho acerca das estruturas multiplicativas. Porém, esse fato será abordado um pouco mais à frente.

Então, primeiro, vamos falar um pouquinho sobre a questão do conceito do Contrato Didático e a relação professor-aluno mediada pelo saber, que Karina já trouxe. O Contrato Didático é um conceito que surgiu do bojo da Teoria das Situações Didáticas, elaborada por Brousseau (1986), na década de 1970 do século XX. Ele queria compreender como ocorria a construção dos conhecimentos matemáticos em meio à relação didática, que é essa relação estabelecida entre professor, aluno e um determinado saber, nesse caso, o saber matemático. No caso mais específico desta apresentação, são abordadas as Estruturas Multiplicativas e a Tabuada.

Segundo Brousseau (1986 apud Almeida, 2016), o Contrato Didático pode ser definido como o conjunto recíproco de comportamentos que ambos os parceiros da relação didática, professor e aluno, esperam com relação ao outro, os quais são mediados pelo saber. As expectativas, a forma como o professor pensa o ensino e a aprendizagem da Ma-

temática e como ele vai ensinar esse saber, passando o conteúdo para o aluno, geram certas negociações com regras e cláusulas de um contrato que, nesse caso, é o Contrato Didático. Essas regras e cláusulas acontecem de duas maneiras: sendo elas regras explícitas, que são elaboradas em sala de aula com o professor e seus alunos, e também as regras implícitas, que são as regras não ditas, elaboradas de forma mais subliminar, quase sempre, pelo professor, mesmo que ele não tenha consciência disso.

Em meio a isso, existe essa relação triangular entre professor, aluno e o saber, na qual o Contrato Didático não vai existir se não houver essa relação. Ele não pode existir apenas com a relação professor-aluno, sem que esta seja mediada pelo saber. O Contrato Didático se configura como o motor de toda a relação didática (Brousseau, 1996 apud Almeida, 2016), uma vez que pode ser considerado um dos principais elementos reguladores das relações estabelecidas entre os três elementos constituintes do triângulo das situações didáticas (professor-aluno-saber), tão indispensável para a construção do conhecimento matemático.

A partir do momento em que o professor passa a lidar com as complexidades existentes em sala de aula, ele põe expectativas em cima do aluno, tal qual os alunos põem atitudes únicas em cima do professor e, tudo isso, voltado para a questão da aprendizagem, para que o aluno possa alcançar aquele saber. O professor tem uma relação mais estrita com tal saber, pois ele se relacionou por mais tempo com o mesmo. Assim, o professor sabe algo que o aluno não sabe, então, ao passar das aulas, o aluno vai se

relacionando mais com aquele saber e vai chegando mais perto da relação que o professor possui com o saber em jogo, sendo o professor o mediador dessas relações estabelecidas em sala de aula.

Então, o Contrato Didático é fundamental, apesar de que, em muitos dos casos, no contrato preestabelecido em sala de aula, o professor não tem consciência desse fato de que o Contrato Didático existe ou está ali presente. Mas são as regras e as cláusulas, principalmente, as mais implícitas, que não são formuladas verbalmente, que vão direcionar e dinamizar como a aula irá acontecer, quais são as atitudes que o professor vai tomar, quais atividades ele vai fazer e como ele vai tentar engajar os seus alunos no conteúdo a ser ensinado, para que ele venha a se relacionar muito mais com aquele conteúdo e chegar ao aprendizado, tendo uma aprendizagem que seja duradoura em relação ao saber específico.

Desse modo, trazendo um pouco sobre a tabuada de multiplicação no contexto escolar, a gente viu brevemente que a tabuada foi vista, por muito tempo, como algo tradicional a ser ensinado na sala de aula, de modo mecânico, para que o professor perguntasse quanto é 5×5 , por exemplo, e o aluno tivesse que apresentar a resposta de maneira rápida e correta, ou seja, aquela abordagem mais tradicional. Só que, com o passar do tempo, o ensino da tabuada foi visto através de várias outras vertentes, como a abordagem construtivista, demarcando que a tabuada, sendo ensinada dessa forma, não trazia significado para o aluno, pois ele poderia simplesmente decorar os resultados, tornando-se algo sem significado para o aluno. A tabuada, em

meio à abordagem construtivista, traz outra vertente, no sentido de que ela deve ser apresentada ao aluno de maneira que ele venha a se apropriar do conhecimento que ele venha a construir os seus próprios conhecimentos, sendo o professor mediador, no qual ele traga os meios e as formas pelas quais o aluno possa avançar na aprendizagem e alcançar as expectativas do próprio professor.

Dessa maneira, o ensino da tabuada faz parte do desenvolvimento do raciocínio multiplicativo, em meio às diversas formas de se pensar a multiplicação: as estruturas multiplicativas. Muito antes do aluno aprender ou vir a conhecer a tabuada como a gente conhece, que são aquelas tabelinhas com todos os fatores da multiplicação e de outras operações matemáticas, também, trazendo foco à questão da multiplicação. Muito antes disso, o aluno tem que ser levado a desenvolver em si mesmo o pensamento multiplicativo, para que ele venha a entender todos os conceitos que compõem a tabuada e, assim, saber de maneira significativa como aplicar esses conceitos, para que não haja lacunas conceituais na hora que ele avançar de nível no conteúdo/conhecimento/saber que está sendo trabalhado em sala de aula. Assim, em relação à compreensão da tabuada e à formação matemática dos alunos, o professor precisa estar atento para que o aluno venha a compreender a tabuada e não somente recitar os resultados que estão postos nela.

Mediante o exposto anteriormente, para a memorização precedida da compreensão, segundo Starepravo (2010), não basta que os alunos memorizem a tabuada de ponta a ponta, sabendo recitar cada um dos produtos contidos nela;

é preciso que adquiram fluência, segurança e domínio da técnica. Todavia, isso deve ser feito de forma consciente, à medida que tomam conhecimento acerca das relações que a produzem, bem como da estrutura em que ela se sustenta. Então, é nesse sentido que o aluno tem que compreender tal operação matemática nas diversas formas de se pensar a multiplicação, não só, por exemplo, a multiplicação como adição de parcelas iguais. Existem diversas outras formas, como a combinatória, e é preciso que o aluno compreenda todas essas formas de se pensar a multiplicação, para que ele não fique engessado em um lugar no qual não vai conseguir avançar, por apresentar uma dificuldade, uma lacuna que ele não consegue suprir sozinho.

Quando a gente fala sobre essa questão de trazer uma forma para o aluno desenvolver o pensamento multiplicativo e avançar no conteúdo envolvendo a tabuada e a multiplicação, podemos trazer os desafios existentes na subjetividade docente, ao ensinar a tabuada. Uma vez que o professor possui uma ideia de como trabalhar os conteúdos em sala de aula, a partir de suas vivências, da forma como ele foi se relacionando com o saber, isso faz com que ele tome decisões sobre como ensinar e aprender determinado conteúdo a partir das suas próprias experiências, advindas da sua subjetividade docente. Segundo Brito Menezes (2006), na maioria das vezes, é a forma como o docente pensa o ensino e a aprendizagem do conteúdo (no caso, a tabuada e as estruturas multiplicativas), que vai direcionar o Contrato Didático a ser estabelecido. Isso se deve aos aspectos ligados à subjetividade do professor que ensina matemática.

Nisso, as concepções de ensino do professor refletem nas formas como ele interpreta e compreende o processo educacional, como ele vai ensinar tal conteúdo matemático, como ele vai pensar a forma de trabalhar esse conteúdo, quais metodologias e quais materiais didáticos ele pode usar. Então, isso acaba levando em consideração suas crenças, experiências e visões de mundo em relação ao saber específico que está em cena, e como perpassar esse saber, ensiná-lo ao aluno para que ele se relacione cada vez mais com este saber e, assim, possa alcançar as expectativas que o professor tem sobre ele.

Nesse sentido, no trabalho de minha autoria, no qual meu foco foi a questão da tabuada, ao observar duas aulas de uma professora, foi possível notar que essa professora trazia o conteúdo da tabuada para a sala de aula de maneira mais lúdica e ativa, trazendo jogos. Todavia, as atividades realizadas, acabavam mascarando o que comumente acontecia no ensino tradicional, pois, apesar de trazer um jogo, algo mais divertido e lúdico, ela priorizava as respostas imediatas. Os alunos, às vezes, tinham dificuldade de apresentar um resultado ou não sabiam, e a professora ficava cobrando a resposta de forma rápida e correta, apresentando que os alunos tinham uma lacuna conceitual, porque ela perguntava quanto era 5×5 e o aluno não sabia responder, tinha dificuldade de encontrar o resultado, utilizando até mesmo, a ideia de adição em parcelas iguais. Isso acabava suscitando novas mudanças na metodologia aplicada, fazendo com que a professora observasse a dificuldade do aluno e tentasse trazer outras formas para que

ele pudesse suprir aquele conhecimento que estava faltando.

CONCLUSÃO

Aqui, trazemos a questão das cláusulas do contrato que foi estabelecido e que precisava de um rompimento, para que essas cláusulas fossem transformadas e, assim, a aula essa continuidade, de modo que o aluno pudesse suprir aquela necessidade que ele apresentava. Aí reside a importância do desenvolvimento do pensamento multiplicativo e da compreensão dos princípios matemáticos subjacentes, onde não só decorar a tabuada de ponta a ponta e saber todos os resultados de cor, vai fazer com que o aluno tenha um conhecimento sólido acerca do conteúdo ensinado. É preciso que ele compreenda cada conceito e conhecimento subjacente àquele conteúdo, com foco na compreensão da lógica da multiplicação e, assim, alcançar uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Isso ocorre a partir da mediação do professor, fazendo com que o aluno compreenda cada conceito e como a multiplicação funciona, como ela se sustenta.

É a partir da forma como o professor vê a necessidade dos alunos, como ele pensa o ensino e a aprendizagem da matemática e como aquele conteúdo deve ser ensinado, que ele toma certas decisões didáticas. Essas decisões, juntamente com as regras do Contrato Didático que foi estipulado, é que vão dinamizar como a aula irá acontecer e fazer com que os alunos avancem na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. E. L. **O contrato didático e as organizações matemáticas e didáticas**: analisando suas relações no ensino da equação do segundo grau a uma incógnita. 2016. 305 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 97, p. 47-63. 1996.
- CHARLOT, B. **Da relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Ed. Artmed. 2000.
- GADELHA, D. S. **Resolução de problemas combinatórios nos anos iniciais**: uso de material manipulável concreto (fichas) e de material manipulável virtual (Pixton©). / Dacymere da Silva Gadelha. – Recife, 2020. 167f.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACCARINI, J. M. **Fundamentos e metodologias do ensino de Matemática**. Curitiba: Fael, 2010.
- MATOS, S. A.; MARTINS, C. M. C. O ensino por investigação como campo conceitual na teoria de Vergnaud. **VIII ENPEC**, Campinas, 2011.
- MENEZES, A. P. A. B. **Contrato didático e transposição didática**: inter-relações entre fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do ensino fundamental. Recife: O Autor, 2006.
- MERAYO, F. **Matemática Discreta**. Madrid: Editora Thomson Paraninfo S.A., 2001.
- SOUSA, K. F. **RELAÇÃO AO SABER: A análise combinatória como enfoque**. In: SOUSA, Karina Faustino de. **A interseccionalidade entre o sistema didático, contrato didático, a relação ao saber e as perspectiva das estruturas multiplicativas com ênfase na análise combinatória**. 2023. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/29054>.
- SOUSA, L. M. **O ensino da tabuada de multiplicação nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sob a perspectiva do contrato didático**. 2023. 108f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2023.
- STAREPRAVO, A. R. **A multiplicação na Escola Fundamental I**: análise de uma proposta de ensino. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092010-125231/pt-br.php>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- VERGNAUD, G. **A Teoria dos Campos Conceituais**. In: BRUN, J. Didáctica das matemáticas. Tradução por Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.



JAKSON JOSÉ GOMES DE OLIVEIRA



LINDOMAL DOS SANTOS FERREIRA



ANA LÚCIA ALMEIDA DE OLIVEIRA



LEONALDO PINTO DA CUNHA



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: PRÁTICAS DE ENSINO HÍBRIDO DURANTE A PANDEMIA DA COVID'19

Jakson José Gomes de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em Psicologia Social pela Universidad John F. Kennedy, Buenos Aires – Argentina (UK). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atualmente é Professor Adjunto da Faculdade de Ciências Biológicas da UFPA Campus de Altamira.

Ana Lúcia Almeida de Oliveira

Licenciada em Letras/Língua Portuguesa – UFPA. Mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia – PPGLS/UFPA (Letras/Linguística). Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura – PPGCLC/UNAMA. Atualmente é professora – Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Altamira – Pará.

Lindomal dos Santos Ferreira

Possui Graduação em Pedagogia, Especialização em Produção Familiar Rural e Ciências Sociais e Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento/PLADES-UFPA e, Doutorado em Educação pela UNISINOS. Atualmente, como docente adjunto da UFPA, realiza pesquisas relacionadas a processos de participação na educação e suas conexões com a cultura local.

Leonardo Pinto da Cunha

Doutor em Ciencias de la Educación pela Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS/Paraguai, Mestre em Ciência da Educação (UDS). Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Pará. Atua no cargo de Técnico de tecnologia da informação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Altamira – IFPA.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio foi apresentado como mesa redonda no XIV Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), realizado na Universidade Regional do Cariri (URCA), Campus do Crato (CE), em 2024 e trouxe reflexões sobre a formação de professores com o tema “Amazônia brasileira: práticas de ensino híbrido durante a pandemia da COVID’ 19”, o qual discute a formação de professores para a educação, identificando práticas pedagógicas e do uso das tecnologias presentes nos sistemas educacionais escolares.

Vivemos em uma sociedade imersa em tecnologias digitais, sendo inevitável a familiaridade com as mais diversas ferramentas tecnológicas e digitais, a qual se apresenta com a capacidade de realizar múltiplas tarefas. Esta geração dependente das tecnologias, está sempre conectada, moldando seu cotidiano de inovação e criatividade, características que impulsionam mudanças significativas no panorama social. Essa realidade, impacta diretamente a educação e o educador, exigindo dos professores uma adaptação às demandas tecnológicas para acompanhar essa evolução da sociedade. Almeida (2000) destaca que os alunos, imersos na era digital, muitas vezes, superam os professores em habi-

lidades tecnológicas devido à sua exposição precoce a essas ferramentas.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Diante desse cenário, é fundamental que a escola e os professores se adaptem às exigências contemporâneas, incorporando práticas pedagógicas que promovam a democratização do conhecimento tecnológico (Brito e Purificação, 2008), pois “vivemos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, assim, a educação também deve envolver a democratização do conhecimento sobre as tecnologias”. Assim, é imprescindível desenvolver estratégias educacionais que atendam às demandas da sociedade atual e preparem os alunos para os desafios do mundo digital.

É fundamental a inserção das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem associada aos objetivos pedagógicos principais da formação de cidadãos e indivíduos crítico-reflexivos, com possibilidade de atuação nos diversos meios sociais. E, para que esse objetivo aconteça, a escola precisa proporcionar condições de conhecimento das instituições e educadores, ou seja, capacitação e qualificação, como forma de inserção das tecnologias digitais em sua prática pedagógica, com o objetivo de ampliação do processo ensino-apren-

dizagem de forma eficiente e eficaz. Conforme Bacich, Neto e Trevisani (2015), essa relação com as tecnologias digitais deve se dá de maneira adequada dos envolvidos num cenário onde possa conviver o presencial e o digital.

A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações. O projeto político-pedagógico da escola que queira abarcar essas questões precisa ponderar como fazer essa integração das tecnologias digitais para que os alunos possam aprender significativamente em um novo ambiente, que agora contempla o presencial e o digital. (Bacich, Trevisani, 2015, p. 67).

Trabalhar com tecnologias digitais e suas ferramentas, implica oferecer uma experiência empolgante aos alunos, sem perder o foco no conteúdo. Isso desafia o paradigma de que o quadro branco e o pincel são essenciais para a aprendizagem, reconhece a importância de incorporar recursos modernos que envolvam os alunos na esfera tecnológica, favorecendo um processo de aprendizagem mais atualizado com seu tempo e com a realidade da sociedade. Jordão (2009) destaca que, utilizar os recursos tecnológicos em benefício do ensino, constitui um desafio para o professor, qual seja: adaptar-se ao uso desses recursos como suporte pedagógico em suas aulas, é compreender que “a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem”.

Embora as tecnologias digitais sejam reconhecidas como cruciais para o ensino, os professores enfrentam desafios, como a falta de capacitação e de recursos tecnológicos. É fundamental que as instituições escolares apoiem os professores na adaptação/integração das novas formas de ensino proporcionadas pelas tecnologias. Os docentes precisam buscar, constantemente, capacitação para o uso eficaz dos recursos tecnológicos, já que os cursos de formação nem sempre atendem todas as demandas.

Além dos educadores, os profissionais envolvidos na educação, precisam se adaptar à nova sociedade tecnológica, o que requer investimento na formação e aquisição de equipamentos adequados. Em suma, é necessário investir na formação dos educadores e na infraestrutura escolar, a fim de garantir o uso correto e eficaz das tecnologias digitais, o que pode gerar um impacto positivo na qualidade da educação em todos os níveis de ensino. Conforme Bacich (2015), podemos definir ensino híbrido como uma abordagem que envolve a conexão entre as atividades que o aluno faz *on-line* ou *off-line*, com o uso de recursos digitais e atividades presenciais em sala de aula. A combinação entre essas duas experiências de aprendizagem, proporciona a “personalização”, ou seja, a realização de uma atividade de ensino híbrido. Essa proposta, pressupõe um estudante mais ativo, no centro do processo pedagógico e de uma avaliação formativa.

Esta modalidade de ensino “híbrido” é uma abordagem que considera que o aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ambiente *on-line* – com novas tecnologias, estando dentro ou fora do espaço escolar, com algum elemen-

to de controle ao longo do tempo, local, percurso e/ou ritmo, e por meio do encontro presencial com o professor no espaço físico da escola ou Universidade (Bacich, 2015).

Todavia, durante a pandemia da COVID-19, a indisponibilidade das tecnologias e da incipiente formação de professores para a aplicação do ensino híbrido, ficaram mais evidentes. Essa dificuldade apresentada pelos professores, em diversos níveis e modalidades, educação básica e superior, expressam ocorrências similares.

As providências de isolamento compulsório, chamadas de “*lockdown*”, adotadas pelos governos das diversas nações, como medida preventiva, impactaram as atividades escolares presenciais, paralisando os sistemas/redes de ensino. Contudo, as diversas modalidades de quarentena, com o objetivo de isolamento social implantadas, não foram suficientes para controlar o contágio, o que no Brasil não foi diferente.

Desta feita, a estratégia adotada para o enfrentamento das dificuldades educacionais durante a pandemia, em solo brasileiro, foi denominada Ensino Remoto Emergencial (ERE), estratégia que se utilizou de tecnologias já disponíveis para suplementar as atividades do ensino. As universidades se adequaram ao novo formato exigido, devido às circunstâncias, deixando o uso do quadro e pincel, ou projetor de slides, e aderindo às ferramentas tecnológicas como suporte educacional (Valente et al., 2020), o que se consolidou pelo uso de plataformas on-line.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi o termo encontrado para designar o conjunto das estratégias utilizadas

para manter o vínculo dos estudantes matriculados nas universidades públicas ou privadas, bem como foram estratégias caracterizadas, em sua maioria, por atividades mediadas por tecnologias digitais, as quais procuraram favorecer a ação do professor no cumprimento das atividades curriculares pré-estabelecidas.

Todavia, as dificuldades levaram à adoção de ações *on-line*, com a utilização de aparelhos e algumas tecnologias digitais como, aplicativos de mídia social, com interfaces a estratégias que colaboraram para tentar assegurar as ementas disciplinares. Não obstante as problemáticas existentes, a prática docente, em alguns casos, não proporcionou uma aprendizagem efetiva aos alunos, seja pela dificuldade de acesso às tecnologias, ou pela dificuldade na participação de uma metodologia, que sai do presencial e muda repentinamente para o ensino EaD ou híbrido.

Embora os docentes reconheçam a importância do uso das tecnologias na educação escolar, no período da pandemia, consideraram que houve problemas quanto à sua adoção. Entre as dificuldades enfrentadas, destacaram a falta de equipamentos, professores em idade avançada, preste a se aposentar e, formação adequada, dentre outros aspectos.

No ERE, entre os instrumentos e estratégias digitais adotadas, destacaram-se a aparelhos e recursos variados, quais sejam: celulares, notebooks, webcams; o *WhatsApp*, o *Zoom*, o *Google Meet*, o *Google Forms*, o e-mail, o *YouTube*, bem como o serviço de Internet, através do qual foi possível mediatizar a interação do processo de ensino. Es-

sas tecnologias, invariavelmente, foram adquiridas com recursos financeiros do próprio professor. Ferramentas de conversação como o *WhatsApp*, tiveram papel de destaque, tanto para a comunicação entre os docentes e o ambiente administrativo, quanto para os alunos e seus familiares, as quais veiculou-se áudios, textos, figuras, pequenos vídeos, que encurtaram as distâncias e mediaram a comunicação.

Nesse contexto, os governos municipais e instituições de ensino, procuraram ofertar treinamentos para a manipulação das tecnologias a serem empregadas no ERE, necessidade confirmada pelo grande contingente de profissionais da educação que apresentaram dificuldades (Da Silva, 2021) no seu uso. Diversos recursos digitais e tecnológicos utilizados durante a pandemia, como navegadores de *internet*, plataforma de vídeos, plataforma de conversação, entre tantos outros, permitiram a continuidade das atividades escolares. (Moreira et al., 2020), processo em que se ensinou e aprendeu sobre essas mesmas ferramentas.

Evidências de pesquisa apontam para um crescimento das despesas com *internet*, equipamentos e insumos durante o período da pandemia. Essa realidade, contrasta com as exigências do próprio governo municipal, que estabeleceu a entrega de relatórios que justificassem/regstrassem ocorrências de atividades do processo de ensino em curso.

Quanto à ocorrência de treinamentos e outros tipos de formações para o cumprimento do ERE, destaca-se a rápida formação em serviço, com o intuito de minimizar as dificuldades encontra-

das. Esses treinamentos/formações, se deram tanto pelas SEMEDs quanto pela ação dos próprios professores, que procuravam a melhor ferramenta para o seu projeto de ensino.

Neste sentido, foram vários os professores que se juntaram para o enfrentamento das dificuldades, alguns com mais conhecimento no manuseio das tecnologias, ajudavam os demais, sejam por meio de oficinas ou mesmo de ajuda mútua. Setores do próprio governo municipal, também, recrutaram dentre os seus docentes, os formadores para as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Embora tenha sido possível identificar as informações referentes às transformações sofridas no processo de ensino durante a pandemia, seja pela adoção de novas TDICs, bem como pelo aumento de insumos relacionados ao ensino híbrido, emerge a preocupação com os resultados do próprio processo de ensino: quanto ao cumprimento dos conteúdos curriculares, dos processos de avaliação adotados e da própria aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação constituiu um processo contraditório, posto que dos mecanismos de controle das atividades e seus resultados, não se tem adequado balanço dessa atividade. Estudos relatam as dificuldades de retorno das atividades por parte dos alunos e, em alguns casos, a avaliação consistiu na entrega de registro de atividade. Ademais, pouco se tem registro de proposta Pedagógica para o período.

Sobre a questão curricular, há que se investigar sobre o cumprimento do currículo no período da pandemia. Embora as SEMEDs tenham procurado adequar o currículo ao cenário da pan-

demia, cabe investigar sob quais critérios se operaram as providências sobre o currículo e, se este, efetivamente foi cumprido. Depoimentos de professores, remetem para o não cumprimento dos conteúdos curriculares, deixando em suspenso sobre os resultados daí recorrentes, uma vez que os índices de reprovação não se modificaram.

De maneira efetiva, as SEMEDs procuraram o cumprimento das suas atividades administrativas, o que proporcionou evidenciar o processo de ensino por meio da exigência de relatórios e outras comprovações das atividades das escolas e dos professores. A essa organização administrativa, não se somou adequados subsídios para a realização do trabalho docente, gerando instabilidade, uma vez que o novo regime gerou sobrecarga de trabalho ocasionado pelo sistema on-line.

Embora a pandemia do Coronavírus tenha sido atenuada, sobram as lições sobre o planejamento das atividades, tendo como base a adoção de tecnologias digitais e o regime remoto de aplicação. Espera-se que novas discussões pautem a necessidade da inclusão de metodologias de ensino híbrido e da comunicação virtual como formas associadas de ensino aprendizagem.

CONCLUSÃO

Esperamos que estas reflexões possam colaborar com a percepção de ensino vivenciado durante a Pandemia da COVID 19. O Ensino Remoto Emergencial foi a estratégia de ensino adotada no Brasil, a partir de uma mudança repentina no cenário educacional mundial, com as mudanças atreladas a esse contexto, as

universidades e escolas procuraram se adequar as mudanças súbitas neste cenário. A pandemia trouxe, em seu bojo, a necessidade de atualizar os métodos de ensino com inserção de novas tecnologias, bem como a utilização das tecnologias já existentes como ferramentas educacionais. As práticas do ensino híbrido na microrregião da Amazônia, mais exatamente nos municípios da microrregião da Transamazônica, constituíram momentos de reflexões sobre a percepção que os alunos da graduação estabelecem acerca do tema, o que tem norteado considerações importantes na forma de TCC's, seja de graduação e/ou pós-graduação.

Os desafios foram muitos, destacamos ainda, a demora das autoridades brasileiras em traçar um plano educacional que pudesse responder a todas as necessidades dos alunos e professores, a falta de afinidade com as tecnologias por parte de alguns alunos e professores, também, dificultaram a aplicação de metodologias ativas, o ensino remoto trouxe ainda uma sobrecarga aos profissionais da educação, principalmente os que estavam na atuação docente.

Aspectos psicológicos e de saúde, também, dificultaram o processo de ensino, haja vista que neste período pandêmico, as dificuldades nas instituições escolares (estrutura física, acesso precário de *internet*, falta de recursos pedagógicos, etc...), ficaram mais evidentes, pois compreendemos que as dificuldades apresentadas, não surgiram na pandemia, mas estavam presentes nos ambientes universitários e escolares, ficando mais evidentes no momento que foi necessário sua utilização em grande escala no ensino híbrido.

Neste FIPED, os trabalhos retraçam este caminho de resultados, exibindo trabalhos variados, com resultados animadores no GT “Planejamento, Gestão e Políticas Públicas da Educação Básica”, que deu origem as discussões aqui presentes, bem como o debate na mesa redonda “Formação de professores na Amazônia brasileira: práticas de ensino híbrido durante a pandemia da COVID’19”, que deram sustentação ao capítulo deste *E-book*.

Esperamos que a publicação destes resultados, possa incentivar a todos, atendendo a necessidade de ampliar essa reflexão sobre a importância da teoria na confecção de TCC’s e de outros trabalhos contemplados como produção acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e formação de professores**. Brasília: Parma, 2000.

BACICH, Lilian; Neto, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

DA SILVA, A. P. (2021). **O uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem: possibilidades e desafios**. Goiânia. Universidade Federal de Goiás. 50p. <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/19912/2/TCCG%20-%20>

[Pedagogia%20-%20Ana%20Paula%20da%20Silva%20-%202021.pdf](#).

FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

JORDÃO, T. C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. In: **Tecnologias digitais na educação**. MEC, 2009.

MONTEIRO, F. N. S. P. (2020). **As tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras** – estudo de caso de escola da Rede Federal de Ensino – CE/Brasil – em contexto anterior ao da pandemia de covid-19. *Research, Society and Development*, 9(10).

MOREIRA, J. A. M, Henriques, S. & Barros, D. (2020). **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. *Dialogia*, 34(1):351-364.

VALENTE, G. S. C. et al. (2020). **O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente**. *Research, Society and Development*, 9(9).

VALENTE, José A. **Blended learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida**. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014.



O CENTRO COLABORADOR DE APOIO AO MONITORAMENTO E À GESTÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS (CECAMPE/NORTE) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSOLIDAÇÃO E EXECUÇÃO DO PDDE NO BAIXO TOCANTINS (PA): A EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DO ACARÁ

Rayane Costa Correia

Estudante de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Abaetetuba. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais no Baixo Tocantins (GEPEBATO). Atua em pesquisas voltadas à área da educação e políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O município de Acará, situado na região norte do Brasil, torna-se cenário de um estudo significativo sobre o fortalecimento de políticas públicas na área da educação. Esse trabalho, foi desenvolvido por um grupo de pesquisa, formado por um professor doutor pelo PPGCITI da UFPA, Campus de Abaetetuba; uma orientanda de mestrado e uma orientanda de iniciação científica. O trabalho tem como foco analisar as dinâmicas e impactos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em conjunto com as ações

do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e a gestão de Programas Educacionais (CECAMPE).

Este trabalho é um estudo acerca do Centro Colaborador de Apoio e Monitoramento à Gestão de Programas Educacionais (CECAMPE), que possui o financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma entidade pública vinculada ao governo federal, a qual tem recursos, outros programas e projetos disponibilizados diretamente às escolas públicas municipais e estaduais. Os Cecampes são unidades de referência, que atuam na perspectiva

do ensino, pesquisa e extensão, desenvolvendo diversas ações voltadas para a consolidação da execução do PDDE e suas ações integradas. Existem cinco Centros Colaboradores no país, sendo um em cada região, geralmente, coordenado por uma Universidade. Os Cecam- pes foram habilitados conforme resultado do Edital de convocação de IFES/2018, em que foram selecionadas uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) de cada região.

DISCUSSÃO

A Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus Abaetetuba, através desse edital, passou a coordenar o CECAM- PE – Região Norte, abrangendo sete estados da Região Norte: Pará, Amazonas, Rondônia, Acre, Amapá, Tocantins e Roraima. Esses estados, são contemplados por esta ação do Centro Colaborador, vinculado a Universidade Federal do Pará. Como apresentados a seguir:

QUADRO 1: Estados e municípios atendidos pelo CECAMPE Região Norte

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	NÚMERO DE MUNICÍPIOS	NÚMERO DE ESCOLAS PÚBLICAS
Acre	22	1497
Amapá	16	763
Amazonas	62	4953
Pará	144	9652
Rondônia	52	1060
Roraima	15	791
Tocantins	139	1416

FONTE: Dados da pesquisa.

Criado em 1995, sob a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) que, a partir da medida provisória número 1.784/1998, o programa passou a se chamar o que conhecemos atualmente, como Programa Dinhei-

ro Direto na Escola (PDDE). Sendo uma assistência financeira que o governo federal faz através do FNDE, repassando verbas para as escolas. O PDDE tem como objetivo a implementação de projetos pedagógicos, desenvolvimento de atividades educacionais, avaliação da aprendizagem, manutenção, conservação e melhoria da Infraestrutura física e pedagógica das escolas, com consequente elevação do desempenho escolar. Atendendo às escolas públicas de educação básica e escolas privadas de educação especial.

As ações integradas ao PDDE, estão agrupadas em três tipos de cotas distribuídas da seguinte forma: PDDE Integral: Mais Educação; Novo Mais Educação. PDDE Estrutura: Escola Acessível; Água na Escola; Escola do Campo; Escola Sustentável. PDDE Qualidade: Ensino Médio Inovador; Atleta na Escola; Mais Cultura na Escola; Mais Alfabetização. Essas ações integradas, consistem em programas educacionais que são geridos pelas secretarias do Ministério da Educação e seguem os mesmos moldes operacionais do PDDE básico, seja no quesito de forma de transferência de repasses, modo de gestão de recursos e modo de prestação de contas. Apesar dessas ações integradas seguirem os mesmos moldes operacionais do PDDE, entretanto, cada programa possui uma finalidade, um objetivo e público-alvo específico, assim como suas próprias resoluções.

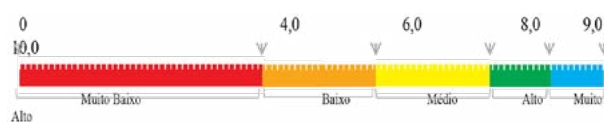
Os princípios do PDDE são a participação social através dos conselhos escolares onde estão reunidos todos envolvidos na comunidade escolar; a autonomia escolar, pois a partir do momento que se tem recursos, obviamente, a escola vai possuir autonomia e a simplificação dos

processos. O público-alvo do Programa, são as escolas públicas de educação básica recenseadas pelo INEP e que estão em funcionamento, e escolas privadas, mantidas por entidades beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público. São mais de 138 mil escolas de educação básica recenseadas pelo INEP, quase 3 mil entidades privadas de educação especial, com atendimento gratuito ao público e mais de 33 milhões de alunos alcançados, com um orçamento anual de 2,2 bilhão de reais.

O Índice de Desenvolvimento de Gestão (IdeGES), é o instrumento que calcula o desempenho da gestão descentralizada do PDDE em todo o território nacional, com o objetivo de viabilizar limites das iniciativas de monitoramento e de avaliação, ele também, vai orientar a ação governamental para a melhoria do desempenho do programa, distribuídos da seguinte forma: Indicador de Adesão ao PDDE (IADd), que mede a proporção de escolas que aderiram ao PDDE num determinado período, em relação ao universo de estabelecimentos educacionais que poderiam ser atendidos pelo programa naquele período; Indicador de Execução de Recursos (IEx), que mede em que proporção os recursos disponibilizados vêm sendo executados pelas entidades; Indicador de Regularidade com Prestação de Contas (IrPC), calculado pelo total de prestações de contas nas situações de “aprovadas” ou “aprovadas com ressalva”, em razão do total de obrigações de prestar contas das UEx.

As faixas de classificação do Índice de Desenvolvimento de Gestão (IdeGES) são definidas em 5 (cinco) subintervalos:

FIGURA 1: Classificação do IdeGES



FONTE: Dados da pesquisa.

O estado do Pará destaca-se como o segundo maior estado da região norte do Brasil, organizado em 12 (doze) regiões de integração, entre as quais pertence o Baixo Tocantins, onde fica localizado o município de Acará, que é *locus* dessa pesquisa. O Acará é um município que ocupa uma posição estratégica na mesorregião nordeste paraense, sendo parte da microrregião homogênea de Tomé-Açu, limitando-se até as fronteiras de Belém, Moju, Bujaru, Concórdia do Pará, Tomé-Açu e Tailândia.

Durante a primeira fase do projeto Campe Norte, foi realizada uma pesquisa, visando mapear a situação educacional atual dessa localidade. Nesse período, foram identificados um total específico de escolas atuantes no município, bem como o número de matrículas. Os números dessa primeira fase de escolas e matrículas estão representados no quadro a seguir:

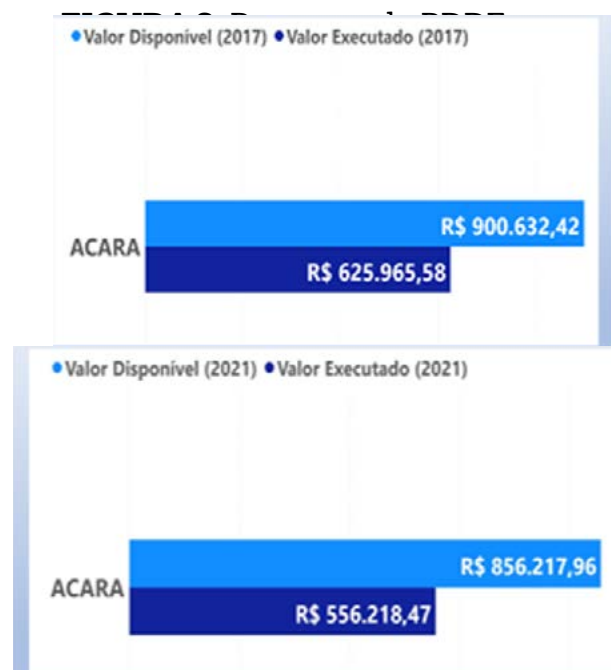
QUADRO 2: Número de matrículas no município de Acará (PA)

DADOS DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ACARÁ-PA					
Nº Total de Escolas Municipais	Nº Total de Alunos Matriculados nas Escolas Municipais	Nº Total de Escolas Rurais	Nº Total de Escolas Urbanas	Nº Total de Matrículas nas Escolas Rurais	Nº Total de Matrículas nas Escolas Urbanas
149	19.318	141	8	14.924	4.394

FONTE: Dados da pesquisa.

Em relação aos indicadores e produtos previstos no projeto do CECAMPE, os cursos de formação se revelam promissores no processo formativo dos sujeitos em decorrência de suas possíveis repercussões, tanto na compreensão do funcionamento e operacionalização do PDDE e suas Ações Integradas, como nas melhorias que suas atuações podem incidir na organização da educação pública.

Além da assistência técnica e monitoramento das ações do CECAMPE no município de Acará, apresentamos, também, resultados preliminares da evolução do uso do recurso do PDDE, entre os anos de 2017 e 2021 e como eles impactam nos Índices de Desenvolvimento de Gestão (IdeGES). Conforme as imagens abaixo produzidas pelo CECAMPE:



FONTE: Dados da pesquisa.

Esses dados nos apresentam que há um valor muito grande de recursos dis-

ponibilizado para as escolas, entretanto, elas não executam devido a inadimplência. Torna-se evidente o volume expressivo de recursos financeiros alocados que permanecem inutilizados. Essa situação, como indicam os dados preliminares, sugerem uma lacuna entre o potencial de desenvolvimento educacional projetado e sua efetiva realização.

Contudo, o Índice de Desenvolvimento de Gestão (IdeGES) emerge como uma ferramenta valiosa, proporcionando uma visão detalhada sobre como esses recursos são gerenciados e seu consequente desempenho. Através do quadro a seguir, podemos observar a evolução dos recursos a partir do Índice de Desenvolvimento de Gestão (IdeGES):

QUADRO 3: Evolução dos recursos do IdeGES

EVOLUÇÃO DOS IDEGES DE ACORDO COM O ANO		
ANO	ÍNDICE	CLASSIFICAÇÃO
2017	7,79	Médio
2018	7,61	Médio
2019	8,01	Alto
2020	7,71	Médio
2021	4,97	Baixo

FONTE: Dados da pesquisa.

CONCLUSÃO

Esses resultados apresentam a importância do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para os cinco mil, quinhentos e sessenta e oito municípios do Brasil, é uma política pública fundamental para escolas públicas municipais e, neste sentido, deve ser prioridade como uma política de Estado. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é imprescindível para a execução dessa política e os CECAMPES, nas

cinco regiões do país, devem continuar esse processo de acompanhamento e monitoramento da execução dos recursos no sentido de aperfeiçoar, cada vez mais, esta política pública.

REFERÊNCIAS

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO -FNDE. 2020a. **Programas:** PDDE e suas Ações Agregadas -Programa Dinheiro Direto na Escola; PNATE -Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar; Programa Caminho da Escola. Disponível em: <[https://](https://www.fnde.gov.br/programas/)

www.fnde.gov.br/programas/>. Acesso em: 17 jun. 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO -FNDE. **Guia de Atuação do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais -CECAMPE.** Brasília: FNDE / MEC, 2020. 66 p.

PASSOS, Benedito. **Maré Grande:** no vale do Acará. 2. ed. Acará, PA. 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Cecampe Norte -proposta técnica.** Belém, 2020.

COLEÇÃO

CADERNOS DA AINPGP

De 15 a 18 de maio de 2024, em formato híbrido, ocorreu o XIV Fórum Internacional de Pedagogia (XIV FIPED), na cidade de Crato, sul do Ceará. O Evento foi promovido pela parceria entre a Universidade Regional do Cariri (URCA) e a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), contando com o apoio complementar de outras instituições de Ensino Superior. O Evento centrou-se na necessidade de “reinventar práticas educativas para a (re)existência no presente/ futuro”. O debate foi pautado sobre os desafios e as possibilidades da educação no contexto de uma sociedade comprometida com a democracia e a justiça social. O XIV FIPED entendeu ser necessário pensar a escola e a universidade como instituições basilares para o desenvolvimento humano, intelectual, político e criativo dos sujeitos e da sociedade. Os lugares educativos são caldeirões culturais, aguardando os insumos de vivências e imaginações para, da heterogeneidade de tempos e espaços, reinventar a atividade formadora como uma práxis-ponte da reflexão e discussão sobre o presente e o passado rumo a um novo futuro. Este livro reúne parte das discussões realizadas. Em números, o XIV FIPED contou com 2.067 participantes, e atividades educativo/científicas, divididas em: Conferências, Grupos de Trabalhos, Mesas Redondas, Minicursos, Painéis, Oficinas, seção de Apresentação de Trabalhos em Banners e o lançamento de livros. Essas atividades foram organizadas e/ou conduzidas por professoras/es da Educação básica e do Ensino Superior, estudantes da Graduação e da Pós-Graduação e demais profissionais da educação.



ISBN: 978-65-87527-45-1

CDL



9 786587 527451