

Sandra Novais Sousa
Nathália Rodrigues Chaves
Organizadoras

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

Ensino, Pesquisa, Extensão Imersos na Rota Bioceânica



Sandra Novais Sousa
Nathália Rodrigues Chaves
Organizadoras

**ANAIIS ELETRÔNICOS
IV SEMANA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
DOCENTE DA FAED/UFMS:**
Ensino, Pesquisa, Extensão Imersos na Rota Bioceânica

© dos organizadores:

Sandra Novais Sousa, Nathália Rodrigues Chaves

1ª edição: 2025

Revisão

A revisão linguística e ortográfica é de responsabilidade dos autores

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

Direitos exclusivos para esta edição

ISSN:

Versão digital: julho de 2025



Estes Anais estão sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. Os textos podem ser compartilhados, desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais.

SEMANA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DA FAED: ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO IMERSOS NA ROTA BIOCEÂNICA, 4., 6 a 8 nov. 2024, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. **Anais Eletrônicos** [...]. Campo Grande: FAED, 2025. 288 p. Inclui bibliografia.

**Reitora**

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Vice-Reitor

Albert Schiaveto de Souza

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Esporte

Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques

Diretora da Faculdade de Educação – FAED

Milene Bartolomei Silva

Coordenadora do Curso de Educação do Campo

Edinalva da Cruz Teixeira Sakai

Coordenador do Curso de Educação Física Licenciatura e Bacharelado

Mariana Biagi Batista

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Raquel Elizabeth Saes Quiles Benini

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Fabiano Antonio dos Santos

Evento

IV Semana de Educação e Formação Docente da FAED/UFMS: Ensino, Pesquisa e Extensão Imersos na Rota Bioceânica

Coordenadora da ação de extensão:

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Data

6 a 8 de novembro de 2024

Local

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
Cidade Universitária

Realização

Faculdade de Educação/UFMS

COMISSÕES

Organizadora do evento

Fabiany de Cássia Tavares
Raquel Elizabeth Saes Quiles Benin
Edinalva da Cruz Teixeira Sakai
Mariana Biagi Batista
Milene Bartolomei Silvai
Rosana Monteiro dos Santos

Científica do evento

Sandra Novais Sousa
Fabiano Antonio dos Santos
Hellen Jaqueline Marques
Nathália Rodrigues Chaves
Julio Cesar Floriano dos Santos
Matheus Bezerra de Souza
Raquel Quintino Pereira Bard
Jefferson Ribeiro da Silva

Organizadora dos Anais

Sandra Novais Sousa
Nathália Rodrigues Chaves

Docentes avaliadores/pareceristas

Antônio Lino Rodrigues de Sá (UFMS)
Cristiane Ribeiro Cabral (UFGD)
Luciene Cléa da Silva (UFMS)
Margarita Victoria Rodriguez (UFMS)
Mariusza Aparecida Camillo Guimarães (UFMS)
Milene Bartolomei Silva (UFMS)
Mirian Lange Noal (UFMS)
Myrna Wolff Brachmann dos Santos (UFMS)
Raquel Elizabeth Saes Quiles (UFMS)
Rodrigo Augusto de Souza (UFMS)
Shirley Vilhalva (UFMS)
Sandra Novais Sousa (UFMS)
Weverlin Ferreira Brizola (SEMED)

APRESENTAÇÃO

A **IV Semana de Educação e Formação Docente da Faed: ensino, pesquisa, extensão imersos na rota bioceânica** ocorreu nos dias 6 a 8 de novembro, em integração com o evento internacional “Agenda bioceânica educativa: *education and research Summit*”, e propiciou aos participantes momentos de escuta, socialização, reflexão e vivências práticas relacionadas aos processos educativos em seus diversos modos de realização, seja em espaços escolares ou não escolares.

A Conferência de Abertura, intitulada “Educação e migrações internacionais: desafios à docência”, foi proferida pela Profa. Dra. Claudia Valente Cavalcante, da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás, e a Conferência de Encerramento, com o título “Comparação em educação: pesquisa e internacionalização”, pelo Prof. Dr. António Gomes Ferreira, da Universidade de Coimbra, Portugal.

Durante os três dias de evento, foram realizadas, ainda, sete **oficinas**, três **minicursos**, seis **mesas temáticas**, sete **rodas de conversa** e cinco **palestras**, com temáticas que discutiram os desafios da Rota Biocênica para a Educação, em seus diversos aspectos (migração, formação docente, educação para as relações étnico raciais, entre outros).

O evento contou com 612 inscrições e foram submetidos 29 artigos completos e 11 resumos expandidos. Após avaliação duplo-cega, os pareceristas, a quem agradeço imensamente a disposição e colaboração com a Comissão Científica, aprovaram 23 trabalhos para publicação nestes Anais, que sintetizam as discussões que vem sendo realizadas nos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação (Faed) e de outras instituições de Mato Grosso Sul que se fizeram presentes neste evento.

No **Eixo 1 – Impactos Sociais e Educacionais** temos nove artigos que abordam questões relacionadas à expansão e à internacionalização da educação superior, ao ensino de História e Computação na educação básica, às relações étnico-raciais, educação ambiental e educação para a saúde.

Os sete artigos do **Eixo 2 – Desenvolvimento da Profissão Docente**

provocam reflexões sobre a utilização de narrativas infantis e narrativas formativas de professores, o atendimento educacional especializado tanto para alunos com deficiência como para pessoas com altas habilidades/superdotação, os desafios da coordenação pedagógica e os direcionamentos metodológicos dos programas de formação de professores alfabetizadores implantados em Mato Grosso do Sul.

Por fim, no **Eixo 3 – Profissionalidade Docente** foram aprovados sete artigos, em que são abordadas a produção acadêmica sobre egressos de cursos de Educação do Campo, a inclusão cultura digital na perspectiva dos marcadores sociais da diferença e questões voltadas à educação infantil: documentação pedagógica com mini-histórias, interações, cultura de pares, presença e construção da identidade docente de professores homens que atuam na disciplina de educação física com crianças da educação infantil e formação continuada por meio de website.

A diversidade de temáticas contempla a complexidade das discussões que permeiam o campo educacional. Concordo com Alda Judith Alves-Mazzoti¹ ((2001, p. 49), quando aponta que a produção de conhecimentos na área da Educação tem o potencial de “ [...] favorecer tomadas de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área. Neste sentido, a busca da relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política”.

Boa leitura!

Profa. Dra. Sandra Novais Sousa
Presidente da Comissão Científica

¹ ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 39-50, jul. 2001.

Sumário

EIXO 1 - IMPACTOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS (ISE) 8

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: NA INTERSECÇÃO ENTRE COOPERAÇÃO E GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO

Anne Torrecilha 9

POLÍTICA EDUCACIONAL E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Bruna Luciana Valle

Carina Elisabeth Maciel

Eder Baiarowski Lopes 33

A MÚSICA BRASILEIRA E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA SOBRE A ANÁLISE DE “VACA PROFANA” E SUAS REPRESENTAÇÕES

Eduardo Henrique Gobbi

Rodrigo Augusto de Souza 44

EDUCACODE: FERRAMENTA DE APOIO PARA O ENSINO DE COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Bianca Lurdes Azevedo de Araújo 56

Esteic Janaina Santos Batista 56

Matheus Piltz Scariot 56

OFICINA DE PRODUÇÃO DE MÁSCARAS AFRICANAS: PRÁTICA DA CERÂMICA EM HISTÓRIA DA ÁFRICA

Lourival dos Santos 67

Isabela de Paula Ribeiro 67

Jéssica Cristina Flores Vinga 67

Elías Brandão de Aquino 67

SISTEMAS AGROFLORESTAIS E EDUCAÇÃO: VÍNCULOS NECESSÁRIOS

Rafael Rossi 76

PROMOÇÃO DA SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NA INFÂNCIA: ANÁLISE DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA (PSE)

Leandro Navarro Santana

Danielle Luzia Ramos de Moraes Navarro

Anna Karolyna de Moraes Navarro 87

O VESTIDO DE CENÁRIOS: RACISMO NOS CONTOS DE FADA

Crisley de Souza Almeida Santana
Christian Muleka MweWa 100

EIXO 2 - DESENVOLVIMENTO LOCAL DA PROFISSÃO DOCENTE (DLPD)..... 113

A ESCUTA ATIVA DURANTE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA PERSPECTIVA PAUTADA EM NARRATIVAS INFANTIS

Ana Carolina Santos Ribeiro
Rebeca Louise de Souza Amorim
Luciene Cléa da Silva 114

OBSERVAÇÕES, INTERAÇÕES E ESCUTAS SENSÍVEIS: DO PLANEJAMENTO AO PROTAGONISMO INFANTIL

Caio Matheus Fonseca Paes
Giovanna Bispo de Menezes
Maysa dos Santos Gomes
Mayumi Machado Pitilin
Luciene Cléa da Silva 121

CURRÍCULO E FORMAÇÃO CONTINUADA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO.

Luciane de Jesus Velasquez 133

FUNÇÕES E DESAFIOS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS EM MS: UM OLHAR SOBRE OS DADOS

Michele Serafim dos Santos..... 145

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: DIREITO E INCLUSÃO COMO FORMAS DE GARANTIA À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Priscilla Basmage Lemos Drulis
Célia Mirian da Silva Nogueira 158

ANÁLISE DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS EM MATO GROSSO DO SUL: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Tarissa Marques Rodrigues dos Santos..... 172

TRÊS TEMPOS E UMA ANÁLISE: PESQUISA BIOGRÁFICA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO

Weverlin Ferreira Brizola
Julio Cesar Floriano dos Santos
Sandra Novais Sousa 188

EIXO 3 - PROFISSIONALIDADE DOCENTE (PD) 200

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DOCENTE NO PIBID DE PEDAGOGIA DA FAED (2022-2024): EXPERIÊNCIAS COM MINI-HISTÓRIAS

Andriele da Mata Soares
Stella Sanches de Oliveira Silva 201

A PRESENÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. ESSES HOMENS ESTÃO PREPARADOS PARA ENTRAR EM CAMPO?

Julio Cesar Floriano dos Santos
Matheus Bezerra de Souza
Sandra Novais Sousa 211

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: WEBSITE COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HISTÓRICO-SOCIAL

Danielle Luzia Ramos de Moraes Navarro
Maria Aparecida Lima dos Santos 225

RELAÇÕES E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÕES E CONTEXTOS

Vitória Rodrigues Araújo
Stella Sanches de Oliveira Silva 237

MAPEAMENTO DE PRODUÇÃO *STRICTO SENSU* (TESES E DISSERTAÇÕES): EGRESSOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Luis Fernando Martins Lopes 248

AS CULTURAS DE PARES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Julio Cesar Floriano dos Santos 260

INCLUSÃO E EXCLUSÃO DIGITAL E A RELAÇÃO COM OS MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Nathália Rodrigues Chaves
Adriana Rodrigues da Silva 274

EIXO 1

IMPACTOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS (ISE)



INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: NA INTERSECÇÃO ENTRE COOPERAÇÃO E GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO

Anne Torrecilha¹

Eixo 1 – Impactos sociais e educacionais

Resumo: O presente texto trabalha com Internacionalização da Educação Superior como uma temática complexa e multifacetada, levando em conta suas diferentes fases de execução e também os processos históricos, culturais e políticos que a constituem. Através de uma problematização do contexto geopolítico, que valoriza as nações do Norte-Global em detrimento do Sul, objetiva-se explorar seus possíveis impactos nos países periféricos, fazendo também alusão a suas potenciais virtudes. A partir dos referenciais teóricos, faz-se uma análise documental do PNE 2024-2035, encontrando-se lacunas no projeto que não articula de maneira abrangente a Internacionalização.

Palavras-chave: internacionalização; ensino superior; geopolítica do conhecimento; PNE; decolonialidade

Introdução

A Internacionalização da Educação Superior é um fenômeno cujo surgimento é concomitante com o próprio nascimento da Universidade moderna, atrelado a uma necessidade de partilha de bens culturais e científicos, “já na Idade média os maiores pensadores europeus tinham o hábito de se deslocar livremente de um país para o outro, simplesmente viajando entre centros de conhecimento” (Santos *et al.*, 2012, p. 146-147). No Brasil, com o surgimento das primeiras universidades federais e estaduais ao longo dos anos de 1920 e 1930, o país passou a investir em políticas de cooperação internacional voltadas para o ensino superior (Lima *et al.*, 2011). A ênfase dessas primeiras propostas deu-se a partir do acolhimento de professores estrangeiros nas universidades brasileiras, a fim de consolidar uma tradição acadêmica nas instituições emergentes da época.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Embora a Internacionalização possa ser vista em um amplo retrocesso histórico, imbricada na própria concepção do ensino superior, o fenômeno sofreu uma intensa guinada ao longo do fim do século XX, tornando-se mais proeminente como temática de estudos do campo da Educação ao longo da década de 90 (Morosini, 2006). Além de ser um tema recente nas pesquisas acadêmicas, a internacionalização em países como o Brasil ainda é pouco desenvolvida, como apontam Lima et al. (2011, p. 157) “por diferentes razões, o sistema de educação superior brasileiro continua pouco internacionalizado”.

Tendo isso em mente, o presente texto busca problematizar o conceito de Internacionalização articulado na contemporaneidade, levando em conta seus preceitos epistemológicos e potenciais de transformação da educação. Visto como a temática perpassou diversas reestruturações teóricas e logísticas ao longo das últimas décadas, é imprescindível apontar como o fenômeno se encaixa no atual contexto brasileiro, levando em conta as mudanças econômicas e culturais decorrentes do crescente processo de globalização. Utiliza-se como metodologia a análise bibliográfica e também a documental, assim buscando nos referenciais teóricos subsídios para análise de políticas públicas. Na próxima seção, intitulada “Do Decolonial a Geopolítica do Conhecimento”, faz-se uma articulação entre as virtudes e os malefícios da Internacionalização, que se encontra sobreposta em um contexto político que tende a favorecer os países do Norte Global em detrimento do Sul. Em seguida, o tópico “PNE 2024-2034 e a internacionalização” faz uma análise das propostas do novo Plano Nacional de Educação (ainda em tramitação no congresso) que dizem respeito à internacionalização, articulando a análise documental com os referenciais teóricos.

Do decolonial a geopolítica do conhecimento

A Internacionalização da Educação encontrou novos patamares graças à expansão da globalização que fez-se necessária principalmente ao final do século XX. A partir dos anos de 1970, os países capitalistas do ocidente passam a vivenciar uma crise econômica conhecida como o “fim dos anos de ouro”, com relação às suas origens Behring et al. declaram que “o que ocorreu em 1974-1975, na verdade, foi uma crise clássica de superprodução, se observadas as tendências de longo prazo fundadas na lei do valor” (2016, p. 116). Diversas reestruturações do sistema capitalista se desdobraram ao longo desse

período, as estratégias usadas para contenção da crise dos anos 30 mostraram-se ineficientes nesse cenário, e assim outros movimentos políticos e econômicos passaram a se expandir. Nessa época, os ideais neoliberais passaram a ter mais espaço, que até então não haviam sido implementados de maneiras muito abrangentes graças à fartura econômica e possibilidade de implementação de políticas sociais fornecidas pelos anos de ouro no período entre 1945-1970. Justificado-se pela ineficiência das estratégias keynesianas na contenção da crise dos anos 1970, os liberais assim pregaram pela autonomia e liberdade do mercado financeiro a fim de otimizar o lucro e a eficiência de sua obtenção, “para os neoliberais, a proteção social garantida pelo Estado social (...) é perniciososa para o desenvolvimento econômico” (Behring *et al.*, 2016, p. 126).

Entre algumas das táticas movimentadas pelos liberais, uma em especial afetou de maneira significativa a relação entre os países capitalistas, a chamada mundialização da economia. Sobre esse fenômeno, pode-se dizer que o mesmo é “uma reformulação das estratégias empresariais e dos países no âmbito do mercado mundial de mercadoria e capitais, que implica uma redivisão social e internacional do trabalho e uma relação centro/periferia diferenciados do período anterior” (Behring, 2016, p. 124). Assim, foi ao longo desse período que se delineava pela primeira vez um conceito concreto de globalização, inicialmente fomentado pelas necessidades econômicas da época.

Segundo Akkari (2011, p. 21), “A globalização é uma consequência da ideologia neoliberal, a qual postula que todas as sociedades devem ser regidas pelas regras do mercado e analisadas sob o prisma econômico”. A globalização envolve diversos aspectos da vida em sociedade, para fins de definição, pode-se dizer que a mesma:

Trata-se de um processo à escala mundial, ou seja, transversal ao conjunto dos Estados-Nação que compõem o mundo; uma dimensão essencial da globalização é a crescente interligação e interdependência entre Estados, organizações e indivíduos do mundo inteiro, não só na esfera das relações econômicas, mas também ao nível da interação social e política. Ou seja, acontecimentos, decisões e actividades em determinada região do mundo têm significado e consequências em regiões muito distintas do globo (Campos *et al.*, 2007, p. 10).

Aliada às tendências econômicas e políticas mundiais, não tardaria até que a própria universidade também se inserisse no cenário da globalização. Além do fenômeno já citado, outros dois aspectos também contribuíram diretamente para a expansão da

internacionalização do ensino superior. Como aponta Santos et al. (2012, p. 21), ela também se deve graças:

- à massificação do acesso ao ensino superior verificada ao longo século XX, que confere outra escala e relevância social a tudo o que se passa hoje neste grau de ensino;
- [...] ao processo de integração europeia, que contou, a partir dos anos 70, com as primeiras experiências de internacionalização do sistema científico e, a partir dos anos 80, com os programas de mobilidade acadêmica, reconhecidos em todo o mundo e semente do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Assim, pode-se situar essa reestruturação da Internacionalização do ensino superior como um fenômeno recente, popularizado através de um processo econômico e político iniciado no final dos anos 1970 e aliado a uma tendência de cooperação entre as nações capitalistas.

Muitos benefícios podem decorrer desse processo, como por exemplo “a promoção da compreensão internacional, a cooperação, a harmonia e a aceitação da diversidade cultural entre os países e regiões” (Akkari, 2011, p. 25). A formação de estudantes internacionalizados mostrou-se necessária ao longo dos processos históricos de constituição do Ensino Superior, pois supriu lacunas de conhecimento em determinadas regiões geográficas através de movimentos bilaterais de trocas. Um exemplo desse diálogo entre nações se deu ao longo dos anos 1934 - 1935, com a chegada de professores franceses visitantes nas instituições de ensino superior brasileiras recém formadas. Jean-Paul Lefebvre (1990) descreve sua experiência e de seus colegas não como unilateral, mas sob o prisma de uma experiência que possibilitou à esses acadêmicos visitantes a chance de pesquisarem culturas as quais eles não tinham acesso, como a dos indígenas e afro-brasileiros, ao mesmo tempo que contribuíam com a formação das Universidades brasileiras. Entre outros benefícios da Internacionalização, Santos *et al.* (2012, p. 145) também destacam como as universidades podem intencionar esse processo a fim de “dar maior dimensão às suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação.”

Entretanto, é de suma importância compreender de quais maneiras a internacionalização pode ser prejudicial para algumas nações, mais especificamente aquelas do sul global, historicamente submetidas a uma cartografia metafórica que desfavorece seus saberes, práticas e desenvolvimento (Santos, 2019). Com relação a essa noção de geopolítica

do conhecimento, pode-se dizer que:

aquelas nações que possuem em seus territórios maiores densidades técnicas e organizacionais voltadas para a produção de conhecimento e informação, têm condições mais propícias para influenciar, em seu favor, a divisão internacional do trabalho. Vale dizer, portanto, que a partir da ação de agentes políticos, industriais, e cientistas instalados nessas “áreas luminosas” é que são em grande parte definidas quais as tarefas que cada porção do globo terrestre vai assumir, na divisão internacional das tarefas produtivas (Lima *et al.*, 2011, p. 93).

Guadilha (2005) chama atenção para o conceito de internacionalização lucrativa, que movimenta esse processo através de uma lógica de pensamento mercantil, um capitalismo acadêmico tendendo a beneficiar os países do Norte Global que concentram a maior parte da produção do conhecimento. Similar a esse processo, Lima *et al.* (2011) apontam para um fenômeno contemporâneo chamado de “fuga dos cérebros”, onde as nações capitalistas mais desenvolvidas, em especial os EUA e os países europeus, aproveitam-se da internacionalização para recrutar força de trabalho altamente especializada de países periféricos.

Tendo em vista o caráter imperialista que o processo de Internacionalização pode tomar, certos autores como Leal (2018) propõem analisá-lo sob o pressupostos epistemológicos da decolonialidade.

A possibilidade de inserção da perspectiva decolonial nos estudos em internacionalização da educação superior tem como referência o projeto intelectual da crítica/resistência dessa epistemologia em relação às tendências eurocentradas da modernidade, cuja manifestação mais influente na educação superior é a globalização econômica em curso, caracterizada pela hegemonia do modelo neoliberal (Leal *et al.*, 2018, p. 13).

Nesse cenário, é imprescindível que as universidades do Sul Global criem seus próprios parâmetros epistemológicos acerca das políticas de internacionalização, já que “na ausência de uma (auto)consciência coletiva que os situem como próprios centros de referência, subordinam-se à aquisição - material e ideológica - de modelos de internacionalização prontos, em que nada se ajustam às suas realidades” (Leal *et al.*, 2018, p. 14), salientando ainda mais a noção de cooperação entre nações a margem de uma cartografia metafórica.

PNE 2024-2034 e a internacionalização

Saviani (2017), em sua obra “Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação”, realiza um retrocesso histórico das condições que possibilitaram a construção de um Plano Nacional de Educação, perpassando por obstáculos culturais, políticos e sociais que dificultaram a formulação de um documento que atendesse as necessidades prementes da Educação brasileira. O autor destaca que a conceituação de um Plano deu-se pela primeira vez na promulgação da constituição de 1934, e embora ele tenha ganhado espaço no debate de educacional dos próximos 4 anos, logo menos as conversas sobre o mesmo cessaram, deixando de ser formulado. O Plano novamente ganhou destaque na primeira LDB de 1961, sendo mais uma vez apagado graças ao golpe militar de 1964. Mais de vinte anos depois, a constituição de 1988 (CF/88) previu a construção de um Plano em seu artigo 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (Brasil, 1988, p. 123).

Embora o texto constitucional tenha feito, a priori, uma tentativa enfática de mobilizar enfim a construção do Plano Nacional de Educação, o mesmo não sairia do papel até um pouco depois do nascimento da segunda LDB (9394/96), que reviveu o debate e incentivou a aprovação do primeiro Plano, em 9 de janeiro de 2001 pela Lei nº 10.172 (Saviani, 2017). Após esse percurso, o próximo PNE seria aprovado em 2014 pela lei 13.005/2014, tendo como vigência o decênio 2014-2024. Atualmente, com a prescrição do antigo plano, foi encaminhado para a câmara dos deputados o projeto de lei 2614/2024 no dia 26 de julho de 2024, que se encontra em análise.

O projeto do novo Plano Nacional de Educação (PNE) prevê 18 objetivos a serem cumpridos até 2034 nas áreas de educação infantil, alfabetização, ensinos fundamental e médio, educação integral, diversidade e inclusão, educação profissional e tecnológica, educação superior, estrutura e funcionamento da educação básica (Brasil, 2024).

Como um dos documentos norteadores do Sistema Nacional de Educação, o PNE possui papel fundamental na criação de novos currículos, políticas internas das universidades e financiamentos. Como um dos componentes essenciais da Educação Superior contemporânea, é de suma importância analisar como o documento, ainda esperando aprovação, almeja articular essa temática. Ao longo de seu texto, o novo PNE possui 3 objetivos dedicados exclusivamente para aspectos do ensino superior, o de número 13 “Acesso, Permanência e Conclusão na Graduação”, o 14 “Qualidade da Graduação” e por fim o 15 “Pós-Graduação stricto sensu”. Entre as 39 estratégias que compõem esses 3 objetivos, apenas 2 delas dizem respeito a algum processo de internacionalização.

Figura 1 - Estratégias do PNE em Ensino Superior

Estratégia 14.8.	Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.
Estratégia 15.9.	Aumentar a mobilidade regional, nacional e internacional de pós-graduandos, docentes e pesquisadores, com o objetivo de proporcionar a melhoria na formação dos pós-graduandos e na qualidade dos programas de pós-graduação, por meio do intercâmbio de conhecimentos e vivências.

Fonte: Portal da Câmara dos Deputados

Para analisar as propostas descritas nesse plano, primeiramente é necessário retomar a temática da internacionalização como uma intrinsecamente complexa, constituída por diversos aspectos e etapas de execução (Morosini, 2016). A fim de ilustrar com mais clareza a abrangência do assunto, Bartell (2003) aponta algumas das diferentes fases desse processo, como por exemplo: presença de estudantes estrangeiros em um determinado campus; número e magnitude de concessões de pesquisas internacionais; consultorias entre universidades estrangeiras; cooperação internacional e colaboração entre escolas, conselhos e faculdades na universidade; grau de imersão internacional nos currículos de ensino superior, entre outros. Dessa forma, não há uma única maneira de se realizar a internacionalização, tampouco ela pode ser executada com qualidade sem a noção dos diversos fatores que compõem sua profundidade.

Assim, embora o Plano em análise vise fomentar um dos conceitos-chaves da

internacionalização, o processo de mobilidade acadêmica, esta determinação é ainda rasa em comparação com os numerosos fatores que compõem a temática. Para além disso, a própria mobilidade acadêmica é um aspecto que por si só pode fomentar uma pluralidade de estratégias, como apontado por Santos *et al.* (2012), tornando a especificação desse fenômeno (como o tipo de mobilidade que será contemplado em maior escala) algo de suma importância.

Ademais, movimentar o processo de internacionalização, sem debates teóricos acerca das consequências nefastas desta medida, pode trazer malefícios para a educação superior brasileira. Como é apontado por Lima *et al.* (2011), a internacionalização da área pode ser fomentada pela mercantilização da educação, ou como é descrito por Guadilla (2005), o fenômeno de “internacionalização lucrativa”. Como já foi mencionado na seção anterior, Lima *et al.* (2011) também trazem a tona a “fuga dos cérebros”, e sobre as consequências desse processo os autores assinalam:

Para os países em desenvolvimento, territórios de emigração de mão-de-obra especializada, restam no mínimo dois pesados ônus: a perda de capital humano - depois de toda uma vida de estudos financiados pelas instituições de seu país de origem - e a falta de profissionais que poderiam dinamizar circuitos nacionais de produção de conhecimento, seja em instituições públicas ou privadas (Lima *et al.*, 2011, p. 135).

Assim, a fuga dos cérebros passa a beneficiar diretamente os países do centro do sistema-mundo, que movimentam esse fluxo migratório de mão de obra intelectualizada. Detentores dos maiores polos tecnológicos do mundo, países como os Estados Unidos passam a ser os destinos mais atrativos para profissionais da área da engenharia, ciência e pesquisa acadêmica, assim contribuindo para o “aumento das desigualdades tecnológicas e do distanciamento entre os países desenvolvidos e os países menos desenvolvidos” (Akkari, 2011, p. 25). O fenômeno da “fuga dos cérebros” é atualmente uma realidade no cenário brasileiro, e já se encontram medidas governamentais que visem mitigar os malefícios dessa circunstância. No ano de 2022 o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, juntamente com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, lançaram o Programa de Apoio à Fixação de Jovens Doutores no Brasil. Sobre a iniciativa, ela é descrita da seguinte forma:

O Programa visa, ainda, contribuir para a retenção de jovens doutores em Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICTs) e empresas, em áreas consideradas de vanguarda científico-tecnológica e/ou em temas estratégicos para as regiões e para o país. Além disso, Estimular a realização de ações comuns e complementares entre o CNPq e o Confap, por meio das Fundações de Amparo à Pesquisa – FAP, impulsionando a utilização de recursos de forma descentralizada e flexível para o fortalecimento e a expansão dos grupos de pesquisa das várias unidades federativas do País (Brasil, 2022).

Como uma resposta direta à tendência migratória de mão de obra altamente qualificada, o programa visa contornar as consequências já mencionadas da fuga de cérebros, retendo os profissionais especializados cuja educação foi financiada por instituições nacionais. Dessa maneira, fica evidente como uma iniciativa acerca da mobilidade acadêmica exprime de maneira contundente a necessidade de debates que visem o fortalecimento do ensino e pesquisa na Educação Superior, criando medidas que assegurem a fixação e valorização dos educandos e docentes.

Como é observado no novo PNE, o documento propõe a ampliação da mobilidade acadêmica, mas não há abertura para um debate acerca de seus princípios guiadores e a qualidade da oferta, dificultando a conceitualização da temática num escopo teórico que seja adaptado para a realidade brasileira, e assim abrindo margem para cenários que desvalorizem a mão de obra brasileira e a força do ensino superior nacional, como visto a partir do fenômeno “fuga de cérebros”.

Considerações Finais

A Internacionalização caracteriza-se pela sua intrínseca complexidade, com um longo percurso histórico que o moldou e remoldou a partir de ininterruptas reorganizações societárias, o fenômeno está, até os dias de hoje, buscando consolidar sua identidade. Constituída por diversas facetas de atuação, que abordam desde aspectos burocráticos e legais até as relações afetivas e culturais, a Internacionalização é um aspecto crucial da vida universitária, podendo ser usada em contextos de trocas mútuas e assim enriquecendo instituições separadas por barreiras geográficas. Apesar das disparidades entre nações, a cooperação proporcionada pela Internacionalização pode estreitar esses laços, promovendo uma partilha em direção à democratização da sociedade do conhecimento (Akkari, 2011).

Apesar de todas as suas virtudes, não se pode ignorar o contexto mundial que norteia

a Internacionalização atualmente, decorrente de um processo histórico neo-liberal nascido na crise dos grandes países capitalistas. A faceta colonial da Internacionalização revela-se a partir da hegemonia dos países do Norte-Global, que fazem uso da globalização não como meio de partilha mundial, mas sim de inculcação do pensamento e da lógica de funcionamento eurocêntrico. Assim, os debates epistemológicos acerca desse fenômeno devem contemplar os diversos contextos que o permeiam, levando em conta a realidade dos países do Sul-Global e fomentando parcerias bilaterais entre essas nações.

Assim, é importante levar esse debate para as políticas públicas que regulamentam as novas práticas de Internacionalização. Como observado no novo Plano Nacional de Educação, o documento não articula as complexidades que compõem a temática, promovendo uma rasa compreensão de quais são os objetivos da Internacionalização proposta. Além disso, é de suma importância que, além de descreverem estratégias, os próximos documentos e políticas públicas expressem os preceitos teóricos que caracterizam uma Internacionalização de qualidade, como a partilha cultural, enriquecimento da pesquisa e desenvolvimento científico mútuo.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais - transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARAGÃO, J. W. M. de; MENDES, M. A. H. **Metodologia Científica**. Salvador: UFBA, 2017.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2016.

BOURDIE, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Livraria Francis Alves Editora S.A., Rio de Janeiro – RJ, 3º edição, 1992.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Projeto de lei 2614/2024, de 26 de junho de 2024.

Disponível em

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&file_nome=PL%202614/2024> Acesso em 06 de outubro de 2024.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Novo Plano de Educação institui metas para a educação brasileira até 2034. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/noticias/1077593-novo-plano-de-educacao-institui-metas-para-a-educacao-brasileira-ate-2034/>> Acesso em 09 de outubro de 2024.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Lançado chamamento para Programa de Apoio à Fixação de Jovens Doutores no Brasil. Disponível em <<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/lancado-chamamento-para-programa-de-apoio-a-fixacao-de-jovens-doutores-no-brasil>> acesso em 14 de outubro de 2024.

CAMPOS, Luís; CANAVEZES. **Introdução à globalização**. Instituto Bento Jesus Caraça, Departamento de Formação da CGTP-IN, abril 2007.

GUADILHA, Garcia Carmen. Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: Interrocantes para América Latina. **Cuadernos del Cendes**, v. 22, n. 58, p. 1-22, 2005.

LEAL, Fernanda Jeremias; MORAES, Mário César Barreto. Decolonialidade como Epistemologia para o Campo Teórico da Internacionalização da Educação Superior. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, n. 87, jul. 2018.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fabio Betioli. **Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo; Alameda Casa Editorial, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado do conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.55, 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **EducAR**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, Editora UFPR, 2006.

SANTOS, Boaventura. de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], v. 78, 2007.

SANTOS, Fernando Seabra; FILHO, Naomar de Almeida. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Editora Universidade de Brasília - Brasília, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

POLÍTICA EDUCACIONAL E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Bruna Luciana Valle¹
Carina Elisabeth Maciel²

Eixo 1 – Impactos sociais e educacionais (ISE)

Resumo: O presente trabalho se propõe a analisar as políticas e a expansão da Educação Superior no Brasil. Para isso, estruturou-se uma pesquisa qualitativa de análise documental, pois se utiliza uma técnica de coleta de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em conjunto do Sistema do Censo da Educação Superior (Censup). Ainda, em análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional da Educação (PNE), além das implicações atribuídas ao Ministério da Educação (MEC) e a atuação direta do poder executivo e suas interferências no sistema educacional. Ademais, ressalta-se os programas e ações direcionadas a expansão das IES, em contexto a relações econômicas e sociais, em premissa de políticas dependentes ao setor privado, de critérios meritocráticos e dependentes de poder econômico para com as condições de acesso à ES. Como resultado, ressalta-se a relação entre a expansão de uma ES em favorecimento do setor privado, em consequência, as ações (políticas e econômicas) que não acompanharam a democratização do acesso ao estudante e, as parcerias com setor privado, que promovem o financiamento e/ou a privatização, transferindo do setor público elementos essenciais para a formação na ES.

Palavras-chave: Educação Superior; Políticas públicas; Mercantilização.

Introdução

O presente trabalho se propõe a analisar as políticas e a expansão da Educação Superior no Brasil. Para isso, estruturou-se uma pesquisa qualitativa de análise documental, pois se utiliza uma técnica de coleta de dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em conjunto do Sistema do Censo da Educação Superior³ (Censup). Ainda, em análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹ Mestranda em Educação PPGEdu/Faed/UFMS, Bolsista Capes, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPES/MB). brunalucianavalle@gmail.com

² Professora doutora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. carina22em@gmail.com

³ “Apesar de o Censup possuir regras de negócios e filtros de consistências que impedem a entrada de informações equivocadas, todos os dados informados ao Censo da Educação Superior são de caráter auto

Nacional (LDB) e do Plano Nacional da Educação (PNE), além das implicações atribuídas ao Ministério da Educação (MEC) e a atuação direta do poder executivo e suas interferências no sistema educacional.

Ademais, ressalta-se os programas e ações direcionadas a expansão das IES, em contexto a relações econômicas e sociais, em premissa de políticas dependentes ao setor privado, de critérios meritocráticos e dependentes de poder econômico para com as condições de acesso à ES.

Para desenvolvimento do texto apresentaremos as principais políticas educacionais do Brasil e como estas normatizam a educação superior. No segundo item apresentaremos dados da expansão da educação superior no Brasil, em especial dados sobre IES públicas e privadas, presenciais e a distância. Finalmente tecemos considerações a respeito dos dados apresentados à guisa de conclusão.

Da organização das Instituições de Educação Superior

A legislação brasileira, no campo educacional, orienta-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional da Educação (PNE). As instituições de educação são determinadas como uma entidade estatal à serviço público, conforme a LDB (9394/96), o Estado deve assegurar a todos “[...] a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e, fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

As implicações políticas são atribuídas ao Ministério da Educação (MEC), responsável por todo o sistema educacional no Brasil. Contudo, há também a atuação direta do poder Executivo, por meio de prefeitos, governadores, entre outros que, mediante ao ministro da educação, que implementam políticas ao governo vigente, aqui, especificamente, acerca da Educação Superior (ES).

Essa atuação direta do poder Executivo interfere no sistema educacional e, difere-se das leis que constituem a educação, pois, são implementadas na forma de programas, planos, ações ou de projetos, dispostos a serem alterados ou descontinuados, sucessivamente, nas mudanças de governo. Para discorrer acerca das organizações acadêmicas, considera-se que as IES, conforme o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 e a Lei nº 11.892 de 29 de

declaratório, enviados pelas IES” (Brasil, 2017).

dezembro de 2008, podem se apresentar nas seguintes formas: Universidades, Faculdades, Centros e Institutos Federais.

No que diz respeito à oferta de Educação à Distância (EaD), devem especificar: a abrangência geográfica; a razão de polos de EaD previstos para a vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); a infraestrutura física, tecnológica e de pessoal; as metodologias e tecnologias e sua correlação com os projetos pedagógicos dos cursos; e, por último, a previsão da capacidade de atendimento do público-alvo.

A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) é responsável pela emissão de um parecer final, encaminhando o processo de credenciamento à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE pode deferir ou indeferir a solicitação de credenciamento quanto “às modalidades de oferta” e/ou “quanto aos cursos”. Os resultados, deferidos ou indeferidos, deverão ser homologados pelo ministro da educação, conforme exemplificado na Figura 1.

Figura 1: Fluxograma do credenciamento e recredenciamento de IES



Organização: a autora (2024 *apud* Brasil, 2023).

O Plano Nacional de Educação (PNE), inclui metas para a ES, como elevar a taxa bruta de matrícula, em especial no segmento público. A meta 12 do PNE tem três objetivos quantificáveis:

- Elevar a taxa bruta de matrícula no ensino superior para 50% da população;
- Elevar a taxa líquida de matrículas no ensino superior para 33% da população de 18 a 24 anos;

- Expandir ao menos 40% das novas matrículas no ensino público;

Inclui-se também no PNE, metas para a formação de docentes, como a meta 13, que trata da titulação de professores da ES. Esta meta pretende elevar a qualidade da ES pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de ES para 75%.

A proposta de um PNE, embora já previsto no texto original da Constituição Federal (CF) de 1988, só foi concretizada com a aprovação da LDB (Brasil, 1996), que, no seu artigo 9º, inciso I, atribuiu à União a competência de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. A LDB ainda definiu que “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes” (art. 87).

O PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, trata-se de um plano diferente dos anteriores; uma das diferenças é que esse PNE é decenal por força constitucional, isto é, ultrapassa governos. O PNE tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs).

O PNE estabelece como estratégias a ampliação de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e Fundo de Financiamento Estudantil - Ensino Superior e Técnico (Fies Técnico) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), além da expansão de matrículas na educação profissional com aumento da oferta de cursos em instituições privadas.

Conforme a CF de 1988 assegura-se que a educação será ofertada com base no princípio da igualdade de condições de acesso e permanência. Contudo, o documento também endossa a coexistência de Instituições de Educação públicas e privadas e coloca, no art. 206º, o acesso de acordo com a “capacidade” de cada um.

Distinguiu-se as IES privadas sem fins lucrativos e com fins lucrativos e a diversificação das IES, ao redefinir sua organização, criando um novo modelo de organização acadêmica:

[...] ganhando autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de Educação Superior, além de 53 outras atribuições. São IES que rompem com indissociabilidade entre ensino, pesquisa e

extensão, visto que, apenas, as IES universitárias públicas precisam manter essa relação (Maciel; Veloso, 2015, p. 229).

Dessa forma, mesmo que as políticas promovam o acesso à ES, por meio da expansão e flexibilização das IES, não há como se garantir uma gestão democrática, essencialmente nas Universidades, por sua indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2006), como foco no desenvolvimento de atividades regulares.

Educação Superior em Números

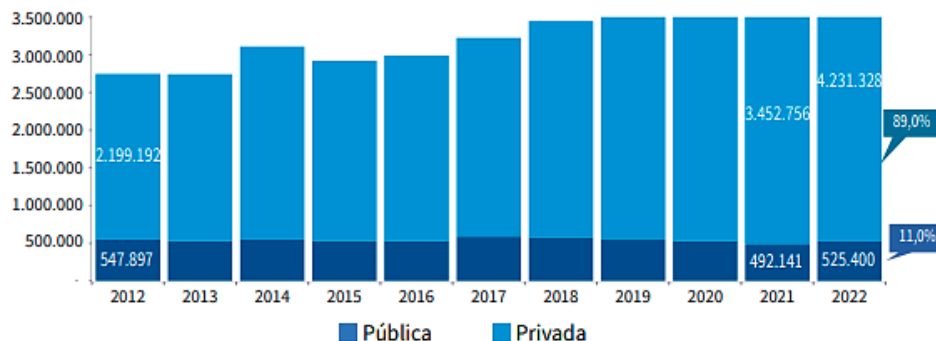
Os dados fornecidos pelo MEC, em conjunto do Sistema do Censo da Educação Superior⁴ (Censup), é disponibilizado para as IES como recurso de correção dos dados. Dessa forma, o Censup é uma pesquisa estatística anual e declaratória, coordenada pelo Inep e tendo as próprias IES como informantes de dados por meio de seus processos formais de avaliação.

A partir do Censup (Brasil, 2022), adquire-se uma visão ampla da expansão das IES, a partir dos números de matrículas em cursos de graduação coletados de 1980 a 2021. O documento expõe que rede privada conta com mais de 6,9 milhões de alunos, o que garante uma participação de quase 77% do sistema de ES e, que o “processo de expansão da Educação Superior, no Brasil, teve início no final dos anos 90 do século passado e encontra, na rede privada, o seu principal motor” (Brasil, 2022, p. 32).

Em 2022, 4,7 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação. Desse total, 89% em instituições privadas, o número de ingressantes teve um crescimento de 20,6% em relação a 2021. Entre 2021 e 2022, houve um aumento de 6,8% no número de ingressantes na rede pública, como pode ser observado no Gráfico 1.

⁴ “Apesar de o Censup possuir regras de negócios e filtros de consistências que impedem a entrada de informações equivocadas, todos os dados informados ao Censo da Educação Superior são de caráter auto declaratório, enviados pelas IES” (Brasil, 2017).

Gráfico 1: Número de ingressos em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil 2012 – 2022



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (Brasil, 2023^a).

A rede privada continua com a expansão do número de ingressantes. Entre 2021 e 2022, houve uma variação positiva de 22,5%. Nesse período, a rede privada cresceu 92,4%. A rede pública apresentou queda de -4,1%. O volume de ingressos, em 2022, teve um aumento significativo na modalidade a distância.

A matrícula em cursos presenciais na rede privada da ES acompanha o crescimento dos cursos de Educação à Distância (EaD). Em 2021, de acordo com o Gráfico 2, o número de matrículas em cursos à distância da rede privada ultrapassou o número de matrículas em cursos presenciais.

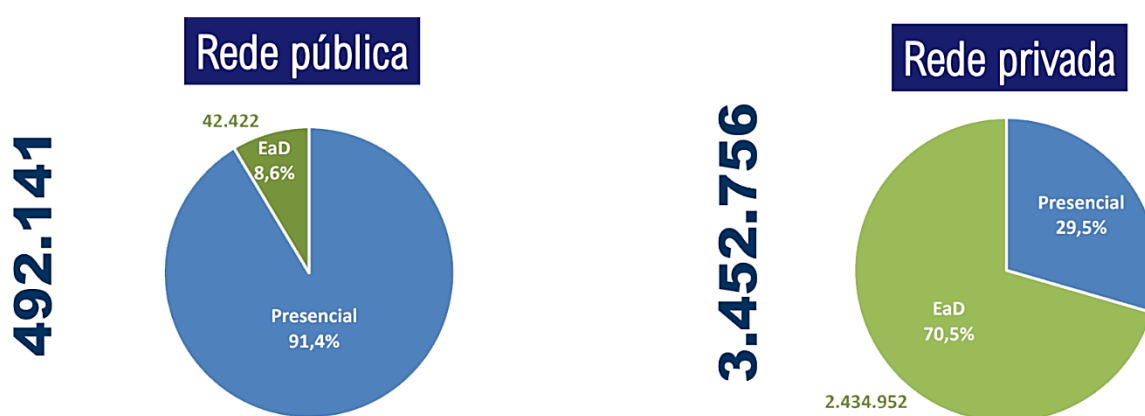
Gráfico 2: Número de matrículas na rede privada de Educação Superior – Brasil 2011 - 2021



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (Brasil 2022, p. 37).

A EaD teve um aumento considerável na ES. Em 2011, a modalidade EaD representava apenas 14,7% das matrículas de graduação. Em 2018, ultrapassou a marca de 2 milhões de alunos, e, em 2021, chegou a 3,7 milhões, o que representa mais de 41% dos alunos de graduação no Brasil. Pode-se observar novamente a disparidade entre ingressantes por rede e modalidade, conforme exposto no Gráfico 3.

Gráfico 3: Ingressantes por tipo de rede e modalidade de ensino



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (Brasil 2022, p. 40).

Em 2021, a matrícula na modalidade EaD estava presente em 2.968 municípios brasileiros, por meio de “campus”⁵ das IES ou de polos EaD, um aumento de quase 120% quando comparado com o ano de 2014. De acordo com o Censo (Brasil 2022, p. 42), evidencia-se que as vinte maiores IES, em número de matrículas em cursos de graduação a distância, pertencem ao setor privado.

No que diz respeito à quantidade de ingressantes, a Tabela 1 apresenta um panorama de número e forma de ingresso em cursos de graduação presencial por forma de ingresso e grande região.

⁵ De acordo com o MEC, “campus” é o vocábulo derivado do latim de “*campus*” (singular) e/ou “*campi*” (plural) para a designação de área que compreende terrenos e edifícios de uma universidade ou escola.

Tabela 1: Número de ingressantes em cursos de graduação presencial por forma de ingresso e grande região – Brasil – 2022

Categoria Administrativa	Forma de Ingresso	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Pública	Total	457.462	38.928	125.587	172.846	74.315	45.786
	Vestibular	151.250	8.661	22.685	77.126	24.927	17.851
	Enem	239.224	20.609	90.600	78.001	31.072	18.942
	Avaliação Seriada	8.436	1.628	597	2.105	1.077	3.029
	Seleção Simplificada	20.820	3.849	4.323	3.865	7.130	1.653
	Seleção Vaga Remanescente	36.298	1.557	8.030	12.829	9.417	4.465
	Seleção Vaga Programas Especiais	4.754	2.436	1.243	231	468	376
	Outras Formas de Ingresso	1.791	188	442	424	318	318
	Total	1.198.710	82.312	238.883	604.275	160.258	113.027
	Vestibular	713.991	53.476	124.875	379.994	82.666	72.980
Privada	Enem	262.525	15.387	59.690	142.157	22.783	22.508
	Avaliação Seriada	1.431	158	213	54	14	992
	Seleção Simplificada	94.530	6.992	17.279	42.794	24.093	3.372
	Seleção Vaga Remanescente	239.130	11.666	46.829	119.123	37.604	23.908
	Seleção Vaga Programas Especiais	770	60	155	331	146	78

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (Brasil, 2023^a).

Dessas matrículas, 78,0% são do setor privado e 22,0% do setor público; o que corresponde a uma proporção de quase quatro (4) matrículas privadas para cada matrícula pública e representa um aumento da participação das matrículas privadas (Brasil, 2023a). No detalhe da categoria privada, a maior parte (59,6% ou 5.632.748) é com fins lucrativos. Destaca-se também que a maioria das matrículas de graduação (54,4% ou 5.140.066), mantém-se vinculada a IES organizadas como universidades.

Em relação a 2021, registou-se, em média, um aumento de 5,1% no total de matrículas, determinado pelo crescimento das matrículas privadas (6,6%), com estagnação das matrículas públicas (-0,1%). No que se refere à participação das matrículas por categoria administrativa, registram-se 59,6% em privadas com fins lucrativos; 18,4% em privadas sem

fins lucrativos; 14,2% em públicas federais; 7,0% em públicas estaduais; e 0,8% em públicas municipais.

Em termos de organização acadêmica, conforme mencionado anteriormente, a maioria das matrículas concentra-se em universidades; 31,1%, em centros universitários; 12,0%, em faculdades; 2,5%, em IFs e Cefets. Na organização dos dados do Censo (Brasil, 2023^a), os ingressantes são contados uma única vez, independentemente se possuem mais de uma forma de ingresso.

A categoria “Outras formas de ingresso” equivale ao somatório de “Transferência ex officio”⁶, “Convênio PEC-G”, “Decisão judicial” e “Egresso BI/LI”⁷. Vale dizer que um mesmo ingressante pode ter mais de uma forma de ingresso. Verifica-se que o vestibular se mantém como a forma de ingresso predominante em números totais para o Brasil e que esse desempenho é ditado pela categoria privada.

Assim, as duas principais formas de ingresso, conforme os números de ingressantes, são: vestibular (52,2%) e Enem (30,3%). Tais modalidades de ingresso também são predominantes nas grandes regiões, nessa ordem inclusive, exceto na região Nordeste, em que o percentual de ingressantes pela via do Enem é superior.

A ES passou por modificações expressivas ao longo do tempo, de acordo com Nunes, Fernandes e Albrecht (2014), desde a apresentação da Lei 9.870 de 1993, observou-se o crescimento com finalidade lucrativa de 700%. Posteriormente foram realizadas revisões e alterações do "marco regulatório" da ES. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi instituído a partir da Lei nº 10.861, em 14 de abril de 2004, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

O Sinaes é pautado pela Autoavaliação, que seria a base da Avaliação Externa das Instituições (AIE). Previu-se também, a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) nas etapas de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimentos, periódicos. Por fim, determinou a realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

⁶ A transferência ex officio, a que se refere o parágrafo único do art. 49 da Lei nº 9.394, é uma transferência que pode ser concedida a servidores públicos federais, civis ou militares, ou aos seus dependentes, que tenham sido transferidos por necessidade de serviço e que sejam provenientes de uma instituição de ensino superior pública e pode ser efetuada entre qualquer IES (Brasil, 1996).

⁷ Essa forma de ingresso destina-se apenas aos alunos das universidades federais que possuem curso do tipo bacharelado interdisciplinar (BI) ou licenciatura interdisciplinar (LI) (Brasil, 2023^a).

As políticas, programas e ações para a ES são de competência da Diretoria de Políticas e Programas, no âmbito da Coordenação-Geral de Políticas de Educação Superior (Dippes/CGPol). O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), foi instituído pela Lei 10.260, de 12 de julho de 2001, alterada em 2017 pela Lei 13.530, de 7 de dezembro de 2017.

De acordo com o MEC, o Fies é uma política educacional que concede financiamentos a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no Sinaes. O modelo de financiamento estudantil possui duas modalidades: o Fies e o P-Fies (Programa de Financiamento Estudantil). O Fies é direcionado aos estudantes com renda familiar bruta de até três salários mínimos⁸ e oferece taxa de juros reais zero. Para os estudantes com renda familiar bruta per capita de até um salário mínimo e meio, a operação é garantida pelo Fundo Garantidor Fies, o que elimina a necessidade de fiador tradicional. O P-Fies é destinado aos estudantes com renda familiar bruta mensal de até cinco salários mínimos.

Além do Programa Universidade para Todos (ProUni), que oferece bolsas de estudo, integrais (100%) e parciais (50%), IES não gratuitas, acompanhado pelo Programa Bolsa Permanência ProUni (PBP ProUni), regulamentado pela Portaria Normativa nº 19, de 14 de setembro de 2011.

O PBP ProUni oferece auxílio financeiro ao bolsista integral do ProUni, cuja exigência de renda é de até um salário mínimo e meio por pessoa da família. Ao obter a bolsa integral do ProUni, o estudante matriculado em um curso presencial que tenha, no mínimo, seis semestres, pode requerer uma bolsa, no valor de R\$ 400,00 mensal.

Ressalta-se a grande influência do Fies e do ProUni para com a expansão das IES, no que se refere ao aumento nas ofertas para com a modalidade, da qual proporciona um movimento determinante para o setor privado e a estruturação do mercado na ES. Nesse contexto, a mercantilização se consolida a partir da difusão das IES e a sua oferta de acesso à Educação como mercadoria⁹.

Em suma, evidencia-se um domínio quantitativo de matrículas que são veiculadas

⁸ Com o valor em vigência (1 de janeiro de 2024) de R\$ 1.412,00 mensal e valor diário de R\$ 47,07.

⁹ “[...] a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer [...] e a utilidade de uma coisa que faz com que ela tenha valor de uso, que se efetiva em seu consumo [...] os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta” (Marx, 2013, p. 113-114).

pelas IES privadas e, em referência ao maior número de acesso (ingresso) ser definido pelo setor privado, toma-se como premissa que os critérios de seleção são meritocráticos, no sentido da dependência ao poder econômico, para com as condições de acesso à ES.

Considerações Finais

A ES no Brasil passou por um desenvolvimento tardio, e em seu princípio, a ausência de políticas efetivas contribui para a formação de um caráter excludente e privatizante. As metas 12, 13 e 14 do PNE 2014-2024 tratam de elevar as matrículas da ES, assim como de ampliar o número de titulados. Em contraponto, não há políticas ou ações que assegurem a qualidade da oferta nesse processo de expansão, ou mesmo garantir que o segmento público participe efetivamente.

No curso histórico da sociedade brasileira, por razões econômica e sociais, por meio das políticas dependentes ao setor privado e em favorecimento de um meganegócio educacional, fechado, meritocrático e altamente seletivo, proporcionou-se a emergência desse meganegócio educacional que ocorre como parte de um processo no qual a Educação vai assumindo uma lógica de acumulação capitalista. Visto que, os programas de apoio voltados à assistência estudantil são insuficientes para dar conta das necessidades do grande número de estudantes que agora adentra à ES, pois a expansão é objetivada em função quantitativa e não qualitativa.

Em suma, ao analisar as políticas e a expansão da Educação Superior no Brasil, por meio das características de organização acadêmica, curso, avaliação, ressalta-se a relação entre a expansão de uma ES em favorecimento do setor privado, em consequência, as ações (políticas e econômicas) que não acompanharam a democratização do acesso ao estudante e, as parcerias com setor privado, que promovem o financiamento e/ou a privatização, transferindo do setor público elementos essenciais para a formação na ES.

Referências

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº. 1477-39, de 8 de agosto de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 ago. 1997.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09

jul. 2001.

BRASIL. Decreto no 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior [...] no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 maio. 2006.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior [...] o no Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2017.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 29 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: divulgação de resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais, INEP/MEC: Brasília, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2023a. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 13 jul. 2001b.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, [...] **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010. Institui o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies. 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

MACIEL, Carina Elisabeth; VELOSO, Tereza Christina M. A. Acesso e permanência na Educação Superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação**

em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178>. Acesso em: 18 jun. 2023.

NUNES, Edson de Oliveira; FERNANDES, Ivanildo; ALBRECHT, Julia. Documento de Trabalho nº 112 - Regulação e Ensino Superior no Brasil. **Observatório universitário**. 2014.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, 2004.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL: ANÁLISE DOS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS GLOBAIS

Eder Baiaroski Lopes¹

Eixo 1 – Impactos sociais e educacionais

Resumo: A pesquisa investiga a internacionalização da educação superior no Mato Grosso do Sul, com foco nas instituições UFMS, UFGD e UEMS, e busca compreender seus impactos na formação de cidadãos globais. O objetivo é analisar as políticas e práticas de internacionalização, utilizando os conceitos de capital cultural e habitus de Pierre Bourdieu como base teórica. A metodologia abrange uma análise crítica da literatura e políticas educacionais, bem como a relação entre o processo de internacionalização e o projeto da Rota Bioceânica, que conecta o estado a outros países do Mercosul. Os resultados mostram que a internacionalização tem potencial para ampliar o capital cultural dos estudantes e promover a cidadania global, embora possa também reproduzir desigualdades sociais. A pesquisa conclui que, para que a internacionalização seja inclusiva e transformadora, é necessário que as instituições adotem estratégias que contemplem a diversidade e garantam acesso equitativo às oportunidades globais. A contribuição do estudo reside na ampliação do debate acadêmico sobre a internacionalização em contextos regionais e na aplicação das teorias de Bourdieu para uma análise crítica dos impactos sociais e educacionais desse processo.

Palavras-chave: internacionalização da educação; Pierre Bourdieu; ensino superior; Mato Grosso do Sul; cidadania global.

Introdução

A internacionalização da educação superior tem emergido como uma estratégia fundamental no contexto globalizado, promovendo a troca de conhecimentos, culturas e práticas educacionais entre países. No Mato Grosso do Sul, esse processo ganha destaque, especialmente em instituições como as Universidades Federais de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). A busca por uma educação superior que forme cidadãos globais, aptos a atuar em

¹ Mestrando em educação pelo programa de pós-graduação em educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa história, política e educação. Licenciatura em letras-português/inglês e licenciatura em matemática na UFMS. Especialista em gestão escolar pela UFMS, e especialista em coordenação pedagógica e supervisão escolar na Universidade Candido Mendes. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0351-7198>. E-mail: eder.lopes@ufms.br.

um mundo interconectado, exige uma análise cuidadosa das políticas e práticas de internacionalização adotadas na região.

O teórico francês Pierre Bourdieu oferece uma lente crítica valiosa para compreender os processos de internacionalização da educação superior, particularmente através de seus conceitos de capital cultural e habitus. Esses conceitos ajudam a desvendar como as instituições educacionais reproduzem ou desafiam as desigualdades sociais e como a internacionalização pode ser um mecanismo tanto de inclusão quanto de exclusão. A aplicação das teorias de Bourdieu na análise da internacionalização no Mato Grosso do Sul permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais em jogo.

O objetivo desta pesquisa é analisar a internacionalização da educação superior no Mato Grosso do Sul, utilizando a teoria de Bourdieu como fundamento teórico. Para isso, será estruturada em três capítulos principais. O primeiro capítulo aborda as propostas de internacionalização na educação superior, estabelecendo conceitos-chave e discutindo a educação para a cidadania global. O segundo capítulo foca nas práticas de internacionalização nas instituições do Mato Grosso do Sul, com uma análise dos ordenamentos jurídicos e educacionais que orientam o processo. Finalmente, o terceiro capítulo explora a conexão entre a internacionalização da educação superior e a Rota Bioceânica, destacando as oportunidades e desafios trazidos por esse corredor econômico.

Essa organização busca proporcionar uma visão abrangente e crítica sobre a internacionalização da educação superior no Mato Grosso do Sul, contribuindo para o entendimento das suas implicações sociais e educacionais à luz da teoria de Pierre Bourdieu.

1 Internacionalização da educação superior: propostas em análise

1.1 Estabelecendo conceitos de educação e internacionalização

A educação superior tem sido historicamente um motor essencial para o progresso científico, econômico e social. Ao longo dos séculos, seu papel e definição evoluíram, passando de uma formação voltada para a elite a um processo mais democratizado e acessível, destinado à formação de uma força de trabalho altamente qualificada e ao desenvolvimento do pensamento crítico. Autores clássicos, como Humboldt, e contemporâneos, como Trow, argumentam que a educação superior deve ser tanto um espaço para a produção de conhecimento quanto um meio para a transformação social.

No contexto da internacionalização, a educação superior assume uma nova dimensão, expandindo suas fronteiras geográficas e culturais. A internacionalização da educação superior pode ser entendida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos, funções e oferecimento do ensino superior. Este conceito tem sido amplamente explorado por autores como Jane Knight e Hans de Wit, que destacam a internacionalização como um fenômeno complexo e multifacetado, englobando desde a mobilidade estudantil e acadêmica até a cooperação internacional em pesquisa e o desenvolvimento de currículos globais.

Knight (1997) propõe que a internacionalização seja vista tanto no nível do processo quanto no nível da política institucional. De acordo com ela, a internacionalização vai além do intercâmbio de estudantes, abrangendo uma mudança profunda nas políticas, programas e práticas das instituições de ensino superior. De Wit (2002) complementa essa visão ao sugerir que a internacionalização deve ser orientada para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e diversificada, capaz de preparar os estudantes para um mundo globalizado e interconectado.

A aplicação dos conceitos de Pierre Bourdieu, especialmente capital cultural e habitus, na análise da internacionalização da educação superior, oferece uma perspectiva crítica. O capital cultural, conforme definido por Bourdieu, refere-se ao conhecimento, habilidades e educação acumulados que uma pessoa pode usar para alcançar status social e mobilidade. No contexto da internacionalização, o capital cultural adquirido por meio de experiências educacionais em diferentes países pode proporcionar aos indivíduos uma vantagem significativa no mercado global de trabalho e na academia.

O conceito de habitus, que Bourdieu descreve como as disposições internalizadas que guiam a ação e a percepção dos indivíduos, também é relevante para entender como a internacionalização da educação pode moldar as práticas e atitudes dos estudantes. A exposição a diferentes culturas e sistemas educacionais pode reconfigurar o habitus dos estudantes, ampliando suas perspectivas e adaptando-os a ambientes multiculturais.

1.2 Educação para a cidadania global

A cidadania global emerge como um conceito central na discussão sobre a internacionalização da educação superior. Em um mundo cada vez mais interconectado, a

educação superior desempenha um papel crucial na formação de cidadãos globais, capazes de atuar em diferentes contextos culturais, sociais e econômicos.

A cidadania global pode ser definida como a consciência e a responsabilidade em relação a questões globais, como os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental. Essa forma de cidadania vai além das fronteiras nacionais, englobando uma responsabilidade ética que transcende as divisões culturais e políticas. Autores como Oxfam (2015) e Torres (2017) destacam que a educação para a cidadania global deve promover uma compreensão profunda das interdependências globais e incentivar o compromisso com a construção de um mundo mais justo e equitativo.

A internacionalização da educação superior contribui significativamente para a formação de cidadãos globais, proporcionando aos estudantes a oportunidade de vivenciar outras culturas, ampliar seus horizontes e desenvolver uma compreensão crítica das dinâmicas globais. Programas de mobilidade acadêmica, parcerias internacionais e currículos globais são ferramentas poderosas nesse processo, permitindo que os estudantes adquiram não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades interculturais essenciais para a cidadania global.

A teoria de Bourdieu oferece uma lente analítica para compreender como o capital cultural e social adquirido através de experiências internacionais pode influenciar a formação da cidadania global. O capital cultural, no contexto da educação internacional, inclui a capacidade de compreender e navegar em diferentes contextos culturais, enquanto o capital social refere-se às redes de relações que os estudantes constroem durante suas experiências internacionais. Essas formas de capital podem potencializar a atuação dos estudantes como cidadãos globais, equipando-os com as competências necessárias para lidar com os desafios de um mundo cada vez mais complexo e interdependente.

2 Internacionalização nas instituições de Mato Grosso do Sul

2.1 Implementação do processo de internacionalização: ordenamentos jurídicos

O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior no Brasil é guiado por um conjunto de políticas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal e por organismos internacionais. No contexto do Mato Grosso do Sul, esse processo assume particularidades que refletem as especificidades regionais e a estrutura educacional local. As

principais normativas que orientam a internacionalização incluem o Plano Nacional de Educação (PNE), as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e as políticas institucionais desenvolvidas por universidades como a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Essas diretrizes visam promover a inserção das universidades brasileiras no cenário global, incentivando a mobilidade acadêmica, a cooperação internacional em pesquisa e a integração de conteúdos globais nos currículos. No Mato Grosso do Sul, a implementação dessas políticas tem sido moldada por fatores como a localização geográfica, as parcerias com países vizinhos na América Latina, e o desenvolvimento de projetos como a Rota Bioceânica, que conecta o estado a outros países do Mercosul e ao Oceano Pacífico.

A análise dessas regulamentações sob a ótica de Pierre Bourdieu permite compreender como elas influenciam o campo educacional e a estrutura de poder nas universidades. Bourdieu (1989) argumenta que o campo educacional é um espaço de lutas simbólicas, onde diferentes agentes competem pela legitimidade e pelo controle dos recursos culturais. No caso da internacionalização, as políticas públicas podem tanto reforçar quanto desafiar as estruturas de poder existentes, ao introduzir novos atores e práticas no campo educacional.

Por exemplo, a promoção da mobilidade acadêmica e a internacionalização do currículo podem criar novas formas de capital cultural, que são valorizadas tanto no campo acadêmico quanto no mercado de trabalho global. No entanto, essas práticas também podem reproduzir desigualdades, ao privilegiar aqueles que já possuem recursos econômicos e culturais para participar de programas internacionais. Assim, a internacionalização pode ser vista como uma arena de disputa simbólica, onde diferentes agentes lutam para definir o significado e os limites do que constitui uma educação de qualidade no contexto global.

2.2 Internacionalização do currículo e a cidadania global: ordenamentos educacionais

A internacionalização do currículo é uma das principais estratégias utilizadas pelas universidades para promover a cidadania global entre seus estudantes. No Mato Grosso do Sul, universidades como a UFMS, UFGD e UEMS têm adotado diferentes abordagens para incorporar uma perspectiva internacional em seus currículos, incluindo a oferta de disciplinas

em línguas estrangeiras, a inclusão de conteúdos globais em programas de ensino e a participação em redes internacionais de pesquisa e ensino.

Essas práticas educacionais são orientadas por diretrizes tanto nacionais quanto institucionais, que buscam alinhar a formação dos estudantes com as demandas de um mundo globalizado. As políticas de internacionalização do currículo são projetadas para desenvolver competências interculturais, promover a compreensão global e preparar os alunos para atuar como cidadãos globais, capazes de enfrentar desafios complexos e interconectados.

A análise dessas práticas sob a perspectiva de Bourdieu sugere que a internacionalização do currículo pode funcionar tanto como um mecanismo de reprodução social quanto de transformação. O conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu, refere-se às disposições internalizadas que orientam as ações e percepções dos indivíduos. Quando os estudantes participam de programas internacionais ou são expostos a currículos globais, eles têm a oportunidade de reconfigurar seu *habitus*, adquirindo novas formas de capital cultural que podem aumentar suas chances de sucesso tanto no campo educacional quanto no mercado de trabalho.

No entanto, a internacionalização do currículo também pode reproduzir desigualdades existentes, ao beneficiar principalmente aqueles que já possuem um alto nível de capital cultural. Estudantes com menos recursos podem enfrentar barreiras para participar de programas de intercâmbio ou acessar conteúdos internacionais, o que pode limitar as oportunidades de transformar seu *habitus* e capital cultural. Assim, é crucial que as universidades desenvolvam estratégias inclusivas de internacionalização, que garantam a todos os estudantes a oportunidade de se beneficiar dessas práticas.

3 A rota bioceânica e a internacionalização da educação superior no Mato Grosso do Sul

3.1 A rota bioceânica: contexto e relevância

A Rota Bioceânica, também conhecida como Corredor Bioceânico, é um projeto de infraestrutura que visa conectar o Brasil, através do Mato Grosso do Sul, aos portos do Chile, passando por Paraguai e Argentina. Esse corredor rodoviário é uma iniciativa estratégica com o objetivo de melhorar a logística, reduzir custos de transporte e facilitar o comércio entre os

países do Mercosul e o mercado asiático. No contexto geopolítico, a Rota Bioceânica se apresenta como um vetor de desenvolvimento regional, promovendo a integração econômica e a colaboração transnacional.

A relevância da Rota Bioceânica para o desenvolvimento regional do Mato Grosso do Sul é significativa. Além de impulsionar a economia local, o projeto pode influenciar diretamente as instituições de ensino superior na região. A internacionalização da educação superior, dentro deste contexto, ganha novas dimensões, uma vez que a proximidade com outros países sul-americanos facilita a criação de parcerias acadêmicas e a mobilidade estudantil. As universidades do Mato Grosso do Sul, como a UFMS, UFGD e UEMS, podem se beneficiar da posição estratégica do estado no corredor, ampliando suas redes de colaboração e intensificando a troca de conhecimento com instituições estrangeiras.

A Rota Bioceânica também tem o potencial de transformar a educação superior no estado ao integrar os temas de logística, desenvolvimento regional e cooperação internacional nos currículos acadêmicos. A internacionalização pode ser vista não apenas como um processo de inserção das universidades em redes globais, mas também como uma oportunidade de regionalizar a educação de maneira global, conectando diretamente as demandas e oportunidades locais ao contexto internacional.

3.2 Conexões entre a rota bioceânica e a educação superior

A Rota Bioceânica abre novas perspectivas para a internacionalização da educação superior no Mato Grosso do Sul, especialmente no que diz respeito ao estabelecimento de parcerias internacionais e colaborações acadêmicas. As universidades localizadas ao longo do corredor rodoviário têm a oportunidade de atuar como pontes de conhecimento, facilitando intercâmbios acadêmicos e projetos de pesquisa colaborativa com instituições de países vizinhos e além.

Do ponto de vista de Pierre Bourdieu, essas conexões podem ser analisadas como formas de acumulação de capital cultural e social. As parcerias acadêmicas internacionais possibilitam o acesso a novos conhecimentos, métodos e recursos, aumentando o capital cultural dos estudantes e professores envolvidos. Além disso, a participação em redes acadêmicas transnacionais pode fortalecer o capital social das instituições, proporcionando acesso a novos mercados e recursos financeiros, e, conseqüentemente, aumentando sua

posição no campo educacional.

A teoria de Bourdieu também sugere que o capital simbólico, ou seja, o prestígio e o reconhecimento obtidos por meio dessas colaborações, pode ser crucial para a consolidação das instituições de ensino superior do Mato Grosso do Sul como atores relevantes no cenário acadêmico global. As universidades que souberem aproveitar as oportunidades oferecidas pela Rota Bioceânica para se posicionarem como centros de excelência em pesquisa e educação intercultural poderão redefinir seu papel tanto no contexto regional quanto internacional.

3.3 Impactos na formação acadêmica e na cidadania global

A integração da Rota Bioceânica com as instituições de ensino superior do Mato Grosso do Sul pode ter impactos profundos na formação acadêmica dos estudantes e no desenvolvimento da cidadania global. Ao proporcionar maior acesso a experiências internacionais e facilitar a exposição a diferentes culturas e perspectivas, a Rota pode ser um catalisador para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para atuar em um mundo globalizado.

Do ponto de vista educacional, a internacionalização possibilitada pela Rota Bioceânica pode levar à reconfiguração do *habitus* dos estudantes, ampliando suas disposições internas para compreender e interagir com realidades distintas. Através de programas de intercâmbio, disciplinas internacionais e projetos colaborativos, os alunos têm a chance de adquirir novas formas de capital cultural, que podem ser altamente valorizadas no mercado de trabalho global.

Além disso, a Rota Bioceânica pode contribuir para a construção de uma cidadania global mais robusta entre os estudantes do Mato Grosso do Sul. Ao engajarem-se em iniciativas que envolvem múltiplos países e contextos culturais, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda dos desafios globais e das interdependências entre as nações. Isso, por sua vez, pode fomentar um senso de responsabilidade e solidariedade global, que são características fundamentais de uma cidadania global.

Os impactos da Rota Bioceânica na educação superior no Mato Grosso do Sul exemplificam como a internacionalização não é apenas uma questão de inserção no cenário global, mas também de transformação local, criando novos horizontes para o

desenvolvimento acadêmico e social.

Considerações finais

Este estudo sobre a internacionalização da educação superior no Mato Grosso do Sul foi desenvolvido a partir de uma metodologia rigorosa e organizada, que envolveu a busca e análise crítica de diversas fontes relevantes para o tema. Este processo foi essencial para estabelecer uma base teórica sólida e explorar as múltiplas dimensões da internacionalização no contexto educacional, particularmente no que tange à cidadania global e à aplicação dos conceitos de Pierre Bourdieu, como capital cultural e habitus.

Metodologia e escolha das fontes

A metodologia empregada nesta pesquisa incluiu buscas sistemáticas utilizando descritores específicos, como "Internacionalização da Educação Superior", "Cidadania Global", "Educação e Capital Cultural", "Internacionalização do Currículo", e "Rota Bioceânica". Essas buscas foram realizadas em várias plataformas acadêmicas e científicas, incluindo Google Acadêmico, SciELO, o Portal CAPES, e revistas especializadas como as da ANPAE e ANPED.

O processo de busca foi estruturado em três etapas principais:

- Passo 1: Iniciou-se com buscas amplas utilizando os descritores principais, que permitiram coletar um conjunto inicial de 50 fontes.

- Passo 2: Posteriormente, os resultados foram refinados com descritores adicionais, como "Políticas Educacionais", "Pierre Bourdieu e Educação", "Ensino Superior no Mato Grosso do Sul", e "Globalização e Educação", para focar em aspectos específicos da internacionalização e da teoria de Bourdieu.

- Passo 3: A partir das buscas, foram selecionadas 21 fontes consideradas mais relevantes, que incluíram artigos acadêmicos, teses, dissertações e livros. Essas fontes foram escolhidas com base em critérios de relevância, atualidade e qualidade.

A seleção das fontes considerou a pertinência direta aos temas centrais da pesquisa, com preferência por trabalhos publicados nos últimos dez anos, sem descartar obras clássicas que são fundamentais para a fundamentação teórica. As fontes foram organizadas de forma a apoiar a escrita utilizando uma tabela detalhada que incluiu informações sobre título,

autores, ano de publicação, resumo e relevância para o tema.

Revisão crítica das fontes

Após a coleta e seleção das fontes, foi realizada uma revisão crítica, que incluiu a leitura minuciosa de resumos, introduções e conclusões para uma compreensão inicial dos trabalhos. Em seguida, foram destacados pontos-chave e conceitos relevantes que se alinham com o roteiro da revisão bibliográfica, permitindo uma classificação das fontes de acordo com sua importância e contribuição para a pesquisa.

Essa revisão crítica permitiu a identificação de como as diferentes abordagens sobre internacionalização, cidadania global e a teoria de Bourdieu poderiam ser integradas para oferecer uma análise aprofundada e contextualizada da internacionalização da educação superior no Mato Grosso do Sul.

Consolidação das referências pesquisadas

Finalmente, todas as fontes selecionadas foram compiladas em um documento de referência, garantindo a conformidade com as normas da ABNT e facilitando a organização das citações ao longo do trabalho.

As 21 fontes relevantes selecionadas e utilizadas na revisão bibliográfica oferecem uma base robusta para o desenvolvimento deste estudo e pesquisa. Elas incluem, entre outras, trabalhos de autores como Jane Knight e Hans de Wit sobre a internacionalização, e abordagens teóricas de Bourdieu sobre capital cultural, aplicados ao contexto educacional. Essas referências foram fundamentais para discutir as políticas e práticas de internacionalização no Mato Grosso do Sul, a relevância da Rota Bioceânica, e os impactos dessas dinâmicas na formação acadêmica e na cidadania global dos estudantes da região.

Este processo metodológico detalhado garantiu que a revisão bibliográfica não apenas fornecesse uma visão abrangente do estado da arte sobre a internacionalização da educação superior, mas também estabelecesse uma base teórica e empírica sólida para a continuidade da pesquisa.

Referências

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

KNIGHT, J. **Internacionalização do Ensino Superior: Um Quadro Conceitual**. Em: Cavaleiro, J.; De Wit, H. (Eds.). *Internacionalização do Ensino Superior nos Países da Ásia-Pacífico*. Amsterdã: Associação Europeia de Educação Internacional, 1997. p. 5-19.

DE WIT, H. **Internacionalização do ensino superior nos Estados Unidos da América e na Europa: uma análise histórica, comparativa e conceitual**. Westport: Greenwood Press, 2002.

HUMBOLDT, W. Sobre o espírito e a estrutura organizacional das instituições intelectuais em Berlim. *Minerva*, v. 8, p. 242-267, 1970.

TROW, M. Reflexões sobre a transição da elite para a massa e para o acesso universal: formas e fases do ensino superior nas sociedades modernas desde a segunda guerra mundial. *In*: ALTBACH, P.; GUMPORT, P.; JOHN, R. (Eds.). **Ensino Superior Americano no Século 21: Desafios Sociais, Políticos e Econômicos**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2005. p. 243-280.

OXFAM. **Educação para a cidadania global: um guia para as escolas**. Oxford: Oxfam, 2015.

TORRES, C. A. Educação para a cidadania global: uma estrutura alternativa para um futuro incerto. **Política e prática: uma revisão da educação para o desenvolvimento**, n. 24, p. 41-62, 2017

.

A MÚSICA BRASILEIRA E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA SOBRE A ANÁLISE DE “VACA PROFANA” E SUAS REPRESENTAÇÕES

Eduardo Henrique Gobbi ¹
Rodrigo Augusto de Souza ²

Eixo – Impactos sociais e educacionais (ISE)

Resumo: O presente trabalho procura investigar as possibilidades do uso da música brasileira como recurso didático para o ensino de história. Para isso, busca analisar um caso específico: a música “Vaca Profana” – de autoria de Caetano Veloso. A metodologia empregada se baseia em pesquisa bibliográfica e documental. Uma discussão teórica sobre o uso da música para o ensino de história será realizada bem como uma análise mais pormenorizada da música em questão. A música “Vaca Profana” foi lançada em 1984, mas antes disso foi censurada pela ditadura civil-militar. Este estudo se concentra nas razões alegadas como justificativas para a censura da obra. Além dos aspectos estéticos da análise da música, se intenta entender o sentimento estético na história. A pesquisa assinala como resultado que a música brasileira pode ser um recurso interessante para o ensino de história. Ao favorecer a criatividade, a valorização da arte e fomentar a criticidade, a música como recurso para o ensino de história pode contribuir para atividades pedagógicas dinâmicas, favorecendo a participação e o interesse dos estudantes.

Palavras-chave: Música; Ensino de História; Vaca Profana; Caetano Veloso; Ditadura Civil-Militar.

Introdução

O ensino de História no Brasil enfrenta desafios complexos que vão além da simples transmissão de fatos históricos. Envolver os alunos nesse processo apresenta dificuldade e requer um entendimento profundo das condições políticas, econômicas e sociais do ambiente escolar. No contexto atual, essas influências determinam as facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem. No ensino de História, o modelo tecnicista prevalece, focando mais na memorização do que no desenvolvimento do pensamento crítico e na compreensão profunda dos eventos históricos.

¹ Acadêmico do curso de História, da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: eduardo.gobbi@ufms.br

² Professor adjunto da Faculdade de Educação e do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa Subjetividade, Filosofia e Psicanálise CNPq/UFMS. E-mail: rodrigo.augusto@ufms.br

Diante desse cenário, o uso de metodologias inovadoras, como a integração da música no ensino de História, surge como uma alternativa pedagógica promissora e interessante. A música, presente no cotidiano dos alunos, pode atuar como uma ferramenta didática, promovendo o engajamento e facilitando a compreensão dos contextos históricos. Assim, a proposta deste trabalho é explorar o potencial da música como fonte de ensino, destacando como ela pode proporcionar uma análise crítica e comparativa entre diferentes períodos históricos e as realidades vivenciadas pelos estudantes, transformando o aprendizado em algo dinâmico e significativo.

Por fim, este texto busca apresentar uma proposta pedagógica baseada no uso da música “Vaca Profana”, de Caetano Veloso, em uma oficina sobre o período da ditadura militar no Brasil, evidenciando a importância da música como fonte de reflexão crítica sobre os fenômenos sociais e políticos que marcaram a História do Brasil.

A música como fonte para o ensino de história

Ao se pensar na música como fonte para se ensinar história se acaba chegando a uma maneira interessante para se chamar a atenção do aluno para as atividades pedagógicas. Por ser a música algo que está presente no cotidiano do aluno, o interesse pela aula pode ser maior e facilitar o aprendizado. O uso de música como uma fonte de ensino pode ser benéfico para ambas as partes: o professor pode se utilizar de diferentes estratégias e metodologias pedagógicas envolvendo a música; e o estudante pode ter uma proximidade maior com a temática a ser desenvolvida em aula. "Privilegiar a linguagem musical no ensino de História significa construir conhecimento, por meio de um recurso didático motivador e prazeroso que envolve larga possibilidade de trato metodológico" (David, 2017, p. 1). Por isso, a utilização de diferentes abordagens no ensino de história pode ser uma brecha para sair do convencional instituído pelo ensino tecnicista carregado de impossibilidades e transformar o aprendizado de história em algo prazeroso tentando desvincular a imagem de que história seja algo monótono e maçante e que não está presente na atualidade.

Cada civilização, cada grupo social tem sua expressão musical própria, nesta perspectiva a linguagem musical caracteriza-se como uma fonte que se abre ao pesquisador, de cujos registros a Historiografia tradicional não se deu conta. Importa perguntar o que ela significa para nós e para determinado tempo histórico, ademais, o que está arte tem sido para os homens de todos os tempos e lugares (David, 2017, p. 1).

Ao adentrar no mundo das fontes musicais existem diversas possibilidades como, por exemplo, analisar uma determinada cultura por meio do que as letras musicais gostariam de transmitir e se entender como determinada sociedade se porta frente a alguns fenômenos, sejam eles políticos econômicos ou sociais. A música por si só apresenta um leque majestoso de possibilidades para se trabalhar com crianças e adolescentes. Como já citado, podemos fazê-los entender como determinada sociedade ou grupo social se portava frente a determinado acontecimento histórico ou fenômeno social. Podemos fazer com que eles se entendam como sujeitos históricos, fazendo uma breve comparação com suas músicas atuais e o que estas gostariam de representar, por meio de questionamentos como: existe alguma crítica nessa letra? Este autor defende alguma causa? Conseguiram identificar alguma opinião pessoal nesta música? Perguntas como estas podem contribuir para que reflitam sobre a realidade do tempo histórico em que estamos vivendo, pois muitas das obras musicais de hoje em dia apresentam valores políticos e sociais.

Trabalhar com música pode ser um grande desafio para um historiador, no entanto esse é um conhecimento necessário para a formação de um pesquisador/professor. O historiador francês Marc Bloch apontou para a possibilidade de os historiadores utilizarem fontes pouco tradicionais e afirmou: “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2002 p. 79). Portanto, o que Bloch afirma é justamente que toda fonte produzida pela humanidade pode ser trabalhada para se entendê-la, então por que não se utilizar de fontes musicais?

Entretanto, ao se utilizar de música como fonte devemos ter alguns cuidados, como, por exemplo, apresentar ambos os significados que podem aparecer nas letras, ou seja, demonstrar as versões para a criação da música, quem a criou e para qual finalidade foi criada, qual estilo musical apresenta e qual a mensagem que podemos observar na letra. Devemos tomar o cuidado para não acabar alterando o que a música quis dizer em determinado período e trazê-la para um contexto atual. Precisamos analisá-la puramente de acordo com seu determinado tempo. Podemos fazer comparações, mas sempre tomando o devido cuidado com o anacronismo, pois em fontes musicais isto acaba sendo comum.

A música após a década de 1960 e sua influência cultural

Para dar início, vamos à década de 1960, década que teve grande influência dos anos 1950, em que o “Rock and Roll” foi inserido na sociedade brasileira. “O surgimento do rock

como produto musical de massa é indissociável da emergência de uma nova categoria social no mundo moderno” (Zan, 2013, p. 100.). O rock surge neste contexto, trazendo uma nova visão social em relação aos tabus e ao cotidiano, assim como novos questionamentos por parte do público consumidor, formado em sua maioria adolescentes que buscavam questionar aquela sociedade “adulta” e monótona, reivindicando seu individualismo, sua privacidade e a busca por aventuras.

Vale ressaltar que a indústria cultural respondeu a essa demanda por meio da música popular, do cinema e da literatura. Temos grandes produções neste contexto, que vão influenciar diretamente a década de 1960. As gravadoras brasileiras, para inserir todo este novo estilo, utilizavam o “cover”, regravando, com intérpretes brasileiros, as músicas que vinham dos Estados Unidos. Durante os anos iniciais da década de 1960, tivemos a presença de novos artistas intérpretes, como Demétrius, Sérgio Murilo, Tony Campello e Ronnie Cord, que trouxeram um estilo do rock e baladas com letras ingênuas, românticas e de humor adolescente.

Ainda nos anos 1960, a Jovem Guarda surgiu trazendo um novo movimento musical e cultural, tendo grande influência do rock, mas tentando manter a imagem de bons moços, educados e comportados. Em 1965, foi inaugurado o programa “Jovem Guarda” na TV Record, recebendo grande audiência e trazendo um grande grupo de jovens cantores que passaram a liderar a indústria musical na época.

Com o decorrer do tempo, o nome “Jovem Guarda” passa a ser associado a um estilo musical inspirado nas músicas de rock norte-americanas e inglesas. Trazem elementos em suas músicas como temas de canções populares, a felicidade, o sofrimento e episódios do cotidiano. Usam de linguagens extremamente simples e uma tematização voltada aos comportamentos juvenis como a aventura e a irreverência. No final da década de 60 temos o Tropicalismo de 1967, que é o movimento de maior importância neste artigo pois tem influência direta devido a música “Vaca profana” que foi escolhida como objeto de pesquisa. O movimento é um marco da história cultural brasileira, que trazia elementos internacionais e vanguardistas aos estilos brasileiros, temos grandes líderes como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Tom Zé e os Mutantes. O movimento teve grande influência seja ela política, nas artes ou cultura, surge no contexto de um governo ditador implantado em 64.

O movimento surge como uma reação aos extremos que dominavam a indústria

musical, que por um lado tinha um caráter mais conservador e nacionalista e do outro lado o Bossa Nova que já tinha dominado o cenário musical. Caetano Veloso (1998), em “Verdade Tropical”, afirma que o Brasil sempre foi uma terra de misturas e que o movimento tropical nada mais foi do que a continuação dessa tradição de absorver influências externas e recriar de forma original. Ele menciona como o rock dos Beatles, o concretismo literário, a pop art e a música nordestina se uniram na Tropicália, criando uma estética provocativa e inovadora.

Em 13 de dezembro de 1968 foi decretado o AI5, o Ato Institucional Cinco, conhecido como o maior ato de censura da história do Brasil, que influenciou diretamente a cultura popular e a indústria musical da década de 1970, fazendo com que certos estilos não fossem vistos como “adequados” para a sociedade da época.

O contexto dos anos 1970 teve um impacto direto na produção industrial artística. Muitos artistas, inspirados e influenciados pelo tropicalismo, abordaram temas sociais e políticos em suas músicas. O gênero MPB (Música Popular Brasileira) ganhou maior força com artistas ligados ao tropicalismo, como Gal Costa e Caetano Veloso, que expandiram seus trabalhos em perspectivas sociopolíticas, em resposta à repressão do governo militar.

A música, neste contexto, tornou-se uma forma de resistência e de crítica, pois, por meio do uso de metáforas nas letras, os artistas conseguiam “falar” suas opiniões e críticas. A indústria musical teve um crescimento expressivo, com a consolidação de grandes gravadoras e uma modernização acelerada no país. A música, neste contexto, passou a ser um produto comercial de grande alcance, com a venda de discos e shows ao vivo. Em suma, a música brasileira da década de 1970 foi crucial para a evolução da indústria musical do país, servindo como um período de experimentação e consolidação de novos estilos e influências que moldaram os sons da década seguinte.

Uma proposta didática para o uso de “Vaca Profana” no ensino

A proposta é utilizar a música por meio de duas aulas-oficinas, tendo como público-alvo turmas do ensino médio, uma vez que a música “Vaca Profana” apresenta uma complexidade maior e conotação sexual em sua letra. A música pode ser inserida no corte temporal denominado “ditadura”. O objetivo consiste em elaborar a consciência histórica dos alunos referente a este período, levando em conta a contextualização, sociedade e fenômenos políticos envolvidos, com foco nas relações sociais de grande parte da população.

Na oficina, a proposta inicial é a análise da música “Vaca Profana”, cantada por Gal

Costa e escrita por Caetano Veloso, na temática do fim da Ditadura Militar no Brasil. Primeiramente, propõe-se a realização de uma análise reflexiva da letra, por meio de uma roda de conversa entre professor e alunos. Em uma segunda etapa, a proposta é que os alunos produzam uma letra de música que trate da sua realidade e do conteúdo apresentado. Ao final da segunda aula, com as letras produzidas e entregues ao professor, sugere-se realizar uma comparação entre as letras elaboradas pelos alunos e a época da Ditadura. A fim de realizar uma reflexão para fixação da ideia principal, sugerem-se que sejam feitas perguntas, tais como: “você acham que suas letras seriam censuradas?” ou “conseguiram expressar os problemas que vocês observam na atualidade?”

Recursos necessários: computador, projetor, slides, folhas de papel, lápis e caneta. A oficina pode ser realizada em 2 hora e 30 minutos de aula, divididas em:

1º Aula: explicação do conteúdo base envolvendo a Ditadura Militar, em busca de demonstrar o contexto histórico;

2º Aula: análise de ambas as fontes; roda de conversa (retorno para os professores do entendimento dos alunos e esclarecimento de dúvida);

3º Aula: escrita de sua letra pessoal; retorno das letras escritas; atividade reflexiva.

Análise da música “Vaca Profana”

A música “Vaca Profana”, na voz de Gal Costa e escrita por Caetano Veloso, traz uma letra extremamente metafórica e de difícil compreensão, portanto, é importante que o professor faça a mediação da análise da letra e das metáforas presentes nela.

Primeiro momento: exibir a música de forma completa para que os alunos possam ouvi-la. Após o término, explicar que se trata de uma música de 1984, ou seja, do último ano da ditadura militar no Brasil, e realizar uma análise do contexto em que essa música estava inserida, levando em conta os movimentos sociais que estavam cada vez mais fortes ao final da ditadura, a fim de que entendam como era a sociedade da época. Analisar também o autor e a intérprete, pois tanto Caetano quanto Gal foram figuras importantes na resistência contra a Ditadura. Explicar que Gal, por ser uma mulher e trazer uma música com conotação sexual ou de crítica, foi perseguida pelo silenciamento do governo ditador. Já sobre Caetano, explicar que, por ser uma figura de extrema importância, sofreu exílio e silenciamento, além da música ter sido objeto de censura.

Segundo momento: analisar trechos da letra da música:

“Respeito muito minhas lágrimas,
Mas ainda mais minha risada
Inscrevo assim minhas palavras
Na voz de uma mulher sagrada”

“Vaca profana, põe teus cornos
Pra fora e acima da manada

Vaca profana, põe teus cornos pra fora e acima da manada...”

Neste primeiro trecho a ser analisado, identificamos que no refrão existe uma ideia de sentimento e de respeito aos sentimentos doloridos e até mesmo aos que são bons, trazendo uma ambiguidade entre profano e sagrado. A música “Vaca Profana” traz uma ambiguidade de uma mulher dada como “sagrada” em comparação a vaca profana.

“Ê!

Dona das divinas tetas
Derrama o leite bom na minha cara
E o leite mau na cara dos caretas”

No trecho “ê” podemos identificar com um grito que pode representar a resistência da comunidade ao silenciamento e ao regime militar da época. Também observamos a vaca profana sendo tratada como divina (o que foi um dos principais motivos da censura) no momento em que ela derramaria leite bom na cara da própria cantora e dos caretas, sendo estes caretas, para Caetano, aqueles que não fazem parte do movimento, ou seja, os conservadores da época, que não queriam se transformar. Além disso, este trecho tem a presença de uma conotação sexual que foi extremamente criticada pelos conservadores.

“Segue a movida Madrileña
Também te mata Barcelona
Napoli, Pino, Pi Paus, Punks
Picassos movem-se por Londres”

“Bahia onipresentemente
Rio e Belíssimo Horizonte
Bahia onipresentemente
Rio e Belíssimo Horizonte...”

Neste trecho é citada a *La Movida Madrileña*, que foi um movimento *hipster* que

ocorreu na Espanha e teve grande repercussão na Europa. Como Caetano estava em exílio na Europa, acabou sendo influenciado também por esse movimento ligado à ideia de mudança e de afastamento dos ideais conservadores. No contexto em que estão inseridos, nota-se também que os nomes em espanhol na letra provavelmente fazem referência a Pi de la Serra e Pau Riba, e claramente ao famoso pintor Pablo Picasso. Em referência a Londres, cidade em que Caetano viveu o exílio, o que podemos observar é que ambos os personagens são citados. Percebemos que os artistas estão ligados à arte e ao movimento no qual Caetano estava inserido no ideal de mudanças.

Também são citados locais que são importantes para os artistas: Bahia, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, onde o movimento acaba ganhando uma maior força. Assim, através da música eles estão reafirmando que estes locais estão presentes nas mudanças, sendo locais importantes para os artistas da tropicália.

“Ê!

Vaca de divinas tetas

La leche buena toda en mi garganta

La mala leche para los puretas”

Aqui observamos que o grito “Ê” se repete como outro grito de resistência, além do refrão ser alterado em espanhol. Antes, havia o sentido de querer o leite da vaca profana apenas na cara, mas agora eles trocam o sentido e querem nas gargantas, ou seja, colocam em outra língua para talvez burlar a censura e dar a ideia de que querem mais profundamente os ideários, não mais na cara e sim na garganta, cada vez mais profundo e deixando uma conotação sexual mais forte nesta parte.

“Mas em composição cubista

Meu mundo *Thelonius Monk's blues*” (x2)

Existe uma referência às composições cubistas como se esta música segue a ideia do cubismo, movimento que traz grandes mudanças, trazendo talvez a ideia de que esta composição seja cubista, ou seja, ela busca analisar e observar a realidade das diferentes perspectivas. Logo após a referência ao cubismo percebemos outra citação ao cantor de jazz *Thelonius Monk's blues*, não existe tanta informação sobre o mesmo, no pouco de pesquisa encontrado percebe-se ser um músico fantástico. As informações em torno dele giram nas mesmas informações rasas que seria um músico revolucionário criando seu próprio estilo e

opera e sendo considera a base do Jazz Bebop, também é dito que ele se inspirava em suas próprias credenciais, ou seja, sua arte poderia ser considerada nova entre a da época, provavelmente Caetano se inspirou e o citou como ar de mudança reforçando a ideia principal na música.

“Ê, ê, ê, ê, ê

Dona das divinas tetas

Quero teu leite todo em minha alma

Nada de leite mau para os caretas”

Aqui observamos que a profundidade neste trecho aumenta. Ela quer o “leite” na alma, isto significa, a profundidade do ideário aumenta, e observamos também uma certa empatia com os caretas, onde ela já não quer mais “leite” mau para os caretas ela já não deseja mais o mau para eles.

“Caretas de Paris e New York

Sem mágoas, estamos aí

Caretas de Paris e New York

Sem mágoas, estamos aí”

Observamos aqui que realmente existe uma empatia pelos caretas e que existem caretas no mundo todo, Entretanto não se guarda mágoas dos caretas.

“Vaca das divinas tetas

Teu bom só para o oco, minha falta

E o resto inunde as almas dos caretas”

Aqui observamos que ela quer uma profundidade maior até o “oco” do que a faz falta para que a complete, e que se derrame para os caretas que os inundem as ideias trazendo novamente empatia com eles.

“Mas eu também sei ser careta

De perto, ninguém é normal

Às vezes, segue em linha reta

A vida que é meu bem, meu mal”

Observamos que existe uma outra ambiguidade em que eles se compara aos caretas, portanto, eles reconhecem que também são caretas, melhor dizendo que eles também carregam um certo conservadorismo e que existe um pouco de careta neles e que as vezes

seguem em linha reta, em outro termo, às vezes estão dentro das morais e dos costumes da sociedade.

“Ê, ê, ê, ê, ê

Deusa de assombrosas tetas

Gotas de leite bom na minha cara

Chuva do mesmo bom sobre os caretas”

Para finalizar novamente o grito de resistência “Ê” e desejando a chuva do mesmo que seria o bom para os caretas. Portanto, após a análise e vendo os elementos, seria explicado de forma mais sucinta, onde demonstraríamos o porquê da música ser censurada, de forma que colocaríamos os elementos principais sendo eles: A Gal ser uma mulher e pertencer ao movimento, ser escrita por Caetano, um exilado da ditadura, apresentar conotação sexual, que era de extrema proibição, principalmente se cantado por uma mulher, trazem a vaca como divina o que iria contra o cristianismo, a ideia dos caretas como os conservadores e trazer elementos contra o regime militar.

Considerações Finais

A oficina teve como objetivo introduzir a música como uma fonte histórica para a análise do contexto histórico de parte desse longo período que durou 20 anos, mostrando através da canção “Vaca Profana” de Caetano Veloso, interpretada por Gal Costa, como faziam para se expressar e se colocarem em oposição ao sistema ditatorial vigente, em um período a qual eram silenciados pelo regime da ditadura militar.

Tendo em vista o que foi proposto, concluímos que cumprimos com o nosso objetivo de trazer e utilizar a música como uma fonte histórica, que é riquíssima para desenvolver principalmente o pensamento crítico dos alunos em relação a um período tão difícil e nebuloso da nossa história, onde a liberdade de expressão era cerceada, mas que através da genialidade de artistas, se utilizando de letras metafóricas para driblar a censura da época e se expressarem, a fim de ir em oposição à ditadura.

Ressaltamos em nossa conclusão de que a música escolhida e extremamente enigmática e de variáveis interpretações, portanto em minha oficina a música seria analisada de acordo com minha visão de mundo em relação a mesma além da proposta já mencionada a música “Vaca Profana” seria usada para reforçar o pensamento crítico dos alunos e elaboração de sua própria opinião e intertextualizarão com a análise da letra musical, resalto que existem diversos outros elementos que poderiam ser analisados como a sonoridade da

música onde se começa de forma mais “lenta” e vai escalando para um Rock, entretanto o foco principal seria na análise da letra referente ao conteúdo dentro do ensino de história.

Referências

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.25, n.67, p.309-317, set./dez., 2005.

AZAMBUJA, Luciano de. Canção, ensino e aprendizagem histórica. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 31-56, 2017.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CAESAR, Wesley. **Música (cultura e sociedade):** introdução ao estudo geral da música. São Paulo: Scortecci, 2012.

COSTA, Gal. **Vaca profana**. YouTube, 18 de setembro de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ytbs7NZfUOE>>. Acesso em 20 out. 2024.

FREITAS, Vânia Maria de Oliveira; PETERSEN, Graciane Trindade. Música e ensino de história. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, vol. 4, n. 4, p.32-50, 2015.

FRIEDLANDER, Paul. **Rock and roll: uma história social**. 6 ed. Rio Janeiro: Record, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação brasileira contemporânea: desafios do ensino básico**. Centro de Referência Paulo Freire. 1997. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3393/FPF_PTPF_01_0416.pdf> Acesso em: 15 set. 2024.

JULIÃO, Rafael. **Infinitivamente pessoal: Caetano Veloso e sua verdade tropical**. Rio de Janeiro: Batel, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. A música popular brasileira (MPB) dos anos 70: resistência política e consumo cultural. In: **Actas del V Congreso Latinoamericano IASPM**. 2002.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a História depois do papel. In: PINSKY, Carla. (org.). **Fontes Históricas**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música: história cultural da música popular**. 3 ed. Belo Horizonte: Autênci, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. MPB: a trilha sonora da abertura política (1975/1982) . **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 69, p. 389–402, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10532>.. Acesso em: 20 out. 2024.

TERRA, Juliana Peres. **Verdade tropical**: uma percepção do movimento. Monografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012. 53f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VELOSO, Caetano. **Verdade tropical**. São Paulo, Companhia das letras, 1997.

ZAN, José Roberto. Jovem Guarda: música popular e cultura de consumo no Brasil dos anos 60. **Música Popular em Revista**, Campinas, SP, ano 2, v. 1, p. 99-124, jul.-dez. 2013.

EDUCACODE: FERRAMENTA DE APOIO PARA O ENSINO DE COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Bianca Lurdes Azevedo de Araújo¹
Esteic Janaina Santos Batista²
Matheus Piltz Scariot³

Eixo ISE – Impactos Sociais e Educacionais

Resumo: As competências tecnológicas estão sendo cada vez mais fundamentais na sociedade contemporânea. A rápida e constante evolução tecnológica em todos os aspectos da vida, desde o trabalho até as relações sociais exigem indivíduos e profissionais equipados com as habilidades digitais. Diante disso, observa-se investimentos, legislações e diretrizes educacionais que impulsionam a inserção das habilidades e competências computacionais na Educação Básica como forma de preparar as crianças para um futuro ainda mais tecnológico. Dessa forma, surge o Educacode, uma ferramenta tecnológica para a inserção da computação na Educação Básica, e direcionamento dos docentes para um melhor aproveitamento do currículo para as tecnologias educacionais.

Palavras-chave: Competências tecnológicas; Habilidades digitais; Educação Básica; Ferramenta tecnológica; BNCC Computação.

Introdução

As transformações globais no mercado de trabalho, impulsionadas pela crescente adoção de tecnologias digitais, como inteligência artificial (IA), digitalização e automação, têm tornado cada vez mais obsoletos alguns trabalhos manuais na sociedade contemporânea. O Future of Jobs Report 2023 do Fórum Econômico Mundial destaca como essas mudanças são potencializadas por fatores econômicos, geopolíticos e ambientais, criando novas demandas de habilidades e competências digitais para os trabalhadores. Este relatório

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Docente da Faculdade de Computação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

³ Acadêmico do curso Sistemas de Informação, da Faculdade de Computação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

sublinha a importância de decisões estratégicas, tanto políticas quanto empresariais, na preparação para transições tecnológicas e sociais, tornando essencial a adaptação contínua das competências profissionais ao longo dos próximos anos (World Economic Forum, 2023).

Nesse contexto, torna-se cada vez mais urgente que indivíduos e profissionais desenvolvam um conjunto de habilidades que vão além do conhecimento técnico, como a capacidade de aprender continuamente, a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico. A economia digital exige profissionais multidisciplinares, adaptáveis e capazes de lidar com a complexidade e a incerteza do futuro do trabalho. Nesse sentido, é fundamental compreendermos a importância de ensinar os alunos independente do contexto, visando prepará-los para qualquer profissão, como também para torná-los cidadãos críticos e aptos para enfrentar os desafios deste século.

[...] o mais importante é ensinar a buscar e a selecionar a informação necessária, abstrair, decompor, reconhecer padrões e programar para que o aluno possa, de modo criativo e dinâmico, enfrentar os problemas propostos em determinada circunstância, através do pensamento crítico e uma metodologia para auxiliar no processo de resolução de problemas. (Brackmann, 2017, p.20)

Pensando nisso, as diretrizes educacionais mundiais estão sendo redefinidas para a inserção das competências digitais no currículo da Educação Básica, visando preparar os alunos para as novas demandas do mercado de trabalho. No Brasil, foi aprovada em 2023 a Política Nacional de Educação Digital (PNED), por meio da Lei nº 14.533, bem como a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), instituída pelo Decreto nº 11.713/2023. Essas normativas, visam não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também incentivam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade, delineiam as diretrizes fundamentais para a inclusão da computação em todas as fases da Educação Básica, elementos cruciais para um mercado de trabalho em constante digitalização.

O eixo Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais. (Brasil, 2023, Art. 3º)

Nesse ínterim, tais iniciativas configuram uma nova abordagem pedagógica, com potencial para elevar os resultados do Brasil em avaliações internacionais, como o Programa

Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que mede competências fundamentais dos alunos em áreas-chave, incluindo o uso de habilidades digitais para resolução de problemas e investigação científica. Essas competências são cada vez mais essenciais para o desempenho em diversas áreas do conhecimento e para a participação ativa na sociedade contemporânea (Fernandes, 2024)

Nesse sentido, o objetivo deste texto é explorar o Educacode como uma ferramenta de apoio para a implementação transversal da computação na Educação Básica, contemplando os três eixos principais da BNCC: Computação, sendo eles o Mundo Digital, Cultura Digital e Pensamento Computacional. A proposta é demonstrar como o Educacode pode facilitar o desenvolvimento de habilidades digitais, promover o pensamento crítico e a resolução de problemas, alinhando-se às diretrizes educacionais atuais e preparando os alunos para as exigências do mercado de trabalho contemporâneo, bem como auxiliar professores neste momento de inserção da computação nos currículos.

Os Desafios na Implementação da Computação na Educação Básica

Ao investir em diretrizes e legislações que tornam obrigatória a presença da computação nos currículos da Educação Básica, o governo brasileiro apresenta um avanço significativo na educação do país. No complemento da Base Nacional Comum Curricular, os três eixos fundamentais que guiam a aplicação da computação na Educação Básica, são: **Pensamento computacional**, que envolve a resolução de problemas por meio da lógica computacional; **Mundo digital**, que explora os componentes e funcionamento da tecnologia e **Cultura digital**, que aborda o impacto da tecnologia nas relações humanas e sociais. Dessa forma, a computação se integra às demais áreas do conhecimento, promovendo uma educação mais completa e conectada com a realidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de utilizar a tecnologia de forma ética e responsável.

No entanto, a recente regulamentação desse campo traz consigo desafios consideráveis que refletem, sobretudo, na infraestrutura das instituições escolares e na formação de professores. As escolas, diante de suas limitações estruturais, com salas superlotadas, pouco espaço e uma infraestrutura que já não atende sua realidade, muitas vezes transforma as salas ou laboratórios de informática em novas salas de aula. Tal fato, faz com que se perca o local apropriado para desenvolver atividades que estimulem competências

computacionais básicas, como pesquisas, jogos educativos vinculados a disciplinas, elaboração de trabalhos nas ferramentas do Google Workspace por exemplo.

Nesse sentido, uma alternativa, para aplicar a computação no currículo diante do cenário da não existência de salas de informática, são as atividades “off-line”, isto é, desplugadas (sem o uso de máquinas ou aparatos tecnológicos), que consiste na utilização de jogos e atividades que estimulem a lógica computacional e despertem nos alunos o interesse em apropriar-se dos conceitos computacionais.

Outro ponto desafiador, é a formação dos professores, a falta de preparo dos docentes para lidar com as novas tecnologias e metodologias de ensino representa um obstáculo a ser superado para garantir o sucesso na implementação da computação nas escolas. De modo geral, é importante salientar que, estamos no processo de inserção e que tudo é novo em todos os âmbitos, mas é fulcral estabelecer uma reestruturação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos das Licenciaturas, inserindo disciplinas que apresentem a lógica computacional, a programação e a computação alinhada às competências da BNCC.

Após essa atualização curricular nos cursos de formação de professores, é preciso desenvolver estratégias de capacitação dos professores em atuação, como a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), que capacita as Secretarias Estaduais de Educação, para proporcionar formações de professores para os docentes da rede atuarem de forma a incluir as competências com domínio e segurança, sabendo como lidar com o computador no currículo, adaptando as atividades e estabelecendo avaliações concretas e fáceis de mediar, de acordo com a realidade da instituição escolar em que está inserido.

Apesar desses desafios, iniciativas como a Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR) e a Olimpíada Brasileira de Informática (OBI) demonstram o potencial da computação para despertar o interesse dos estudantes e promover o desenvolvimento de competências digitais. Por meio da disputa entre as modalidades, os alunos são estimulados a construir, configurar, programar e aplicar os conceitos do pensamento computacional em prática, despertando a curiosidade na sociedade de modo geral. No entanto, essas competições, embora importantes, têm um foco mais específico em atividades extracurriculares e não abrangem a totalidade das possibilidades de integração da computação no currículo escolar.

A Proposta do Educacode

O EducaCode surge então, como uma solução inovadora para atender à crescente demanda por integração da computação no currículo da Educação Básica, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as políticas públicas recentes.

A ferramenta interativa oferece uma experiência de aprendizado inovadora, permitindo que os alunos do 4º ano resolvam desafios de forma interdisciplinar enquanto desenvolvem habilidades de pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. Ao conectar a computação com outras áreas do conhecimento, o EducaCode promove uma aprendizagem transversal, mais significativa e contextualizada, estimulando a curiosidade e a criatividade dos discentes.

O Educacode, utiliza uma interface intuitiva e desafios elaborados tendo como base as competências da BNCC Computação, para engajar os alunos nas disciplinas de Matemática e Geografia. Ao resolver esses desafios, os estudantes aprendem conceitos de programação, desenvolvem habilidades de resolução de problemas e aprimoram sua capacidade de pensar de forma lógica e algorítmica.

Figura 1. Desafio de matemática

Responda as questões em binário e revele o quebra cabeça

1. $31 - 30 =$ ☒
2. $2 \times 1 =$ ☒
3. $15 \div 5 =$ ☒
4. $20 - 16 =$ ☒
5. $9 - 4 =$ ☒
6. $36 \div 6 =$ ☒

Figura 2. Desafio de matemática

Responda as questões em binário e revele o quebra cabeça

1. $31 - 30 =$ ☒
2. $2 \times 1 =$ ☒
3. $15 \div 5 =$ ☒
4. $20 - 16 =$ ☒
5. $9 - 4 =$ ☒
6. $36 \div 6 =$ ☒

O desafio matemático proposto neste estudo teve como foco as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão), conteúdo este que se enquadra na unidade temática “Números” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). As habilidades específicas trabalhadas foram a utilização das relações entre as operações (EF04MA04) e o emprego das propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo (EF04MA05). Ao propor este desafio, buscamos desenvolver nos estudantes a capacidade de [mencione aqui o objetivo específico do desafio, por exemplo, "resolver

problemas que envolvem as quatro operações de forma eficiente e flexível"

Enquanto as competências computacionais, consistem em resolver as operações e responder em número binário, estando de acordo com as competências da BNCC Computação: **(EF04C005)** Codificar diferentes informações para representação em computador (binária, ASCII, atributos de pixel, como RGB etc.) e **(EF05C010)** Expressar-se critica e criativamente na compreensão das mudanças tecnológicas no mundo do trabalho e sobre a evolução da sociedade.

Conforme o aluno resolve e acerta as questões, o quebra-cabeça (Figura 3) vai sendo revelado, o que transforma a aprendizagem e fixação dos conceitos matemáticos, bem como o desenvolvimento da lógica de programação em uma atividade lúdica. Como forma de fornecer feedback de acompanhamento, conforme os alunos acertam as questões e avançam no desafio, mensagens de incentivo são desbloqueadas para que ele possa prosseguir e resolver todas as questões. Ao errar, uma mensagem dizendo “tente novamente” é acionada, para que o aluno possa revisar sua resposta.

Figura 3. Feedback positivo



Figura 4. Feedback para revisar a



Já na disciplina de Geografia, os desafios contemplam as orientações cardeais, dispostas na unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial”, estando definida pela habilidade: (EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas. O desafio foi elaborado pensando em lógica computacional visando desenvolver os conceitos básico de algoritmo, em que o aluno precisa identificar os pontos cardeais (Norte, Sul, Leste e Oeste), conhecer as regiões e estados brasileiros, para dar o comando que a Capivara deverá seguir para chegar em seu destino final.

Figura 5. Desafio de geografia

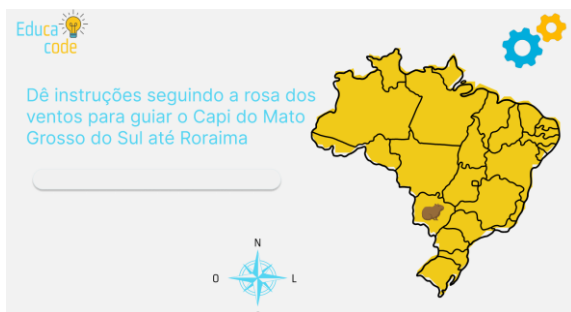


Figura 6. Desafio de geografia



Quanto às competências da BNCC Computação para os desafios de geografia, temos **(EF04C001)** Reconhecer objetos do mundo real e/ou digital que podem ser representados através de matrizes que estabelecem uma organização na qual cada componente está em uma posição definida por coordenadas, fazendo manipulações simples sobre estas representações. **(EF04C004)** Entender que para guardar, manipular e transmitir dados deve-se codificá-los de alguma forma que seja compreendida pela máquina (formato digital). As habilidades em questão irão desenvolver e estimular nos alunos os conceitos de identificar objetos do mundo real, que podem ser utilizados na computação de forma lógica, ampliando as possibilidades de uso de um mapa, transversalizando o conteúdo base de geografia em algo lúdico e computacional.

Adaptação de atividades desplugadas para plugadas

O Educacode, enquanto ferramenta educacional em desenvolvimento, foi elaborado em função das diretrizes e legislações educacionais que estão voltadas para a computação na Educação Básica, embora o que se tem pronto são apenas duas fases, possíveis adaptações se encontram em elaboração, tendo como base as atividades desplugadas que pode tornar-se plugadas. Nosso objetivo, adaptando essas atividades, é de dar a alternativa ao professor, entregando possibilidades de inserção da computação no cotidiano das disciplinas.

Ao trabalhar a disciplina de Língua portuguesa, na BNCC contemplando o eixo Análise linguística/semiótica (Ortografização), é possível transformar uma atividade desplugada que utilizaria um tabuleiro com as sílabas separadas por tampinhas de garrafas pets, em que o aluno receberia comandos e deveria encaminhar seu pin até o local indicado e desvendar qual palavra está sendo formada. Ao plugar esta atividade, podemos manter as

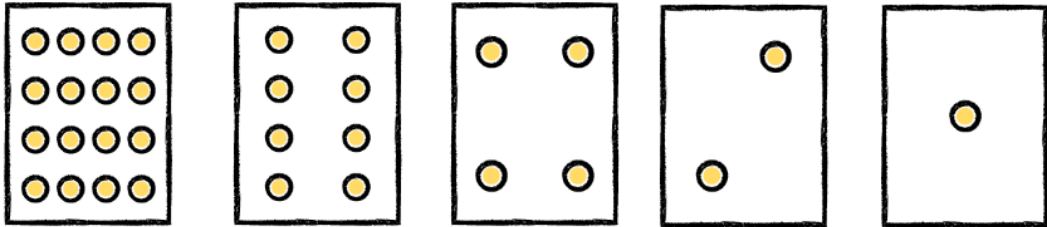
mesmas sílabas e palavras, no entanto o aluno deverá dar o comando para que a ferramenta organize a palavra.

Por exemplo, considere uma atividade desplugada como a de números binários, disponível no portal da Unicamp apresentada na Figura 7.

⁴**Figura 7. Cartões demonstrando representação binária com pontos**

Antes de iniciar a atividade da página 5, pode ser útil demonstrar os fundamentos ao grupo.

Para esta atividade, são necessários cinco cartões, conforme mostrado abaixo, com pontos marcados de um lado e nada sobre o verso. Escolha cinco crianças para segurar os cartões de demonstração na frente da turma. Os cartões devem estar na seguinte ordem:



Discussão

O que você percebeu sobre o número de pontos nos cartões ? (Cada cartão tem duas vezes mais pontos que o cartão à sua direita)

Quantos pontos teria o próximo cartão colocado à esquerda ? (32) E o próximo?

Podemos usar estes cartões para representar números virando alguns deles para baixo e adicionando os pontos dos cartões com a face para cima. Peça às crianças para representarem os números 6 (cartões com 4 e 2 pontos), 15 (cartões com 8 , 4 , 2 e 1 pontos e, em seguida, 21 (cartões com 16, 4 e 1 ponto)...

Nesta atividade, os alunos utilizam cartões físicos para representar números em binário, aprendendo o conceito de maneira lúdica e prática. Ao transformar essa atividade para o Educacode, podemos criar um ambiente interativo onde os alunos manipulam blocos digitais, representando os valores binários, para resolver desafios de conversão e operações numéricas. Essa adaptação permite que os alunos pratiquem conceitos de computação em um ambiente virtual, com feedback imediato e indicadores de progresso, o que fortalece o aprendizado e facilita a avaliação pelo professor.

Além disso, o Educacode pode ser usado como ferramenta de preparação para a Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR), transformando questões da prova teórica em

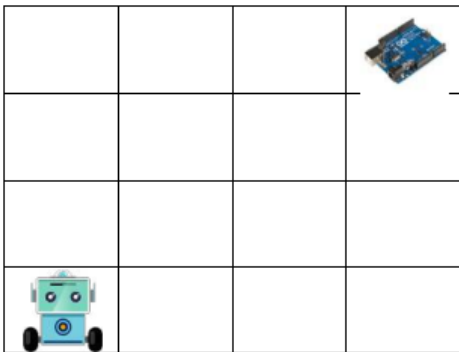
⁴ Fonte: DESPLUGADA. Atividade 1. Disponível em: <https://link.ufms.br/ZfQOC>. Acesso em: 31 out. 2024.

atividades interativas. Por exemplo, considere a questão na figura 8, onde o robô precisa ser guiado até sua placa de comando. No Educacode, podemos implementar essa atividade criando um labirinto virtual onde os alunos arrastam e soltam blocos de comando (como "cima()", "direita()", etc.) para guiar o robô até seu objetivo. Esse tipo de atividade permite que os alunos desenvolvam habilidades de lógica e programação de forma prática e interativa, enquanto praticam conceitos exigidos na OBR.

Figura 8. Questão de lógica de programação da OBR⁵

QUESTÃO 1

O robô Estevão precisa trocar sua placa de comando que possui um defeito, e para isso ele precisa que alguém o guie indicando os comandos em seu controle, e ajude-o a chegar ao seu destino. Indique a sequência correta de passos para levar o Estevão até a sua nova placa de comando.



a) cima() cima() cima() direita() direita() direita()

b) direita() direita() cima() cima() esquerda() cima()

c) direita() direita() direita() cima() cima() esquerda() esquerda()

d) cima() cima() direita() cima() cima() direita()

e) direita() cima() direita() direita() direita() cima()

A transformação de atividades desplugadas para plugadas no Educacode não só diversifica o aprendizado, mas também promove uma experiência mais envolvente, ajudando os alunos a desenvolverem as competências digitais e de pensamento computacional. Assim, o Educacode se estabelece como uma plataforma versátil, que pode ser utilizada tanto para ensino regular quanto para preparação em competições, alinhando-se aos objetivos da BNCC e aos desafios contemporâneos da educação digital.

⁵ Fonte: Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR) 2023, Disponível em: <https://link.ufms.br/bErsX>. Acesso em: 31 out. 2024.

São muitas as possibilidades de incluir a computação de maneira proveitosa e envolvente em sala de aula, sabemos dos desafios que limitam a eficácia das tentativas, no entanto, diante de um mundo cada vez mais tecnológico, é imprescindível a aplicação das competências digitais em sala de aula, como forma de não somente mediar a aprendizagem, mas ensinar um bom uso das ferramentas que estão disponíveis nas mais diversas plataformas. É preciso evidenciar que não devemos ser “escravos” das tecnologias e sim utilizá-las a nosso favor, sem depender completamente delas, sabendo as formas de navegar com segurança, conhecendo as melhores formas de utilizar as Inteligências Artificiais em função de uma aprendizagem crítica e emancipatória, aprimorando as práticas computacionais alinhadas ao currículo.

Considerações Finais

De modo geral, a ferramenta, oferece atividades que podem ser facilmente integradas ao currículo de computação, proporcionando aos alunos uma experiência prática e divertida de aprendizado. Os desafios interdisciplinares do EducaCode podem e devem ser utilizados para enriquecer o ensino de outras disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade e uma aprendizagem mais conectada e significativa. Como avanços futuros, pretende-se ampliar os desafios para outras disciplinas, em consonância com as atividades desplugadas da Olimpíada Brasileira de Robótica, transformando-as em plugadas.

O EducaCode está alinhado com os três eixos fundamentais da BNCC, ao desenvolver desafios que contemplem habilidades nesses três eixos, a ferramenta contribui para a formação de cidadãos digitais críticos e criativos, capazes de utilizar a tecnologia de forma ética e responsável.

Referências

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://link.ufms.br/WGyFY>. Acesso em: 31 out. 2024.

Brasil. **Política Nacional de Educação Digital**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://link.ufms.br/wsISo>. Acesso em: 27 out. 2024.

Brackmann, C. P. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica**. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em:

<https://link.ufms.br/ATQjp>. Acesso em: 31 out.2024.

Fernandes, Aline Mara. Webinar: Avaliação de competências digitais de estudantes no PISA. Brasília: Inep, 2024.

Olimpíada de Informática da Unicamp. Página inicial. Campinas, s.d. Disponível em: <https://link.ufms.br/T8ddm>. Acesso em: 27 out. 2024

Organização Brasileira de Robótica (OBR). Documentos e Manuais. Disponível em: <https://link.ufms.br/O7R3T>. Acesso em: 27 out. 2024.

World Economic Forum. *The Future of Jobs Report 2023*. Geneva: World Economic Forum, 2023. Disponível em: <https://link.ufms.br/h3MkP>. Acesso em: 31 out. 2024.

OFICINA DE PRODUÇÃO DE MÁSCARAS AFRICANAS: PRÁTICA DA CERÂMICA EM HISTÓRIA DA ÁFRICA

Lourival dos Santos
Isabela de Paula Ribeiro
Jéssica Cristina Flores Vinga
Elias Brandão de Aquino

Eixo 1 - Impactos sociais e educacionais (ISE)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo compartilhar a experiência vivida na disciplina optativa de História da África do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no segundo semestre de 2024, onde uma oficina de modelagem em argila foi ministrada pelo aluno Elias Brandão de Aquino, de Artes Visuais, participante da disciplina. Na oficina foram confeccionadas máscaras africanas que serviram como um dos métodos avaliativos sugeridos pelo professor orientador Lourival dos Santos, além de um trabalho de pesquisa escrito acerca da etnia produtora do artefato. Após o período das aulas expositivas dialogadas sobre os aspectos históricos, religiosos, culturais, filosóficos do continente africano, cada aluno escolheu uma máscara do livro disponibilizado pelo professor, de acordo com o significado ou pela estética, para confeccionar na oficina, usando técnicas e materiais da preferência de cada um, como a argila. Como resultado dessa experiência e em articulação com o Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS) com o projeto “Formação de professores, currículo, práticas educativas e diferenças” coordenado pela profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos, a oficina de cerâmica está sendo desenvolvida para se tornar um curso de formação de professores para desconstruir concepções estereotipadas e equivocadas sobre a história da África, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura comprometida antirracista dentro das escolas através da diretriz curricular de relações étnico-raciais.

Palavras-chave: máscaras africanas; formação de professores; arte-educação

Introdução

*Através da boca de Tierno Bokar, o sábio de Bandiagara, a África dos
velhos iniciados avisa o jovem pesquisador:
“Se queres saber quem sou,
Se queres que te ensine o que sei,
Deixa um pouco de ser o que tu és
E esquece o que sabes”.¹*

¹ HAMPATÊ, BÂ, A. A tradição Viva in: História Geral da África vol I: metodologia e pré-história da África. São Carlos; UNESCO, MEC e UFSCAR, 2010, p. 212

O trabalho elaborado na disciplina de História da África tem o foco em como os povos africanos mantêm uma relação profunda e complexa com as máscaras, que vai muito além de uma simples dicotomia entre o religioso e o secular. A pesquisa se iniciou primeiramente a partir de um livro de uma coleção de máscaras africanas adquiridas e localizadas no Museu Barbier-Mueller, na Suíça.

Trata-se de uma atividade avaliativa que foi modificada para explorar novas formas de aprendizado e engajamento entre alunos, em vez de uma avaliação escrita tradicional, foi proposta a criação de máscaras africanas, com o objetivo de integrar conhecimentos culturais, artísticos e históricos. O trabalho foi dividido em quatro momentos. No primeiro momento, para promover uma compreensão mais profunda da simbologia das máscaras, uma aluna ficou encarregada de traduzir e enviar a introdução do livro *African Masks: The Barbier-Mueller Collection*. No segundo momento, cada estudante escolheu uma máscara com base em sua estética e o significado de cada máscara foi traduzido do mesmo livro. Em um terceiro momento, os alunos se reuniram para oficinas de elaboração das máscaras, principalmente feitas com argila terracota. No quarto e último momento, foram feitas duas fichas técnicas, uma extensa para avaliação e uma resumida para as apresentações.

Aqui serão relatadas as experiências de três estudantes, todo o processo após a execução das máscaras e o intuito de fazê-las.

Leituras e conclusão de uma avaliação com cerâmica

A ação ocorreu no início do mês de Outubro de 2024, a mudança do tipo de avaliação (que seria escrita e relacionada à Unidade I de leituras da disciplina) ocorreu, em parte, pelo entusiasmo de alunos de diferentes cursos, entre eles, Filosofia, Pedagogia e Artes Visuais e pela curiosidade de novas experiências avaliativas da parte do professor da disciplina, que achou interessante mesclar o conhecimento de cada estudante.

Com essa decisão, de início foi preciso traduzir a introdução do livro *Africans Masks: The Barbier-Mueller Collection*, para maior entendimento dos alunos sobre a cultura e simbologia das máscaras africanas, de acordo com cada etnia e artista. A partir da tradução, cada aluno escolheu sua máscara de acordo com o que lhe agradava visualmente, então foi traduzido também o suposto contexto de utilização de cada máscara, fosse para fins de entretenimento ou rituais.

Com a colaboração dos estudantes de Artes Visuais, foram apresentadas técnicas

possíveis de construção de máscaras, onde seria marcada uma data para oficinas e cada aluno escolheria qual meio usaria, primeiro foi comentado o método de papel machê com balões, a seguir, o método com papelão e por fim, o método com argila/cerâmica que foi o usado nos principais trabalhos.

Desde o início, o intuito não era permanecer com as máscaras e seus significados apenas em sala de aula, mas sim apresentar em ambientes diferentes o trabalho feito na disciplina e dialogar sobre a importância de culturas não eurocêtricas, nas filosofias africanas e ainda assim a influência do ocidente na atualidade em relação às máscaras africanas e seus sentidos.

A máscara de corrida

Figura 1 - Máscara do livro e releitura feita com argila



Fonte: Livro *Africans Masks: The Barbier-Mueller Collection* e acervo pessoal.

A máscara escolhida para uma das releituras foi a *gunye ge*, do povo Dan, feita de madeira fresca com pátina preta brilhante e com 22 cm de altura. Essa máscara, caracterizada pelos grandes olhos arredondados, é usada em eventos de corrida durante a estação de seca, onde é oferecida como prêmio nas competições.

A releitura da máscara foi realizada na oficina do dia 05/10 de 2024, feita manualmente em argila terracota, medindo 20cm de altura e 14cm de largura, incluindo um detalhe de ramo de folhas no lado direito para simbolizar a conexão com a natureza. A máscara foi finalizada fora da universidade, pois o período da oficina não foi o suficiente para fazer os detalhes do nariz, da boca e do ramo de folhas. O fato de a máscara não ter

características zoomórficas, como outras máscaras do povo Dan, facilitou sua execução, mesmo que a estudante nunca tivesse trabalhado com argila antes.

A partir da execução da máscara, foi feita uma pesquisa sobre o povo Dan, onde habitam, costumes e sobre a simbologia da máscara escolhida. A pesquisa foi longa, pois é difícil achar material sobre os povos africanos e o significado de suas máscaras, muito foi traduzido do livro ou escavado em sites de ateliês que vendem máscaras africanas.

A máscara da realeza

Figura 2 - Máscara do livro e releitura feita com argila



Fonte: Livro *Africans Masks: The Barbier-Mueller Collection* e acervo pessoal.

Outra máscara escolhida para reprodução foi a do elefante, da etnia Babanki, habitantes dos Camarões. Sua forma original tem 112.3 cm de comprimento, feita em madeira com acabamento patinado, uma técnica que confere um aspecto envelhecido à peça, como se o desgaste fosse natural; é usada horizontalmente na cabeça, como um capacete. Por ser considerado um animal da realeza, a máscara de elefante é um privilégio especial de certas linhagens, por isso é usada apenas ocasionalmente nas cerimônias de homenagem aos mortos.

Ao ser reproduzida em um material mais pesado que madeira, a argila, a máscara precisou ser feita em tamanho reduzido, para facilitar o transporte, a queima dentro do forno e o processo de modelagem em si. Após as instruções da oficina sobre bater repetidamente a argila para tirar as bolhas de ar da massa e constantemente molhar as mãos durante o processo para a argila não ressecar, as partes do elefante foram feitas separadamente e depois foram

coladas uma por uma. Por orientação do mediador da oficina, as partes maciças do elefante foram manipuladas para se tornarem ocas, as peças foram abertas e o interior delas foi retirado, deixando o interior delas oco, para reduzir o peso e facilitar o processo de colar as partes juntas e elas não caírem, as partes ocas são a cabeça, as presas e a tromba. Com ajuda de outra foto do livro das máscaras, pudemos ver outro ângulo que mostrava que a peça possuía uma boca aberta e dentes nela, então essas partes foram colocadas na reprodução.

Depois de pronta, na hora de guardar a máscara, a tromba se partiu no meio por falta de sustentação, por isso precisou ser refeita na hora e quando foi guardada de novo, um pano foi colocado embaixo dela para evitar que ela quebrasse de novo. Pela falta de experiência da aluna em trabalhar com a argila, alguns processos feitos poderiam ter sido mais fáceis de executar, como os dentes da boca, que foram feitos depois que a tromba já tinha sido colada à cabeça, dificultando a colagem dos dentes, que só foi possível de fazer virando a cabeça para baixo, o que deve ter contribuído para o desgaste da tromba, que mais tarde quebrou. Além disso, o processo de ocagem também teve falhas, pois na hora de fechar a peça que foi partida ao meio para a raspagem, a peça voltava a ser maciça, apenas com menos massa.

Depois de produzida a peça, um trabalho escrito foi feito como parte da avaliação, em conjunto com a máscara, acerca da etnia a qual a máscara pertence. Foi observada uma escassez de trabalhos e informações sobre a etnia e os poucos trabalhos encontrados não foram traduzidos para o português e vários eram focados na lingüística da língua Babanki e não nos aspectos sociais e culturais do povo. O trabalho usado como referência foi um artigo sobre o potencial turístico da região onde a etnia Babanki vive, estando em inglês, antes da construção escrita do trabalho, houve um processo de tradução das informações pela própria aluna.

Máscara supostamente ligada à Lua e fertilidade

Figura 3 - Máscara do livro e releitura feita com argila



Fonte: Livro *Africans Masks: The Barbier-Mueller Collection* e acervo pessoal.

A terceira máscara produzida é uma releitura de um objeto atribuído por François Neyt à comunidade Eket, etnia de África que vive na Nigéria localizada entre os povos Ibíbio e Ogoni. A estrutura dessa máscara é, predominantemente, composta por formas arredondadas e arcos. Há um pequeno rosto na máscara, que está envolvido por estruturas circulares de diferentes dimensões. O rosto é marcado por um triângulo invertido na testa, e sobrancelhas e olhos em formato de arco. Nas estruturas que o envolvem, há também pequenos arcos projetados para fora, além da inscrição de triângulos que são demarcados na superfície do círculo maior.

A releitura dessa máscara passou por algumas limitações resultantes do fato de que um objeto construído por tantas camadas (no caso, as estruturas circulares que se repetem, acoplando-se umas às outras) poderia ficar pesado, difícil de transportar e muito vulnerável à quebra, enquanto argila. Sendo assim, houve uma primeira tentativa de síntese formal e de tradução dos aspectos mais estruturantes do objeto, a fim de facilitar processos técnicos.

Considera-se, enquanto uma primeira tentativa de construção da máscara, que o resultado possui aspectos bem sucedidos. Por outro lado, o estudante responsável pela peça pretende dar continuidade às investigações práticas de produção desse objeto para que tenha resultados ainda mais satisfatórios.

Experiências na oficina e resultados

A oficina de produção das máscaras de cerâmica foi realizada no dia 05 de outubro na Sala de Esculturas do bloco 08 da UFMS. O processo, mediado por Elias Brandão de

Aquino, acadêmico do curso de Licenciatura em Artes Visuais, aconteceu como um teste que, como resultado, evidenciou possibilidades de relação entre a produção manual e o saber histórico.

Para a realização dos trabalhos, alguns fundamentos e conhecimentos básicos da arte da cerâmica foram compartilhados com o grupo, a fim de que fossem evitados erros técnicos que pudessem comprometer o resultado das peças de maneira significativa. O processo, portanto, começou de maneira comum a todos, com a partilha de algumas informações sobre as propriedades físicas e químicas da cerâmica, tais como a origem da argila na decomposição de matérias rochosas, os estágios da argila de acordo com o nível de água perdido por evaporação durante a secagem e a inversão molecular que ocorre durante queimas e dá origem à peça cerâmica.

Após esse primeiro momento de conversa, deu-se início à prática, com as primeiras questões técnicas sendo levantadas, os participantes foram orientados pelo mediador a começar a produção sovando as massas de argila, a fim de comprimir a matéria-prima e evitar no interior dela a permanência de bolhas de ar, que na queima poderiam rachar a peça ou explodi-la. Após isso, cada participante foi incentivado a começar a modelagem da sua máscara. Essa etapa aconteceu de maneira individual, de modo que cada participante do processo tivesse a oportunidade de descobrir seus próprios métodos e estratégias para chegar ao resultado desejado. Felizmente, o que foi possível perceber foi que os processos de produção individuais tiveram muito a ganhar pela contaminação do outro, através da participação de olhares, leituras e estratégias compartilhadas em grupo.

Enquanto os participantes da oficina que são acadêmicos do curso de Artes Visuais demonstraram domínio técnico com a argila, devido ao contato com os estudos e práticas da cerâmica dentro da universidade, os estudantes de outros cursos não haviam, até o momento, tido contato com essa produção. Apesar disso, ainda que possuindo níveis diferentes de dificuldade, todos os estudantes foram bem-sucedidos na realização do trabalho, tendo conseguido avançar de maneira significativa em suas peças durante o tempo de realização da oficina.

Por fim, como resultado da execução das máscaras, apresentamos pela primeira vez nosso trabalho no Sarau filosófico, no dia 18/10, antes da queima das peças. Foi uma primeira experiência prazerosa e cheia de diálogos, abaixo imagens dessas ações:

Figura 4 - Oficina de cerâmica



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 5 - Apresentação no Sarau filosófico



Fonte: Acervo pessoal.

Considerações finais

A releitura, feita através da argila, de nosso acadêmico e de nossas acadêmicas das máscaras de etnias africanas trouxe um novo desafio no processo de produção dentro da disciplina de história da África. De certa forma, reproduzimos a experiência ancestral dos

ofícios ancestrais africanos, a saber: a forja, a tecelagem, a couraria e a cerâmica.

Os ofícios artesanais tradicionais são os grandes vetores da tradição oral. Na sociedade tradicional africana, as atividades humanas possuíam frequentemente um caráter sagrado ou oculto, principalmente as atividades que consistiam em agir sobre a matéria e transformá-la, uma vez que tudo é considerado vivo. Toda função artesanal estava ligada a um conhecimento esotérico transmitido de geração a geração e que tinha sua origem em uma revelação inicial. A obra do artesão era sagrada porque “imitava” a obra de Maa Ngala e completava sua criação. A tradição bambara ensina, de fato, que a criação ainda não está acabada e que Maa Ngala, ao criar nossa terra, deixou as coisas inacabadas para que Maa, seu interlocutor, as completasse ou modificasse, visando conduzir a natureza à perfeição. A atividade artesanal, em sua operação, deveria “repetir” o mistério da criação. Portanto, ela “focalizava” uma força oculta da qual não se podia aproximar sem respeitar certas condições rituais. (Hampatê, 2012, p. 85).

Trata-se de uma pedagogia decolonial que rompe com a lógica cartesiana da simples reprodução de conhecimento, a educação bancária de que nos falou Paulo Freire e até hoje praticada como regra nas escolas e nas universidades. A experiência tanto para o docente quanto para os/as discentes na disciplina (que palavra horrível!) foi um convite a nos jogarmos diante de práticas e conhecimentos desconhecidos e navegarmos longe, em águas tempestuosas que insistem em nos jogar nas rochas do litoral que limita o mar.

Dessa forma mudamos o curso da disciplina e de nossas vidas e saímos transformados com vontade de experimentar mais. Educação para transgredir e não para obedecer.

Referências

HAMPATÊ, BÂ, A. A tradição Viva. *In*: UNESCO. Ministério da Educação. **História Geral da África: metodologia e pré-história da África**. São Carlos: UFSCAR; Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

HAHNER Iris, KECSKÉSI Maria VAJDA László. **African Masks: the Barbier-Mueller Collection**. Munich, London, New York: Prestel Verlag, 2012.

SISTEMAS AGROFLORESTAIS E EDUCAÇÃO: VÍNCULOS NECESSÁRIOS

Rafael Rossi¹

Eixo 1 – Impactos Sociais e Educacionais - ISE

Resumo: Por meio deste trabalho problematizamos a necessidade de debate, estudo e prática sobre os Sistemas Agroflorestais – SAFs na educação básica e ensino superior. A metodologia utilizada se baseia na pesquisa bibliográfica e na metodologia participante com o desenvolvimento do Pomar de Agricultura Sustentável – POMAGRIS que está sendo implementado pelo Laboratório de Práticas em Educação Geográfica Sustentável – LAPEGS junto à Escola Municipal Lenita Sena Nachif, localizada no bairro Centro-Oeste em Campo Grande, MS. Tanto os estudos bibliográficos quanto nossa atuação prática na escola, demonstram a importância dos SAFs para o meio ambiente e para o desenvolvimento de um processo educativo de reconexão entre a sociedade e a natureza para a produção agrícola efetivamente sustentável em todas as suas dimensões.

Palavras-chave: Educação, Sistemas Agroflorestais, Sociedade e Natureza.

Introdução

O presente trabalho é um instrumento por meio do qual abordamos as potencialidades dos Sistemas Agroflorestais para a Educação Escolar em todos os seus níveis. Trata-se de uma reflexão pautada nos estudos e nas pesquisas realizadas pelo Laboratório de Práticas em Educação Geográfica Sustentável – LAPEGS, vinculado à Faculdade de Educação da UFMS. Desde junho de 2024 temos colaborado com o planejamento e implementação de um Pomar de Agricultura Sustentável – POMAGRIS, junto à escola municipal Lenita Sena Nachif, bairro Centro-Oeste em Campo Grande, MS.

O LAPEGS faz parte das seguintes redes: 1) Rede de Soluções para o Desenvolvimento Sustentável da ONU - *Sustainable Development Solutions Network*; 2) Rede EAGRIS – Rede de Pesquisadores e Educação para a Agricultura Sustentável e; 3) Rede UniSustentável - Rede Brasileira de Instituições de Ensino Superior para o

¹ Docente e pesquisador na Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS em Campo Grande, MS. Coordenador do Laboratório de Práticas em Educação Geográfica Sustentável – LAPEGS. E-mail: r.rossi@ufms.br

Desenvolvimento Sustentável. Participam de nosso laboratório pesquisadores de várias Instituições de Ensino Superior: UFMS (Campo Grande - MS, Brasil); USP; (Ribeirão Preto - SP, Brasil); UNESP (Presidente Prudente - SP, Brasil); Universidade de Lisboa (Portugal); UEL (Londrina - PR, Brasil); Instituto Superior de Educação (Moçambique, África) e UFPI (Teresina - PI, Brasil).

A metodologia utilizada é a metodologia participativa, pois desse modo, podemos articular perspectivas e contribuições, sem hierarquias, de estudantes de graduação, pós-graduação, educação básica, professores e coordenadores pedagógicos. A metodologia participativa possui como fundamento o fato de que “o processo de comunicação é algo dialógico que envolve uma mensagem e uma resposta posterior ao seu entendimento” (IDAM, 2014, p. 13) Com efeito, compreendermos que na metodologia participativa que temos empregado em nossas ações:

Todos são responsáveis pelo êxito do grupo;
O evento é conduzido por um moderador;
Não se respeita a hierarquia, as ideias é que são respeitadas;
Procuram-se conjuntamente soluções, de forma aberta e transparente;
As perturbações existentes são administradas;
Cada participante fala na sua vez, tentando ser breve e objetivo;
As conclusões, propostas e decisões representam um consenso;
As discussões são registradas visualmente escrevendo de forma legível com apenas uma ideia em cada tarjeta;
O consenso adquirido não significa unanimidade, é um compromisso para a ação;
O consenso corresponde a um aprendizado em que respeitamos a opinião do outro, mesmo sendo diferente da nossa e, ainda, trabalhamos conjuntamente com um objetivo comum. (IDAM, 2014, p. 19).

A pesquisa, desse modo, com base na metodologia participativa possui como pressuposto o “processo democrático em que pesquisadores, técnicos e grupos sociais observados é altamente apropriada para compreender a agir tendo em vista situações sociais” (Antuniassi, 2021, p. 273). Com efeito, para demonstrar as potencialidades dos SAFs para a pesquisa e a prática educativa, dividiremos nosso texto em mais três partes. Na sequência, demonstramos o conceito de SAFs bem como sua preocupação com a produção agrícola e a natureza em uma conexão profundamente sustentável. Na segunda parte, explicitamos nossas ações na escola Lenita Sena Nachif e, por fim, nossas considerações finais a respeito deste debate relevante do ponto de vista ambiental e social em face da grave crise que a humanidade

tem enfrentado com relação às mudanças climáticas e aos processos de degradação física e química dos solos.

Sistemas Agroflorestais: Uma Breve Conceituação

Desmatamento, práticas predatórias para a produção agrícola, processos de degradação física e química dos solos, produção voltada para monoculturas com intensivo uso de insumos externos e agrotóxicos etc., tem levado, no Brasil e no mundo, a processos de erosão hídrica e eólica, diminuição da fertilidade do solo, aumento nas emissões de gases de efeito estufa e a expulsão de populações rurais que migram de seus territórios originais para os espaços urbanos em busca de emprego e melhores condições de vida para o seu sustento e o de seus familiares (Miccolis *et al.*, 2016).

Esse processo ocorre, inclusive, no bioma Cerrado, que, até os dias atuais, é conhecido como “berço das águas”, pois abriga nascentes de importantes rios brasileiros, com influências sobre as bacias hidrográficas da Amazônia, Tocantins-Araguaia, Parnaíba, Atlântico Norte/Nordeste, São Francisco, Atlântico Leste, Paraná e Paraguai. Atualmente existem 470 mil pequenas propriedades rurais no Cerrado, em sua maioria pertencentes a agricultores familiares e comunidades tradicionais.

Entretanto, ele também é um dos domínios ameaçados pela ação antrópica como: expansão do cultivo de culturas anuais em monocultura, abertura de novas áreas para pastagem, construção de barragens, desmatamentos etc. O desmatamento no Cerrado atingiu cerca de 30 mil quilômetros quadrados por ano e hoje sobraram apenas 55% da vegetação natural (Miccolis *et al.*, 2016).

Nesse sentido, os SAFs buscam conciliar produção econômica com o necessário respeito à natureza em suas dinâmicas e processos. Um dos aspectos fundamentais para a fertilidade dos solos é a matéria orgânica. De modo geral, ela pode ser compreendida:

A matéria orgânica do solo (MOS) provém, em quase sua totalidade, dos organismos vegetais, cuja composição varia entre as diferentes espécies vegetais e, dentro da mesma espécie, com a idade da planta e animais existentes no solo. A matéria orgânica do solo pode ser definida como todo material orgânico, vegetal ou animal (liteira, fragmentos de resíduos, biomassa microbiana, compostos solúveis e a matéria orgânica ligada intimamente aos fragmentos de resíduos, biomassa microbiana, compostos solúveis e a matéria orgânica ligada intimamente aos argilominerais do solo (Steenon, 1994). A vegetação representa o material a partir do qual ela

principalmente se origina. A fração orgânica do solo constitui um sistema muito complexo em que se encontram resíduos das plantas e animais em vários graus de decomposição, produtos excretados pelos organismos vivos e produtos de síntese originados à custa dos anteriores; inclui, além disso, micro-organismos vivos que não é possível distinguir e separar do material orgânico morto. (Cunha; Mendes; Giongo, 2015, p. 273)

A matéria orgânica, portanto, influencia na ciclagem de nutrientes, retenção da umidade do solo e fertilidade via disponibilização de nutrientes para as plantas. Os SAFs buscam “imitar” em seus agroecossistemas as florestas originais dos biomas aos quais estão sendo implementados. Nesse sentido, é importante lembrarmos que as florestas possuem papel indispensável nas chuvas e na umidade do ar. A título de exemplo, podemos citar a floresta Amazônica que puxa do solo e evapora por suas folhas aproximadamente vinte trilhões de quilos de água por dia, ou seja, praticamente 20% a mais do que a quantidade de água que o Rio Amazonas coloca no oceano (Neto *et al.*, 2016).

Quando a agricultura convencional retira as florestas, isso faz com que se torne impossível manter o ciclo de vida para bilhões de seres vivos, incluindo microrganismos que vivem no solo. Nesse sentido, o ecossistema é obrigado a recorrer à acidificação do solo com intuito de manter os minerais e os tornando insolúveis. Quando ocorre, por outro lado, um processo de reflorestamento, “vários seres, como as minhocas, micorrizas, colêmbolos e tantos outros vão pouco a pouco corrigindo a acidez dos solos” (Neto *et al.*, 2016, p. 52).

Precisamos de pesquisas e atuações práticas educativas para superar a concepção de que a agricultura, para ser produtiva, precisa retirar os componentes arbóreos dos sistemas agrícolas. Ao contrário, precisamos trazer de volta as árvores e caminharmos no sentido de aumentar os fluxos de energia, aumentar a vida em nossos agroecossistemas para que “possamos reconhecer e cooperar com os recursos naturais que tornam e mantêm os solos férteis e produtivos” (Neto *et al.*, 2016, p. 84).

Com efeito, para fins deste trabalho, adotamos a definição do Centro Internacional de Pesquisa Agroflorestal – ICRAF para o entendimento de SAFs:

Agrofloresta é um nome genérico para sistemas de uso da terra onde espécies lenhosas perenes como árvores, arbustos, palmeiras, bambus, etc., são deliberadamente utilizadas nas mesmas unidades de área com culturas agrícolas e/ou animais, num determinado arranjo espacial e temporal (Miccolis *et al.*, 2016, p. 22).

Os SAFs, desse modo, podem gerar renda e promover vários serviços ecossistêmicos. Apesar de serem praticados há milênios e garantirem o sustento, no mundo, de 1,2 bilhão de pessoas, apenas há 50 anos eles têm sido estudados sistematicamente. No Brasil, o agricultor suíço Ernst Gotsch, residente no nordeste da Bahia há 40 anos, tem desenvolvido sistemas agroflorestais para a produção de cacau, sendo que uma das lições mais valiosas de seu trabalho é o entendimento de que “os princípios da natureza são de cooperação e não concorrência. A nossa função no Planeta como seres biológicos é de dispersor de sementes e dinamizador de processos de vida” (Miccolis *et al.*, 2016, p. 28).

Entre os benefícios e serviços ecossistêmicos dos SAFs, podemos considerar: 1) combate à desertificação; 2) conservação do solo; 3) restauração da fertilidade e estrutura do solo; 4) sombra e criação de microclimas; 5) aumento da produtividade animal por bem-estar e qualidade nutricional das pastagens; 6) corredores ecológicos; 7) favorece a biodiversidade de forma geral, incluindo a disponibilidade de agentes polinizadores; 8) regulação das águas pluviais; 9) mitigação dos gases que ocasionam as mudanças climáticas (Miccolis *et al.*, 2016).

Além disso, vários estudos demonstram que os SAFs podem fixar grandes quantidades de carbono, já que quanto maior o metabolismo e a taxa fotossintética, maior será também a absorção de carbono pelas plantas. Com relação aos solos, os SAFs podem “proporcionar a restauração de áreas onde o solo está com baixa fertilidade, pois disponibilizam quantidade substancial de matéria orgânica, promovendo a ciclagem de nutrientes, e reduzem o risco de erosão do solo e desmoronamentos” (Miccolis *et al.*, 2016, p. 33). Tratam-se de agroecossistemas que favorecem e aceleram a ciclagem de nutrientes, pela ação das raízes e de microrganismos do solo, mediante a continuidade de aporte de matéria orgânica.

Os SAFs, basicamente, podem ser de três tipos: 1) sistema silviagrícola em que há a associação de árvores com cultivos agrícolas; 2) sistema silvipastoril – com a presença de árvores e animais e; 3) agrossilvipastoril – com a presença de árvores, cultivos agrícolas e animais. Tais componentes podem estar dispostos no tempo de duas maneiras: em sucessão ou consórcio. Nos SAFs em sucessão, há uma relação cronológica perante os componentes e, nos que predominam relações de consórcio, a associação ocorre no mesmo período de tempo (Lunz; Franke, 1998).

As vantagens sociais podem ser observadas, resumidamente, nos seguintes aspectos: 1) conservação do meio ambiente; 2) melhor aproveitamento da luz, água e nutrientes; 3) melhoria da fertilidade dos solos; 4) redução do risco de pragas e doenças; 5) diminuição da necessidade de insumos externos e agrotóxicos; 6) aumento da produtividade; 7) diversificação da produtividade; 8) diversificação de épocas de produção; 9) aumento da renda familiar; 10) segurança alimentar das famílias; 11) maior conforto no trabalho no campo; 12) diminuição do êxodo rural; 13) melhoria da qualidade de vida do agricultor e; 14) longevidade do sistema (Lunz; Franke, 1998).

Uma das premissas dos SAFs é o foco na fotossíntese, pois quanto maior este processo, maior vigor o sistema terá. Maior fotossíntese, por meio do plantio em alta densidade e estratificado, possibilitará um agroecossistema sustentável. Com a fotossíntese, vários outros açúcares são formados pelas plantas, como a maltose, sacarose, frutose, manose, ribose, arabinose e outros. Nesse aspecto, a importância da fotossíntese reside no fato de servir como “fonte primária de alimento para a maior parte dos seres vivos deste planeta e, principalmente, como a base da fertilidade de nossos solos” (Rebello; Sakamoto, 2021, p. 22).

Além disso, maior fotossíntese significa maior alimento para a comunidade de microrganismos do solo e, portanto, mais fertilidade propiciará mais biomassa, mais folhas, mais fotossíntese e vida no solo. É preciso realizar um plantio em alta densidade, estratificado, com podas regulares para que possamos aumentar a vida nos agroecossistemas (Rebello; Sakamoto, 2021, p. 23).

Toda essa dinâmica e aprendizados nos conduz a superar uma concepção de mundo utilitarista que considera a natureza e seus recursos como alvo para serem “explorados”. A grande questão que os SAFs podem contribuir, em especial, com a contribuição da prática educativa, é refletir: a natureza precisa ser explorada ou cooperada com a ação antrópica? Se continuarmos seguindo o caminho do utilitarismo cego que raciocina apenas a curto prazo, a humanidade continuará a enfrentar, cada vez mais, processos de desertificação, mudanças climáticas, piora na qualidade do ar, aumento das estações de seca, perda de solos agricultáveis etc. Esse é um entendimento científico que se baseia no fato de que:

Quanto mais a agricultura industrial se afasta das florestas na dimensão temporal, mais comuns se tornam as explosões populacionais de insetos,

fungos e bactérias, que, do ponto de vista dessa forma de agricultura, são pragas e doenças, mas, do ponto de vista do planeta Terra, são parte do sistema imunológico, pois aparecem para restabelecer o equilíbrio interrompido, forçando uma mudança de ritmo. Se não entendemos o aparecimento desses seres como uma mensagem de alerta decorrente da perda da matéria orgânica, da salinização do solo pelo uso de adubos químicos, compactação, erosão, diminuição das chuvas etc., a crise se aprofunda por meio de ciclos de feedback de reforço negativo até o rompimento da resiliência do agroecossistema e sua morte. Para recuperar áreas degradadas, maiores esforços são necessários, principalmente quando desejamos que isso ocorra em um curto espaço de tempo. (Rebello; Sakamoto, 2021, p. 99).

É preciso que nos reconectemos com a natureza e superemos a concepção de mundo exploratória sobre ela. A mesma humanidade que degrada, contraditoriamente, também é a mesma humanidade que pode regenerar e acelerar os processos de vida. Precisamos urgentemente de ações práticas e científicas na educação que contribuam no caminho da cooperação entre sociedade e natureza. Sobre isso abordaremos no item a seguir.

POMAGRIS: por uma educação agroflorestal

No início de 2024, a escola Lenita Sena Nachif, procurou nosso laboratório LAPEGS para que pudéssemos pensar em uma ação sustentável na escola. A partir de alguns debates, tivemos, em conjunto, a ideia de planejamento e implementação de um pomar com base em SAF. A área destinada ao pomar (medindo 6m x 20m, totalizando 120 m²) ficou com o nome “Pomar de Agricultura Sustentável – POMAGRIS, Profa. Dra. Clarice Simão Pereira” em homenagem a nossa amiga e professora da FAED/UFMS que nos deixou em julho deste ano.

O solo possui textura arenosa, com baixa matéria orgânica e nutrientes. Sempre realizamos, semanalmente, um ou dois trabalhos de campo, no período vespertino, ao POMAGRIS. Desde o início até hoje, já realizamos a adubação verde com crotalárias, feijão guandu e girassol. A adubação verde é uma técnica de plantio com herbáceas, leguminosas, arbustos e/ou árvores que promovem a cobertura do solo e aumentam a ciclagem de nutrientes com a fixação de nutrientes pelas raízes das plantas, evitando processos de erosão, permitindo o aumento da matéria orgânica, a redução de pragas e diversificação de culturas (Borges, 2018). Alguns exemplos de adubos verdes são as crotalárias, mucuna-preta, mucuna-cinza, feijão-de-porco, feijão guandu, amendoim, gliricídia, leucina, ingá etc. e milho, milheto, girassol, capim elefante dentre outras.

Imagem 01



Fonte: Acervo LAPEGS/2024.

Nesses trabalhos de campo, acompanham-nos alunos de graduação (Pedagogia, Biologia e Educação do Campo da FAED/UFMS) e de pós-graduação (mestrado e doutorado em educação PPGEDU/FAED/UFMS). Além disso, sempre contamos com a participação de crianças de 06 a 11 anos de idade e suas respectivas professoras e da coordenadora pedagógica e direção escolar. As crianças realizaram o plantio da adubação verde, bem como de outros componentes arbóreos.

Nós sempre explicamos aquilo que estamos fazendo, bem como a importância dessas práticas para a agricultura sustentável e para a sociedade. Também cavamos algumas trincheiras, com 40 cm de profundidade e 2 m de comprimento, e as preenchemos com serrapilheira das árvores que já existem na escola e cobrimos com solo. Essa técnica ajuda a aumentar a matéria orgânica no solo, possibilitando uma melhor estrutura e disponibilidade de nutrientes.

Em nenhum momento utilizamos qualquer tipo de fertilizante agroquímico-sintetizante ou agrotóxico. O objetivo é melhorar a fertilidade do solo e a produção de frutas, com a participação ativa dos estudantes da educação básica, de modo efetivamente sustentável. Justamente por isso, precisamos estudar coletivamente sobre os processos da natureza em suas dinâmicas próprias para que possamos aprender com eles e potencializar a maximização de nutrientes cooperando com o agroecossistema em desenvolvimento.

Também já realizamos o plantio de acerola, mamão, caju, ingá, chichá, palmeiras, ipê, bananeiras, amoreira, abacaxis e araçá.

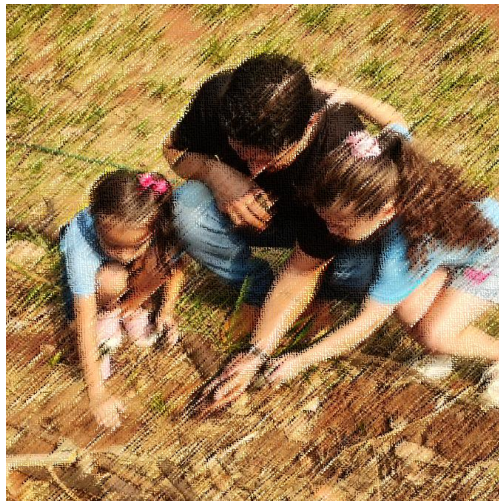
Imagem 02



Fonte: Acervo LAPEGS/2024.

A imagem 02 demonstra o aumento de macrofauna e insetos polinizadores no POMAGRIS com a adubação verde e a técnica de aumento de matéria orgânica no solo.

Imagem 03



Fonte: Acervo LAPEGS/2024.

As crianças sempre nos perguntam sobre vários temas e inquietações que se mostram propícios ao desenvolvimento de um processo educativo que promova uma reconexão cooperativa entre humanidade e natureza. Questões como: “*Que legal, então tem um monte de bichinho que mora no solo, não sabia...*”; “*Nossa, precisamos alimentar esses bichinhos, senão as nossas plantas não vão crescer*”; “*Pra mim galho e folha era sempre sujeira, não sabia que dava pra ajudar os bichinhos do solo com isso*”; “*Minha vó tem alguns pés de*

fruta na casa dela, vou falar pra ela também cuidar da terra dela” entre outros.

Esses comentários muito nos incentivam a continuar nesse caminho da Educação Agroflorestal, uma empreitada multidisciplinar que pode e precisa da contribuição de diversas áreas do conhecimento: Agronomia, Ecologia, Biologia, Geografia, Matemática etc. Importante afirmar que essa iniciativa não conta com financiamento de qualquer ordem, trata-se do trabalho voluntário de nosso LAPEGS junto com a comunidade escolar.

Por isso mesmo, a metodologia participativa tem se mostrado um recurso metodológico indispensável para pensarmos na mediação didática e pedagógica em converter conhecimentos científicos em conteúdos escolares que possam ser compreendidos pelas crianças. Além disso, valorizamos o conhecimento que elas trazem de suas famílias para a escola, num diálogo solidário, horizontal e contínuo.

Uma das nossas preocupações é justamente o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao POMAGRIS em implementação na escola que, mediadamente, contribua igualmente para uma reconexão positiva entre os indivíduos envolvidos em seu processo formativo para com os processos e as dinâmicas naturais.

Considerações Finais

Nesse texto abordamos a importância dos SAFs para o meio ambiente e sociedade. Demonstramos, como esses sistemas de uso e ocupação do solo combinam o cultivo agrícola, com ou sem a presença de animais e com uso de espécies arbóreas lenhosas perenes. Aceleração da ciclagem de nutrientes, aumento da matéria orgânica, estocagem de carbono, diversificação de culturas dentre outros aspectos, são apenas alguns exemplos dos benefícios ambientais e sociais que esses sistemas oferecem.

Como caso empírico de análise, explicitamos o POMAGRIS que está sendo desenvolvido junto à Escolas Lenita Sena Nachif em Campo Grande, MS, por meio da metodologia participativa envolvendo alunos de graduação, pós-graduação, estudantes, professores e coordenadores da Educação Básica. Concluímos reforçando a importância dos SAFs para a conservação ambiental em suas potencialidades para a pesquisa e prática educativa, como: 1) fortalecimento de vínculos entre Universidade e Educação Básica; 2) aumento do pertencimento de estudantes e professores à educação escolar (já que ajudam a cuidar dos cultivos e árvores); 3) desenvolvimento de ações educativas que possibilitem

reconectar os indivíduos à natureza; 4) diálogo entre conhecimentos científicos e saberes populares tradicionais; 5) incentivo ao desenvolvimento da curiosidade intelectual; 6) estímulo à observação participante; 7) compreensão das dinâmicas naturais e; 8) aprimoramento do trabalho coletivo.

Precisamos incentivar mais pesquisas em educação e intervenções práticas com os SAFs em face da grave crise ambiental que a humanidade enfrenta nos dias atuais. É urgente problematizar, perante estudantes, professores e comunidades: a natureza deve ser objeto de dominação e exploração? Ou os seres humanos devem se articular mais a ela, cooperando com o aumento dos processos de vida? Os SAFs podem contribuir no caminho da conciliação entre produção agrícola e conservação ambiental, conforme os autores citados neste texto demonstram.

Referências

ANTUNIASSI, M. H. R. Pesquisa-Ação, Observação Participante e a Extensão Rural. **Cadernos CERU**, Série 2, Vol. 32, n. 1, p. 264-274, 2021.

BORGES, W. L. **Adubação Verde**. 2018. EMBRAPA. Disponível em: <
https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/bitstream/doc/1102804/1/CPAFAPFDRA_dubacaoverde.pdf> Último acesso: maio de 2024.

CUNHA, T. J.; MENDES, A. M. S.; GIONGO, V. Matéria Orgânica do Solo. In: NUNES, R. R.; REZENDE, M. O. O. **Recurso Solo: Propriedades e Usos**. São Carlos: Editora Cubo, p. 273-293, 2015.

IDAM. **Metodologia participativa de extensão rural**. IDAM. - Manaus: IDAM, 2014.

LUNZ, A. M. P.; FRANKE, I. L. **Princípios gerais e planejamento de sistemas agroflorestais**. Rio Branco: Embrapa – CPAF/AC, 1998, Circular Técnica, 22.

MICCOLIS, A. et al. **Restauração Ecológica com Sistemas Agroflorestais: como conciliar conservação com produção**. Brasília: Instituto Sociedade, População e Natureza/Centro Internacional de Pesquisa Agroflorestal – ICRAF, 2016.

NETO, N. E. C. et al. **Agroflorestando o Mundo de Facão a Trator**. Cooperafloresta: Barra do Turvo, 2016.

REBELLO, J. F.; SAKAMOTO, D. G. **Agricultura Sintrópica segundo Ernst Gotsh**. São Paulo: Editora Reviver, 2021.

PROMOÇÃO DA SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NA INFÂNCIA: ANÁLISE DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA (PSE)

Leandro Navarro Santana¹

Danielle Luzia Ramos de Moraes Navarro²

Anna Karolyna de Moraes Navarro³

Eixo 1 - Impactos sociais e educacionais (ISE)

Resumo: Este trabalho apresenta o relato de uma ação educativa do Programa Saúde na Escola (PSE) no município de Sidrolândia-MS, que integra saúde e educação com o objetivo de promover a saúde e a qualidade de vida de crianças e adolescentes da rede pública. Lançado em 2007 pelos Ministérios da Saúde e da Educação, o PSE busca incentivar cuidados integrais, cidadania e prevenção de doenças. O estudo concentrou-se na implementação do programa no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Profª Michelle Maria Canejo”, evidenciando a parceria entre a Estratégia de Saúde da Família (ESF) Diva Nantes e a equipe escolar. A metodologia inclui atividades lúdicas e interativas sobre temas como dengue, COVID-19, alimentação saudável e higiene das mãos, com o intuito de envolver as crianças em práticas preventivas. Os resultados destacam a relevância da intersetorialidade para o sucesso das ações e apontam desafios, como a necessidade de materiais didáticos e de um planejamento antecipado. Conclui-se que a articulação entre saúde e educação é fundamental para melhorar o impacto do PSE e ampliar o alcance da promoção da saúde desde a infância.

Palavras-chave: Programa Saúde na Escola (PSE); Educação infantil; Estratégia Saúde da Família (ESF); Ações educativas; Intersetorialidade.

Introdução

O Programa Saúde na Escola (PSE) é uma política intersetorial que une as áreas da saúde e educação, evolui para a promoção da saúde e para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes da rede pública, lançado em 2007, pelos Ministérios da Saúde (MS) e da

¹ Pós-graduando do curso de Especialização em “Saúde da Família”, da Faculdade Faveni. Bacharel em Enfermagem e Profissional da Saúde Básica Municipal de Sidrolândia-MS.

² Pós-graduanda do curso de Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, da Faculdade Faveni. Licenciada em Pedagogia, Mestra em Ensino de História, e docente da Educação Básica Municipal de Sidrolândia-MS.

³ Acadêmica do curso de Enfermagem, da Faculdade FACSUL - Faculdade Mato Grosso do Sul.

Educação (MEC) como uma iniciativa inovadora que visa integrar as políticas de educação e saúde para crianças e adolescentes (Brasil, 2007). A proposta do programa vai além de cuidados básicos de saúde; ela incorpora a educação integral como parte de uma formação cidadã, permitindo que crianças e adolescentes compreendam, desde cedo, a importância de hábitos saudáveis e de práticas preventivas para sua saúde e desenvolvimento. Conforme Fernandes et al. (2022), o PSE, por seu alcance e abrangência, destaca-se pela capacidade de adaptar-se a diferentes contextos regionais e culturais, atendendo às necessidades específicas da infância e da adolescência em cada localidade (Brasil, 2007).

Revisão de Literatura

O documento “Passo a Passo PSE: Programa Saúde na Escola: Tecendo Caminhos da Intersetorialidade” (Brasil, 2011) detalha os princípios que orientam as ações do programa, incluindo a promoção da cidadania e a garantia dos direitos humanos, o fortalecimento das redes públicas de saúde e educação, e a participação ativa da comunidade escolar e da sociedade na construção das políticas públicas. O programa é organizado em três pilares fundamentais: avaliação das condições de saúde dos estudantes, promoção da saúde e prevenção de agravos, e capacitação contínua dos profissionais envolvidos. A publicação expedida em 2011 do Ministério da Saúde traz as diretrizes do programa saúde na escola (PSE)

I – Tratar a saúde e educação integrais como parte de uma formação ampla para a cidadania e o usufruto pleno dos direitos humanos; II – Permitir a progressiva ampliação intersetorial das ações executadas pelos sistemas de saúde e de educação com vistas à atenção integral à saúde de crianças e adolescentes; III – Promover a articulação de saberes, a participação dos educandos, pais, comunidade escolar e sociedade em geral na construção e controle social das políticas públicas da saúde e educação; IV – Promover a saúde e a cultura da paz, favorecendo a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação; V – Articular as ações do Sistema Único de Saúde (SUS) às ações das redes de educação pública de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos educandos e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis; VI – Fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar; VII – Promover a comunicação, encaminhamento e resolutividade entre escolas e unidades de saúde, assegurando as ações de atenção e cuidado sobre as condições de saúde dos estudantes; VIII – Atuar, efetivamente, na reorientação dos serviços de saúde para além de suas responsabilidades técnicas no

atendimento clínico, para oferecer uma atenção básica e integral aos educandos e à comunidade (Brasil, 2011, p. 7).

Nesse sentido, o PSE tem como objetivo garantir a atenção integral à saúde dos estudantes da rede pública, promovendo uma colaboração eficaz entre as equipes de Atenção Primária à Saúde, a educação básica e a comunidade escolar, incluindo incentivos, proteção e apoio, com ênfase em práticas educativas nas escolas (Brasil, 2007; 2014). Em 2017, um novo documento orientou o reforçou a importância da implementação de ações que não apenas promovem a saúde, mas também incentivam a formação permanente, fortalecendo ainda mais a conexão entre as áreas da saúde e da educação (DallaCosta, 2022, p. 255). Assim, através do PSE, busca-se criar nas unidades escolares um ambiente mais saudável e educativo, onde as crianças possam crescer integralmente, usufruindo de sua infância.

Nas palavras de Assaife *et al.* (2024, p. 3), é o ambiente escolar um espaço concebido como essencial para o desenvolvimento crítico e político das crianças, contribuindo para a formação de valores, crenças e conceitos sobre o mundo. Nessa direção, a Estratégia de Saúde da Família foca em ações coletivas que integrem a interdisciplinaridade e a gestão intersetorial, conectando a escola a outros recursos sociais na comunidade, como associações de moradores e unidades de saúde (Brasil, 2007). Para a primeira infância, que abrange as crianças de zero a seis anos, a ação do PSE nas unidades escolares consolida-se na efetivação dos direitos dessas pequenas cidadãs, pois:

[...] conforme as DCNEIs, a Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso ao processo de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Navarro, 2022, p. 102).

Tal questão já é tratada nos documentos oficiais para a educação infantil desde 1998 quando os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) ressaltaram que “o trabalho desenvolvido na Educação Infantil deve priorizar o cuidar e o educar como ações indissociáveis” (Navarro, 2022, p. 102). Consequente se o Programa Saúde na Escola (PSE) visa criar um ambiente saudável e educativo nas unidades escolares, permitindo que as crianças aproveitem plenamente sua infância, a integração da Estratégia de Saúde da Família com ações intersetoriais e recursos sociais é crucial para o sucesso do

PSE, especialmente na primeira infância. Isso garante não apenas o acesso a um aprendizado diversificado, mas também a efetivação dos direitos das crianças, alinhando as práticas de cuidado e educação como ações indissociáveis.

Contextualização do Estudo

A Unidade de Estratégia de Saúde da Família foco deste trabalho é a ESF Diva Nantes, situada na Rua Prudente de Moraes, nº 1110, no Bairro São Bento, em Sidrolândia, Mato Grosso do Sul. Esta Unidade de Saúde é uma das sete ESF urbanas do município e tem em sua equipe 2 enfermeiras, sendo uma delas a gerente de unidade, um médico generalista, uma odontóloga, dois técnicos de enfermagem, uma auxiliar de odontóloga, uma recepcionista, uma auxiliar de serviços gerais e sete agentes comunitário de saúde (ACS). A área de cobertura das ações da ESF Diva Nantes abrange o Centro Municipal de Educação Infantil “Profª Michelle Maria Canejo” e parte da região São Bento, o bairro mais populoso de Sidrolândia.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Profª Michelle Maria Canejo” está situado na Rua Prudente de Moraes, nº 700, no Conjunto Jardim Pindorama. Mantido pela Prefeitura Municipal de Sidrolândia, o CMEI é administrado pela Secretaria Municipal de Educação e atende crianças de 4 meses a 5 anos, oferecendo educação em período integral e parcial.

No contexto da Estratégia Saúde da Família (ESF) Diva Nantes, em Sidrolândia-MS, e do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Profª Michelle Maria Canejo, o PSE é implementado através de um planejamento cuidadoso e colaborativo, realizado pela equipe da ESF em parceria com o CMEI, envolvendo diversos profissionais da área de saúde e educação.

No início de cada ano é realizada uma reunião de planejamento com toda a equipe da ESF Diva Nantes, coordenada pela enfermeira gerente. Essa reunião, que acontece quinzenalmente, inclui agentes comunitários de saúde (ACS), técnicos de enfermagem, odontólogos, médicos generalistas e outros profissionais da unidade. Durante o primeiro encontro do semestre de 2024, foram discutidos os eixos temáticos e as ações a serem rompidas no Programa Saúde na Escola. Esse planejamento incluiu a definição de duas ações anuais, escolhidas com base na pertinência das temáticas para o público-alvo e na

elegibilidade das crianças participantes (Município de Sidrolândia/MS, 2024). A enfermeira gerente do grupo, em conjunto com os ACS e demais profissionais, discute a relevância de cada tema e como será desenvolvido em campo. É importante destacar que a seleção das ações é feita por meio da integração de dois ou mais temas, de modo a ampliar o impacto educacional e de saúde para as crianças do CMEI. Após esta definição, a enfermeira solicita o apoio dos profissionais da ESF para que auxiliem na execução, considerando as necessidades específicas de cada tema escolhido (Município de Sidrolândia/MS, 2024).

O planejamento e a execução das ações são supervisionados pela enfermeira gerente, que garante que todos os passos sejam seguidos de acordo com as diretrizes do programa. A equipe responsável por cada ação define uma metodologia de abordagem e organiza os procedimentos necessários para sua realização. Essas metodologias podem variar, desde palestras educativas até atividades práticas que envolvem diretamente crianças e profissionais da escola. É essencial ressaltar que todos os profissionais da unidade de saúde podem ser envolvidos, dependendo da demanda e da temática escolhida. Os ACS têm um papel fundamental no PSE, pois essa atividade está diretamente ligada às suas atribuições, que incluem a promoção da saúde comunitária e a educação em saúde. Eles são responsáveis por organizar e liderar as ações dentro da escola, garantindo que a abordagem seja adaptada à faixa etária dos estudantes envolvidos (Município de Sidrolândia/MS, 2024).

A execução das ações do PSE acontece diretamente nas unidades escolares, como é o caso do CMEI Prof^a Michelle Maria Canejo, que está localizado na área de abrangência da ESF Diva Nantes. A comunicação entre a equipe de saúde e a escola é prévia e organizada de modo que ambas as partes sejam conscientes das atividades que serão realizadas. Essa colaboração entre a saúde e a educação é um ponto central do programa, garantindo que as ações sejam bem-sucedidas e alcancem o público-alvo de maneira eficaz.

As atividades são desenvolvidas de acordo com a faixa etária das crianças do CMEI, adaptando-se a linguagem e o conteúdo para que sejam compreensíveis e relevantes para os alunos, pois “[...] as crianças têm direito de serem apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo, da natureza e da cultura, apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas (Navarro, 2022, p. 105). Essa personalização é fundamental para o sucesso do programa, pois garante que as crianças absorvam o conteúdo de forma adequada.

Ao final de cada ação, a divulgação dos resultados é feita de forma conjunta entre a direção e a coordenação do CMEI e a equipe da ESF. A direção e coordenação escolar reúnem as informações com a comunidade escolar, enquanto os profissionais de saúde, especialmente os ACS, levam os resultados à população geral, reforçando o papel educacional e preventivo do pse, além de lançar na ação na plataforma e-sus (Município de Sidrolândia/MS, 2024). Essa divulgação é realizada de maneira voluntária pelos profissionais da saúde, que se empenham em promover ações do programa e conscientizar a população sobre a importância da educação em saúde desde a primeira infância.

Metodologia

No primeiro semestre de 2024, o Programa Saúde na Escola (PSE) foi desenvolvido com foco nas necessidades emergentes da região atendida pela Estratégia Saúde da Família (ESF) Diva Nantes, em Sidrolândia-MS, especificamente no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Prof^a Michelle Maria Canejo. Na primeira reunião do semestre, a equipe da ESF acordou e definiu os temas mais pertinentes para serem trabalhados com as crianças do CMEI, a fim de promover uma educação em saúde externa para a prevenção de doenças e para o desenvolvimento de hábitos saudáveis desde a infância (Município de Sidrolândia/MS, 2024).

Os temas escolhidos para as ações deste semestre foram: dengue, COVID-19, alimentação saudável, higienização das mãos e a doença conhecida como “mão-pé-boca”. Esses temas foram selecionados com base na relevância para a saúde pública local, considerando o contexto epidemiológico da região e as demandas de prevenção de doenças transmissíveis. Após a definição dos temas, a equipe da ESF iniciou um diálogo com a equipe pedagógica do CMEI, buscando alinhar as atividades do PSE com a rotina escolar, de modo a facilitar a participação dos alunos e minimizar o impacto no cronograma das aulas.

Durante o planejamento, foram definidos dias e cronogramas adequados para a realização das ações no CMEI, garantindo uma organização integrada entre saúde e educação. Esse diálogo intersetorial foi fundamental para o sucesso do projeto, pois permitiu a criação de um ambiente colaborativo e receptivo, tanto para os profissionais de saúde quanto para os educadores do CMEI.

As ações foram direcionadas para crianças com idades entre 3 e 5 anos, com

metodologias e recursos adequados para a faixa etária. Uma equipe de agentes comunitários de saúde (ACS), encarregada de liderar as atividades, realizou pesquisas e elaborou estratégias para desenvolver um trabalho educativo e lúdico que contemplasse todos os temas escolhidos. Os ACS tiveram um papel central no planejamento e na execução das ações, criando um ambiente propício para o aprendizado das crianças sobre saúde e prevenção.

Um dos aspectos importantes na execução da ação foi a decisão dos profissionais da ESF, especialmente dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), de não utilizarem jalecos brancos ou uniformes médicos. Essa escolha visa criar um ambiente acolhedor e amigável, que facilite a receptividade das crianças. Esse detalhe permitiu que as crianças se sentissem mais confortáveis e abertas ao aprendizado, uma vez que não associavam os profissionais a um ambiente hospitalar, o que poderia causar desconforto ou medo até.

Para tornar as atividades mais interessantes e de fácil compreensão, a equipe utilizou recursos concretos e interativos, como histórias, uma caixa-surpresa contendo elementos relacionados a temas, frutas, tampinhas de garrafas, e outros objetos visuais e táteis. Esses materiais foram escolhidos para tornar o aprendizado mais envolvente e para estimular a curiosidade das crianças, permitindo que elas interagissem diretamente com o conteúdo, já que “Ao atuar em escolas, os profissionais de saúde podem utilizar as práticas pedagógicas como importante ferramenta” (Carvalho, 2015, p.1221). A inclusão de frutas, por exemplo, foi especialmente importante para o tema da alimentação saudável, ajudando a explicar conceitos de nutrição e a promoção de escolhas alimentares saudáveis.

Para abordar o tema da alimentação saudável, os ACS levaram ao CMEI uma caixa surpresa contendo diversas frutas. A atividade consistia em as crianças colocarem a mão na caixa, sentirem a textura da fruta e tentarem identificá-la. A cada fruta retirada, os profissionais explicavam as propriedades nutricionais e a importância desse alimento para a saúde. No final da atividade, as crianças foram incentivadas a degustar as frutas, permitindo que, além de aprenderem sobre os alimentos, também experimentassem seus sabores e benefícios.

Em seguida, para conscientizar sobre a importância da higienização das mãos na prevenção de doenças, foi realizada uma atividade prática que utilizou elementos lúdicos para ilustrar o funcionamento do sabão contra “vírus e bactérias”. Em um prato com água, foi colocado orégano ou pimenta-do-reino para representar o “vírus”. As crianças foram

orientadas a tocar o orégano com o dedo, simulando a “contaminação”, e, em seguida, a mergulhar o dedo em um prato com água e detergente. Ao perceber que o “vírus” se afastou da superfície do sabão ao entrar em contato com o sabão, as crianças puderam visualizar como a higienização com sabão é eficaz para remover impurezas e microrganismos. Essa dinâmica reforça a importância de lavar as mãos como medida preventiva.

Ainda no tema da higienização, foi realizada uma segunda atividade com brilho/glitter, que serviu como metáfora para os germes. As crianças passaram a brilhar nas mãos e, ao tentarem limpar, perceberam que ele se espalhava facilmente pelos objetos que tocavam. Esse exercício reforçou a ideia de que, assim como o brilho, os vírus e bactérias se espalham facilmente quando as mãos não estão devidamente higienizadas, conscientizando-os sobre a importância de uma boa higiene das mãos.

Para abordar o tema da dengue, uma doença endêmica da região, os ACS contaram uma história para as crianças, explicando de maneira lúdica os riscos associados à dengue e a importância de eliminar os focos do mosquito *Aedes aegypti*. Após a narrativa, os ACS espalharam tampas de garrafa PET pelo pátio da escola, representando possíveis criadouros de mosquitos. As crianças foram convidadas a participar de uma simulação de limpeza, coletando as tampinhas e aprendendo sobre o papel da comunidade na prevenção da dengue. Este exercício foi essencial para mostrar às crianças, de forma prática e concreta, a importância de manter o ambiente limpo e livre de recipientes que possam acumular água parada.

Resultados e Discussão

Os resultados da ação educativa desenvolvida pela Estratégia Saúde da Família (ESF) Diva Nantes no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Prof^a Michelle Maria Canejo, em Sidrolândia-MS, no primeiro semestre de 2024, foram positivos, tanto em termos de interação e receptividade quanto ao impacto sobre as crianças, a equipe pedagógica e as famílias envolvidas. A receptividade da equipe pedagógica do CMEI foi essencial para o desenvolvimento e a implementação das ações do PSE. Os profissionais da educação não apenas acolheram as atividades propostas pela ESF, mas também forneceram o apoio necessário para que as ações fossem integradas à rotina escolar, promovendo um ambiente favorável à participação das crianças e ao sucesso do programa. Para Gonçalves et al. (2008,

p. 190), os representantes da equipe pedagógica, especialmente as professoras, devem ser considerados elementos essenciais na equipe de saúde escolar, pois sua proximidade com os alunos, aliada à sua capacidade de comunicação, os torna aliados valiosos na promoção da saúde. Nessa direção, as professoras têm um contato diário com as crianças, permitindo-lhes compreender melhor a realidade social e cultural de cada um.

Essa colaboração ativa entre as equipes reforçou a importância da parceria entre saúde e educação, permitindo que as ações do PSE fossem conduzidas de maneira harmônica e eficiente, além de garantir uma adaptação adequada ao ambiente escolar e ao envolvimento das crianças. A colaboração entre as equipes de saúde e educação foi essencial para criar uma atmosfera de aprendizagem onde as crianças pudessem absorver os conhecimentos de maneira leve e divertida.

As crianças, com idades entre 3 e 5 anos, participaram da ação, demonstrando curiosidade e entusiasmo. Ao longo das atividades lúdicas e interativas, elas fizeram perguntas, interagiram com os materiais pedagógicos e absorveram as informações de maneira formativa. A participação das crianças foi um dos maiores indicadores do sucesso da ação, pois elas não apenas seguiram as orientações dos profissionais de saúde, mas também internalizaram os conhecimentos adquiridos. Um exemplo concreto desse impacto foi o fato de as crianças chegarem em casa e compartilharem com suas famílias o que aprenderam, especialmente sobre a importância de lavar as mãos e os cuidados com a prevenção da dengue. Esse retorno por parte das crianças destaca o poder transformador da educação em saúde desde a infância.

A receptividade da equipe pedagógica do CMEI também foi um aspecto relevante para o sucesso da ação. As professoras pedagogas e demais membros da equipe escolar participaram das atividades, interagindo com as crianças e os profissionais da ESF. Essa integração reforça a importância de uma abordagem colaborativa entre educação e saúde, criando um ambiente mais acolhedor e envolvente para as crianças. A presença das professoras ao longo das atividades foi fundamental para conectar o conteúdo de saúde com o cotidiano educacional das crianças.

Além disso, houve uma devolutiva por parte das famílias das crianças. Ao frequentarem o posto de saúde, os pais e familiares contaram que as crianças voltaram para casa contando com entusiasmo sobre as atividades que participaram e explicando os temas

envolvidos, como a higienização das mãos e a prevenção da dengue. Esses relatos indicam que a ação ultrapassou os limites da sala de aula, impactando também as famílias, que foram incluídas no processo educativo e de conscientização em saúde. Esse envolvimento familiar amplia o alcance das ações do Programa Saúde na Escola (PSE), transformando as crianças em agentes de educação dentro de suas próprias casas.

Apesar dos resultados positivos, a ação educativa também evidenciou áreas que apontam de aperfeiçoamento para que futuras intervenções sejam ainda mais eficazes. Um dos pontos levantados foi a ausência de materiais impressos para complementar as atividades. A fixação de cartazes ou a distribuição de folhetos informativos para as famílias poderia reforçar as mensagens trabalhadas durante a ação, prolongando o impacto das atividades. Materiais visuais como esses são importantes para fixar o conteúdo abordado e poderiam ajudar tanto as crianças a se lembrarem dos ensinamentos quanto às famílias a se envolverem ainda mais no processo.

Outro desafio identificado foi a falta de recursos dedicados à criação de materiais educativos para as ações do PSE. Atualmente, os materiais utilizados nas atividades são adquiridos pelos próprios profissionais de saúde, o que limita a variedade e a quantidade de recursos disponíveis. Um destino de palavras específicas para a produção de materiais educativos garantiria que as ações fossem mais consistentes e abrangentes, proporcionando uma experiência educativa ainda mais rica para as crianças.

Por fim, verificou-se a necessidade de uma reunião de planejamento entre a equipe pedagógica do CMEI e a equipe da ESF já no início do ano letivo, pois essa familiaridade facilita não apenas a identificação de necessidades específicas, mas também a implementação de estratégias de saúde que ressoem com o contexto de vida dos alunos, potencializando assim o impacto das ações de saúde na escola (Gonçalves et al., 2008, p. 190). Esse encontro permite que as ações educativas sejam melhor articuladas, garantindo uma maior integração entre as atividades escolares e as ações de saúde, já que

As escolas participantes do PSE devem incluir em seu projeto político pedagógico os temas das atividades em saúde desenvolvidas, os quais devem ser debatidos em sala de aula pelos professores, assessorados pelos profissionais de saúde das Unidades Básicas de Saúde de referência (critério de proximidade), com agendas programadas para esse fim (Oliveira *et al.*, 2018, p. 2892).

Nesse sentido, um planejamento antecipado e colaborativo entre as duas equipes poderia aumentar a sensibilização da comunidade escolar e melhorar o aproveitamento das atividades do PSE, otimizando os recursos disponíveis e ampliando o impacto positivo da iniciativa como destaca DallaCosta (2022, p. 255), explicitando que “[...] a principal fragilidade no PSE refere-se à desarticulação intersetorial, demonstrando ser o principal problema enfrentado pelos profissionais de saúde e de educação, justificando práticas desarticuladas que podem dificultar ações promotoras de saúde”. Considera-se esse um ponto a ser discutido reflexivamente projetando ações futuras assertivas e sólidas.

Considerações Finais

O Programa Saúde na Escola (PSE) mostrou-se uma estratégia concisa para a integração entre saúde e educação, promovendo o desenvolvimento saudável das crianças e fortalecendo os laços comunitários. No CMEI Prof^a Michelle Maria Canejo, a atuação da ESF Diva Nantes evidenciou o impacto positivo de atividades planejadas e executadas de maneira colaborativa, envolvendo profissionais de saúde, educadores, crianças e familiares. A abordagem lúdica e prática contribuiu para que os conteúdos sobre saúde fossem absorvidos de forma significativa, permitindo que as crianças adquirissem conhecimento sobre práticas saudáveis desde a primeira infância.

A experiência demonstrou que a intersetorialidade e o planejamento conjunto são fundamentais para o sucesso das ações do PSE, mas também evidenciou a necessidade de melhorias em aspectos como a disponibilização de materiais educativos e o estabelecimento de um diálogo intersetorial estruturado desde o início do ano letivo. Tais ajustes poderiam potencializar os resultados e ampliar o impacto do programa, favorecendo uma educação em saúde cada vez mais integrada e eficaz. Por fim, o alcance nacional do PSE, conforme relatado por Fernandes et al. (2022), reflete a capacidade de adaptação do programa às realidades regionais, promovendo a saúde e educação integral em um país de grande diversidade social e cultural. A continuidade do PSE e o aprimoramento das práticas intersetoriais são essenciais para o fortalecimento da promoção da saúde nas escolas, respeitando as especificidades locais e contribuindo para uma formação mais ampla e cidadã das novas gerações.

Referências

ASSAIFE, Thatiane Feliciano Charles; GOMES, Maria Kátia; CARVALHO, Lucas Lima de; LUCAS, Eduardo Alexander Julio Cesar Fonseca. Desafios e potencialidades do Programa Saúde na Escola no município do Rio de Janeiro. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 34, e34029, 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 5 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica: obesidade**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Cadernos de Atenção Básica, n. 38.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portal da Saúde. Programa Saúde na Escola. Caderno do Gestor do PSE. **Política Nacional de Atenção Básica. Saúde na Escola**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Caderno do Gestor do PSE**. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2015. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_gestor_pse.pdf.

CARVALHO, Fabio Fortunato Brasil de. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 1207-1227, 2015.

DALLA COSTA, Marcia; RODRIGUES, Rosa Maria; SCHÜTZ, Gabriel; CONTERNO, Solange. Programa Saúde na Escola: desafios e possibilidades para promover saúde na perspectiva da alimentação saudável. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. Especial 3, p. 244-260, nov. 2022.

FERNANDES, Lucas Agostinho; SHIMIZU, Helena Eri; PRADO NETO, Priscila Fernandes do; CAVALCANTE, Fabiana Vieira Santos Azevedo; SILVA, Juliana Rezende Melo da; PARENTE, Raphael Câmara Medeiros. Trajetória dos 15 anos de implementação do Programa Saúde na Escola no Brasil. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. Especial 3, p. 13-28, nov. 2022.

GONÇALVES, Fernanda Denardin; CATRIB, Ana Maria Fontenele; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha; VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza. A promoção da saúde na educação infantil. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 24, p. 181-192, jan./mar. 2008.

MUNICÍPIO DE SIDROLÂNDIA/MS. Centro Municipal de Educação Infantil Professora

Michelle Maria Canejo. **Proposta Político Pedagógica**. Sidrolândia: SEME, 2022.

MUNICÍPIO DE SIDROLÂNDIA/MS. **Caderno Ata das reuniões de equipe da Estratégia Saúde da Família “Diva Nantes”**. Sidrolândia, fev.-jul. 2024.

NAVARRO, Danielle Luzia Ramos de. **Ensino de história na educação infantil: sentidos de pensamento histórico-social em documentos curriculares**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) — Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2022.

OLIVEIRA, Fernanda Piana Santos Lima de; VARGAS, Andrea Maria Duarte; HARTZ, Zulmira Hartz; DIAS, Sônia Dias; FERREIRA, Efigênia Ferreira e. Integração das ações do Programa Saúde na Escola entre profissionais da saúde e da educação: um estudo de caso em Belo Horizonte, Minas Gerais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 9, p. 2891-2898, 2018.

O VESTIDO DE CENÁRIOS: RACISMO NOS CONTOS DE FADA

Crisley de Souza Almeida Santana¹
Christian Muleka MweWa²

Eixo 1 – Impactos sociais e educacionais (ISE)

Resumo: O presente trabalho aborda questões sobre a construção da identidade racial da criança negra, partindo dos contos de fadas, dentre esses é notável a falta de personagens negros, principalmente como protagonistas, o que pode afetar tanto no processo de formação da identidade, quanto na autoestima da criança ao se sentir inferior as outras que possuem características dos padrões impostos pela sociedade e pelos contos. Assim, o objetivo deste texto é analisar como a ausência dos negros nos clássicos contos de fadas pode auxiliar no processo de formação da identidade da criança e como esta falta se configura nos livros infantis. A metodologia será o estudo documental e bibliográfico de três contos de fadas, sendo eles “*A Bela e a Fera*” “*Branca de neve*” e “*Chapeuzinho Vermelho*”, para possamos compreender a forma que a divisão da sociedade em raças influenciou na ausência de personagens negros nos contos escolhidos.

Palavras-chave: Identidade; Literatura Infantil; Contos de Fadas; Racismo; Infâncias.

Introdução

O presente trabalho gira em torno da Literatura Infantil e tem por objetivo analisar os contos considerados clássicos na infância, em uma perspectiva das relações étnicas raciais, visando evidenciar como se configura a ausência da negritude nos contextos dos contos de fada e a forma proposital e estrutural de propagar o racismo, no sentido da discriminação e o enaltecimento da raça branca através dos contos literários voltado as crianças.

O apagamento de protagonistas negros vem desde o surgimento da literatura,

¹ Doutoranda em Educação (UFMS/Campo Grande). Mestra em Educação (UFMS), Bolsista Capes/CNPQ, pelo Programa de Pós Graduação em Educação- nível Doutorado. Membro do grupo de pesquisa: Formação e Cultura na Sociedade Contemporânea (EduForp/CNPq). ORCID: <https://doi.org/10.30905/rde.v8i1.709>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5390464064185472>. Email: crisley.breno@hotmail.com

² Professor nos Programas de Pós-Graduação em Educação, mestrado (CPTL), mestrado e doutorado (FAED) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutor em Ciências da Educação (UFSC) com estágio doutoral na Université Paris Panthéon-Sorbonne. Contra mestre de Capoeira pelo grupo Beribazu. Líder do grupo de pesquisa Formação e Cultura na Sociedade Contemporânea (Eduforp/UFMS/CNPq). Email: christian.mwewa@ufms.br <http://lattes.cnpq.br/90987132982042550>. ORCID: 0000-0002-7079-5836

principalmente em razão de sua origem europeia e características étnico-raciais desta população, por exemplo a raça branca, de pele clara, cabelos lisos e traços finos. Porém, mesmo com a evolução da literatura e com o surgimento de livros voltados às crianças no final do século XVII, até mesmo com sua chegada no Brasil, com novos grandes autores literários brasileiros, a falta desses personagens permaneceu ou aparecem com estereótipos em relação aos negros, na maioria das vezes com características e ações negativas e dificilmente como protagonistas, o que acaba afirmando o branco como ideal, sendo visivelmente através do fenótipo dos personagens.

O tema foi escolhido pensando no impacto gerado na vida de muitas pessoas, pois, esta falta do negro silencia toda nossa história e cultura, ao optarem por demonstrar somente o que a sociedade acha pertinente e considera como um modelo a se seguir, desvalorizando e nos colocando como pessoas de menor valor, pela raça e etnia. É possível notar que em grande parte dos livros infantis, a indústria cultural, a mídia visa chamar a atenção a partir de ilustrações que o público considera agradável aos olhos e o que ela pretender impor como padrão, colocando princesas de pele clara, com histórias encantadoras a espera de um príncipe com determinadas características que ao olhar da raça branca são belas, o que no caso, não nos representam.

Durante a infância, a criança passa pelo processo de construção da identidade e o desenvolvimento da autoestima, portanto, dentro da sala de aula, os professores ao trabalharem a literatura infantil, deve levar em consideração que o ambiente reúne uma grande quantidade de pessoas diferentes, por isso há necessidade de se abordar um tema de valorização a questão étnico-racial. A identidade trata-se de um conjunto de características individuais que nos diferenciam uns dos outros, mas que estão em processo constante de mudanças, ocorrendo também a partir do seu meio social, na relação com os outros. O nosso mundo é composto por variados povos, sendo assim, não é consentâneo apenas uma parte da sociedade ser representada dentro dos livros infantis, é de extrema relevância que todas as crianças possam se identificar. A presença de diferentes raças e culturas permite que as crianças ampliem seu olhar multicultural e conhecimento acerca do que é diferente, possibilitando através da exposição de costumes e valores, o respeito e a valorização de todas as crianças, contribuindo para o rompimento do racismo.

É perceptível a diversidade genética humana em nosso planeta, portanto, é errôneo

pensar que os caracteres adaptativos possam determinar os que são “melhores” ou “piores”, que outros. O Preconceito se forma a partir da percepção de diferenças entre os grupos/raças, o que leva ao racismo e o racismo estrutural que ocorre a partir dessas pessoas que se fundamentam a este pensamento citado acima, considerando a superioridade entre as raças, discriminando uma e privilegiando a outra e isto nós encontramos desde a antiguidade até nos dias atuais, em nossa sociedade e também dentro dos contos de fadas, os quais serão analisados ao decorrer desta dissertação.

A metodologia a ser utilizada neste trabalho será o estudo documental de três contos de fadas, sendo eles “Branca de neve”, “A Bela e a Fera” e “Chapeuzinho Vermelho”, com instrumento bibliográfico e análise do instrumento bibliográfico, a fim de com a ajuda de artigos, livros, dissertações, enxergar como se configura esta ausência e o impacto que ela causa na formação e desenvolvimento da identidade da criança.

Literatura infantil brasileira

No Brasil, a literatura destinada à infância começa a ser produzida oficialmente em 1808, com a implantação da Imprensa Régia. O país estava passando por inúmeras mudanças, estávamos no período em que houve a Proclamação da República e a partir do grande processo de urbanização da sociedade, vem a aparição da literatura infantil, ao final do século XIX e início do século XX. Conforme as autoras Lajolo e Zilberman, neste cenário, o modelo econômico, contribuiu para o surgimento de novos consumidores de bens culturais, fazendo com que comesçassem a organizar meios para a produção didática e literária, pensar além somente da instrução e alfabetização, trazer, inspirar a literatura voltada às crianças em nosso país.

Além de o modelo econômico deste Brasil republicano favorecer o aparecimento de um contingente urbano virtualmente consumidor de bens culturais, é preciso não esquecer a grande importância — para a literatura infantil — que o saber passa a deter no novo modelo social que começa a se impor. Assim, também as campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola davam retaguarda e o prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional. Nesse clima de valorização da instrução e da escola, simultaneamente a uma produção literária variada, desponta a preocupação generalizada com a carência de material adequado de leitura para crianças brasileiras. E o que documenta Sílvio Romero, evocando, nos anos 80 do século passado, a precariedade das condições de sua alfabetização. (Lajolo; Zilberman, 2010)

Monteiro Lobato, teve a primeira obra infantil brasileira a ser publicada, “*A menina do nariz arrebitado*”. O autor tornou-se um grande ícone da literatura brasileira, com seus livros de autoria própria e traduções, ficou popularmente conhecido por grande parte da sua produção literária ser voltada ao público infantil, com aspectos educacionais e morais, mas também havia escritas para adultos, contos com temas nacionais, artigos, críticas, crônicas, prefácios, cartas e livros que falavam sobre a importância do ferro (*Ferro*, 1931) e do petróleo (*O Escândalo do Petróleo*, 1936).

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. A discordância é prevista (Cadernatori, 1986, p. 51).

Em suas obras, Monteiro Lobato mostra um pouco de nossas tradições e personagens do nosso folclore, ele também retrata o cenário social, político e econômico da época, período Pré-Modernista, aproveitando o gancho para relacioná-lo com o assunto deste trabalho, vale ressaltar que nas histórias escritas por ele o racismo é explícito, por conta das ideologias da elite brasileira e internacional, a qual ele participava e se direcionava, o que acabava afetando nas suas obras.

Em “*O Pica-Pau amarelo*” os personagens negros aparecem como criadas, ou pessoas do mal, em “*Reinações de Narizinho*” há trechos que o autor se refere a Tia Nastácia como “negra de estimação”, em “*Negrinha*”, considerado o mais tocante, conta a história de uma criança negra, órfã de sete anos, filha da escrava da casa, criada por Dona Inácia, uma viúva rica, que não possuía filhos e era escravocrata. Dentro daquela casa negrinha cresceu acanhada e com olhos atentos e assustados, magra, sempre com fome ou frio, sempre com expressão de tristeza, era violentada frequentemente. O único momento em que teve alegria, foi quando as sobrinhas da patroa vieram passar as férias e trouxeram uma boneca, a qual ela pode brincar, quando as férias acabaram e as meninas foram embora levando a boneca, negrinha se afundou em uma profunda tristeza e acabou morrendo. Essas entre outras histórias, Monteiro Lobato apresenta o racismo da época, como o negro era tratado pela sociedade.

Recapitulando, a partir dele, as obras infantis foram muito promissoras para o desenvolvimento de um comércio específico, o que acarretou a migração de outros famosos escritores brasileiros a se dedicarem a esse tipo literário, como Cecília Meireles, Vinícius de Moraes. Depois surgiram outros autores muito importantes, como Ziraldo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado e Maurício de Sousa.

Sendo assim, podemos dizer que no Brasil o processo de modernização, a escolarização e o novo projeto de nação do país foram responsáveis pelo grande estímulo na literatura infantil no país, em primórdio se tratando de cópias e traduções e ao transcorrer do tempo, com a necessidade uma literatura nacional é que se expande as produções para as crianças.

A literatura infantil, percorreu uma longa história até chegar nos dias atuais, porém, acredito que hoje seja mais reconhecida como um recurso importante e indispensável no desenvolvimento da criança. Conforme Zilberman (1982.), a literatura estimula o desenvolvimento integral da criança:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. (Zilberman, 1982).

Com isso chegamos em um dos pontos da nossa análise, e me pergunto “como nos encontrarmos, se não estamos representados na realidade dos contos?”, neles uma parte da sociedade é excluída e as crianças negras não conseguem se encontrar.

Com a inserção no contexto social, o meio que somos inseridos, todos (família, escola, meios de comunicação) contribuem no processo de formação de nossa identidade, portanto, as crianças, possuem diferentes características tanto no cognitivo, quanto no jeito de ser e se desenvolver, o que pode resultar em interpretações próprias manifestadas nos contextos o qual socializam. A falta de representatividade age de forma danosa na identidade das crianças, porque a todo momento o negro é invisível.

A ausência do negro só nos mostra a forma em que eles eram excluídos pela sociedade europeia e quando aparecem, sempre são empregados ou qualquer personagem assustador que prática o mal.

Nos contos, as princesas são muito consagradas pela sua beleza e bons

comportamentos, um exemplo é A “*Branca de Neve*”, onde sua beleza é considerada incomparável e insubstituível, ela é elogiada e exaltada por seus lisos cabelos pretos, seus olhos arredondados, pequenos lábios vermelhos e sua pele branca como a neve, a mais bela do reino, o que se dá a entender que qualquer pessoa que tenha características diferentes a essa, é considerada uma pessoa sem beleza. Ao ler e olhar as figuras, a criança negra tenta se identificar, mas não consegue, e as palavras afirmam aquela personagem como ideal e espelho, em vista disso, a criança se sente abaixo das outras pessoas.

A influência na construção da formação da identidade negra

Partindo dos contos citados, faz uma análise perante a falta de aparição dos negros nas três histórias infantis e como isso afeta de forma negativa na formação identitária.

A escolha foi feita pensando que estes são os clássicos mais conhecidos do mundo, que foram passados de geração a geração, se adaptando conforme a sociedade e suas mudanças, com a chegada da tecnologia, estes livros se transformaram em filmes, séries e peças muito aclamados, que fazem sucesso até hoje entre o público infantil. Os mundos mágicos dentro dos livros voltados às crianças, os chamam bastante atenção, por permitirem que eles viagem dentro de um mundo imaginário, onde tudo é perfeito e com finais agradáveis. Mas neste mundo perfeito, onde está a representatividade étnico racial? Creio, que não existe perfeição, mas um caminho para a proximidade dela, seria a igualdade e respeito pelas raças e culturas. Sendo possível, através da literatura infantil que desde a infância traga questões temáticas étnico-raciais, ricas em ilustrações, que possam ultrapassar as formas tradicionais de apresentar os personagens negros em atuação e posição inferiores comparada aos outros

Nas histórias escolhidas, todos os personagens protagonistas são de raça branca, com traços físicos europeus, padronizados, nelas os únicos personagens com características diferentes são o lobo, a Fera e os anões. Personagens que dentro dos contos são considerados pessoas malvadas, estranhas e assustadoras, a Fera e o lobo são animais com feição humana, no qual, quando há presença de personagens negros, são feitas a partir de caricaturas que se assemelham a aparência de animais, objetos, ou seja, com base nas ilustrações presente nos livros, os únicos que se assemelhariam aos negros, seriam estes considerados diferentes e espantosos.

No conto da “*Branca de Neve*”, é o que mais podemos ver a idealização de raça, a

exaltação da beleza conforme os padrões, desde o branco da neve ser a cor mais linda, capaz de tornar-se nome de uma princesa. No início da história sua mãe tem o desejo de ter uma filha que fosse branca como a neve que caía naquele dia.

Após seu nascimento e vindo com a aparência desejada pela mãe, tornou-se a mais bela do mundo.

Mas conforme Branca de Neve crescia, ia ficando cada vez mais bonita e, quando completou dezessete anos, já era mais bela do que a própria rainha. Um dia, quando a rainha perguntou ao espelho, ficou surpresa e enfurecida com a resposta do espelho “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?” E o espelho respondeu “Rainha, tu és bela, mas Branca de Neve possui a mais beleza de todas”.

Com estas falas de afirmação sobre beleza, acaba por anular todas as outras, pretendo ressaltar que não existe uma única beleza, mas todos os meios de transmissão, a mídia, coloca uma só como verdadeira. Isso afeta não somente as meninas, mas também garotos negros, nos momentos que nas histórias, os príncipes, guerreiros, reis ou qualquer outro protagonista é branco, que em um certo instante foram amaldiçoados, encantados e que para que se tornasse digno de ser amado, ou possuísse sua beleza de volta, teriam que se tornar um homem branco, de cabelos lisos loiro ou castanho, magro e rico.

O processo de formação de identidade constitui-se entre o sujeito e sociedade, os quais passam por mudanças mesmo que inconscientemente, estas transformações sociais causam efeito na forma do indivíduo compreender-se a si mesmo e como ele é entendido no social. Para Stuart Hall (2006) a identidade está essencialmente ligada a cultura, em seu livro ele demonstra os conceitos de identidade desde período da modernidade até a pós-modernidade e nos mostra que as identidades modernas foram descentradas do sujeito, perdendo o sentido de si, tanto do seu mundo social, cultural, quanto de si mesmo, ocasionando uma suposta crise de identidade.

O autor distingue três concepções de identidade, sendo elas a do o sujeito do Iluminismo, no qual o indivíduo centrado, unificado e dotado de capacidades de razão, aquele que se desenvolve mas continua sendo o mesmo, o sujeito sociológico que refletia o mundo moderno e que não era autossuficiente, já que se forma a partir de sua relação que com os outros, mediando os valores, sentidos, símbolos e a cultura do mundo que ele habita e por fim o sujeito pós-moderno, aquele que possui uma identidade fixa, estando em constantes

transformações pelas maneiras que somos representadas nos sistemas culturais ao nosso redor (Hall, 2006) .

O que o autor realmente buscou transparecer ao longo do seu estudo é que as sociedades ao longo do tempo, passaram por mudanças que deram um novo sentido para compreendermos os sujeitos e sua cultura , nos mostrando a forma que o sujeito entra na modernidade e como ele sai desse período em relação a identidade na modernidade tardia, é notável como toda identidade é móvel, ela não é unificada, e ele nos dá a possibilidade de utilizarmos o termo identificação ou a expressão processo identitário para compreender as representações responsáveis por formar as culturas, os sujeitos e os espaço, já que estão em processos constante de modificação, em transformação.

Neste contexto, os livros de literatura infantil representam somente a forma unificada de identidade, como no período do iluminismo, tendo um modelo como coerente, e também sendo fruto da globalização que pretende impor uma só cultura, modos de ser e agir, que a partir de representação de mundo dos outros atua na formação de uma consciência de mundo única e no processo de construção da identidade das crianças.

Para afirmar o que foi dito, o exemplo desta visão está na identidade das personagens principais das três histórias:

Bela: Mulher, adolescente, branca, francesa, princesa, magra, cabelos longos castanho claro e ondulado, olhos castanhos, bochechas rosadas, é confiante, valente, amorosa, generosa, inteligente e adora a família.

Branca de neve: Mulher, adolescente, branca, alemã, princesa, magra, alta, de cabelos curtos pretos lisos, olhos pretos, lábios vermelhos, gentil, romântica, adora os animais.

Chapeuzinho Vermelho: Mulher, criança, branca, francesa, possui cabelos loiros cacheados, olhos castanhos, lábios vermelhos, é amável, gentil, mas teimosa, ama a vovó e adora cantar.

Pode-se perceber que há um padrão e o que nós visualizamos nos contos de fadas, é o espelho da sociedade racista e preconceituosa que vivemos. Segundo o autor, Silvio Almeida (2019) em “Racismo estrutural: Feminismos plurais”, ele diz que o racismo é sempre estrutural, uma discriminação racial que se forma decorrente a um processo histórico, onde há situações que privilegiam ou discriminam determinado grupo racial, se propagando e se reproduzindo pelos espaços econômicos, políticos e institucionais, permitindo nossa

compreensão a partir de três concepções de racismo, o racismo individual, institucional e estrutural.

O racismo Individual é gerado como uma “patologia” de estrutura individual ou coletiva atribuído a grupos isolados, que estaria relacionada ao psicológico ou a ética do indivíduo, o qual não se reconhece como racismo e sim preconceito, ao não levar em conta os efeitos que foram causados a sociedade ao decorrer da história. Também sendo combatido com penas sanções civis.

O racismo institucional é um estudo teórico avançado que possibilitou enxergar o racismo além de um comportamento individual e sim como um resultado da atuação das instituições que concedem desvantagens e privilégios de acordo com a raça. Nas instituições os grupos de poder, utilizam mecanismo pautados nos seus interesses, sociais, políticos e econômicos para a sua hegemonia e dominação sob determinada raça, estabelecendo as normas e padrões que condicionam as ações dos indivíduos, de forma com que afetam, por exemplo em sua posição dentro das instituições. Silvio, afirma isto ao dizer que “as instituições são a materialização das determinações formais na vida social” (Almeida, 2019, p. 30).

Ainda utilizando o autor como referência, mas agora tendo os contos em questão, é possível relacioná-los com o racismo como ideologia, o qual se constitui através um imaginário social e uma prática moldada pelos meios de comunicação, indústria cultural e pelo sistema educacional, os quais visam representar a realidade, no caso das pessoas negras, em uma perspectiva racista, que acabam sendo reproduzidas até mesmo pelas próprias pessoas pretas. Sendo assim, na televisão, nos livros, em geral, colocam pessoas negras como empregadas, dona de casa, criminosos, suspeitos, já nas posições de liderança, nas empresas e no governo na maioria das vezes estão nas mãos de homens brancos.

Desta forma, colocam como distintos o lugar do branco e o lugar do negro na sociedade, a criança ou qualquer outra pessoa que cresce vendo isso, se convence que mulheres negras possuem uma vocação natural para o trabalho doméstico e homens a criminosos ou pessoas ingênuas, simples, e se colocam como incapazes de exercer algo superior ao que direcionam ao negro, porém, estas representações não são a verdadeira realidade, mas a representação de nossa relação com a realidade. A partir desta imposição dos brancos aos negros, Munanga fala sobre a alienação que é feita para que o negro acabe

aceitando a discriminação de forma natural.

Num esforço de legitimar sua atitude, o branco aponta a alienação do negro. Deste modo, o negro acaba por aceitar a imagem negativa que lhe é forjada pelo branco. O negro acaba por considerar esta discriminação, da qual ele é objeto, como fazendo parte da ordem natural e normal das coisas e do mundo. Ele se nega totalmente como valor humano e aceita a inferioridade que lhe é imposta. Mas, para sair desta inferioridade, o negro, ainda que alienado, projeta sua salvação numa ideologia de branqueamento. (Munanga, 1978).

Precisa-se desconstruir mesmo que aos poucos este modo homogêneo de olhar o mundo, para que as crianças possam ser livres para ser quem são, ao não dizer e não fazer nada só estamos colaborando para que o racismo continue. Fomentando a convicção de incapacidade do negro, da exclusão da origem, da cultura, da beleza negra.

O âmbito escolar é um dos responsáveis pelo descobrimento do eu e do outro durante a infância, portanto, trabalhar com essa temática seria importante para a construção de um conhecimento acerca da diversidade, a partir do contato com as diferenças dentro das escolas, também começam a surgir práticas de racismo, bullying, e os livros de literatura infantil acabam ajudando como uma afirmação ao demonstrar o negro de maneira estereotipada, exclusiva, não queremos somente falar de representatividade, mas também a valorização da história afro-brasileira, do negro e suas lutas constantes na sociedade, o racismo é uma barbárie, como o holocausto em Auschwitz e a tarefa da educação, conforme diz Adorno (1986) é educar as crianças para que a escravização não se repita.

Sendo assim, a escola e o educador tem o papel importante de levar para sala discussões sobre o racismo, preconceito, identidade e aceitação, trabalhar em conjunto com a Família sobre diferenças, compreendendo que isso faz parte do processo educacional, pois, ninguém nasce racista, mas isso vai sendo construído a partir do contexto que está inserido, no qual ele vive, se a criança vive em um lar racista, suas concepções racistas e ideologias vão se desenvolvendo e se fortificando involuntariamente, com isso a criança branca ao olhar os contos, tem sua imagem idealizada e a criança negra a atribui concepções negativas .

Os contos clássicos da literatura infantil, tem um papel significativo na formação e no imaginário da criança, podendo ser o primeiro contato que a criança tem do mundo ao seu redor, ocorrendo essencialmente no ambiente escolar, onde as histórias são contadas com mais frequência.

Colocando a literatura infantil em questão, ela expressa através das suas histórias a

visão da sociedade em determinada época e localidade, os contos a qual nos referimos tem origem na Europa, no entanto, seus personagens têm características físicas, costumes e cultura conforme sua origem. Desde o surgimento da literatura tanto no exterior, quanto internacional, o negro já era discriminado, escravizado, desvalorizado, então isso era refletido dentro das histórias. Com base no que foi visto na trajetória da literatura infantil, nota-se que mesmo nos dias atuais, com as mudanças da sociedade moderna, a ausência do negro nos contos de fadas ainda é muito presente.

Por meio deste trabalho, pode ser feita uma análise da estrutura dos contos de fadas: “*A Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho e Branca de Neve*”, os quais possuem em sua configuração a ausência de personagens negros, ocasionando um impacto no processo da formação da identidade da criança negra, ao querer se modificar para ser aceito e não se dar o devido valor por conta dos padrões impostos pela sociedade.

Quando conceituamos o que é raça e racismo, pode pensar no desaparecimento dos personagens a partir da concepção que o racismo apaga, exclui o negro da sociedade desde que houve a separação entre as raças humana, que utilizam o fenótipo como principal critério para a discriminação, preconceito e violência. A raça branca por ser idealizada, desde quando os europeus se viam como o centro do mundo, passou-se a um nível de superioridade, no qual possui privilégios e direitos de dominação e alienação da humanidade.

A identidade é formada a partir e um processo que inclui a relação com o outro, portanto conforme a representação que a sociedade tem do negro, o sujeito vai se apropriando e lhe atribuindo aquelas características a qual lhe são impostas e predestinadas, de forma negativa, estereotipada.

O racismo é estrutural, ou seja, não é um ato isolado, englobando toda uma estrutura, que se dá a partir de contexto histórico que concede privilégios ou desvantagens a uma certa raça-etnia em ambientes sociais, políticos, culturais, etc. A literatura pode ser uma grande ferramenta para que isso seja quebrado, pois, desde cedo utiliza-se como recurso de aprendizagem para as crianças na escola, agora com a Lei 10.639 de 2003, se estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira, se a mesma for inserida de forma correta, o educador pode trazer para a sala livros que valorizam o negro ,mostrando sua essência e não somente se resumindo a escravidão.

Nos dias atuais, podem ser encontradas variados livros de literatura infantil afro-brasileiras, que contam um pouco da nossa originalidade, posicionando o negro em um papel importante, protagonista, porém, é preciso que o professor seja cuidadoso ao escolher as histórias, pois, as vezes o livro contém branqueamento e racismo disfarçado de representatividade. O docente deve trazer livros que proporcione questões e discussões voltadas a identidade, cultura, para que a criança negra possa se enxergar como um sujeito autônomo, de identidade própria mesmo com mudanças constantes, que tenha uma história que vá além de sofrimento, construindo uma identidade positiva e desenvolvendo autoestima e aceitação. A falta da aparição dos personagens negros, pode contribuir para que se perpetue práticas racistas, sendo assim, a escola tem o dever de levar em consideração todas as diversidades étnicas-raciais de seus alunos e saber se posicionar diante da realidade, buscando compreensão do tema para pode integra-lo dentro da sala, para que não se propague o racismo.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Mínima moralia**. Tradução Artur Morão. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1951.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. O que significa elaborar o passado e Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. 2 ed. SP: Paz e Terra. 1995.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Erziehung nach Auschwitz, In: Stichworte; kritische Modelle 2. Frankfurt, Suhrkamp, 1974. Trad. por Aldo Onesti.' In: COHN, Gabriel (org). **Coleção “Grandes Cientistas Sociais: Adorno”**. São Paulo. Ática, 1986. Disponível em:<https://goo.gl/GhhyZP>.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo européias ao Brasil contemporâneo. 4 ed. Ática, 1991.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1987

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. 28. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 2.ed. São Paulo: Global, 1982.

EIXO 2

DESENVOLVIMENTO LOCAL DA PROFISSÃO DOCENTE (DLPD)



A ESCUTA ATIVA DURANTE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA PERSPECTIVA PAUTADA EM NARRATIVAS INFANTIS

Ana Carolina Santos Ribeiro¹
Rebeca Louise de Souza Amorim²
Luciene Cléa da Silva³

Eixo 2 – Desenvolvimento local da formação docente (DLFD)

Resumo: O presente estudo discute a escuta ativa durante o momento de contação de histórias, utilizando como base as narrativas infantis e as observações feitas ao longo do projeto “Histórias, brincadeiras e narrativas infantis”, desenvolvido na Brinquedoteca Aberta da UFMS (Cidade Universitária). A escuta ativa é uma ferramenta fundamental durante uma contação de histórias, pois ela pode fortalecer o vínculo entre quem está contando a história e quem está escutando atentamente, ou seja, a escuta ativa pode fortalecer ou potencializar o vínculo entre a criança e a educadora. O objetivo deste trabalho é investigar como a escuta ativa durante a contação de histórias pode influenciar o envolvimento participativo das crianças, e ouvir atentamente as inferências feitas pelos pequenos, para a partir disso planejar contações de histórias com diferentes intencionalidades e significação para as crianças. A pesquisa foi conduzida a partir das narrativas infantis registradas no decorrer de ações realizadas na Brinquedoteca, pois através disso foi possível observar que a escuta ativa favorece a conexão entre a criança e as educadoras. A escuta enriquece não só quem ouve, mas também a quem produz a fala. Sendo assim, foi possível observar que ela é uma ferramenta extremamente necessária, que vai além das trocas verbais, sendo de suma importância para contribuir com o desenvolvimento infantil, a ampliação de repertórios e o fortalecimento de vínculos e das ações pedagógicas participativas.

Palavras-chave: Escuta sensível. Contação de histórias. Narrativas infantis. Brinquedoteca. Infância.

Introdução

A escuta ativa vai além de simplesmente ouvir, ela é uma prática que permite uma compreensão mais profunda da forma como a criança se expressa, seja verbalmente ou por

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do projeto: Histórias, brincadeiras e narrativas infantis

² Acadêmica do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do projeto: Histórias, brincadeiras e narrativas infantis

³ Professora Adjunta do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do projeto: Histórias, brincadeiras e narrativas infantis. Participante do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador.

outras múltiplas linguagens infantis. Como afirma Rinaldi (2016, p.238) “Escutar atentamente demanda tempo, quando você realmente escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna”. Considerando isto, diversos adultos não valorizam as narrativas infantis, pois acreditam que seja uma “perda de tempo” e acabam inibindo as falas das crianças. Entretanto, a Pedagogia da Escuta vai diretamente contra essa perspectiva adultocêntrica e apresenta-nos a grande relevância da escuta sensível no âmbito educacional.

Cada criança, com as suas particularidades, tenta expressar sua visão única de ver o mundo. Mesmo que de forma inconsciente, estas crianças constantemente levantam hipóteses e constroem teorias, numa tentativa de desenvolver explicações sobre o contexto em que vivem. Desse modo, a pesquisa foi fundamentada a partir das narrativas trazidas pelas crianças, em um projeto de extensão, que promove momentos de contação de histórias, brincadeiras e uma atenção especial às narrativas dos pequenos que participam das ações.

O projeto mencionado é realizado na Brinquedoteca Aberta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na Cidade Universitária, em Campo Grande, um espaço dedicado ao desenvolvimento de brincadeiras e projetos lúdicos e educativos. Intitulado como “Histórias, Brincadeiras e Narrativas Infantis”, o projeto tem o objetivo de proporcionar momentos de contação de histórias para crianças de 2 a 10 anos e planejar brincadeiras inspiradas em temáticas diversas. Além disso, as acadêmicas participantes visam observar e registrar as narrativas das crianças durante as propostas realizadas, buscando refletir e compreender como elas interagem com as histórias contadas e como trazem inferências de suas vivências pessoais ao ouvir as histórias e participar das ações lúdicas. Os encontros acontecem apenas uma vez na semana e duram cerca de 30 a 60 minutos, iniciando com a contação de histórias e dando sequência com as propostas planejadas para explorar a temática.

No decorrer das ações as narrativas infantis sempre se destacam. A forma com que as crianças expressam suas potencialidades através da linguagem e das interações com as propostas, com seus pares e com as professoras, demonstra como a visão única dos pequenos de ver o mundo pode enriquecer o ouvinte e as muitas relações que fazem parte deste processo. Um exemplo disso, foi a associação feita por Joaquim⁴, de 4 anos, ao ver o desenho de uma espiral que representava a raiva do personagem no livro “Perigoso!”, de Tim Warnes:

⁴ Utilizamos pseudônimos para referenciar os nomes das crianças.

“Parece o redemoinho do Saci quando ele anda rápido!”. Tal fala demonstra que, apesar da pouca idade, Joaquim já carrega uma vasta bagagem em seu repertório de histórias, com gêneros literários diversos. Dialogando com Valdez e Costa (2013), consideramos que “É preciso estimular a criança, desde cedo, a conviver com livros, incentivá-las a ouvir, folhear, observar, valorizar a cultura, trazendo temas presentes nas histórias como forma de conhecer o mundo e as diferentes vivências e relações” (2013, p.175), um estímulo que deve ocorrer desde cedo, com a participação ativa da família e da escola, para que a criança desenvolva um olhar crítico e curioso sobre o mundo.

Escuta ativa e contação de histórias

Ao descrever a escuta ativa, estamos nos referindo a uma ação que vai além de prestar atenção no interlocutor, escutar atentamente é também entender o contexto e as emoções por trás das narrativas expressas, demonstrando assim interesse nas falas. A escuta possui intencionalidade, envolve interpretação, respeito, processar informações, feedback positivos e construtivos, foco total no falante, para uma construção social saudável, com resoluções de conflitos através da comunicação.

Quando o educador se envolve integralmente na escuta ativa, é possível favorecer o desenvolvimento da criança, não somente na parte cognitiva, mas também em seu lado físico e emocional. É um grande desafio, pois requer atenção e respeito para que essa criança sinta confiança no docente e nela mesma. Essa relação mútua possibilita que o educador compreenda de forma mais profunda, o que as crianças pretendem expressar através da narrativa compartilhada, promovendo assim a criação de um ambiente educativo mais significativo e acolhedor.

Conforme Rinaldi (2016, p. 239) “A nossa forma de escutar significa estar aberto a dúvidas e a incertezas. Essa escuta significa estar aberto ao inesperado, e muitas vezes a entrar em crise, a aceitar frustração”. Imaginemos a seguinte situação: no planejamento semanal do projeto, o grupo decide contar uma história que envolve números. Ao se dispor a realizar a leitura, suas expectativas estão altas sobre como as crianças vão interagir com a história. Entretanto, podem surgir questionamentos como: “e se tudo que foi idealizado não apresentar resultado?” “e se as crianças não se interessarem pela proposta?”.

As tensões, crises e frustrações fazem parte do percurso e, principalmente, das

relações com o outro, estes aspectos muitas vezes podem dificultar a escuta atenta e permitir que alguns momentos ou interações passem despercebidos. No entanto, estar aberto às situações e opiniões diferentes significa respeitá-las, reconhecer o ponto de vista e a interpretação do próximo, repensando aquilo que havia sido proposto inicialmente e reconduzindo o caminho de forma que se torne significativo para aqueles que fazem parte do processo.

Quando falamos de escuta sensível, precisamos estabelecer pontos de atenção, como o papel da escuta ativa durante a contação de histórias. A situação mencionada acima nos faz refletir sobre qual o papel do educador quando uma situação foge do planejado. Com a escuta ativa podemos perceber esses sinais, ouvindo atentamente e respeitando as visões diferentes das crianças, para compreender por qual motivo elas não se engajaram. Também é importante se atentar às interações durante as histórias, será que houve uma conexão entre quem contou e quem ouviu? Houve uma interação entre os envolvidos com diálogos sobre a história? Podemos tornar a contação mais significativa ao se atentar aos sinais que as crianças evidenciam?

Após manter uma constante frequência nos encontros, é possível afirmar que conexões foram estabelecidas durante a contação de história, e quando existe um vínculo, há um aumento de interesse entre quem conta e quem ouve. Ao observar os sinais e as falas das crianças, podemos tornar a experiência mais significativa, gerando questionamentos que fomentam diálogos entre as crianças e observando se elas se identificaram com a história contada. Assim, os sinais ajudam a criar um ambiente de aprendizado, onde o educador mostra que a criança possui um lugar de fala, seguro e acolhedor, podendo ser vista e ouvida.

Ao vivenciar outro momento de interação com as crianças, foi possível observar que ao término de uma contação, uma delas demonstrou não ter gostado da história. Por meio da fala “eu não gostei, professora” foi possível refletir sobre o que a levou a tal posicionamento, pois a escuta sensível possibilita essa abertura ao outro, mesmo que haja alguma discordância no caminho, a troca entre quem fala e quem escuta é enriquecedora e permite essa aproximação. A proposta da escuta ativa é entrar em sintonia com o outro, desenvolvendo empatia, acolhimento e sensibilidade, tanto consigo quanto com o próximo.

Assim, é essencial observar a forma como as crianças reagem ao ouvir a história e refletir sobre como planejar a partir do que foi observado, pois “Quando planejamos dessa

maneira, podemos estar mais atentos às necessidades das crianças, e o planejamento deixa de ser uma simples execução burocrática” (Fochi, 2015, p. 5). Portanto, a escuta ativa se estabelece como uma importante ferramenta para auxiliar o educador e para potencializar a participação das crianças, promovendo a autonomia e criando um ambiente em que elas se sintam participantes.

A importância das inferências apontadas pelas crianças ao ouvir uma história

Ao ouvir atentamente uma história que possui uma intencionalidade, as crianças passam a se envolver ativamente na narrativa que está sendo contada e se conectam com os personagens. Logo, elas começam a fazer inferências que vão além da simples escuta passiva e desenvolvem a habilidade de criar hipóteses e de construir novos significados para a história. Essas significações são embasadas na imaginação e no conhecimento prévio que as crianças carregam em seus repertórios, gerando assim uma articulação entre as suas vivências pessoais e a história contada.

No contexto da Brinquedoteca, diariamente somos surpreendidos com esses apontamentos realizados pelos pequenos. Durante a realização de uma das brincadeiras desenvolvidas após a contação de histórias, o nariz de uma das crianças começou a sangrar e uma das educadoras foi auxiliá-la na limpeza. Nesse momento, elas iniciaram um diálogo sobre a possível causa do sangramento:

Educadora: - Acho que seu nariz está sangrando por causa do calor!

Luiza: - Sim... É porque tem muito fogo.

Professora: - É verdade, está tendo muitas queimadas na natureza.

Luiza: - Eu vi a árvore pegando fogo.

Tal narrativa demonstra como as crianças estão atentas aos detalhes do mundo ao seu redor, de um modo único e cuidadoso. Nesse caso, Luiza observou um incêndio na natureza e associou esse fato à fala de um adulto, que provavelmente comentou sobre as mudanças climáticas causadas pelas queimadas extremas no Pantanal⁵. Assim, constatamos que as crianças absorvem temas e informações com a observação do mundo adulto, e desenvolvem diversos conhecimentos sobre as temáticas presentes no contexto em que vivem (Martins,

⁵ “O calor excessivo e o tempo seco de agosto contribuíram para a formação de uma onda de incêndios em todo país. Foram 51.527 em 26 dias, 47% do total acumulado ao longo do ano, em sua maioria nos estados do Mato Grosso, Pará, Amazonas e Mato Grosso do Sul” (Gimenez; Globo Rural, 2024).

2013).

Entretanto, não basta apenas ouvir atentamente as crianças, é necessário interpretar o que foi dito com um olhar sensível e tentar compreender além do apontamento, buscando legitimar a narrativa que foi compartilhada. As crianças se sentem muito valorizadas quando são ouvidas e é fundamental dar visibilidade às suas falas, utilizando os apontamentos que levem em consideração seus interesses e suas vivências, de modo a construir planejamentos que potencializam sua participação (Santos, 2012). A partir da narrativa de Luiza, as educadoras planejam continuar o diálogo com as outras crianças, trazendo contações de histórias que abordem o impacto das queimadas na natureza, ampliando assim o entendimento delas sobre questões ambientais e suas conexões com o mundo ao seu redor.

Considerações Finais

Diante dessas interações, consideramos que a escuta ativa durante a contação de histórias é uma ferramenta poderosa para promover a formação integral das crianças, possibilitando seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Ao valorizar suas narrativas, o educador permite que a criança participe ativamente do processo de aprendizagem, criando um ambiente de confiança e respeito mútuo. Esse processo de troca enriquece tanto a prática pedagógica quanto o desenvolvimento, sendo essencial para a construção de um espaço educativo mais sensível e conectado com as vivências infantis. Dessa forma, a escuta ativa não apenas qualifica o ato de contar histórias, mas potencializa a interação e a aprendizagem em múltiplas dimensões.

Referências

FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015. Disponível em: **(PDF) Planejar para tornar visível a intenção educativa**. Acesso em: 19 de outubro de 2024.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. A linguagem infantil. In: MARTINS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra (Org.). **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. 3 Ed. p. 149-164.

RINALDI, Carolina. A pedagogia da escuta: A perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, Carolyn”; GARDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emília em transformação**. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. V. 2. p. 237-251.

SANTOS, Elba Pereira. **Pedagogia da escuta:** A participação das crianças no planejamento. Belo Horizonte, UFMG. 2012

VALDEZ, Daine; COSTA, Patrícia Lapot. Ouvir e Viver Histórias na Educação Infantil: Um direito da criança. *In:* MARTINS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra (Org.). **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. 3 Ed. p. 165-186.

OBSERVAÇÕES, INTERAÇÕES E ESCUTAS SENSÍVEIS: DO PLANEJAMENTO AO PROTAGONISMO INFANTIL

Caio Matheus Fonseca Paes ¹
Giovanna Bispo de Menezes ²
Maysa dos Santos Gomes ³
Mayumi Machado Pitilin ⁴
Luciene Cléa da Silva ⁵

Eixo 2 - Desenvolvimento local da formação docente (DLFD)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o planejamento e suas implicações no cotidiano educativo e em algumas vivências do Projeto de extensão “Histórias, brincadeiras e narrativas infantis”, desenvolvido na Brinquedoteca Aberta da UFMS, na cidade Universitária. Também busca discutir sobre a intencionalidade do ato de planejar e a sua necessária flexibilidade, considerando, especialmente, o desenvolvimento do mesmo em ações que envolvem crianças. Partindo deste contexto, apresentamos algumas ações realizadas no 2º semestre de 2024, com crianças de 2 a 4 anos. Destacamos interações e narrativas infantis que reforçam a importância do planejar no diálogo com características essenciais ao planejamento, destacadas por Libâneo (2017) e adotando a concepção de “planejamento por tema”, respaldada por Ostetto (2000). Buscamos desenvolver uma observação atenta às interações com as crianças, diante do que fora planejado e uma escuta sensível às narrativas, refletindo sobre a necessidade de um planejamento flexível, realizando ajustes nas propostas de acordo com os anseios e potencialidades das crianças. Sendo assim, destacamos que é fundamental que o educador adote medidas reflexivas e investigativas que implementem as adaptações no planejamento, pois essa flexibilidade potencializa o protagonismo infantil, auxilia no desenvolvimento integral e proporciona uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: Planejamento; Flexibilidade; Protagonismo; Infância.

Introdução

¹ Acadêmico do curso de Pedagogia/Faed, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

³ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

⁵ Professora Adjunta do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do projeto: Histórias, brincadeiras e narrativas infantis. Participante do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador.

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o planejamento e suas implicações no cotidiano educativo e em algumas vivências do Projeto de extensão “Histórias, brincadeiras e narrativas infantis”, desenvolvido na Brinquedoteca Aberta da UFMS, na cidade Universitária, em Campo Grande. Busca também discutir sobre a intencionalidade do ato de planejar e sobre a sua necessária flexibilidade, considerando, especialmente, o desenvolvimento do mesmo em ações que envolvem crianças.

O planejamento é uma forma de organização, que coordena as ações de determinados locais, considerando as questões que estão dentro desse ambiente, juntamente com os fatores políticos, sociais, culturais que estão externamente presentes, sendo passível de ser utilizado em contextos escolares ou até mesmo não escolares, com o objetivo de alinhar os acontecimentos que serão ampliados no cotidiano de instituições conectadas ao ensino e à aprendizagem. É importante considerar que o planejamento não pode ser reduzido a somente um documento burocrático, pois:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas [...] (Libâneo, 2017, p. 237).

Libâneo (2017) nos ensina que o planejamento escolar é uma atividade que orienta a tomada de decisões do professor e da escola, diante das situações de ensino e aprendizagem. Desta forma, ao posicionar-se diante da elaboração de um planejamento, é importante considerar aspectos como: a intencionalidade, ou seja, o que será proposto, para quem, em qual contexto, por quanto tempo, de que forma o mesmo poderá ser desenvolvido e como será o acompanhamento deste processo. É preciso pensar também em uma ordem sequencial do que compõe o planejamento, apresentando uma sequência progressiva dos temas/conteúdos/ações para assegurar uma continuidade lógica e coerente das interações e aprendizagens.

Outro aspecto importante é a objetividade, marcada pela descrição de objetivos que precisam ser alcançados ao final de determinada ação, reforçando a ideia de que teoria e prática sejam efetivadas de forma imbricada, coesa e significativa. Por fim, e não menos importante, ressaltamos a necessidade de considerar a flexibilidade, pois o planejamento não pode ser rígido, inflexível e sem possibilidade alguma de adaptações, ele precisa se articular

aos condicionantes do meio, dos grupos, das interações e particularidades que cada ação propõe.

No que tange aos tipos de planejamentos, Ostetto (2000) destaca que podem ser elaborados como um Planejamento baseado em listagem de atividades, Planejamento baseado em datas comemorativas, Planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento, Planejamento baseado em temas e Planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas do conhecimento.

Ainda segundo a autora, no Planejamento baseado em listagem de atividades a intencionalidade pode se perder, pois o professor apenas segue uma lista de atividades que devem ser feitas pelas crianças no dia a dia, assim Ostetto (2000, p. 180) afirma que “Esse tipo de planejamento é rudimentar, pois não vem embasado em qualquer princípio educativo explícito”. Surge então, uma questão: Um planejamento sem intencionalidade pedagógica, limitado apenas a uma lista de atividades, impacta tanto o educador quanto o educando? A intencionalidade é fundamental para que o professor adote uma postura reflexiva. É preciso que ele esteja disposto a conhecer as crianças, compreendendo suas inquietações, potencialidade e necessidades. Assim, ele poderá entender o que a criança precisa aprender, como despertar seu interesse por determinado conhecimento e qual ferramenta pedagógica pode ser utilizada para alcançar tal objetivo. Conforme Ostetto (2000, p. 177), “A intencionalidade traduz-se no traçar, programar e documentar a proposta de trabalho do educador.”

O Planejamento baseado em datas comemorativas é organizado de acordo com o calendário, não sendo eficiente quando se trata em oferecer novas possibilidades, vivências e ampliação crítica para aquele que aprende, pois nesse modelo as datas são utilizadas uma após a outra, sem ter tempo de aprofundamento, a autora explica que “Também aqui são listadas várias atividades, só que estas se referem a uma data específica, a uma comemoração escolhida pelo calendário” (Ostetto, 2000, p. 181). Sendo assim, essa forma de planejar acaba por não se diferenciar muito da anterior.

Como o próprio nome sugere, o Planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento tem como objetivo promover o desenvolvimento infantil. No entanto, ao se apoiar em conceitos universais, esse modelo desconsidera a diversidade sociocultural de cada criança, pois “Essa perspectiva de planejamento, se, por um lado, parece considerar

particularidades do desenvolvimento infantil, acaba por secundarizar ou mesmo desconsiderar questões relacionadas à construção do conhecimento, à aprendizagem” (Ostetto, 2000, p. 184).

Planejamento baseado em temas é quando um “tema” escolhido pelo professor ou originado de situações significativas para as crianças se torna a base para as atividades que serão trabalhadas pelo grupo. Diante disso, é notável que “No trabalho organizado com base em “temas”, pode-se visualizar a preocupação com o interesse da criança, colocando-se em foco suas necessidades e perguntas” (Ostetto, 2000, p. 185). Para que a criança tenha participação ativa no processo, é preciso que o educador tenha preocupação em ouvir e compreender as crianças, dando abertura para que elas participem do planejamento. Caso contrário, os “temas” serão escolhidos de forma aleatória, sem intencionalidade, falhando em proporcionar um ambiente onde as inquietações dos educandos são relevantes.

Já o Planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas do conhecimento é elaborado com o propósito de abordar os conteúdos acumulados historicamente pela sociedade. “O canal de articulação é aqui o conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade” (Ostetto, 2000, p. 188)

Diante dos aspectos observados, a elaboração de um planejamento coeso é uma tarefa complexa, mas não deve ser meramente burocrática, pois “A questão não é a forma, mas os princípios que sustentam uma ou outra organização” (Ostetto, 2000, p. 178). É preciso que o professor tenha um olhar atento para que o planejamento não seja restritivo, mas sim um meio facilitador, flexível e intencional.

Vivenciando e compreendendo o planejamento: experiências na Brinquedoteca

A valorização de um planejamento construído a partir do diálogo com Libâneo (2017), ao considerar a flexibilidade, juntamente com um dos tipos de planejamento descritos por Ostetto (2000), como o planejamento por “tema”, conduziu nossas práticas no Projeto de extensão “Histórias, brincadeiras e narrativas infantis”, que tem como objetivo levar a literatura infantil, brincadeiras e interações lúdicas, além de registrar as narrativas infantis e demais ações que acontecem semanalmente na Brinquedoteca Aberta da UFMS.

O projeto de extensão acontece na Brinquedoteca desde de 2021, com momentos de contação de histórias e brincadeiras para crianças de 2 a 10 anos. Entretanto, para esta discussão, faremos o recorte das ações que têm acontecido com as crianças de 2 a 4 anos, em

um encontro semanal, que dura, aproximadamente, uma hora. Todo encontro é antecedido por estudos, discussões, reflexões e planejamentos, o quais se mostram flexíveis especialmente a partir do momento em que as crianças são observadas atentamente e ouvidas de forma sensível, e seus anseios, desejos e particularidades são considerados como elementos essenciais para compor o planejamento.

As vivências ali ocorridas vão além da distração ou da simples leitura de um livro de literatura infantil, apresentam um significado especial ao possibilitar que as crianças interajam com o narrado, questionem e se posicionem, pois mesmo bem pequenas, elas evidenciam gostar ou não da história, fazem inferências com outras experiências e repertórios já conhecidos e também se sentem à vontade para evidenciar a sua concepção de mundo, aspectos de sua cultura e a complexidade e riqueza de um ser humano em pleno desenvolvimento, pois o contato com a literatura expande

[...] a capacidade de fazer com que a criança visualize de forma transparente as histórias contadas, e que assim, entendam de forma mais ampla e clara o mundo, os sentimentos, medos e temores que sentem. A literatura atuará na construção da concepção que a criança tem do mundo, do outro e de si própria (Almeida *et al.*, 2017, p. 320).

Além das muitas possibilidades de deleite, fruição, ampliação de repertórios, criatividade, aprendizagens, interação social, emocional, cognitiva, dentre tantos outros aspectos que o contato com a literatura possibilita, o fato de o caráter lúdico também se fazer presente nas ações do projeto de extensão, potencializa ainda mais as relações e ações desenvolvidas, visto que as brincadeiras também se configuram como um pilar importantíssimo quando tratamos de desenvolvimento infantil integral. O brincar é essencial ao desenvolvimento da criança, é um direito seu, algo tão necessário como se alimentar, dormir, aprender e ser cuidada.

A criança brinca porque brincar é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação são vitais para o desenvolvimento do potencial infantil. Para manter o equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar (Dallabona; Mendes, 2004, p. 110).

Sendo assim, compreende-se que o brincar não é apenas uma forma de lazer, ele carrega uma bagagem essencial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança, proporcionando a projeção de suas imaginações em diferentes cenários, assim

ampliando a compreensão que elas têm do mundo, de maneira espontânea, criativa e repleta de autonomia.

Desta forma, as ações desenvolvidas no projeto de extensão partem deste cuidado em oportunizar momentos de contação de histórias, brincadeiras, interações e muitas aprendizagens entre as crianças e seus pares e entre as crianças e os acadêmicos que fazem parte do mesmo, pois diante do processo formativo em que se encontram torna-se essencial articular teoria e prática nas reflexões promovidas durante os encontros com as crianças e o constante processo de elaboração-desenvolvimento-reflexão-reelaboração dos planejamentos.

Além disso, os registros das narrativas e interações que acontecem na Brinquedoteca são essenciais para ajudar na revisão das práticas ocorridas e daquilo que as crianças têm vivido a partir das experiências proporcionadas. Suas narrativas permitem reflexões acerca dos objetivos que foram propostos e servem de auxílio para as próximas elaborações dos planejamentos, possibilitando assim um

[...] novo olhar, construído por meio da reflexão sobre o conteúdo do registro, irá “alimentar” o planejamento, pois as propostas desenvolvidas com as crianças e as hipóteses levantadas por elas, além das dúvidas surgidas durante o percurso de trabalho, dentre muitos outros acontecimentos que serão observados, registrados e analisados, podem ser retomadas e/ou redefinidas para dar continuidade ao trabalho (Ostetto, 2000, p. 183).

A partir de um planejamento pautado em eixos temáticos, selecionamos histórias infantis relacionadas a animais e comidas, propondo, além da contação, brincadeiras e interações relacionadas com o tema. Durante todas as contações foi fundamental dar liberdade para as crianças expressarem seus sentimentos, inquietações e suas diversas formas de agir diante do brincar. Vale ressaltar que tais aspectos foram observados com muita atenção e serviram de pontos de reflexão para a compreensão dos gestos, gostos e das muitas expressões apresentadas pelas crianças.

Compreendemos, assim, que a observação e a escuta atentas nos levam, como professoras, a acolher cada opinião, a refletir sobre os significados das vozes e dos gestos das crianças, e que, ao ouvi-las, podemos perceber caminhos apontados para seguirmos juntas, potencializando processos e propiciando um espaço maior de trocas, interações e aprendizagens (Ostetto, 2018, p. 118).

Ao adentrar na temática “comidas”, foi selecionado o livro “O caso do Bolinho”, escrito por Tatiana Belinky. Durante a contação de histórias as universitárias participantes do projeto fizeram algumas interrogações às crianças sobre seus gostos e preferências, no entanto também tiveram determinadas intervenções que partiram das próprias crianças, enquanto ouviam algum trecho do livro. Assim, destacamos participação de uma das crianças,

Quando chega na parte em que um dos animais tentar comer o bolinho, é realizada uma pergunta:

- Será que o (animal) vai conseguir comer o bolinho?

Então a criança responde:

- Ele não pode comer esse bolo, se não ele vai morrer e virar carne assada.

No momento de suspense para descobrir o que aconteceu com o bolinho a criança fala eufórica:

- Vira a página!

Para descobrir se o animal conseguiu comer o bolinho ou não (Diário de bordo, 2024).

Ainda discutindo o tema “comidas”, foi sugerido brincar de fazer uma receita, as crianças demonstraram grande empolgação, porém, surgiram alguns conflitos, pois todas queriam colocar os ingredientes ao mesmo tempo, a solução encontrada foi medir e deixar cada um despejar um pouco em um recipiente maior onde a receita estava sendo preparada. Então conversamos e explicamos que seria um de cada vez e que todos iriam colocar, então eles entenderam e cada um colocou um pouquinho.

Antes de colocarmos o chocolate, perguntamos a eles, qual sabor eles achavam que teria o bolo, a criança respondeu:

— De fubá! Sabia que uma vez eu já comi um bolo de fubá? É gostoso.

Universitária indagou novamente:

— Tem uma coisa que a professora vai usar para dar sabor ao bolo, o que será que é?

Então outra criança prontamente colocou o dedo na massa e levou até a boca para provar dizendo:

— Então deixa eu savorar! (Diário de bordo, 2024).

Em uma brincadeira “simples”, as crianças tiveram a oportunidade de aprender a compartilhar, pois todas dividiram o mesmo medidor. Além disso, foi possível trabalhar a paciência, já que era necessário esperar a vez do colega para, então, despejar um pouco no recipiente. Também foi trabalhado indiretamente sobre quantidade, pois, se uma criança colocasse muito, as outras ficariam sem ter o que colocar. Nas primeiras rodadas, uma das

participantes do projeto ajudou as crianças para que não colocassem em excesso, mas, ao longo da atividade, elas já passaram a dosar a quantidade correta por conta própria.

Estas interações evidenciam o quanto as crianças participam, questionam, refletem, criam, pesquisam, ousam e relacionam o que está sendo proposto com as suas múltiplas formas de ver e estar presentes no mundo e assim, vão se desenvolvendo de forma lúdica, participativa e contribuindo também para a formação das universitárias em questão.

Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, discute sobre a importância de uma educação que respeite as necessidades e o contexto dos educandos. Freire (1996) sugere que ensinar é um ato de respeito e diálogo com o aprendiz, ressaltando que o educador deve estar sempre atento ao contexto em que as crianças estão inseridas e deixa explícito que "[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (Freire, 1996, p.16).

Neste diálogo com Freire (1996) ressaltamos a importância de um planejamento flexível e baseado no diálogo com as experiências das crianças, considerando seus interesses e vivências cotidianas. O que também implica na formação de um professor como pesquisador ativo de sua prática, que está atento às interações entre as crianças e aberto para ajustar seu planejamento de acordo com as observações do cotidiano e o respaldo constante em uma reflexão e aprofundamento teórico.

As crianças produzem o conceito de mundo resignificando tudo ao seu redor para atribuir sentido às suas experiências através do brincar. E essas formas de expressão, frequentemente são vistas como simples brincadeiras pelos adultos e não como algo significativo. E é nessa circunstância que Gandini (2016, p. 21) cita Malaguzzi, destacando que “A criança é feita de cem, de cem linguagens”, e são essas linguagens que constroem significados para o mundo. O brincar, se expressar, a poesia, as vivências, narrativas e as danças que, muitas vezes são estímulos ínfimos na visão dos adultos e se tornaram supérfluos e sem sentido, porém no contexto social e cultural das crianças é a lente que traz a visão verdadeira e com sentido ao mundo, com memórias afetivas e sentimentos que se auto explicam com uma risada, um abraço, um olhar, a vontade de brincar novamente, ou por meio do “conta outra vez”!

É por isso que propiciar devaneios às crianças, envolvê-las na linguagem poética, estimular suas fantasias, favorecer seus assombros e suas paixões, alenta o conhecimento e a compreensão da vida, amplia as alegrias e as esperanças (Gobbi, 2014, p. 70).

O brincar também desempenha um papel fundamental na formulação de um planejamento pedagógico flexível e coerente. Arce (2014) sublinha a importância da ludicidade como instrumento de desenvolvimento integral, afirmando que “a ludicidade é o principal instrumento para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças de 0 a 5 anos” (Vercelli, 2014, p.235). Incorporar atividades lúdicas no planejamento não apenas permite que as crianças explorem suas habilidades de forma natural, mas também facilita o ajuste do planejamento de acordo com o envolvimento das crianças. O professor pode, assim, modificar as atividades com base na resposta das crianças, garantindo que o brincar seja sempre uma experiência significativa e relevante para o desenvolvimento infantil.

Diante de uma nova proposta de planejamento a ser desenvolvido na Brinquedoteca, mas desta vez seguindo temática sobre “os animais”, foi escolhido o livro “E o dente ainda doía”, de Ana Terra. Ao finalizar a contação da história as crianças expressaram um sentimento de insatisfação com esse livro, eles se expressaram a partir de diversas falas, ao serem questionados se gostaram da história, eles responderam:

- Não gostei de nenhum animal!
- Não gostei de nada! (Diário de bordo, 2024).

O fato de as crianças não gostarem da história foi interessante, pois pela primeira vez eles demonstraram esse sentimento diante de algum livro e ao dialogar com as autoras Almeida; Almeida, Carvalho e Lima (2017) percebemos um ponto muito importante de reflexão das nossas práticas no ato de contar histórias, pois de acordo com o livro escolhido, queremos estabelecer exatamente determinadas morais e éticas apresentadas, sem dar a possibilidade para criança pensar de outras formas, e as crianças nos mostraram exatamente isso.

Após nossa conversa sobre o livro, mediamos uma brincadeira de “caça ao filhote”, com o intuito de as crianças encontrarem tampinhas de garrafa para realizar uma magia com uma garrafa de água ao agitarem, deixando-as coloridas. Elas brincaram com muita empolgação procurando os animais junto com as tampinhas, aguardando pela magia que aconteceria no final, sendo assim, todos encontraram os animais e chegou o momento mais aguardado por eles. Ao balançar a garrafa de água, as cores apareceram de uma forma bem sutil, não muito satisfeitos com o tom das cores, eles quiseram colocar mais tintas, visto que as mesmas estavam disponíveis na mesa. Foram adicionando mais cores, realizando mistura

de cores, divertindo-se com as garrafas e analisando aquelas cores diversas, assim conseguiram fazer uma relação daquela água colorida, com bebidas presentes no cotidiano, essas assimilações ficaram expressas quando:

Uma criança colocou uma tinta marrom escuro, porém ao ver uma colega colocando tinta branca na garrafa, quis colocar também e modificou sua água para um marrom claro, e uma das universitárias questionou: “O que isso parece? A criança respondeu: chocolate quente!” (Diário de bordo, 2024).

Outra criança decidiu misturar as cores amarelo, preto e branco que acabou deixando a coloração verde claro, uma das universitárias viu aquela mistura e disse que parecia vitamina, porém uma das crianças disse: “Eca, eu prefiro com chocolate” (Diário de bordo, 2024).

De acordo com Santos (2012) podemos explicar a importância desse planejamento ser aberto e receptivo, permitindo que o educador observe e registre as falas e ações das crianças e utilize essas falas para organizar as dinâmicas e atividades que converse com a vivência dessas crianças.

Gobbi (2014) destaca que essa participação ativa promove a criatividade e autonomia, o professor assumindo esse papel de mediador e facilitador, ajustando as estratégias conforme as falas das crianças forma um espaço educativo que respeita o direito das crianças de ser elas mesmas e potencializa a forma que elas enxergam e constroem essa visão de mundo.

A prática pedagógica baseada nas necessidades das crianças envolve também uma escuta atenta e um olhar sensível para o que as crianças comunicam em suas interações e brincadeiras, Segundo Renata Meirelles em sua entrevista “A Importância do Brincar”, “a criança está em constante mudança, ela não é previsível; por isso, o professor precisa estar aberto a observar e adaptar seu planejamento” (Meirelles, 2019). Essa perspectiva aponta para a necessidade de os educadores estarem atentos ao que emerge das crianças, ajustando suas práticas pedagógicas em tempo real, de forma que o planejamento atenda aos interesses e às demandas que surgem no decorrer do processo educativo. Dessa maneira, o planejamento deixa de ser um documento rígido e se transforma em um guia flexível, capaz de ser revisto e atualizado conforme o desenvolvimento das crianças.

Considerações Finais

Diante de nossas reflexões, consideramos essencial que o educador adote uma postura investigativa e reflexiva, utilizando o planejamento como um instrumento que pode ser

ajustado de acordo com as necessidades das crianças. Como sugerem Fochi (2015) e Freire (1996), o planejamento deve ser flexível e adaptável, promovendo uma prática pedagógica que reconheça as crianças como protagonistas de seu processo de aprendizagem. Esse tipo de planejamento não apenas facilita o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também cria um ambiente inclusivo de aprendizagem, onde as crianças são respeitadas em suas individualidades e necessidades, juntamente com os interesses que são levados em consideração ao longo de todo o processo educativo. Dessa forma, as práticas pedagógicas ao prezar por tais singularidades potencializam não só a aprendizagem das crianças, como dos professores que fazem parte deste processo, sendo respaldados pelo deleite de aprender, partilhar e desenvolver-se.

Referências

ALMEIDA, Valquíria Dias de et al. A importância da literatura infantil para a formação e o desenvolvimento do senso crítico das crianças. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 6, n. 6, p 3817-3828, 2017.

ARCE, Alessandra (Org.). **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

BELINKY, Tatiana; BRASIL, Bruna Assis. **O caso do bolinho**. Moderna, 2017.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, 2004.

DIÁRIO DE BORDO. **Histórias, brincadeiras e narrativas infantis**. Campo Grande, 2024.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016

FOCHI, Paulo. **Planejar para tornar visível a intenção educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. Campinas: Papirus, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** (Livro eletrônico). São Paulo: Cortez, 2017.

MEIRELLES, Renata. **A importância do brincar**. Entrevista concedida a Severino Antonio. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. São Paulo: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica [Livro eletrônico]. São Paulo: Papirus, 2018.

SANTOS, Elba Pereira dos. **Pedagogia da escuta**: a participação das crianças no planejamento. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

VERCELLI, L. C. A. **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 35, p. 234-239, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n35.5331>.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO CONTINUADA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO.

Luciane de Jesus Velasquez¹

Eixo 2 - Desenvolvimento local da formação docente (DLFD)

Resumo: O artigo é um recorte da pesquisa de mestrado e tem como objetivo apresentar, à luz das legislações, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O trabalho aborda as legislações pertinentes, os avanços e conquistas do Público-Alvo da Educação Especial, além de ressaltar a importância de um currículo que promova ações coletivas e colaborativas no processo de inclusão, assim como a necessidade de uma formação continuada que atenda às demandas dos profissionais e à realidade dos professores. A metodologia adotada é de natureza bibliográfica. As análises ressaltam a relevância de um currículo interdisciplinar no processo de inclusão, bem como a formação contínua que atenda às necessidades dos educadores, visando construir uma educação mais justa, igualitária e transformadora para os alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Currículo; Formação continuada.

Introdução

A inclusão de estudantes com necessidades especiais no sistema educacional é um tema que tem ganhado crescente relevância nas últimas décadas. Historicamente, esses alunos enfrentaram exclusão e barreiras significativas para o acesso à educação formal, sendo frequentemente relegados a instituições privadas ou filantrópicas, acessíveis apenas a aqueles com maior poder econômico. No entanto, a partir dos anos 1980, com a definição da inclusão por Stainback e Stainback (1999), houve um avanço no reconhecimento da importância da educação inclusiva, culminando em legislações que garantem o direito à educação para todos, independentemente de suas limitações.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 estabeleceram as bases para a inclusão escolar, assegurando que a educação é um direito de

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação, Trabalho e Bem estar docente - (GEBEM).

todos e enfatizando a necessidade de atender às especificidades dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), introduzido por legislações posteriores, tem se mostrado fundamental para garantir a permanência desses alunos na escola, oferecendo estratégias e recursos que favorecem o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, a implementação efetiva da inclusão ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à formação continuada dos educadores e à adaptação curricular necessária para atender a diversidade presente nas salas de aula. Este artigo busca explorar a evolução das políticas de inclusão educacional no Brasil, analisar os obstáculos enfrentados por professores e alunos no contexto do AEE, e ressaltar a importância de uma formação contínua e adequada para garantir um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

Desenvolvimento

Ao longo da história, estudantes com necessidades especiais foram excluídos e privados do acesso à educação formal. Mantoan (2003) destaca que a escola deve romper com suas práticas segregadoras e compreender, de forma definitiva, que as pessoas não podem ser classificadas de maneira discriminatória. É essencial promover uma educação inclusiva, sem distinções, onde não haja divisão entre os mais e os menos favorecidos. A educação desses estudantes teve início em instituições privadas e filantrópicas, acessível apenas àqueles com maior poder econômico. Esse público alvo ao longo do tempo foram privados do direito de frequentar a escola.

Com a “Inclusão” que surgiu em 1980, definida por Stainback e Stainback (1999). Nesse período, houve um aumento significativo na inserção de alunos com necessidades especiais no ensino regular, com maior atenção às suas especificidades. A partir daí, as ações voltadas para garantir a permanência desses estudantes nas escolas se intensificaram, e o tema da acessibilidade passou a ser abordado de maneira mais específica e frequente.

As legislações foram evoluindo e promovendo avanços significativos até os dias atuais. Na Constituição de 1988, a educação é assegurada como “um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da cidadania e à qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996

complementa essa garantia, determinando que os alunos com necessidades especiais devem ser atendidos “preferencialmente” no ensino regular: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais” (Brasil, 1996, art. 58).

Debates foram realizados e, em 2013, definiu-se o público-alvo da Educação Especial. O artigo 58 da referida lei estabelece que a Educação Especial é "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 2013).

No entanto, para promover a inclusão, é fundamental que essa discussão seja ampliada. Segundo Souza (2013), é necessário considerar as necessidades educacionais especiais que os alunos apresentam, bem como suas potencialidades, inteligência e sentimentos. Esses indivíduos têm o direito à dignidade e à vida em todos os seus aspectos, independentemente das limitações que possam ter. Todos nós enfrentamos limitações; o importante é respeitá-las.

A inserção de alunos com necessidades especiais nas salas de ensino regular exigiu a implementação de estratégias que garantissem a permanência desses estudantes, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se tornou fundamental nesse processo. Com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, foi estabelecido como objetivo de AEE fornecer condições adequadas de acesso aos serviços de apoio especializado.

Esse serviço configura-se com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que surgiu da necessidade de manter o aluno com deficiência na escola, oferecendo-lhe estratégias e recursos que pudessem favorecer seu avanço no processo de ensino-aprendizagem. Esse atendimento utiliza recursos e tecnologias de apoio, sendo oferecido no contraturno escolar, não como substituição, mas como uma ação complementar e suplementar à escolarização no ensino regular. O AEE, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 10), tem como atribuição; “Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”. (Brasil, 2008, p.10).

A proposta pedagógica deve incluir adaptações curriculares, recursos didáticos diversificados e a formação continuada dos educadores, capacitando-os para atender de

forma mais efetiva à diversidade presente em sala de aula. Dessa maneira, o AEE se apresenta não apenas como um serviço de apoio, mas como um componente integral da educação, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e acessível para todos.

Conforme a legislação, o aluno com necessidades especiais deve frequentar tanto a escola regular quanto o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo este atendimento no contraturno fundamental para a efetivação da inclusão. A Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação estabelece as diretrizes para o AEE, orientando as práticas e abordagens que devem ser adotadas para garantir um atendimento adequado e inclusivo.

Para Tardif e Lessard (2012, p. 23), “[...] a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar, no qual os modos de socialização e de educação anteriores serão remodelados, abolidos, adaptados ou transformados”. Ao longo do tempo, esse atendimento vem se reestruturando, o que se estabelece em decorrência da “[...] função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola”.

O Governo Federal implementou uma série de iniciativas para estabelecer uma política abrangente de educação inclusiva, conforme destacado por Prieto (2010) e Mendes (2006). Um marco importante nesse esforço foi o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, cuja implementação foi respaldada pelo Decreto nº 6.094/2007.

As legislações evoluíram, promovendo avanços significativos. A partir de 2003, foram adotadas medidas que ressaltaram a importância da formação de professores especializados em educação especial, a criação de salas de recursos multifuncionais e a realização de adaptações arquitetônicas nas escolas para garantir a acessibilidade. Ademais, a promoção do acesso e da permanência de pessoas com deficiência no ensino regular tornou-se essencial.

Conforme a legislação brasileira de 2009, no artigo 10, incisos III e IV, o docente deve desenvolver seu planejamento em consonância com o horário de aula dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, incorporando-o ao cronograma de atendimentos do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Esse cronograma inclui o atendimento aos alunos, bem como o plano do AEE, que envolve a identificação das necessidades

educacionais específicas, a definição dos recursos necessários e das atividades a serem realizadas. Um aspecto fundamental para o sucesso do aprendizado desses alunos é a adaptação curricular, que assegure recursos de acessibilidade, deve estar alinhada com as práticas pedagógicas adotadas, como podemos ver a seguir:

[...]Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (Brasil, 2009, p. 1).

O docente é a figura central responsável por adaptar o currículo de forma a contemplar todos os alunos. O currículo deve estar alinhado às questões práticas do processo de ensino, com o objetivo de aprimorar o ensino-aprendizagem. Segundo Marin (2010), essa adaptação é essencial para garantir a eficácia desse processo.

[...] a figura central da atividade de ensinar é a figura do professor. O trabalho docente se configura, *em poder desenvolver um currículo que possa contemplar todos os alunos*, portanto, como o trabalho executado pelo professor para dar conta do ensino; tal atividade se mostra, desde logo, como trabalho extremamente complexo, ponto de convergência de questões práticas do processo educativo, considerado este nas suas mais variadas dimensões de análise (Marin, 2010, p. 37 *grifos nossos*).

Segundo Tardif e Lessard (2014), é fundamental organizar um currículo que permita aos professores exercerem suas múltiplas responsabilidades de forma eficiente. Ao adaptar o currículo para reconhecer e valorizar a diversidade, cria-se um ambiente de ensino mais inclusivo e justo para todos os alunos. No contexto educacional, é essencial que as atribuições docentes estejam alinhadas a um currículo abrangente, capaz de atender às necessidades específicas de cada aluno e promover seu desenvolvimento integral.

Santomé (2003) destaca que são necessárias ações fundamentais para promover um currículo que fortaleça a criação de espaços capazes de estimular os alunos, proporcionando uma educação mais relevante e alinhada às necessidades da sua realidade. Entre as estratégias sugeridas, estão:

- a) as instituições escolares devem fornecer informações para entender as vozes ausentes, desenvolver solidariedade e compromisso com elas;
- b) priorizar e despertar o espírito reflexivo e crítico dos alunos;
- c) material curricular deve gerar interesse e entusiasmo;
- d) acesso à cultura para que os

alunos possam entender as suas dimensões e assumir compromissos sociais e políticos mais coletivos; e) os conteúdos trabalhados nos currículos escolares devem levar os alunos a compreender e enfrentar os problemas e injustiças da vida diária; f) currículo democrático que englobe aspectos sociais, culturais, científicos, tecnológicos e políticos; g) criação de espaços onde os alunos sintam-se estimulados a questionar todas as informações que entrem em contato; h) incentivo a pesquisa; i) avaliação que promova a reflexão e não como desempenho escolar. (Santomé. 2003, p. 210).

Quando se trata de currículo na modalidade de Educação Especial, surge a necessidade de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para os alunos, conforme prescrito na legislação (Brasil, 2009). O Art. 10 deste regulamento estabelece a adequação do espaço físico e a organização do atendimento de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; *III- um currículo que atenda às necessidades e as especificidades dos alunos especiais.* (Brasil, 2009, p. 2, grifo nosso).

No estudo de Velasquez e Rebolo (2023), intitulado "Atendimento Educacional Especializado (AEE): Uma Revisão de Literatura", as análises evidenciam que os professores do AEE enfrentam múltiplos desafios. Contudo, esses obstáculos podem ser atenuados por meio de um currículo que favoreça a equidade e a inclusão no contexto escolar.

Conforme observado nas legislações, o AEE exige que o professor adapte o currículo de acordo com as necessidades dos alunos. Nesse contexto, torna-se fundamental uma formação continuada que esteja alinhada à realidade dos alunos, considerando suas dificuldades e especificidades. O professor deve receber uma formação que contemple essa realidade, permitindo que os alunos se desenvolvam e aprendam de forma eficaz.

E com esses avanços, Rebelo (2012), ressalta que o "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" foi uma iniciativa essencial do Governo Federal para a educação especial, fornecendo os recursos necessários para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que apoia o ensino regular. Apesar de sua importância, ainda há pouco conhecimento sobre o programa, atualmente gerido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), diversos programas voltados à Educação Básica foram implementados, incluindo o lançamento de "Educação Inclusiva: Direito à Diversidade" em 2003, que promoveu a inclusão. Em 2007, foi criado o "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" (Portaria nº 13, de 24 de abril), visando organizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e integrar alunos com necessidades especiais no ensino regular. Rebelo (2012).

O AEE, sendo uma política vigente desde 2007, com a implantação das Salas de Recursos, vem passando por atualizações constantes. Por ser uma legislação relativamente recente, é imprescindível que haja uma formação continuada, eficaz e condizente com a realidade dos alunos. Isso é fundamental para que todos os envolvidos compreendam suas responsabilidades dentro da política e para que a inclusão ocorra de forma efetiva no ambiente escolar.

Por ser relativamente recente, a legislação enfrenta diversos desafios. Na pesquisa de Pasian, Mendes e Cia (2017), destacam-se principalmente questões relacionadas à formação continuada e específica para os professores do AEE. Entre os principais obstáculos apontados estão as dificuldades no atendimento no contraturno, o número insuficiente de SRMs para atender todos os alunos, além da necessidade de suporte de outros profissionais.

Outro fator importante, como destacam Pietro, Pagnez e Gonzales (2014, p. 737), é a "formação continuada para os diferentes membros da comunidade escolar, com a participação dos gestores, professores de classes regulares e de serviços de educação especial, funcionários, técnicos administrativos e estagiários." Somente com a capacitação de todos os profissionais da escola é possível avanços no aspecto da inclusão.

As formações visavam a promover aproximações entre teorias e práticas de atendimento aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação procurando apresentar e estudar fundamentações que respaldassem os professores acerca de possíveis intervenções, com vistas a fortalecer o seu processo de aprendizagem. (Prieto; Pagnes e Gonzales, 2014, p.732).

A formação é um fator importante, neste sentido, Nóvoa nos leva a pensar “[...] temos sido capazes de promover os professores? E de apoiar em sua ação profissional? E de melhorar suas condições de trabalho? E de proteger a colegialidade e a imagem pública da profissão? Ou será que não temos feito nada disto?” (Nóvoa, 2012, p.21).

Nóvoa nos instiga a analisar a formação de professores, questionando se realmente estamos apoiando-os de maneira adequada. Ele destaca a importância de oferecer suporte às suas atividades, melhorar suas condições de trabalho e promover a colaboração e o prestígio da profissão na sociedade. Essas reflexões nos levam a considerar se estamos investindo os recursos necessários para que os docentes exerçam suas funções de forma eficaz, criando um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento de educadores e alunos.

Conforme Matos (2012, p. 191), “a formação continuada exerce uma influência na prática do professor.” Essa pesquisa ressalta a importância de que os professores se mantenham constantemente atualizados e capacitados para enfrentar os desafios de um ambiente educacional em constante mudança. Isso reforça a noção de que investir em formação profissional é essencial não apenas para melhorar a qualidade do ensino, mas também para favorecer o desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal dos educadores. Um estudo relevante que destaca a importância da formação para os professores ressalta que, especialmente em um contexto em constante evolução, essa atualização é fundamental.

As pesquisas de Scaramuzza (2023) e Rosa (2015) destacam os benefícios dos programas de formação continuada, como o PROFABEM (Programa de Formação Continuada para Promoção do Bem-Estar de Professores Alfabetizadores). Esses programas auxiliam no treinamento e capacitação contínua dos educadores, além de ampliar o conhecimento sobre as metas e objetivos da escola, favorecendo, assim, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

A formação continuada tem contribuído para diversos aspectos positivos no ambiente de trabalho. Além de promover a satisfação entre os profissionais, esse tipo de programa também tem sido eficaz na redução da insatisfação em diferentes áreas, como a identificação com as atividades realizadas, o ritmo de trabalho, o uso da criatividade, as condições gerais de infraestrutura e o desenvolvimento profissional.

Seguindo essa linha de pensamento, Rebolo (2012, p.18) destaca que “[...] a formação continuada, tema amplamente estudado e pesquisado nos últimos anos, é um elemento crucial para promover o bem-estar docente”. As pesquisas da autora contribuem significativamente para a compreensão dos fatores que influenciam o bem-estar dos professores, ajudando a evidenciar a importância da formação continuada nesse contexto.

Ferreira e Santos (2016) analisam a estrutura da formação continuada de

professores, buscando identificar as práticas implementadas em consonância com as demandas e a realidade vivenciada pelos docentes, a saber:

[...] Uma formação mais sintonizada com as necessidades dos professores será tanto mais efetiva considerando que, assim, mobilizará sua atenção e empenho em articular a teoria e a prática para a resolução de problemas relativos ao ensino e à aprendizagem, refletindo na melhoria da qualidade do processo educativo e, conseqüentemente, de todo o sistema educacional. (Ferreira; Santos, 2016, p. 01).

É fundamental assegurar o acesso à educação por meio de investimentos na formação contínua dos educadores e na oferta de recursos materiais, humanos e tecnológicos. As políticas inclusivas devem se concentrar na reestruturação dos sistemas educacionais e das instituições de ensino para atender à diversidade dos alunos. Estudos na área de Educação Especial destacam que, além de atender às necessidades dos alunos com deficiência, é essencial modificar as práticas pedagógicas e estruturar os serviços de apoio, assegurando o acesso e a permanência de todas as crianças e jovens na escola (Stainback; Stainback, 1999; Ainscow; Booth; Dyson, 2006).

Considerações finais

Este estudo abordou a legislação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os avanços alcançados ao longo das últimas décadas, destacando as diversas funções atribuídas aos professores que atuam nesse serviço. As melhorias legislativas têm contribuído significativamente para o aprendizado dos alunos com necessidades especiais, tanto no ensino regular quanto no AEE. Contudo, para que tais legislações sejam efetivamente aplicadas no contexto escolar, é fundamental uma ação conjunta entre todos os envolvidos. Isso inclui o desenvolvimento de um currículo adaptado, que atenda às necessidades específicas de cada aluno.

Dada a recente legislação, torna-se imprescindível a formação continuada dos profissionais, adaptada à realidade escolar. Essa formação deve ser extensiva a todos os membros da comunidade escolar, assegurando que cada um desempenhe seu papel dentro da unidade escolar para promover uma inclusão plena e eficaz.

O trabalho enfatiza a importância de um currículo que seja sensível às necessidades dos alunos, aliado à implementação de práticas inclusivas. Para alcançar a verdadeira

inclusão, é necessário criar um ambiente que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento de todos, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais. Isso pode ser viabilizado por meio de adaptações físicas e políticas educacionais que garantam igualdade de oportunidades.

A inclusão, portanto, depende de um esforço coletivo. Neste sentido, o estudo sublinha a importância de uma formação continuada, pois somente com profissionais preparados é possível assegurar uma educação de qualidade para todos. Cada integrante da escola deve sentir-se corresponsável pelos alunos, desempenhando seu papel de forma consciente e comprometida. Apenas com esse engajamento coletivo será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva.

Referências

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON, Alan. **Improving schools, developing inclusion**. London: Routledge, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal de 05 de outubro de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: < [Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988. - Pesquisar \(bing.com\)](#)>. Acesso em: 13 de jul. de 2024.

BRASIL. **Decreto 6.571/2008 de 17 de setembro de 2008, [Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011](#)**. Disponível em: [Decreto nº 6571 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 13 de maio de 2024.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [Decreto nº 7611 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. **[Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009](#)**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [Decreto nº 6949 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 21 de abril de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

BRASIL. MEC. **Portaria normativa nº13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, 2007. Disponível em: < [index.php\(mec.gov.br\)](http://index.php(mec.gov.br))>. Acesso em: 20 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <[Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988. - Pesquisar\(bing.com\)](#)>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Disponível em: [politica.pdf\(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 13 de jul. de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Ministério da Educação. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009\(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 13 de jul. 2024.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macro campos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 01-15, set./dez. 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é. Por quê. Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2003. Livro eletrônico. Disponível em: <1099.pdf (gruposummus.com.br)> .Acesso em 13 de jul. de 2024.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário**: trabalho docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MATOS, Izabeli Sales. **Formação continuada dos professores do AEE**: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola. Dissertação. Universidade Estadual do Ceará- Fortaleza – Ceará 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 387-559, set./dez., 2006.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES, ano 9, v. 18, n. 35, p.11-12, jan/jun. 2012.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, e155866, 2017.

PRIETO, R. G. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. (Org.). **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

PRIETO; R. G.; PAGNEZ; K. S. M. M.; GONZALES, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul./set. 2014.

REBELO, Andressa Santos. **Os impactos da política de atendimento educacional especializado:** análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. Corumbá 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. de S. (org.). **Docência em questão:** discutindo trabalho e formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012b. Disponível em: <[v36n02a16.pdf \(fcc.org.br\)](#)>. Acesso em: 02 de maio de 2024.

ROSA, Ana Paula Teixeira Minari da. **O bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais – surdez.** Campo Grande, 2015. 133 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Os efeitos do neoliberalismo no currículo. In: SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap. 6, p. 189-219.

SCARAMUZZA, Simone Alves. **O Bem-Estar docente no contexto de escolas inclusivas:** um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji-Paraná – RO. Campo Grande, 2015. 167p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

SOUZA, R. C. S. et al. **Educação Física Inclusiva:** perspectiva para além da deficiência. Aracaju: Editora UFS, 2013.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VELASQUEZ, L. J.; REBOLO, F. Atendimento Educacional Especializado (AEE): Uma revisão de Literatura. In: **X Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: Visibilidade e Protagonismo: Resistências e Lutas dos Povos Indígenas na Construção da Autonomia**, 2023, Campo Grande, MS. Campo Grande: UCDB, 2023. v. X. p. 500 – 510.

FUNÇÕES E DESAFIOS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS EM MS: UM OLHAR SOBRE OS DADOS

Michele Serafim dos Santos²

Eixo 2 - Desenvolvimento local da formação docente (DLFD)

Resumo: Este texto é parte de uma pesquisa sobre bem-estar/mal-estar de coordenadoras pedagógicas de Escolas Estaduais em Mato Grosso do Sul. Apresenta discussões e análises dos dados coletados no questionário on line aplicado pelo Google Forms, com objetivo de delinear o perfil profissional e investigar a atuação e a rotina das participantes em seu cotidiano, em que analisa as descrições estatísticas obtidas a partir da interpretação dos gráficos produzidos pelas respostas dos questionários. Este texto, também apresenta a contextualização do ambiente de trabalho das sete coordenadoras pedagógicas entrevistadas. Os resultados encontrados demonstram que as coordenadoras sentem bem-estar em relação a componentes dos fatores relacionais e mal-estar em relação a componentes dos fatores econômicos.

Palavras-chave: Questionário. Bem-Estar. Mal-Estar. Coordenadora Pedagógica.

Introdução

Os questionários aplicados às coordenadoras pedagógicas entrevistadas apresentaram muitas informações sobre o perfil profissional, as relações interpessoais e as atividades desempenhadas pelas coordenadoras no cotidiano, que necessitavam ser organizadas, interpretadas e analisadas. Para isso, seguimos a teoria da Estatística Descritiva, segundo Freund (2006), em que se apresentam os dados em tabelas e gráficos, a fim de resumi-los ou descrevê-los, mas sem ir além. Esses dados foram coletados por meio de questionário aplicado online, enviado por link em aplicativo de conversa, devido ao contágio do coronavírus, durante o isolamento na Pandemia da Covid-19.

Conforme a legislação de Mato Grosso do Sul, para ser coordenador pedagógico é

² Doutora em Educação – UCDB. Mestra em Ensino de Linguagens – UEMS. Graduada em Letras, Pedagogia e Artes Visuais. Professora e coordenadora pedagógica da rede de ensino pública – SED/MS. E-mail: Micheleserasantos@hotmail.com

necessário ser “professor licenciado com pós-graduação em coordenação pedagógica e mais de dois anos exercendo a função no magistério”. No entanto, observou-se que as coordenadoras pedagógicas atuantes em 2021 eram cinco professoras efetivas e duas professoras convocadas. Cinco delas possuem experiência de até 2 anos no cargo de coordenador pedagógico, somente duas estão na função há mais de dois anos e apenas uma é formada em Pedagogia. Seis participantes possuíam mais de cinco anos de atuação como professoras antes de assumir o trabalho de coordenadoras e somente uma tem entre um e dois anos de experiência em sala de aula.

Segundo a teoria de Huberman (1992), a vida dos profissionais docentes é dividida em ciclos, e observamos que as participantes estão entre a primeira e a terceira fase, conceituadas do seguinte modo:

1. Fase de entrada na carreira – compreende os primeiros 3 anos de docência; 2. Fase da estabilização – constitui-se em um período entre o 4º e o 6º ano de docência, com características de comprometimento definitivo e tomada de responsabilidades (...); 3. Fase da diversificação – caracteriza-se pelo período entre o 7º e 25º ano de docência – professores buscam novos desafios para evitar a rotina, mostram-se motivados nas diversas atividades na escola e experimentam e diversificam mais (...) (Huberman, 1992, *apud* Ilha e Hypólito, 2014, p. 103).

Verificou-se ainda que três delas possuem especialização muito recente, concluída nos anos de 2020 e 2021, somente uma possui especialização em coordenação pedagógica e a única pedagoga não tem especialização. Logo, observa-se que todas apresentam critérios divergentes dos exigidos na legislação de MS, pois quando têm tempo de experiência na docência, não possuem especialização em coordenação pedagógica; e quando têm especialização em coordenação pedagógica, não possuem tempo de experiência na atuação como docente. Conforme dados coletados, ficou demonstrado que todas as coordenadoras estimulam os professores a manter o trabalho de equipe, aderindo às propostas da gestão. Segundo Jesus (2007, p. 61), “o trabalho em equipe pode permitir a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para resolução de problemas, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento profissional”.

Seis coordenadoras afirmaram atuar na resolução de conflitos entre os diversos membros da comunidade. Seis também responderam que sempre assumem uma postura apaziguadora com relação à disciplina e indisciplina dos estudantes, pois “a dificuldade em administrar desmotivação e a indisciplina dos alunos é o fator de *stress* apontado com maior

frequência nas pesquisas realizadas em diversos países” (Jesus, 2007, p. 19).

Jesus (2007, p. 67) ainda afirma que a relação com os alunos “pode ser o principal fator de mal-estar, mas também pode ser o principal fator de satisfação, realização e bem-estar docente, pois é um trabalho que não somente proporciona as razões de maiores dificuldades e frustração para os professores, como a maior razão potencial de gratificação”.

Todas as participantes acompanham e avaliam o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes, assim como valorizam a participação ativa dos professores, oportunizando um trabalho integrador e produtivo. Nesse sentido, Jesus (2007, p. 65) assegura que é necessário criar um contexto favorável para o exercício da profissão docente com qualidade e bem-estar.

Quatro coordenadoras afirmam que às vezes organizam e escolhem os materiais necessários ao processo de ensino/aprendizagem, porém, três sempre realizam essa tarefa. Quatro delas sempre promovem práticas inovadoras e selecionam os métodos e materiais conforme o projeto político-pedagógico, mas três fazem às vezes. Sobre essas práticas, Jesus (2007, p. 65) informa que é necessário dar aos professores condições de trabalho que possam permitir e concretizar as suas competências profissionais e realizar um trabalho de qualidade, sendo ainda necessários os melhores equipamentos, bem como a melhoria dos espaços físicos, no sentido de tornar as escolas mais agradáveis.

Cinco coordenadoras monitoram o desempenho dos professores e acompanham a elaboração do planejamento do professor. Todas afirmam que gerenciam as dificuldades e problemas surgidos no dia a dia e promovem a formação continuada dos professores, assim como contribuem para a resolução de situações emergenciais e conflitos para não prejudicar o ambiente de aprendizado. Seis propõem novas metodologias para aprimorar os processos pedagógicos. Nesse sentido, Geglio (2004) considera ser “importante que o coordenador pedagógico concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula” (Geglio, 2004, p.118), já que oportuniza a discussão e análise dos problemas decorrentes desse contexto com uma perspectiva diferenciada e abrangente.

Seis coordenadoras sempre informam aos pais sobre a situação escolar e de relacionamento dos estudantes, enquanto uma afirma fazer isso às vezes. Seis sempre proporcionam um ambiente favorável à aprendizagem dos estudantes, porém uma afirma fazer isso às vezes. Todas acompanham o rendimento dos estudantes nas avaliações de

aprendizagem. Segundo Moraes e Ronca (2021), “o coordenador pedagógico atua para que haja uma boa comunicação entre a direção, professores, alunos e entre família e a escola. Quando existe uma relação afinada, ele é capaz de guiar as ações, objetivando sempre o melhor desempenho do todo” (Moraes; Ronca, 2021, p. 111).

Seis coordenadoras sempre apoiam a gestão na instituição escolar e a implementação do projeto pedagógico, mas uma afirma apoiar somente às vezes. Todas afirmam que se comunicam de forma clara, objetiva e oferecem *feedback* aos professores e que fazem com que a comunicação entre a comunidade escolar flua de maneira funcional. Para Moraes e Ronca (2021), “o coordenador pedagógico é o profissional ativo, pronto, desenvolto e dinâmico que instrui e encaminha o trabalho coletivo. Cabe-lhe o importante papel de construir e efetivar a conexão entre os indivíduos envolvidos no processo educacional” (Moraes; Ronca, 2021, p. 111).

As relações interpessoais no trabalho são o principal fator propiciador de bem-estar, pois “relacionar-se positivamente entre colegas e alunos, diretores e demais pessoas com as quais convivem na escola é uma fonte importante de bem-estar” (Rebolo, 2012, p. 41). Nesse sentido, todas as participantes mantêm uma postura baseada no diálogo e afirmam relacionar-se adequadamente com todos os membros da comunidade. Entende-se que sustentar um relacionamento amigável, proporcionando interações, é importante para o sucesso do trabalho em equipe, em consonância ao apregoado por Soratto e Ramos (2002, p. 274), ao afirmarem que “as boas relações sociais no trabalho são importantes para qualquer tipo de trabalho em que convivam duas ou mais pessoas no mesmo ambiente, ou fisicamente distantes, mas ligadas diretamente pela atividade”.

Dohms, Stobäus e Mosquera (2012, p. 235) alertam que “é preciso que a escola e as famílias estejam em sintonia, confiando um no outro e apoiando-se mutuamente” sempre que possível. O coordenador pedagógico “é o profissional que articula com os professores, com a gestão escolar, com os alunos e com a família, e que deve ter uma visão ampla na observação das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola” (Santos, 2020, p. 4), promovendo uma interação satisfatória entre a comunidade escolar de Jardim-MS, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB/1996, que no ao artigo 12 (incisos VI e VII) estabelece:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as

do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...) VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (Brasil, 1996).

Todas as coordenadoras responderam que identificam pontos fortes e fracos em sua equipe, buscam melhorias e verificam se a conduta pedagógica dos docentes tem beneficiado o processo de aprendizado dos alunos. Cinco atuam de forma a alinhar os serviços oferecidos pela escola com as expectativas da comunidade, mas duas afirmam fazer isso às vezes.

Só uma respondeu que às vezes contribui para melhorar o ambiente educacional e potencializar a aprendizagem dos estudantes, enquanto seis afirmam fazer isso sempre. Cinco auxiliam sempre na definição dos instrumentos utilizados no processo avaliativo e na metodologia, porém duas respondem que às vezes atuam dessa forma. “Com uma estrutura adequada, o professor consegue realizar um trabalho de qualidade em menor tempo, provavelmente, inclusive, diminuindo seu mal-estar” (Poltronieri, 2020, p.76).

Todas as coordenadoras participantes responderam que sempre atuam para ter uma equipe de professores alinhada aos objetivos da escola. No que se refere às metas a cumprir, quatro afirmam que às vezes cumprem e três sempre o fazem. Todas afirmaram contribuir para o bem-estar no ambiente escolar. Para que as relações interpessoais gerem bem-estar é preciso que priorizem a sinceridade, que permitam a expressão de pontos de vista divergentes, que estimulem a solidariedade o apoio mútuo, que valorizem o trabalho realizado e que estejam pautadas em dinâmicas que as tornem positivas e não conflituosas (Rebolo, 2012, p. 41). Segundo Rebolo,

[...] o trabalho docente se constitui em uma atividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar, pode-se afirmar que essas relações, quando positivas, são determinantes fundamentais do sucesso no ensino e do bem-estar do professor. Mas, quando são negativas, geram conflitos, frustrações e prejudicam o trabalho. (Rebolo, 2012, p. 41).

As coordenadoras pedagógicas participantes, ao responderem sobre quais trabalhos, dentre os realizados em 2021, não foram contemplados no questionário, disseram que:

Coord. A: As funções dos coordenadores estão bem descritas nos itens anteriores.
Coord. B: Gostaria de ressaltar apenas que durante o período pandêmico situações

socioemocionais que afetam negativamente o aprendizado do estudante aumentaram consideravelmente, exigindo que o coordenador tenha uma visão mais sensível com aluno evitando assim a evasão escolar e o baixo rendimento.

Coord. C: A busca ativa constante dos alunos, para diminuir a evasão escolar e nesta época de pandemia. A busca se intensificou para manter o elo escola/estudantes/família.

Coord. D: Durante as aulas Remotas, desempenho a função da busca ativa dos estudantes evadidos, chegando a ir até o endereço do estudante que informado no ato da matrícula na secretaria da escola.

Coord. E: Neste momento de aulas remotas auxílio os alunos que não possuem acesso à Internet.

Coord. G: Os itens do questionário contemplam as atividades do coordenador pedagógico.

A coordenadora F não respondeu ao item descrito anteriormente. A partir das respostas contempladas, percebemos que elas são responsáveis pela organização do trabalho docente, mas o período pandêmico trouxe ainda novas atribuições, como a Busca Ativa³ (programa com estratégias para conter a evasão), situações em que o coordenador pedagógico precisou fortalecer o apoio emocional aos estudantes e necessidades relacionadas às atividades do ensino remoto, além de realizar o papel de fiscalizar o funcionamento do processo de ensino/aprendizagem e ser responsável pelo processo de implementação de ações para sanar problemas emocionais, de evasão dos estudantes, e estruturais, como falta de acesso à internet. Nesse contexto, compreendemos que as coordenadoras pedagógicas realizavam/realizam atividades que vão além do explicitado na legislação. Porém, entende-se que “o relacionamento com diretores, com professores e alunos é um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho e também o grande responsável pelo envolvimento do professor nas atividades profissionais” (Rebolo, 2012, p. 41). A seguir, apresenta-se dados para compreender melhor a rotina no trabalho das coordenadoras na escola.

Contextualização do ambiente de trabalho

Faz-se necessário contextualizar o ambiente em que as participantes estavam inseridas. Para tanto, cabe destacar algumas ponderações sobre as práticas das coordenadoras na pandemia, visto que foram articuladoras do trabalho colaborativo e interdisciplinar motivado pela impossibilidade de frequência dos estudantes no ambiente escolar.

³ A iniciativa visa monitorar e atuar preventivamente no caso de estudantes em risco de abandono ou descontinuidade do processo de escolarização, promovendo o acolhimento, cuidado e promoção pedagógica a esses estudantes. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/governo-de-ms-sed-e-mp-implantam-sistema-integrado-de-busca-ativa-escolar>.

A articulação do trabalho remoto durante o período de suspensão de aulas na pandemia foi realizada entre as coordenadoras pedagógicas, os professores e os estudantes das escolas da Rede Estadual de Ensino de Jardim, que foram atendidos conforme suas condições. Segundo Almeida e Placco (2011), o coordenador pedagógico, antes de quaisquer outras atribuições, tem a função de “articulador, formador e transformador”, ou seja, é o profissional que articula com os professores, com a gestão escolar, com os alunos e com a família, e que deve ter uma visão ampla na observação das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola.

Portanto, serão consideradas algumas ponderações sobre as atividades com ensino remoto realizadas no ano de 2021 (período em que as aulas estavam suspensas), pois a organização do trabalho pedagógico sofreu inúmeras alterações em sua rotina com a suspensão das aulas, já que foram incluídas diversas funções que antes não eram realizadas pelas coordenadoras, como o uso de instrumentos/recursos tecnológicos para a comunicação (redes sociais, aplicativos de conversa, videochamadas, entre outros), utilização de aparelhos celulares (antes proibidos), internet, e-mail institucional e postagem das atividades em ambiente *on-line* em grupos de WhatsApp e no Google Classroom⁴, este último utilizado para repositório de tarefas e aulas.

A SED/MS ofertou formação sobre como utilizar as ferramentas do Google para a equipe pedagógica e gestora somente no ano de 2020, logo no início da pandemia. Segundo Oliveira (in Batista e Pesce, 2018, p. 95), “o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação”. Para essa autora, “o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola”.

O processo de organização do trabalho pedagógico (planejamento, revisão, postagem das atividades em ambiente *on-line* e/ou remoto, impressão/distribuição/recebimento de material impresso) foi organizado pelas coordenadoras pedagógicas dentro da escola de forma presencial e, em alguns momentos, de suas casas (*home office*) em conjunto aos

⁴ Google Classroom (ferramenta do Google) é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps redirecionado à área de educação.

professores. Para isso, precisaram de equipamentos, ferramentas e aplicativos diferenciados (celular, tablet, computador, internet, aplicativos de conversas, redes sociais, e-mail, entre outros) a fim de realizar a organização e articulação das demais etapas do trabalho pedagógico. Em resumo, elas orientaram, articularam, executaram e administraram de forma eficiente a necessidade de utilizar recursos necessários para o desempenho de suas funções.

Lévi (1999) argumenta que “as tecnologias devem ser empregadas para enriquecer o ambiente educacional. Para dar conta dessa inserção no cenário educacional é solicitado aos professores novos saberes e competências” (Lévi, apud Schuhmacher et al., 2017, p. 564). A utilização de ferramentas tecnológicas no ensino durante a pandemia colaborou para que a interação acontecesse e estreitou a distância entre a comunidade escolar, pois os atendimentos aos professores e aos estudantes e suas famílias ocorreram em formatos diversos. Segundo Schuhmacher et al. (2017, p. 564), a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs para fins educativos “apresenta-se como uma nova barreira superada pelos professores”.

As coordenadoras pedagógicas estavam na linha de frente, minimizando os impactos socioemocionais e pedagógicos e, para realizar a articulação em efeito cascata, foi necessário construir canais de comunicação e manter os vínculos com os professores, pais e estudantes, a fim de promover aprendizagens durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Além da articulação do trabalho pedagógico, elas eram também responsáveis pelos atendimentos aos estudantes, pois realizavam cadastramento nos ambientes *on-line* e nos aplicativos disponibilizados. Além disso, eles eram assistidos por meio dos aplicativos de conversas, telefonemas e até de forma presencial, na retirada e devolutiva das atividades impressas. As coordenadoras pedagógicas estavam extremamente envolvidas com seu trabalho e comprometidas com o ensino/aprendizagem, a ponto de realizarem visitas nas casas para atender aos estudantes que não possuíam acesso ao ambiente e retiravam as atividades impressas na escola ou as recebiam nas fazendas onde residem, ou mesmo para atrair os evadidos. Segundo Ronca e Gonçalves (2021), “dirigentes e docentes abnegados tentaram suprir essas deficiências, entregando material impresso na casa de alunos ou disponibilizando equipamentos de informática por sua conta” (Gonçalves; Ronca, 2021, p. 47).

A experiência do trabalho remoto estimulou a colaboração e a cooperação para a

realização dos planejamentos e interação entre os professores. Sem o envolvimento transformador das coordenadoras pedagógicas de cada escola, o trabalho não teria acontecido, pois havia muitos problemas, como desigualdades sociais, uma barreira que se buscou minimizar; o fator da sobrecarga de trabalho, já que o tempo não se esgota para os atendimentos— por mais que as coordenadoras criassem uma rotina, os atendimentos foram realizados conforme a necessidade de cada estudante atendido e de cada professor, considerando urgências e limitações; a utilização de recursos próprios para trabalho em *home office*; e a resistência pela falta de habilidades de manuseio de alguns aplicativos, entre outros.

Percepções das coordenadoras pedagógicas sobre satisfação e insatisfação no trabalho

Neste item, apresenta-se análises das percepções das coordenadoras pedagógicas participantes, apresentadas a partir da satisfação e da insatisfação identificadas na categorização e classificação das verbalizações relacionadas aos elementos do trabalho felicitário, com foco em responder ao objetivo deste trabalho de analisar se as atividades realizadas no trabalho contribuem para o seu bem-estar e/ou mal-estar.

Após a interpretação dos dados apresentados no aplicativo do Google Forms, identificamos que as coordenadoras pedagógicas são capazes de contribuir para o desempenho da equipe pedagógica e sentem satisfação com os relacionamentos interpessoais no cotidiano escolar. Porém, verificamos a insatisfação com a atividade laboral, o trabalho em si, relacionada ao excesso de funções que exercem dentro do universo escolar, visto que realizam ações que “não são de sua competência, devido à demanda dos pares ou por não ter quem as execute, fazendo com que se desvie da sua função”, pois mesmo que “a legislação tenha um aspecto positivo, por orientar o trabalho do coordenador pedagógico, ela envolve múltiplas funções, sobrecarregando o profissional e causando confusão sobre o que é mais relevante nessa função” (Mollica, 2015, p. 74).

Também ocorre a insatisfação no elemento do trabalho felicitário das condições sociais e econômicas, devido à falta de formações direcionadas ao exercício da função, de incentivo salarial e ao trabalho com carga-horária excessiva, pois, ao exercerem a função de coordenadoras pedagógicas, as professoras perdem o direito à hora-atividade, cumprindo toda a carga horária de forma presencial, ou seja, elas não possuem nenhuma hora para planejamento ou hora vaga/livre durante a semana, trabalhando todos os dias e aos fins de

semana, cumprindo calendário escolar e demandas que não foram atendidas durante a semana, como, por exemplo, dia da família na escola, formações, conselhos de classe, projetos e festas para a comunidade escolar.

Os resultados das análises dos questionários também apontam para a insatisfação na atividade laboral relacionada à rotina de trabalho, com muitas demandas burocráticas, atividades a serem realizadas em prazos curtos, imposição de variados projetos, solicitações diversas da Secretaria de Educação e à fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos, o que acontece por ausência de formação para as coordenadoras pedagógicas e devido à carga-horária dos professores que atendem a diversas escolas.

A insatisfação com as condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar são evidenciadas nas referências feitas aos seguintes pontos: falta de um ambiente para a realização das reuniões coletivas previstas em calendário escolar e por estas serem realizadas *on-line* e nos sábados letivos, concomitantemente em toda a rede de ensino; a reforma ocorrida em uma das escolas; e as consequências das medidas de prevenção durante o período pandêmico (distanciamentos e toques de recolher). Para consolidar os resultados encontrados, apresenta-se também na pesquisa, as análises elaboradas a partir das percepções categorizadas como satisfação e insatisfação, relacionando-as aos elementos do trabalho felicitário⁵.

Considerações

A construção desta pesquisa sobre o tema “As dimensões do trabalho e o bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico” ocorreu a partir de leituras e análise dos resultados dos questionários e entrevistas, que permitiram compreender as ações do trabalho diário de articulação, formação e transformação das coordenadoras pedagógicas. Os estudos foram motivados devido a relevância do coordenador no cotidiano escolar; e por não localizar estudos sobre o bem-estar do coordenador pedagógico nas plataformas exploradas para a elaboração da revisão bibliográfica.

As coordenadoras pedagógicas articularam o trabalho diário nas escolas durante o período de pandemia da Covid-19, na linha de frente, no atendimento das demandas

⁵ Dados completos na pesquisa disponível em <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1043847-michele-serafim.pdf>.

pedagógicas e socioemocionais. Destaca-se a superação de muitos desafios na realização do trabalho diário, como: a construção de canais de comunicação por meio de tecnologias com objetivo de manter os vínculos com os professores, pais e estudantes, e promover aprendizagens durante o período de suspensão das aulas presenciais; a realização da Busca Ativa, com objetivo de evitar a evasão; a realização de formação continuada, por meio de recursos tecnológicos, com objetivo de formar, coordenar e orientar os professores; a superação para utilizar diversos de recursos tecnológicos; entre outros.

O bem-estar/mal-estar docente pode ser considerado um estado resultante de múltiplas variáveis, interdependentes e inter-relacionadas, que são: atividade laboral; relações interpessoais; condições sociais e econômicas; e condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar. No entanto, quando o resultado dessa avaliação for positivo, haverá o bem-estar e a possibilidade de felicidade; quando for negativo, ocorrerá mal-estar, um estado de desconforto, resultante da insatisfação e de conflitos, que desencadeará estratégias de enfrentamento, as quais se constituem em ações que visam eliminar ou minimizar a sensação de mal-estar e caminhar em direção ao bem-estar. Embora o número de componentes do trabalho felicitário que promoveram satisfação (3 - Laboral, Relacional e Infraestrutural) seja o mesmo dos componentes que promoveram as insatisfações (3 - Laboral, Socioeconômico e Infraestrutural), destacamos que a satisfação ocorreu em mais elementos, e a insatisfação em menos elementos.

Assim, identificamos a elevada satisfação com o componente relacional, devido à articulação que as coordenadoras pedagógicas promovem na comunidade escolar. Com relação à satisfação com o componente laboral, verificamos satisfação na maioria das tarefas diárias, exceto com o tempo de realização das atividades burocráticas, que poderiam ocupar parte do tempo com excesso de demandas burocráticas revertido para demandas pedagógicas. Comprovou-se a insatisfação com a remuneração quando as coordenadoras relataram que não recebem incentivos salariais mesmo trabalhando sem horários para planejamento, mais que sua carga horária, atuando nos momentos de descanso em seus lares, fora de seu ambiente de trabalho e em finais de semana (sem previsão em calendário).

Portanto, as evidências apontaram que os resultados foram positivos havendo bem-estar e a possibilidade de felicidade no trabalho. As coordenadoras pedagógicas também sentem insatisfações que possibilitam o seu mal-estar, já que para exercer seu trabalho diário

realizam funções que não fazem parte do seu campo de atuação, sem valorização financeira ou segurança/estabilidade no trabalho. A possibilidade de mal-estar causada pela insatisfação com salário, excesso de funções e muitas demandas burocráticas poderia ser abrandada com valorização salarial, considerando incentivos à carga-horaria, com pessoal habilitado para desenvolver as diversas exigências do cotidiano escolar e políticas de formações com ações que atendam as necessidades e realidade de cada escola.

Referências

BATISTA, Valter Pedro; PESCE, Lucila. Educação e cibercultura: formação docente em contexto de resistência. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 1, p. 91-110, jan./abr., 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996.

DOHMS, K. P.; STOBBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Níveis de mal/bem-estar, autoimagem e autoestima e autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre. Série-Estudos – **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 34, Campo Grande: UCDB, jul./dez. 2012.

FREUND, Jonh E. **Estatística aplicada**: economia administração e contabilidade. 11 ed. Porto Alegre: Boockman. 536 p, 2006.

GEGLIO, Paulo César. Análise temática das produções sobre o coordenador pedagógico no Brasil. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, Santos, v. 2, n. 4, 2010, p. 245-265. Disponível em <<http://periódicos.unisantos.br/index.php.pesquisaeduca>>. Acesso em: 05 set. 2012.

ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 17, p. 99-114, jul./dez. 2014.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. O coordenador pedagógico na perspectiva de professores iniciantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos). In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015, p. 73-90.

MORAES, Nádia de Araújo Luciane Leite de.; RONCA, Antonio Carlos Caruso. Escola: seus recursos, jeitos e formas para cuidar do aluno. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2021, p. 101-120.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina-Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). O

coordenador pedagógico: Função é estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**, set. 2011.

POLTRONIERI, Cristiane do Nascimento Gonçalves. **Percepções sobre o mal-estar docente**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmica do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: Rebolo, Flavinês; Leny Rodrigues Martins Teixeira e Perelli, Maria Aparecida de Souza (Orgs.). **Docência em Questão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 23-60.

RONCA, Antonio Carlos Caruso Ronca; GONÇALVES, Carlos Luiz. Coordenação pedagógica: desafios da pandemia. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2021. p. 43-64.

SANTOS, Michele Serafim. O trabalho do coordenador pedagógico em tempos de pandemia: relatos de uma articuladora sobre atividades remotas. In: INTEGRA EAD, 1, 2020, Campo Grande. Anais Integra. Campo Grande: UFMS, 2020. p. 1-8.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; FILHO, José de Pinho Filho; SCHUHMACHER, Elcio. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Revista Ciência e Educação**, v. 23, n. 3, p. 563-573, 2017.

SORATTO, Lúcia; RAMOS, Fernanda. CODO, Wanderley. *Burnout* e relações sociais no trabalho. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap.17, p. 272-277.

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: DIREITO E INCLUSÃO COMO FORMAS DE GARANTIA À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Priscilla Basmage Lemos Drulis¹
Célia Mirian da Silva Nogueira²

Eixo – Desenvolvimento local da Formação docente (DLFD)

Resumo: Este trabalho faz uma análise crítica sobre a equidade em relação ao direito à educação na perspectiva de educação inclusiva para o público identificado com comportamentos de Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil. Justifica-se a relevância pelo pressuposto de não haver equidade nas políticas públicas para o público da educação especial que são: alunos com deficiências, alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Apesar dos amparos legais o último público mencionado, ainda permanece como coadjuvante no processo de inclusão. O trabalho, apesar de apresentarmos alguns números, no entanto prevalece o intuito qualitativo do mesmo, sendo do tipo documental. No Brasil, o atendimento educacional para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) ocorre fora da sala de aula regular, em salas de recursos multifuncionais, núcleos ou centros especializados. Apesar de a Educação Básica oferecer maior amparo legal para esse público em comparação à Educação Superior, na prática, as políticas públicas voltam-se mais para dificuldades relacionadas as deficiências. Embora a legislação tenha avançado, os desafios da equidade permanecem.

Palavras-chave: Educação especial; Equidade; Atendimento educacional especializado.

Introdução

A análise crítica das políticas públicas do Brasil para alunos com altas habilidades ou superdotação ocorre a partir das concepções na legislação e considerando demais documento

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Participante do grupo de pesquisa Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPESE). pribasmage@gmail.com.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Participante do grupo de pesquisa Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPESE). nogueiraceliimiriam@gmail.com.

internacionais como a declaração de Salamanca de 1994, a qual cita o público somente uma vez, ou seja, a ênfase para as dificuldades de aprendizagens relacionadas às deficiências e transtornos são mais discutidas e amparadas. A partir dessa perspectiva iremos apresentar a legislação do país e realizar uma análise crítica sobre a equidade de amparo legal entre o público da educação especial.

Este texto foi desenvolvido por pesquisa qualitativa do tipo documental utilizando dados primários como: Leis, Decretos, Resoluções, publicações em sites oficiais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC). Para levantamento dos núcleos e centros foram realizadas buscas no site oficial do MEC, além de sites oficiais das secretarias de educação dos estados das cinco regiões brasileiras, também foi realizada uma busca em pela localização do endereço de funcionamento, por fim a busca por redes sociais também foi realizada em alguns casos quando por meios oficiais não foram localizados os dados.

Direito à Educação: amparos legais no Brasil

O público com Altas Habilidades/Superdotação foi mencionado na legislação brasileira pela primeira vez em 1961 nomeados como excepcionais na Lei 4.024, no entanto a legislação não fazia distinção do público da educação especial e entende-se que todo o público era nomeado como excepcionais, contudo manifestos de atendimento já tinham iniciado em 1945 no país, com a contribuição da psicóloga Helena Antipoff considerada pioneira no atendimento aos superdotados (Silva et al., 2019).

Pela legislação os alunos excepcionais deveriam se adaptar ao ambiente escolar e as ações de atendimento ainda estavam distantes da inclusão. Na década seguinte os alunos acima da média já começam a ser nomeados como superdotados pela Lei n. 5.692, e na mesma década avanços significativos foram conquistados com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, no entanto as ações e campanhas eram meramente assistenciais, este centro anos depois passou por mudanças transferindo a competência para o ministério da educação e depois retornou à centralização da educação especial para o centro novamente.

Art. 9º OS alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os

superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, art. 9).

Ainda que a declaração de 1959 tenha se incumbido de estabelecer o direito da criança pela educação gratuita e de oportunidades iguais para todos, a minoria e os casos mais severos eram atendimento em instituições privadas ou organizações não governamentais. Na prática, a lei não garantia o atendimento para todo o público e ao longo dos anos a educação especial sofreu mudanças que impactaram diretamente na descontinuação de ações para o atendimento às pessoas com necessidades especiais.

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito (Brasil, 1959, p. 2).

Com as mudanças sociais ocorridas no Brasil, as revoluções e lutas conquistam o direito à educação na constituição de 1988, mencionada no artigo 205 e o atendimento educacional especializado também é referido na carta magna no inciso III do artigo 208, contudo refere-se aos portadores de deficiência.

A conferência mundial ocorrida em 1994 e conhecida mundialmente como Declaração de Salamanca se ampara no direito da criança redigido nos documentos incluindo o dos direitos humanos. Este documento trata-se de um guia de políticas e ações governamentais que estruturam a educação especial. O princípio redigido neste documento é de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, e o documento cita crianças superdotadas. Crianças com necessidades educacionais especiais precisam ser inseridas no ambiente escolar, recebendo o atendimento e sendo respeitado o tempo individual de aprendizagem. O documento enfatiza que as ações devem ocorrer sem discriminação do aluno mais severo ao aluno com superdotação que também apresenta dificuldades de aprendizagem e de socialização no ambiente escolar e por isso está incluído no público da educação especial (Salamanca, 1994, p. 3).

A declaração de Salamanca também resguarda a preparação para a vida adulta e enfatiza no auxílio na transição para os demais níveis de ensino da educação básica e faz menção a transição e para a educação superior de alunos, prescreve ações como programas específicos para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais, além do apoio com treinamento vocacional e escolhas dos cursos de graduação: “O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior” (Salamanca, 1994, p. 13), essas ações poderiam minimizar os equívocos e a frustrações futuras dos alunos superdotados ou com altas habilidades.

No mesmo ano de 1994 com o intuito de orientar o processo que nomeava de “integração institucional”, contudo o ensino ainda seria homogêneo e as práticas ainda permaneciam estáticas na não valorização das diferenças no ato da aprendizagem, ou seja, não consideravam que cada aluno tinha singularidade para aprender, os alunos de acordo com Política Nacional de Educação Especial (PNEE) da época estariam na sala de aula, mas ainda na responsabilidade da gerência da educação especial (Brasil, 2008, p. 7).

O Brasil tem na história da educação três Leis de Diretrizes e Bases da Educação, sendo a primeira a Lei 4.024 de 1961, a segunda a Lei 5.692 e a terceira e atual a Lei

9.394 de 1996, sendo que todos amparam o público acima da média sendo cada legislação com suas terminologias como excepcionais para todos atípicos, depois já estavam identificados como público superdotado e atualmente como altas habilidades/superdotação sendo a barra com função de conjunção de alternância para alguns autores. Contudo ao passar dos anos avanços na legislação foram notáveis sendo que na atual o público foi assegurado currículo diferenciado, métodos e recursos para o atender as necessidades e também ampara a possibilidade do avanço escolar o que ainda é muito controverso, pois o entendimento de como é realizado ainda é complexo e exige muito cuidado, estudiosos da área entram em divergência porque afinal o aluno além do cognitivo precisa ser preservado em alguns aspectos como o emocional, social e outros que são levados em consideração nesse processo de avanço escolar (Brasil, 2008, p. 8).

Posterior a LDB de 1996, os debates relacionados às políticas públicas de atendimento ao público com altas habilidades ou superdotação seguem com as mudanças e em 2001 foi instituída as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

por meio da Resolução CNE/CEB Nº 2. Neste documento, o público com altas habilidades ou superdotação foi definido como parte do público com necessidades educacionais especiais “altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 2001, p. 2). O aluno com AH/SD passa a ser entendido para além do currículo comum e passa a ser compreendido como um aluno que necessita em receber atendimento que vai além do seu currículo da sala de aula comum, ou seja, suplementar. Nesta resolução também cita o avanço da conclusão do currículo escolar.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

IX – Atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (Brasil, 2001, p. 3).

O Brasil no final dos anos de 1990 elaborou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). Os números apresentados na época do público com altas habilidades ou superdotados (AH ou SD) ainda eram irrisórios, no entanto foi justificado pela precariedade de registros estatísticos do censo escolar.

A construção de uma política mais específica de inclusão para este público apesar de precoce no Brasil, no entanto a discussão sobre esses alunos com notório desempenho acima da média vem sendo abordado desde 1924 aproximadamente, e somente em 2005 foi criado um programa para instituir Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) em todos os estados brasileiros. Essa ação apesar de parecer aplicável, na prática não foi constatado um resultado positivo, de acordo com Branco et. al. (2017, p. 29) discorreram uma síntese sobre uma pesquisa realizada após o programa do MEC de implantação dos núcleos nos estados, um resultado foi que o número de núcleos eram insatisfatórios, pois seria um núcleo por estado sem condições de atender todos os alunos com AH/SD, ou seja, o atendimento ficou restrito aos que conseguiam ter acesso aos núcleos por diversos motivos, o outro resultado mencionado foi que nem todos os estados aderiram a criação e implantação de um núcleo e quando aderiram nem todos funcionavam como deveriam.

No ano de 2008 foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, objetivando orientação sobre a organização do atendimento ao público da educação especial em atendimento na Sala de Recursos multifuncionais (SRM) e outros ambientes escolares, o documento também reforça a “transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (Brasil, 2008, p. 14). O documento também trata de informar as principais características do comportamento de AH/SD.

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 15).

As orientações que constam na PNEE de 2008 são para formação dos profissionais que irão atuar nos atendimentos educacionais especiais, na acessibilidade arquitetônica, transporte, mobiliário e demais orientações necessárias para atender às necessidades do público, sendo o maior foco do documento a SRM.

O Conselho Nacional de Educação em 2009 instituiu uma resolução por meio do MEC, a Resolução nº 4 de 2 de outubro, o documento se tratava de Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O financiamento do AEE estaria condicionado às matrículas dos alunos no ensino regular da Rede pública e no Censo Escolar e instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos também seriam apoiadas e financiadas, reforçando a inclusão invertida, ou seja, fora da sala de aula comum. O texto também descreve no art. 13º as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado. Contudo o principal assunto seria o atendimento educacional especializado, sendo que para o público com AH/SD no art. 7º o texto possibilita um atendimento por meio de parcerias dos núcleos de atividades (NAAHS) com instituições de ensino superior, suprimindo a necessidade educacional dos alunos além da estrutura física e pedagógica dos núcleos.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e

dos esportes (Brasil, 2009, art. 7º).

Nos anos seguintes alterações foram realizadas nas legislações, bem como na constituição federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996. A Lei nº 12.796 altera a LDB em alguns entendimentos, como alterando a nomenclatura e inserindo a especificação do público da educação especial em vez de “portadores de necessidades especiais” para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, também a significativa mudança no texto da lei foi incluir o direito transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, ou seja, ao longo da vida escolar da pessoa, garantia essa incluída na LDB de 1996 pela Lei nº 13.632 de 2018 “XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”(Brasil, 2018, art. 3).

Outra alteração na legislação contemplando a pessoa com altas habilidades ou superdotação foi em 2021, o aluno surdo com AH ou SD foi incluído no público da Educação Especial, a alteração na LDB de 1996 foi pela inclusão do capítulo V-A da Educação Bilíngue de Surdos pela Lei nº. 14.191.

E após anos de elaboração de censos escolares e estatísticas que ajudam nas ações e implantações de políticas públicas, assim como justificam estudos para tais textos, somente em 2015 o cadastramento de AH ou SD no censo para Educação Superior foi inserido na LDB de 1996 pela Lei nº 13.234.

O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Brasil, 2015, art. 59 A).

O Decreto nº 6.571 de 2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE), o qual descreve considerações sobre o que seria o AEE, a integração desse atendimento na proposta pedagógica da escola, os objetivos e define as ações do Ministério da Educação como apoio técnico e financeiro e entre as ações destaca-se para este estudo o inciso VI do art. 3º que trata da “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (Brasil, 2008, art. 3º), em 2011 este decreto foi revogado pelo decreto nº 7.611, no texto o primeiro parágrafo do art. 2º foram denominados os atendimentos educacionais especializados:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, art. 2º).

No entanto apesar do decreto fomentar ações para a implantação de núcleos de acessibilidade na educação superior federal, ambos decretos de 2008 e 2011 que tratam do AEE da educação especial direcionam para o público com deficiência e não faz menção ao AEE do público com AH/SD na Educação Superior, de acordo com o parágrafo 5º do art. 5º.

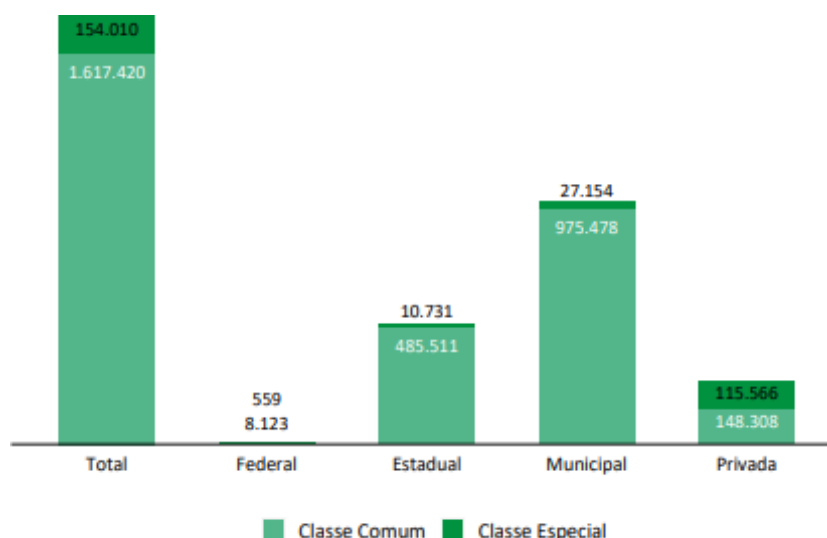
§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (Brasil, 2011, art. 5º).

E para finalizar este breve contexto histórico do direito à educação e das políticas públicas para os alunos com AH ou SD no Brasil, será descrito a seguir como são realizados o tratamento dos dados estatísticos do público da educação especial, em específico com AH/SD.

No Brasil, são divulgados resultados das matrículas e percentual na Educação Básica do público da Educação Especial por etapa de ensino em classes comuns ou especiais, incluídos em classe comum com AEE, sem AEE ou que frequentam somente classe especial, número de matrículas na classe comum ou especial de acordo com a dependência administrativa. São divulgados os números de matrículas de alunos por tipo de deficiência, tipo de transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Além da divulgação de gráficos, também são divulgadas planilhas com os dados separados por categorias. Os dados da Educação Superior a partir de 2021 tiveram uma mudança na forma de divulgação, foram publicados por sexo feminino e masculino os números de matrículas do público da Educação Especial por município de unidade federativa não tendo mais a divisão das matrículas por administração institucional: federal, municipal, privada, sem fins lucrativos ou filantrópica.

De acordo com o Censo escolar de 2023, compara-se a oferta de educação inclusiva por dependência administrativa, observando na rede estadual (97,8%) e na rede municipal (97,3%) apresentando os maiores percentuais de alunos incluídos. Para tanto, na rede privada a realidade ainda é diferente: do total de 263.874 matrículas da educação especial, somente 148.308 (56,2%) estão em classes comuns (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial – Brasil 2023



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Em se tratando dos dados específicos sobre as Altas Habilidades ou Superdotação em classes exclusivas que vai ao encontro da política de criação e implantação de núcleos e centros, a tabela a seguir apresenta o quantitativo de matrículas no país e nas suas regiões.

Tabela 1 - Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas - Altas Habilidades/Superdotação, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – 2023

Local	Quantitativo Total Educação Especial	Quantitativo Total das Ah/Sd
Brasil	154.010	381
Norte	6.719	32
Nordeste	7.553	41
Sudeste	63.107	193
Sul	59.972	61
Centro-Oeste	16.659	54

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2023

E para atendimento educacional especializado suplementar para este público, é relevante citar hoje quais são os locais que ofertam atendimento. Segue no Quadro 1 os

NAAH/S e Centros para AH ou SD em funcionamento no Brasil.

Quadro 1 - NAAH/S e Centros de Altas Habilidades ou Superdotação no Brasil

Estados	Núcleos ou Centros de AH ou SD no Brasil	Região do Brasil	Estados que não possuem NAAH/S Ou Centros por Região
Acre	NAAH/S- Cruzeiro do Sul	Norte	
Acre	NAAH/S – Rio Branco	Norte	
Amapá	CAAH/S-Macapá	Norte	
Amazonas	NAAH/S- Manaus	Norte	
Pará	NAAH/S- Belém	Norte	
Rondônia	NAAH/S – Porto Velho	Norte	
Roraima	CADAH/S- Boa Vista	Norte	
Tocantins	NAAH/S - Palmas	Norte	
Alagoas	SEDUC- Maceió	Nordeste	
Bahia	NAAHS- Salvador	Nordeste	
Ceará	CREAECE- Crateús	Nordeste	
Maranhão Obs.: O Centro é administrado pelo município de SL.	CAAHS-São Luís	Nordeste	
Maranhão	NAAH/S- Joãozinho Trinta – São Luís	Nordeste	
Paraíba	NAAH/S- João Pessoa	Nordeste	
Pernambuco Obs.: O NAAH/S é municipal desde a criação em 2005.	NAAH/S-Recife	Nordeste	
Piauí	NAAH/S- Teresina	Nordeste	

Rio Grande do Norte	NAAH/S - Natal	Nordeste	
Sergipe	NAAH/S-Aracaju	Nordeste	
Mato Grosso	NAAH/S-Cuiabá	Centro - Oeste	
Mato Grosso do Sul	CEAM/AHS-Campo Grande	Centro - Oeste	
Distrito Federal	AEEAH/S- Brasília	Centro - Oeste	
Rio de Janeiro	NAAH/S – Rio de Janeiro	Sudeste	São Paulo
Espírito Santo	NAAH/S - Vitória	Sudeste	
Minas Gerais	NAAH/S – Belo Horizonte	Sudeste	
Paraná	NAAH/S- Londrina	Sul	
Santa Catarina	NAAH/S – São José	Sul	
Rio Grande do Sul	FADERS – Porto Alegre	Sul	

Organização: as autoras (2024).

Além dos NAAH/S, alguns estados contam com instituições privadas e sem fins lucrativos que oferecem atendimento educacional especializado. No Rio Grande do Sul, destaca-se historicamente a FADERS (Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades), que foi criada como uma fundação e permanece ativa até hoje. No estado de São Paulo, as buscas realizadas não identificaram informações recentes sobre o NAAH/S, mas foi encontrado o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), vinculado à Secretaria de Educação do Estado e coordenado pela Coordenadoria de Gestão Básica (CGEB), que atende o público da educação especial em geral. No entanto, não foi localizado um núcleo específico para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação no estado. Apesar de conseguirmos localizar alguns núcleos ou centros de AEE para o público com AH/SD, não é possível afirmar que todos do levantamento realizado estão em funcionamento de acordo com o que preconiza os documentos legais para o atendimento, pois em alguns casos alguns permanecem em documentos oficiais, no entanto não se materializaram.

Considerações Finais

No Brasil o tema Altas Habilidades/Superdotação apesar do atendimento educacional especializado para este público ocorrer no formato invertido, ou seja, fora da sala regular em salas de recursos multifuncionais, em núcleos ou centros, este público na Educação Básica apresenta mais amparo legal que na Educação Superior, contudo na educação básica apesar das políticas públicas contemplarem este público, na prática as ações tendem a serem concretizadas com mais ênfase nas dificuldades de aprendizagem voltados para as deficiências.

A legislação no país teve avanços importantes, mas ainda enfrenta diversos desafios. A política pública de criação de núcleos para atender as necessidades especiais educacionais do público com AH ou SD vai completar duas décadas, sendo possível verificar que apesar da lentidão das implantações em alguns estados, quase todos os estados possuem um NAAH/S, alguns já conseguiram transcender as políticas e transformar o núcleo em centro, estratégia 4.5 da meta 4 do plano nacional de educação com vigência até 2014 a 2024, o que possibilita atender outros núcleos, do interior do estado. Já enquanto Centro de apoio existe uma amplitude maior nas ações de atendimento ao público.

Referências

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1961. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes para o ensino do 1º e 2º graus. Brasília. 1971. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. Unicef. **Declaração dos direitos da criança**. Brasília. 1959, p. 2. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994. Disponível em<

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em<
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em<
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília. 2001. Disponível em<
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Educação Especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em<
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Educação Especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em<
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em<
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. 2018. Disponível em<
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm> Acesso em: jul. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.234**, de 29 de dezembro de 2015. Alteração da LDB que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. 2015. Disponível em<
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm> Acesso em: jul. de 2024.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli. TASSINARI, Ana Maria. CONTI, Lilian Maria Carminato. ALMEIDA, Maria Amélia. Breve histórico acerca das altas habilidades/ superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 2,

, jan./jun. 2017. p. 23-41. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/325386975_Breve_historico_acerca_das_altas_habilidadesuperdotacao_politicas_e_instrumentos_para_a_identificacao. Acesso em: jul. de 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> > Acesso em: ago.2024.

SILVA, Fabíola de Oliveira da; SILVA, Regiana Machado da; NETO, Dara Dalila Ferreira; MEDEIROS, Luciano Tadeu Corrêa; CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. História da superdotação na educação brasileira. CONEDU – VI Congresso Nacional de Educação. Revista Realize. **Anais...**, 2019. p.5. Disponível em < https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA3_ID13411_18092019090603.pdf > Acesso em: ago. de 2024.

ANÁLISE DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS EM MATO GROSSO DO SUL: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Tarissa Marques Rodrigues dos Santos¹

Eixo 2 – Desenvolvimento local da formação docente

Resumo: Este estudo tem como objeto os programas de alfabetização no Estado de Mato Grosso do Sul, com foco nos programas educacionais implementados, como Além das Palavras, MS Alfabetiza, PRÓ-LETRAMENTO e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo é analisar a trajetória e a eficácia desses programas na melhoria da alfabetização das crianças. A metodologia inclui análise documental das políticas públicas e programas de alfabetização. Os resultados indicam que, apesar da diversidade de nomenclaturas, os programas de alfabetização no Estado de Mato Grosso do Sul – Além das Palavras, MS Alfabetiza, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC – compartilham uma estrutura semelhante, com foco na formação continuada de professores, suporte teórico e encontros presenciais. No entanto, cada programa apresenta características próprias que refletem diferentes abordagens metodológicas para a alfabetização. Além das Palavras, por exemplo, prioriza o método fônico, facilitando a decodificação inicial, enquanto MS Alfabetiza adota uma abordagem mista que combina práticas fônicas e de letramento para um desenvolvimento mais equilibrado de habilidades técnicas e de compreensão. PRÓ-LETRAMENTO, implementado em parceria com universidades, enfatiza a reflexão sobre a prática pedagógica e a integração de letramento, mas enfrenta desafios de continuidade após a formação. Já o PNAIC, com sua padronização nacional e colaboração entre estados e municípios, promove o letramento com foco na compreensão e uso social da escrita, embora dependa da adesão local e careça de suporte contínuo. Este estudo é fundamentado teoricamente por Soares (2004), Ferreiro e Teberosky (1985), e Mortatti (2019), cujas obras são essenciais para compreender a evolução das metodologias de alfabetização e o papel das políticas públicas neste processo.

Palavras-chave: Alfabetização; Políticas Públicas; Programas de Alfabetização.

1 Introdução

O processo de alfabetização é considerado um tema de grande relevância para o meio educacional e, por esse motivo, a proposta dessa seção circunda em trazer as discussões pelo

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação PPGEDU/FAED na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestra em Estudos Fronteiriços pela mesma instituição. E-mail: tarissamarques@gmail.com

viés das teorias que buscam relacioná-la com o letramento e pelas políticas públicas que concernem os programas voltados para a área com o objetivo de atender as necessidades dos alunos e discutir sobre os programas do Mato Grosso do Sul, como Além das palavras, MS Alfabetiza, PRÓ-LETRAMENTO e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este último foi pensado a partir da política de alfabetização destinada para crianças de até 8 anos no âmbito nacional, contribuindo para o avanço no contexto das políticas públicas, uma vez que os programas anteriores também compactuam com esta linha. Assim, conclui-se que são programas do governo com denominações diferentes, porém formatos idênticos, pois seguem uma lógica de formação continuada à distância, tendo encontros presenciais, utilizando materiais e aportes teóricos específicos.

Dessa forma, a alfabetização é uma etapa importante na vida das crianças, na qual as crianças precisam desenvolver as competências básicas de leitura e de escrita com o objetivo de auxiliá-las no seu processo de aprendizagem nos primeiros anos da escolarização. Por essa razão, criou-se diversos programas cujo objetivo era alfabetizar as crianças, trazendo uma nova metodologia para as escolas de ensino e de avaliação para auxiliar o professor com a prática e com a aquisição de novos saberes e promover uma educação de qualidade para o Estado do Mato Grosso do Sul.

Ferreiro e Teberosky (1985) trouxeram contribuições fundamentais para o campo da alfabetização ao redefinir a maneira como se entende o processo de aquisição da escrita pelas crianças. Em sua pesquisa, as autoras demonstram que a alfabetização não é simplesmente o ensino de letras e sons, mas um processo ativo em que a criança constrói hipóteses sobre o sistema de escrita a partir de suas interações com o mundo.

Elas afirmam que as crianças, antes mesmo de serem formalmente alfabetizadas, desenvolvem uma série de conhecimentos sobre a função e a estrutura da escrita, elaborando diferentes níveis de compreensão até atingirem o domínio do sistema alfabético. Assim, o estudo de Ferreiro e Teberosky desafia métodos tradicionais e destaca a importância de uma alfabetização que considere o papel ativo da criança na construção do conhecimento, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento cognitivo e a compreensão dos usos sociais da escrita.

As políticas públicas estão relacionadas aos programas de alfabetização da criança e à trajetória do cenário educacional para compreender todo este processo. Tendo isso em vista,

faz-se necessário discutir sobre o tema, pois a política educacional é considerada a partir de um recorte que contempla diversas diretrizes que estão relacionadas à alfabetização.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa afirma que a política educacional como recorte das Políticas Públicas, conforme Azevedo (2003, p. 38), pois a política educacional pode ser considerada como “[...] tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Por esse motivo, é importante refletir sobre as políticas que estão atreladas à educação, ao modelo de ensino, repercutindo diretamente nas práticas educativas das instituições escolares. Além disso, Oliveira (2010, p. 98) afirma que as políticas educacionais são “[...] aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar”. Logo, elas são responsáveis pela manutenção de uma educação de qualidade, motivo pelo qual esta é relacionada à implantação de políticas públicas na área.

Assim, as políticas públicas ou educacionais não se constituem apenas em uma determinada política estatal, pois envolve diversos processos, instituições e agentes ativos no seu decorrer, conforme Palumbo (1994, *apud* Aranda, 2011) apontam:

A política educacional presente hoje nas relações sociais é um alvo em movimento, é um processo ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes. Por isso é complexa, invisível, alusiva, dinâmica, normativa, contraditória e conflitual. Manifesta-se nas estratégias utilizadas pelos governantes, cujo conteúdo referência princípios e diretrizes constitucionais, prioridades, objetivos e metas, meios, organização administrativa e operacional, população alvo e seu papel. Tem como suportes declarações, leis, regulamentos, planos, projetos, programas (Palumbo, 1994, *apud* Aranda, 2011, p. 2).

Por esse motivo, as políticas públicas estão imbricadas no processo de ações históricas e de poder garantir os direitos voltados para os cidadãos que nem sempre desfrutam de todos os benefícios, mesmo que por trás, são operacionalizadas por leis, regulamentos, planos ou projetos que são feitos e, por fim, realizados. Logo, a constituição e a trajetória das políticas educacionais são pensadas para atender às necessidades e os interesses do governo numa lógica hegemônica que não pensa em um projeto a longo prazo. Com isso, é preciso um planejamento de ações e estratégias que se voltem para a sociedade, isto é, um investimento para a alfabetização da criança que esteja alinhado à demanda de um país que conceba uma política de Estado destacando a importância desta etapa inicial para a educação.

Nesse sentido, algumas situações são apontadas nesta citação sobre o fracasso escolar

no processo de alfabetização como uma das principais razões sobre a proposição relacionada às políticas oficiais que se aplicam neste campo e o jugo dessas imposições que norteiam as ações neste campo. Assim, é preciso levar em conta as diretrizes da educação e as características das políticas educacionais, para que sejam pensadas propostas que possam apresentar uma determinada sequência.

Ao se tratar sobre programas voltados para a alfabetização, é importante enfatizar que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica foi instituída pela Portaria MEC nº 1.179, de 6 de maio de 2004. Essa portaria estabeleceu o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, com o objetivo de promover a formação continuada dos docentes e melhorar a qualidade do ensino no país. A rede é composta por centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, instalados em instituições universitárias brasileiras, abrangendo diversas áreas de especialidade, como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Língua Portuguesa, Matemática, entre outras, tendo como responsáveis as secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, em parceria com o IESs, em que Estados e municípios aderiram à presente iniciativa.

[...] visando a institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada, dirigida exclusivamente à educação infantil e ao ensino fundamental. Nas universidades que se integraram à rede, foram instituídos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação com uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada de professores (Gatti, 2011, p. 55- 56).

A rede nacional consiste em um conjunto de ações que se propõem à formação continuada, buscando articular-se diretamente entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da educação e para o aperfeiçoamento da formação de professores e de alunos da Educação Básica, além de fortalecer os próprios programas que visam essas estratégias e finalidades, promovendo maior articulação e envolvimento direto com as demandas de municípios e Estados para refinar as demais das secretarias de Educação, permitindo uma organização mais clara dos atendimentos pelas IESs.

No que diz respeito ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, instituído no ano de 2012, pela Portaria nº 867, este é considerado um compromisso assumido pelos governos federais, com o objetivo de assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de serem alfabetizadas até os oito anos de idade, no decorrer do primeiro ao

final do terceiro ciclo do ensino fundamental.

O ciclo de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 anos letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos (Brasil, 2012, p. 17).

De acordo com o presente documento, trata-se de um programa voltado para a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até o terceiro ano do Ensino Fundamental, englobando todas as crianças das escolas municipais e estaduais, sejam elas da zona urbana ou rural. Assim, a palavra pacto nos remete a acordo ou compromisso assumido entre duas ou mais partes para atender um determinado objetivo. No caso do programa, este envolve órgãos governamentais da esfera federal, estadual e municipal e, sobretudo, destaca a formação continuada dos professores na área.

Considerando a complexidade dessas aprendizagens, o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, como apresenta o Livro de Apresentação do PNAIC (Brasil, 2014).

Nessa perspectiva, considera-se a integração e a estruturação com base na formação continuada de professores Alfabetizadores de diversas áreas, utilizando materiais, referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuem para a alfabetização; compartilhamento da gestão do programa entre o Governo Federal, estados e municípios e pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais (Brasil, 2014).

Logo, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas em 2013, tendo como objetivo articular entre os diferentes componentes curriculares, com enfoque principal na Linguagem, permitindo o seu desenvolvimento intelectual e a aquisição de novos conhecimentos voltados para o âmbito da prática educacional.

Portanto, a formação continuada é essencial neste processo, pois contribui para o debate sobre a aprendizagem das crianças, tendo em vista a melhoria na qualidade do ensino, do aperfeiçoamento da prática docente e os processos de acompanhamento, no que diz respeito à avaliação e ao ensino, para que os professores possam se planejar e estarem preparados frente às diversas situações com as quais irão se deparar na sala de aula.

2 O contexto das políticas de alfabetização em Mato Grosso do Sul

2.1 PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Alfabetização e Linguagem

Inicialmente, o Programa Pró-Letramento Mobilização pela Qualidade da Educação, lançado em 2005, é um programa de formação continuada que se direciona aos professores das séries iniciais do ensino fundamental com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da leitura e da escrita, como ação que integra o Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica, entre outras ações de formação de professores ancoradas no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

Conforme o Guia geral do Pró-Letramento (Brasil, 2012a), os objetivos são:

[...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática, propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (Brasil, 2012a, p. 02).

O suporte voltado para a ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental é importante para o processo de alfabetização, pois contribui para a aprendizagem da língua portuguesa a partir de situações que levem o aluno a refletir e a exercer um olhar crítico sobre os diversos contextos, assim como construir o seu conhecimento ancorado no processo de aprendizagem, enriquecendo a formação continuada.

Entretanto, apesar disso, o Ministério da Educação é o grande responsável por coordenar o programa, elaborar diretrizes, os critérios para a organização dos cursos e a

proposta de implementação e garantir recursos financeiros para a formação dos orientadores/tutores e para a elaboração e reprodução dos materiais. A responsabilidade pelo desenvolvimento e produção dos materiais dos cursos, formação e orientação do professor/orientador/tutor fica por conta das Universidades, integradas aos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática (Brasil, 2012a).

Além disso, de acordo com o guia do Pró-Letramento (Brasil, 2012a), o programa é realizado com a participação de cinco agentes que são responsáveis pela execução das ações nos respectivos Estados, ou seja, o primeiro agente é o Coordenador Geral do Programa: profissional vinculado à universidade parceira, responsável pela implementação do mesmo, o segundo agente era o Formador: de preferência um profissional com vínculo à Universidade, responsável pela formação dos orientadores e dos estudos, o terceiro agente era Coordenadora Administrativo do Programa: deve ser um profissional que atue na Secretaria da Educação, que organize o Programa no município e articule entre a IES e a Secretaria da Educação.

Já o quarto agente era o orientador de Estudos que devia ser o professor efetivo do município e estar preparado para receber a formação da Universidade, tendo indicação da Secretaria da Educação pautada em sua experiência profissional, além de formação acadêmica. Sendo assim, este é considerado a peça-chave do projeto, pois será ele o grande responsável por articular entre a Universidade e as demais pessoas; e por fim o quinto agente é o professor cursista: deve dar aula para as séries e anos iniciais do ensino fundamental do primeiro ao quinto ano, estar atuando na escola e em sala de aula e ter realizado a inscrição para o programa.

Com a perspectiva de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos mediante a incorporação das crianças de 6 anos de idade, o Programa Pró-Letramento, instituído em 2005, dirige-se aos docentes dos anos iniciais dessa etapa de escolarização, com o objetivo de orientar o trabalho dos professores que atuam nesse período de ensino e de assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, acolhendo as crianças pequenas, mediante o uso de abordagens mais adequadas à faixa etária (Brasil, 2012a, p. 84).

Dessa forma, o programa traz a abertura de concessão de bolsas para os agentes

responsáveis pela consolidação de suas ações que estão em conformidade com os setores diretamente envolvidos com a Universidade, Redes de Ensino, MEC e demais orientadores do programa. Assim, o guia Geral do Programa (Brasil, 2012a), afirma que os orientadores de estudos, cursistas têm 84 horas divididas no presencial e 36 horas à distância, com o total de 120 horas.

Estudos indicam que a oferta de bolsas no Pró-Letramento desempenha um papel significativo na adesão e motivação dos professores. A pesquisa de Alferes e Mainardes (2012) destaca que a concessão de bolsas contribuiu para a participação ativa dos docentes, permitindo-lhes dedicar tempo e recursos à formação sem comprometer outras responsabilidades profissionais. Essa política de incentivo financeiro facilitou a implementação das práticas pedagógicas aprendidas, resultando em melhorias na qualidade do ensino.

Além disso, o material do Pró-Letramento foi planejado por 10 universidades e então se divide em dois volumes: o volume de Alfabetização e Linguagem, dividido em oito fascículos.

O material didático foi preparado com o objetivo de oferecer as bases necessárias ao trabalho do(a) professor(a), atingindo-o diretamente em sua prática. Envolve o conhecimento do conteúdo pedagógico, dos conteúdos a serem ensinados aos alunos e das maneiras de ensiná-los. Propõe situações que incentivem a reflexão e o caráter contínuo da construção de conhecimentos pelos professores, incentivando-os a aplicarem o que aprenderam nas aulas com seus alunos e analisarem os resultados com colegas, tutores e professores formadores. As ferramentas tecnológicas de interação a distância foram introduzidas paulatinamente no curso (Brasil, 2012a, p. 56).

Segundo Alferes e Mainardes (2012), os autores analisaram a estrutura descentralizada do programa Pró-Letramento, que dependia da colaboração entre os governos federal, estadual e municipal. Essa descentralização era um dos aspectos fundamentais para a sua implementação, pois permitia que o programa fosse adaptado às necessidades regionais. No entanto, Alferes e Mainardes apontam que, embora a formação continuada tenha impacto positivo na prática pedagógica dos professores, a gestão e o acompanhamento do programa apresentarão desafios que dificultaram sua efetividade em longo prazo. Entre os entraves estavam a necessidade de maior acompanhamento após o término da formação e a dependência dos recursos financeiros locais, que nem sempre são suficientes para sustentar

as novas práticas adquiridas pelos professores.

Complementando essa visão, Oliveira, Pizzio e França (2010) organizam uma coletânea de relatos no livro *Pró-Letramento: Experiências Pedagógicas em Alfabetização e Linguagem*, na qual destacaram as experiências pedagógicas dos professores participantes do programa. A obra oferece uma perspectiva prática sobre a implementação do Pró-Letramento, trazendo exemplos de metodologias e abordagens que foram exitosas no desenvolvimento das competências de alfabetização dos alunos. Esses relatos demonstraram como o programa possibilitou que os docentes experimentassem metodologias inovadoras e reflexivas, enriquecendo suas práticas pedagógicas e promovendo uma alfabetização que vai além do ensino mecânico da leitura e da escrita.

Portanto, este foi um programa que contribui diretamente para a melhoria do desenvolvimento, da leitura e das escritas dos alunos em fase de alfabetização, e, foi gradualmente encerrado em meio a mudanças nas políticas educacionais brasileiras e na reorganização das prioridades do Ministério da Educação (MEC).

2.2 PROGRAMA ALÉM DAS PALAVRAS

Em nível de âmbito estadual, o Programa Além das Palavras, do Estado de Mato Grosso do Sul, criado em 2008, tornou-se programa só em 2012, dividindo-se em 79 escolas-pilotos que se distribuem em 25 municípios. Tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes, bem como subsidiar a prática docente, por meio de capacitação e assessoramento (Mato Grosso Do Sul, 2012).

Assim, o programa surgiu de uma necessidade ancorada por meio das Avaliações Nacionais que consistia em conhecer o desenvolvimento dos alunos que estavam matriculados em diferentes escolas a nível nacional. Além disso, também buscava avaliar os percentuais de evasão escolar por meio das provas de Língua Portuguesa e Matemática, elaboradas pelo INEP, na qual o aluno precisaria resolver algumas questões num determinado tempo de forma individual. Por esse motivo, foram inseridas as escolas que tiveram como resultado o índice 3,0 com baixo rendimento. Sendo, assim, o programa:

O Programa Além das Palavras orienta-se, particularmente, pelo que estabelece a LDB (Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 2, inspirada na Constituição Federal de 1988, sobre os fins da educação: “o plano desenvolvimento do educando, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’’. Orienta-se, ainda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) que definem princípios, fundamentos e procedimentos de elaboração e implementação dos currículos para os estados, com destaque à interdisciplinaridade, a contextualização e à transversalidade como formas de organização do trabalho pedagógico escolar. Considera, também, as reflexões que constam nos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de MS quanto à educação, escola e currículo (Mato Grosso do Sul, 2012, p. 15).

No dia 24 de março de 2008, por meio da Resolução/SED n. 2162, o programa foi criado pela Secretaria Estadual da Educação (SED). Nesse sentido, este tinha como proposta um contexto de baixo IDH, apresentar a aplicação de diversas metodologias no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio de um material didático específico, que estivesse de acordo com os critérios do programa. A metodologia diz respeito à alfabetização através do método fônico que contempla as letras maiúsculas, a contação de histórias, além de cartazes que sugerem atividades para serem desenvolvidas com os alunos.

Dessa forma, o programa se baseia nas diretrizes legais que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica e os Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e então prevê a contratação de professores que já sejam formados nos cursos de Letras e matemática, respectivamente para também exercer funções de coordenadores nas devidas áreas, sendo treinados por profissionais da Secretaria do Estado de Educação para poder atuarem nas escolas, para a qual serão encaminhados.

[...] apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores licenciados em Língua Portuguesa e Matemática para atuarem como coordenadores da área da Rede Estadual de Ensino (Mato Grosso do Sul, 2012, p. 11).

Por meio dessas ações, é possível ver que a responsabilidade da supervisão dos trabalhos pedagógicos que são desenvolvidos pelos professores é colocada sobre os coordenadores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática e não necessariamente do coordenador pedagógico, pois não participa da formação continuada dos programas. Além disso, esta formação ressalta a necessidade da metodologia concebida pela proposta sobre o método fônico por Oliveira (2004):

O uso de métodos fônicos não ocorre de forma abstrata; ele se dá através

da utilização de materiais didáticos diversos - uso de letras, alfabetos, atividades que letras e sons (fonemas e grafemas), palavras impressas em cartões e cartazes, textos desenvolvidos ou escolhidos por critérios semânticos e morfossintáticos. Esses materiais se encontram na forma de orientações, fichas e listas de palavras, ou sistematizados e manuais de alfabetização - que tradicionalmente são chamados de cartilhas no Brasil (Oliveira, 2004, p. 59).

Portanto, cabe pontuar que este programa trazia o cotidiano das escolas públicas estaduais e provoca diversas reflexões sobre o sistema de ensino e sua organização, oportunizando aos professores da rede estadual deste Estado, a formação na perspectiva do letramento e do método fônico. Além disso, a secretaria de Estado da Educação - SED/MS contribui com livros didáticos para serem utilizados nas escolas pelos alunos, dentre os principais, temos: “Grafismo e Caligrafia - letras cursivas”; “Grafismo e Caligrafia - letras de forma”; “Aprender a Ler”; “Manual do Professor”, etc como um material para auxiliá-los no processo de alfabetização.

Para Soares (2004), programas de alfabetização precisam estar alinhados com as realidades e práticas culturais dos alunos. Ela enfatiza que o aprendizado não pode se restringir à aquisição de habilidades mecânicas, como o reconhecimento de letras e a decodificação de palavras, mas deve incluir a capacidade de interpretar e produzir textos adequados às diferentes situações da vida cotidiana. Segundo sua perspectiva, os alunos em processo de alfabetização devem ser expostos a uma variedade de gêneros textuais e formas de uso da linguagem, o que contribui para que a alfabetização se torne uma ferramenta efetiva de inclusão social e de cidadania. A autora enfatiza que, para uma alfabetização significativa, é essencial que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação e uso social da linguagem escrita, considerando as diversas situações de comunicação e as demandas do contexto social.

Ao adotar essa perspectiva, o método fônico, caracterizado por atividades de repetição e associação direta entre fonemas e grafemas, pode ser visto como insuficiente para promover uma alfabetização completa. Esse método foca-se na decodificação, ou seja, na habilidade de traduzir símbolos escritos em sons, o que pode limitar a formação de leitores críticos e capazes de interagir de forma reflexiva com textos variados.

A repetição mecânica, muitas vezes presente no método fônico, tende a desconsiderar o contexto e a função social da linguagem, o que, segundo Soares, é fundamental para que o aprendizado da leitura e da escrita se torne uma ferramenta de inclusão social e exercício da

cidadania.

2.3 PROGRAMA MS ALFABETIZA

O programa MS Alfabetiza – Todo pela Alfabetização da Criança surgiu com a Lei n. 5724, de 23 de setembro de 2021, pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SED), vinculado à Coordenadoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEF) da Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED/SED), conforme as informações do documento.

Seu principal objetivo é fortalecer a aprendizagem e melhorar os indicadores educacionais dos estudantes matriculados nas redes públicas de ensino do território sul-mato-grossense, o que demanda cuidar para que haja uma progressão de aprendizagens para alfabetização e dessas para outras práticas de letramento, no tocante à formação leitora e consolidação da escrita

Cabe destacar que, atualmente, o Programa está vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023 e tem por objetivo garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, por meio de ações governamentais e da promoção do material didático complementar para a alfabetização, além de material pedagógico para a Educação Infantil para incentivar a formação continuada para professores e gestores da escola a partir da prática docente e do sistema de avaliação.

Diante disso, as ações do programa estão voltadas para as crianças e para os professores, em colaboração com o governo do estado de Mato Grosso do Sul e de seus 79 municípios. Além disso, conta com o apoio da Parceria para Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), criada pela Associação Bem Comum (ABC) e instituições da sociedade civil. Essas ações têm por objetivo dar início ao processo de alfabetização aos alunos e adequar cada etapa às suas respectivas idades e níveis de escolarização, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

Nesse sentido, é importante ressaltar a importância de desenvolver habilidades de leitura e escrita, adequando as idades e os níveis de escolarização de cada aluno, pois permite o avanço no processo de aprendizagem, favorecendo na aquisição de novos saberes e na formação de letras e palavras a partir do método fônico.

Mortatti (2019) destaca a importância de compreender a alfabetização como um

processo histórico e socialmente construído, enfatizando que as práticas de ensino da leitura e da escrita não podem ser vistas de forma isolada ou descontextualizada. Ela argumenta que os desafios enfrentados no campo da alfabetização são resultado de fatores sociais, políticos e educacionais que moldaram as políticas e metodologias ao longo do tempo. Para Mortatti, é fundamental que os programas de alfabetização reconheçam essa historicidade e apliquem métodos que não apenas ensinem a codificação e decodificação de palavras, mas também integrem o letramento, possibilitando que as crianças compreendam o papel da escrita nas diversas práticas sociais.

A importância dos programas de alfabetização pensados na perspectiva do letramento está no fato de que eles vão além do simples ensino do código escrito. Conforme argumenta Magda Soares (2004), o letramento envolve não apenas o domínio técnico do alfabeto, mas também a compreensão de como a linguagem escrita é utilizada em diferentes contextos sociais. Dessa forma, o foco passa a ser o uso da escrita como prática social, permitindo que os indivíduos compreendam e participem das diversas esferas da vida onde a leitura e a escrita se fazem necessárias.

Para facilitar uma análise comparativa entre os programas de alfabetização implementados no Estado de Mato Grosso do Sul, foi elaborada a tabela abaixo. A tabela organiza as informações essenciais sobre cada programa – Além das Palavras, MS Alfabetiza, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC – destacando o ano de implementação, o modelo de formação, os métodos pedagógicos adotados e a contribuição de cada iniciativa para a eficácia da alfabetização:

Quadro 1 – Síntese dos programas analisados

Programa	Ano	Modelo de Formação	Métodos Pedagógicos	Contribuição para a Eficácia
Além das Palavras	2008	Capacitação prática com assessoramento contínuo e encontros presenciais	Método fônico, com foco na decodificação e correspondência fonema-grafema	Facilita a decodificação, mas limita a compreensão e o uso social da escrita
MS Alfabetiza	2021	Colaboração entre governo estadual e municípios, com formação continuada	Abordagem mista, incluindo método fônico e práticas de letramento	Promove uma alfabetização mais completa, mas enfrenta desafios na adaptação e suporte contínuo
PRÓ-LETRAMENTO	2005	Formação continuada em parceria com universidades, com encontros presenciais e EAD	Íntegra alfabetização e letramento, com ênfase na reflexão e desenvolvimento de competências de leitura	Potencializa o desenvolvimento teórico dos professores, mas carece de acompanhamento pós-formação
PNAIC	2012	Formação padronizada e nacional, com cursos presenciais e materiais do MEC, em colaboração com estados e municípios	Abordagem ampla, incentivando o letramento e a interpretação de textos em diferentes contextos	Busca alfabetização íntegral, mas depende da adesão local e enfrenta desafios com a falta de suporte contínuo

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

As distinções entre os programas indicam que cada um tem uma abordagem particular para a alfabetização e a formação dos professores. Programas como Além das Palavras e MS Alfabetiza são iniciativas estaduais com uma visão mais próxima das necessidades locais, mas que enfrentam desafios na integração de métodos abrangentes de letramento. Por outro lado, o Pró-Letramento e o PNAIC apresentam uma estrutura de formação mais robusta, promovendo uma qualificação docente que valoriza a prática reflexiva e a inclusão do letramento, mas a ausência de suporte contínuo limita o impacto duradouro dessas práticas.

Essas distinções mostram que a efetividade dos programas depende não só do método adotado, mas também do suporte contínuo e da adequação das práticas ao contexto específico dos alunos e professores.

3 Considerações Finais

A partir deste breve panorama a respeito dos programas voltados para a Educação e

sobre as políticas públicas da alfabetização, é importante que se reconheça a particularidade de cada um deles, seu modo de organização e as matrizes utilizadas de maneira peculiar, concebendo a formação continuada como critério primordial para este serviço. Sendo assim, a educação relacionada à formação continuada traz o avanço e o aprofundamento no olhar profissional dos professores, pois permite que estes possam desenvolver e aprimorar sua prática docente a partir da identificação dos problemas apresentados e da realidade de cada aluno e, sobretudo, das falhas do nosso sistema educacional.

Assim, ao se investir em programas voltados para a Educação, são apresentadas novas perspectivas para atender às necessidades e interesses das crianças de até oito anos de idade, dando um novo sentido para o processo de alfabetização. Além disso, é importante destacar que os programas têm o formato semelhante como, por exemplo, o PNAIC e o Pró-Letramento, no aspecto da própria formação continuada e na concessão de bolsas de estudos voltadas para professores que atuam na esfera das escolas públicas estaduais. Ainda assim, é notório que temos o contexto das políticas públicas que são fundamentais para a realização desses programas e para que a alfabetização possa ocupar um lugar amplo na vida das crianças brasileiras desta faixa etária.

Referências

ALFERES, M. A. S.; MAINARDES, J. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: uma avaliação do Programa Pró-Letramento. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 97-113, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i10.97>. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: A Secretaria, 2012b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo Inclusivo: O direito de ser alfabetizado. Ano 03. Unidade 01. Brasília, 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Livreto de apresentação. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.179, de 6 de maio de 2004. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 maio 2004. Disponível

em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1179-2004_187050.html. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL. Portaria MEC No 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5.07.2012. Disponível em: www.datalegis.inf.br. Acesso em: 11 out.2024

BRASIL. **Pró-Letramento Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Guia Geral. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012a.

CEARÁ. **Pense! Revista do Programa de Alfabetização na Idade Certa**. Ano 4, no 17, outubro e novembro de 2013. Secretaria de Estado de Educação do Ceará.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GATTI, B. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

MATO GROSSO DO SUL. **Programa Além das Palavras**. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização, letramento e os desafios educacionais do século XXI**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora

OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Pró-Letramento: experiências pedagógicas em matemática e linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/126251>. Acesso em: 3 nov. 2024. p. 93-99.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do Alfabetizador**. Belo Horizonte, MG: Alfa Educativa, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRÊS TEMPOS E UMA ANÁLISE: PESQUISA BIOGRÁFICA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO

Weverlin Ferreira Brizola¹

Julio Cesar Floriano dos Santos²

Sandra Novais Sousa³

Eixo 2 – Desenvolvimento local da formação docente (DLFD)

Resumo: O trabalho objetiva trazer ao debate o uso da análise compreensiva-interpretativa em duas pesquisas que se fundamentam no Método Biográfico e utilizam as narrativas formativas para compreender o âmbito educacional, a partir de dois instrumentos de produção de dados. A primeira pesquisa, já concluída, produziu os seus dados a partir da entrevista narrativa com professoras egressas do curso de Pedagogia e atuantes na Rede Municipal de Educação (REME) de Campo Grande/MS, a segunda pesquisa, em andamento, utilizou os ateliês biográficos para produzir os seus dados, em encontros presenciais com professores de Educação Física e que também atuam na REME. Isto posto, o elo entre as pesquisas se centra na utilização do Método Biográfico e da análise compreensiva-interpretativa (Souza, 2006) para a discussão dos dados produzidos com professores. Entendendo que os relatos de si – seja em forma de memoriais, narrativas ou outros suportes que materializam as lembranças, memórias ou experiências subjetivas – constituem-se em dados de pesquisa que podem contribuir para a compreensão das questões educacionais ou sociais (Bueno, 2002; Souza, 2014; Nóvoa, 1988), conclui-se que uma pesquisa que ocupa o método biográfico não se caracteriza por técnicas, mas se constitui em um dispositivo vivido por todos, que demanda envolvimento com esses sujeitos e implicação com o processo de produção de conhecimento. A pesquisa biográfica acentua o protagonismo dos participantes e enfatiza o acompanhar, o se reconhecer e as transformações no processo da pesquisa, sendo potencializado, sobretudo, com a utilização da análise compreensiva-interpretativa.

Palavras-chave: Método Biográfico; Narrativas Formativas; Entrevistas Narrativas; Ateliês Biográficos de projeto; Análise Compreensiva-Interpretativa.

¹ Mestra em Educação/PPGEdu/Faed/UFMS e professora na Rede Municipal de Educação. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

² Mestre em Educação/PPGEdu/Faed/UFMS e professor na Rede Municipal de Educação. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

³ Doutora em educação e professora adjunta no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

Introdução

A percepção das limitações das metodologias de produção de conhecimento da ciência social a partir do paradigma cartesiano/positivista, que compreende os fatos e fenômenos de maneira ampla e macro, possibilitou uma crise e transição paradigmática (Boaventura de Sousa Santos, 2005) em favor de uma visão heurística e de valorização das micro histórias. António Nóvoa (1993, p. 18) elucida que “[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”. As pesquisas biográficas então tornaram-se uma possibilidade de pesquisa qualitativa em Educação, não apenas por ‘possibilitarem a investigação de diversas temáticas referentes ao campo educacional, mas também por levarem em consideração os atores envolvidos nos processos educacionais.

A pesquisa narrativa, o método biográfico, (auto)biográfico e histórias de vida possuem uma mesma gênese, apesar de suas singularidades. Têm uma base comum que aponta para a pesquisa experiência e se apoia na existencialidade. Partem do princípio epistemológico da etnometodologia e do interacionismo simbólico. Na presente pesquisa, com base em autores como António Nóvoa (1993), Franco Ferrarotti (2010) e Mathias Finger (2010), optou-se pela denominação Método Biográfico. Esses autores argumentam a importância desse tipo de pesquisa para o campo da Educação, em especial o da formação de professores.

Embora possua um escopo teórico consolidado, ainda surgem críticas a respeito das pesquisas do espaço biográfico, especialmente no que tange ao processo de produção e análise dos dados. O material biográfico utiliza-se da memória, ou seja, da subjetividade do passado, reelaborado na subjetividade do presente, o que vai de encontro ao que prescrevem algumas linhas epistemológicas que compreendem que a narração abriga uma inveracidade dos fatos devido a incapacidade da memória lembrar-se de tudo que se narra (e se vive). O positivismo estava interessado em produzir conhecimento a partir de experiências controláveis e reproduzíveis, o método biográfico se interessa também pela experiência, mas entendemos aqui experiência como aquilo que marca o ser de maneira intrínseca (Larrosa, 2002; Delory-Momberger, 2024)

Precisamos destacar que é preciso utilizar com pertinência as técnicas de produção de

dados ligadas ao espaço biográfico para a investigação de determinado objeto. Observamos, a partir de Maria da Conceição Passeggi e Elizeu Clementino de Souza (2017), quatro orientações das pesquisas do espaço biográfico, que determinam não somente os dispositivos para produção de material narrativo (procedimento metodológico), mas também o modo como esse material biográfico será compreendido e interpretado (análise de dados).

A primeira considera as narrativas autobiográfica como um fenômeno antropológico. Nesse sentido, interessa-se pelos processos de individuação e de socialização dos seres humanos, interrogando-se sobre como nos tornamos quem somos. A segunda orientação utiliza as narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido a elas. A terceira orientação faz uso dessas narrativas como dispositivos de pesquisa-formação, instituindo o sujeito como pessoa interessada no conhecimento que ela produz para si mesma (Souza, 2006 a). Finalmente, a quarta orientação estuda a natureza e a diversidade discursiva das escritas (grafias) da vida (bios) (Passeggi; Souza, 2017, p. 10).

Nossa proposta é compreender o fenômeno da formação e autoformação ao longo do processo de uma pesquisa biográfica, especialmente no que diz respeito aos momentos de produção e análise dos dados. Para isso utilizaremos duas pesquisas distintas que demonstraram o processo de formação e autoformação para os pesquisadores e os participantes das pesquisas. Para tanto, na primeira pesquisa se utilizou como procedimento metodológico as entrevistas narrativas e na segunda pesquisa os ateliês biográficos de projeto.

A entrevista narrativa na pesquisa intitulada “Os estágios obrigatórios de um curso de Pedagogia e a constituição da práxis pedagógica de professores iniciantes: possíveis relações”⁴, Weverlin Ferreira Brizola (2024) se fundamenta em Fritz Schütze (2011) e Christine Delory-Momberger (2012), sobretudo por discorrem sobre o duplo papel de formação que a entrevista narrativa acrescenta na construção das narrativas, tanto em sua produção quanto em sua análise. Durante a produção, o pesquisador parte de uma questão gerativa, com o intuito de incentivar a fala do entrevistado, para narrar sobre sua vivência, e ao longo da entrevista o pesquisador encoraja o entrevistado a prosseguir sua narrativa.

O ateliê biográfico de projetos configura uma prospecção que envolve em sua

⁴ Disponível no link <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/13372>

dinâmica a temporalidade (presente, passado e futuro) na qual o sujeito seja capaz de fundar seu projeto pessoal. Conforme a idealizadora desse dispositivo, Christine Delory-Momberger (2006), o ateliê biográfico de projeto deve ser realizado em um grupo de no máximo 12 participantes, consistindo em um dispositivo de formação de adultos organizado em seis etapas que vão intensificando o envolvimento dos sujeitos uns com os outros e com suas próprias histórias de vida e formação.

Para a análise dos dados produzidos nestas duas pesquisas, foi utilizada a técnica da análise compreensiva-interpretativa. Essa técnica divide-se em três tempos, cada qual com momentos específicos, mas que ora se aproximam e ora se distanciam devido às suas singularidades. O tempo I diz respeito a uma espécie de categorização, uma leitura cruzada, neste tempo realiza-se um delineamento do grupo estudado, logo, “O primeiro tempo de análise revela-se como singular, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, tanto na perspectiva individual, quanto coletiva” (Souza, 2014, p. 44).

O tempo II é o momento de tematizar as categorias de análise visando a compreensão das narrativas e pelo grupo, encontrando regularidades e irregularidades, construindo possibilidades de diálogo entre essas categorias, e “Cabe destacar que o objeto central da análise temática, como tempo II, consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa” (Souza, 2014, p. 44). Por fim o tempo III visa compreender e interpretar as categorias a partir das narrativas, ou seja, “[...] vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas” (Souza, 2014, p. 46).

Nas seções a seguir, primeiro será apresentada e discutida a entrevista narrativa, segundo será apresentado os ateliês biográficos de projeto, para na sequência, nas considerações finais, a aproximação entre as pesquisas se torna evidente por destacar a formação e autoformação do Método Biográfico enquanto, no momento em que se é pesquisador, também atua como professor, e está analisando a formação de professores, a partir de suas narrativas individuais que proporcionam a construção do conhecimento e reflexão sobre o coletivo docente.

As entrevistas narrativas: a reflexão sobre a ação e a ação na prática

Na pesquisa de Brizola (2024), o objeto de estudo foi a constituição da práxis pedagógica em professores iniciantes atuantes na rede pública de ensino no município de Campo Grande, MS, que são egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Para isso, a pesquisa narrativa, por meio da produção das entrevistas narrativas, possibilitou compreender como a práxis pedagógica foi sendo constituída na trajetória do professor por meio das reflexões que o ato de narrar sobre si provoca, ao impelir o sujeito a repensar a articulação entre os conhecimentos teóricos e a experiências práticas que possui, determinantes para o desenvolvimento profissional.

Como já mencionado, a técnica de análise utilizada partiu do pressuposto da análise compreensiva-interpretativa (Ricoeur, 1996 *apud* Souza, 2006). Para o tempo I, foram vivenciados dois momentos. O primeiro ocorreu de forma remota, por meio do envio de um questionário (*Google Forms*) a egressas do curso de Pedagogia, com perguntas gerais voltadas somente aos critérios de inclusão para a pesquisa: se a respondente estava atuando como professora após a conclusão do curso e se consentia ser entrevistada e participar da pesquisa. O link do questionário foi divulgado em plataformas digitais (Facebook, Instagram, Twitter e Telegram).

Após a conferência do questionário, foram selecionadas cinco participantes que atendiam aos critérios de inclusão e concordaram em ser entrevistadas. Todas as entrevistas tiveram início com a apresentação da pesquisa, leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um momento para caso houvesse alguma dúvida, escolha do pseudônimo e ênfase de que toda e qualquer informação relacionada a qualquer instituição permaneceria em anonimato durante a descrição, assim como os nomes ditos durante a entrevista.

Na sequência, ocorreu uma breve explicação a respeito dos procedimentos da entrevista narrativa, buscando deixar as professoras à vontade para narrarem o que, naquele momento, considerassem mais significativo. Embora não tenha um roteiro estruturado, e durante uma entrevista narrativa as intervenções sejam mínimas, o/a pesquisador/a que utiliza essa técnica planeja (para si mesmo/a) as temáticas que pretende abordar com os sujeitos. Nesta pesquisa, a temática inicial foi a escolarização básica e a escolha do curso de

Pedagogia, seguida das experiências e vivências no curso de Pedagogia e no período de iniciação à docência.

Schütz (2011, p. 212) define que as entrevistas narrativas seguem três partes centrais: no primeiro momento, “narrativa autobiográfica inicial”, a interrupção é mínima, e ocorre somente se necessário. No segundo momento, “fios temáticos narrativos transversais”, há a retomada de assuntos ditos anteriormente e que se busca um complemento da informação dita. No terceiro e último momento, “incentivo à descrição abstrata de situações”, o intento é elucidar “[...] a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico de seu ‘eu’”.

As transcrições se materializaram em narrativas sobre a formação docente das participantes, e as primeiras informações que caracterizavam o grupo formado por cinco professoras foram analisadas e no tempo I – pré-análise/leitura cruzada, e um quadro foi formado contendo as seguintes informações: Pseudônimo, Idade, Ingresso no curso (de Pedagogia), Projeto Político-Curricular vigente, Contato inicial com o campo de atuação profissional (durante a graduação), Conclusão do curso, Especialização, Início da docência, Tempo de docência e Turma em que atua em 2023. A leitura cruzada propiciou que fossem identificados pontos de semelhanças e diferenças entre as informações gerais para compreender o grupo selecionado.

No tempo II – Leitura temática, foram identificadas três unidades de análise temática presentes na narrativa de cada professora, as temáticas foram: 1) escolha do curso, formação inicial, formação continuada e pós-graduação; 2) iniciação à docência e ambiente escolar; 3) reflexões narradas durante a entrevista. Em cada unidade, centrou-se discutir uma temática, dessa forma, trechos das entrevistas das cinco professoras proporcionaram um diálogo que retrata o coletivo docente, apontando os desafios da profissão, a desvalorização, as perspectivas de futuro e atuação no ensino superior, as contribuições da formação para a atuação (as disciplinas teóricas do curso, os projetos de extensão, os programas de iniciação à docência), as disputas para conquistar a autonomia no local de trabalho, a não existência de políticas de acolhimento para o professor iniciante, o que leva à não amenização do período de transição, dentre outros aspectos.

Na terceira unidade temática, os trechos apresentados relatam o que foi dito durante a entrevista e de forma espontânea, relatam situações em que cada professora refletiu sobre

a sua prática pedagógica. As reflexões envolveram sua prática, a ideia de planejamento, o entendimento de si e constituição de sua identidade docente, a importância do registro, a contribuição do grupo e o trabalho no coletivo. Não se pode afirmar que, em seu cotidiano profissional, as professoras refletem intencionalmente sobre sua prática, por exemplo, nos momentos de planejamento ou de avaliação da aprendizagem. Todavia, é possível afirmar que durante a produção das narrativas, nas situações de entrevista, essa reflexão foi provocada e elas puderam exteriorizá-la em seus depoimentos.

O tempo III – Leitura compreensiva-interpretativa, com o intuito de concluir a pesquisa, foi apresentado na quinta e última seção, pois se resulta das análises dos excertos das narrativas produzidas pelas professoras. A escolha para essa dinâmica é de evidenciar que “O processo de leitura e releitura instaurou-se e revelou-se através do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa [...]” (Souza, 2006, p. 84). Logo, a partir da compreensão e identificação do grupo no tempo I, da divisão em unidades de análises temáticas no tempo II, o tempo III proporcionou a análise de forma geral para responder a questão problema da pesquisa: “que relações podem ser identificadas entre as propostas de estágios obrigatórios de um curso de Pedagogia e a constituição da práxis pedagógica de professores iniciantes, egressos do curso?”.

A escolha da técnica de análise partiu dos estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), em que as discussões se centram na utilização das narrativas biográficas, visto que elas proporcionam a imersão na realidade a partir dos escritos sobre si, para que seja possível compreender um aspecto de análise. Na perspectiva da Pesquisa Narrativa, as lembranças ou memórias são consideradas formadoras e constroem subjetividades, contribuindo para que o professor, em formação, compreenda melhor seu contexto profissional e invista na sua autoformação, uma vez que:

[...] ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História (Souza, 2007, p. 65-66).

Dessa forma, durante toda a pesquisa, no processo de estudos teóricos, de escrita, da realização das entrevistas, eu estive em formação. Durante a pesquisa, passei a atuar como

professora, tornando-me sujeito da minha própria pesquisa. O desafio, naquele momento, consistia em me distanciar e olhar minha trajetória formativa e profissional de uma nova forma. Como pesquisadora, precisei voltar o olhar tanto para minha história, quanto para a dos participantes que foram entrevistados, no intuito de identificar a constituição da práxis, e que não se limitou a trazer apenas a discussão para a práxis, mas também para questões coletivas da profissão docente que foram identificadas em cada tempo da análise compreensiva-interpretativa.

Ateliês biográfico de projeto: pela escrita de si uma leitura de nós

A pesquisa apresentada nessa seção tem como objeto a constituição da identidade docente de professores homens de educação física que atuam na educação infantil, por isso foi escolhido um dispositivo que propõe a elaboração de um projeto pessoal, utilizando-se da relação das três dimensões da temporalidade (passado/presente/futuro) é o ateliê biográfico de projeto, de Delory-Momberger. “Os procedimentos de formação conduzidos sob a forma de ateliês biográficos de projeto destinam-se a considerar essa dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de formabilité aberto ao projeto de si” (Delory-Momberger, 2006, p. 366).

Este dispositivo metodológico foi escolhido para a pesquisa de Julio Cesar Floriano dos Santos, exatamente por essa capacidade, de ser autoformativo. Um dispositivo em que cada participante é capaz de se sentir cuidado, porque será capaz de aplicar a atenção, refletir, ter-se. Os participantes serão inscritos em “ações de orientação ou reorientação profissional ou vir acompanhado de dispositivos de inserção” (Delory-Momberger, 2006, p. 366). Essas ações são organizadas em seis etapas que segue um ritmo progressivo, que vai se intensificando e permitindo maior envolvimento dos participantes.

As etapas do ateliê são: apresentação e formulação das regras (etapas 1 e 2); produção da narrativa escrita e socialização em grupo menor (etapas 3 e 4); socialização da narrativa em grupo geral e reescrita por um terceiro (etapa 5); e síntese (etapa 6) (Delory-Momberger, 2006). Sendo assim, consideramos esse dispositivo de formação apropriado como dispositivo método da pesquisa biográfica porque permitiu ao sujeito o entendimento em relação a sua própria identidade,

A tarefa da pesquisa biográfica [...] é pensar o biográfico enquanto uma

forma privilegiada da atividade mental e reflexiva, no momento em que nos enunciamos como autores de nossa história. A hipótese é que, nas narrativas autobiográficas, (re)integramos, (re)estruturamos e (re)interpretamos a experiência vivida e damos outros sentidos aos quadros social e histórico nos quais vivemos e nos (re)conhecemos, ao longo de nossa vida. Trata-se, pois, de investigar como os indivíduos biografam suas trajetórias, (re)elaboram projetos de si e como negociam em suas narrativas os modelos, as crenças e valores veiculados pelos projetos propostos pelas instituições socializadoras na modernidade tardia (Passeggi; Delory-Momberger, 2017, p. 136).

O aspecto que me motivou a escolher esse dispositivo foi pelo fato que o “[...] princípio concerne à formação do formador. Trata-se de uma exigência ética e experiencial que o formador tenha vivenciado no processo de formação mediante a escrita autobiográfica, para melhor desempenhar o processo de mediação e de acompanhamento” (Passeggi, 2011, p.152).

Passeggi, Souza e Vicentini (2011) focaliza o ato de narrar como um regulamento de formação diferenciado por dois direcionamentos: a formação do adulto e a formação do formador. Enquanto no primeiro investigamos “[...] as atividades autorreflexivas e suas repercussões suas repercussões nos processos de formação e inserção na vida profissional” (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011, p. 374), no outro refletimos sobre “[...] a mediação biográfica como prática que implica a formação de formadores para o acompanhamento das escritas de si” (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011, p. 374-375).

Elucidando os tempos de análise na minha pesquisa encontramos o primeiro momento, o de escolha e captação dos participantes permitiu-me delinear o tempo I da análise, configurando uma descrição pessoal de cada um dos participantes, considerando principalmente seus marcadores sociais da diferença. O tempo II foi constituído a partir de uma metáfora geradora de produção de narrativas a partir de uma reflexão temática e o tempo III foi diluído por todo o trabalho, pois foi a reflexão do diálogo entre as categorias pré-estabelecidas pelo objeto, ou seja os conceitos, com as narrativa produzidas a partir das condições específicas de cada participante e do mesmo modo as que se tornaram comum ao grupo. É importante ressaltar que participei como sujeito que assumiu o papel de formador, mas que se permitiu ser formado.

O tempo I constituiu-se já no processo de seleção dos participantes. Os participantes dos ateliês foram selecionados por meio da divulgação, em redes sociais, de um questionário *Google Forms*, no qual foram inseridas perguntas que se referiam aos critérios de seleção

(ser professor homem de Educação Física; atuar na Educação Infantil em alguma Escola Municipal de Educação Infantil ou Escola Municipal que atenda a educação infantil no município de Campo Grande, MS), bem como à possibilidade de aceitar em participar de outras etapas da pesquisa. A partir das respostas positivas ao questionário, foi feito o contato individual com os respondentes, sendo acertado coletivamente um dia, local e horário mais conveniente para o primeiro ateliê. A princípio, doze professores de educação física responderam afirmativamente. No entanto, no primeiro dia marcado tivemos a presença de três participante e seguimos os trabalhos com os mesmos três.

O tempo II partiu de uma provocação, uma metáfora: a árvore. Duas árvores foram apresentadas, uma árvore genealógica, provocando os aspectos culturais dos participantes, e uma árvore representando diferentes características conforme as quatro estações do ano, provocando nos participantes a percepção da dimensão temporal. Entendemos que a cultura e o tempo são fatores elementares para a constituição da identidade. Aspectos da identidade docente foram revelados pela provocação: em qual estação você se encontra hoje? Este questionamento trouxe reflexões ao longo de todo trabalho, permitindo dialogar tanto com as teorias, quanto consolidar características que constituem a identidade docente do professor homem de educação física na educação infantil por toda a pesquisa, estendendo o tempo III, sendo essa característica a principal característica de uma reflexão formativa.

Considerações Finais

O espaço biográfico não tem intenção de produzir experiências nem controláveis e nem reproduzíveis, pois se reconhece dependente da memória. Essa condição é essencial na característica de quem narra, e por conseguinte, faz da experiência na pesquisa única e irrepetível. A metodologia de narrar, lembrar e refletir acerca de si mesmo destaca às lentes da ciência a vida cotidiana e principalmente os sujeitos que nela habitam e transitam. Uma pesquisa que ocupa o método biográfico não se caracteriza por técnicas, mas se constitui em um dispositivo vivido por todos, que demanda envolvimento com esses sujeitos e implicação com o processo de produção de conhecimento.

O tempo traz a possibilidade de refletir sobre as experiências e a própria existência. O interesse pelo social coletivo e pelo sujeito individual, pelas macro e micro histórias e organizações sociais implicam em uma compreensão de ambas as realidades. Há uma dialética construída entre aquele que pergunta e aquele que responde delineando uma

dinâmica particular acerca de quem conduz e quem acompanha.

A reflexividade crítica se dá pelo fato de que a ciência produzida é formação para a transformação. A relação vivência e reflexão se dá pela experiência. As histórias de vida possibilitam essa reflexão porque há uma imbricação entre o pessoal e o profissional. Narrar uma história de si e sobre si é possibilitar que pessoas em seus cotidianos e suas singularidades façam a história em uma relação dialética e dialógica, a partir não apenas desses sujeitos, mas também de suas determinantes e suas contingências. Gaston Pineau (2006) refletiu esse processo como histórias de vida em formação.

O método biográfico acentua o protagonismo dos participantes e enfatiza o acompanhar, o se reconhecer e as transformações no processo da pesquisa. Apreende pelas sutilezas, pelo que é menos visível, permitindo uma tomada de consciência das histórias de forma gradativa. De forma que a análise compreensiva-interpretativa se torna uma maneira, particularmente, capaz de permitir não apenas a análise dos dados, mas ser também um dispositivo de formação para o pesquisador e seus sujeitos.

Referências

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.-dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **História de vida e pesquisa biográfica em educação**. Tradução: Maria da Conceição Passeggi e Carolina Kondratiuk. Natal, RN: EDUFRN, 2024. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica. Educação. Série Clássicos das histórias de vida).

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2010

FINGER, Mathias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

NÓVOA, António. (org.) **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1993.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; 2005.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional.

Investigación Cualitativa, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA. UNEB, 2006

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.) **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5>. Acesso em 20 out. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50 jan./abr. 2014.

EIXO 3

PROFISSIONALIDADE DOCENTE (PD)



DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DOCENTE NO PIBID DE PEDAGOGIA DA FAED (2022-2024): EXPERIÊNCIAS COM MINI-HISTÓRIAS

Andriele da Mata Soares¹

Stella Sanches de Oliveira Silva²

Eixo 3 – Profissionalidade docente

Resumo: A documentação pedagógica que será enfatizada neste artigo foi desenvolvida em um trabalho conjunto entre acadêmicos de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), professora supervisora do Pibid e crianças. Todos os materiais de registro utilizados foram coletados na jornada de 18 meses em duas escolas-campo, nos momentos de compartilhamento de nossas vivências aos demais acadêmicos e professores. A documentação pedagógica que será abordada é a mini-história, que vai muito além de um documento, é uma construção poética das vivências, é uma observação das aprendizagens e das crianças, em suas releituras de mundo. As crianças produzem e participam das culturas, além disso, a sua relação com o mundo é caracterizada por seu aspecto único de leitura, dessa forma, quando desenvolvemos as documentações é necessário exercermos a escuta ativa diante dessas relações que são construídas na espontaneidade de suas relações.

Palavras-chave: Mini-história; Documentação pedagógica; Criança; PIBID.

Introdução

A documentação foi concebida a partir da concepção de observação, documentação e interpretação de Carlina Rinaldi *et al.* (2016). Para o desenvolvimento das mini-histórias foi coletado os registros realizados ao longo do programa pelas crianças, professora regente, assistente e estudantes de iniciação à docência, com o objetivo de divulgar as ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed), entre os anos de 2022 e 2024 (Edital CAPES 23/2022).

Neste trabalho, especificamente, apresentamos algumas “Mini-histórias” de

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

experiências das crianças em seu cotidiano na Educação Infantil. Conforme Fochi (2019), mini-histórias são episódios escolhidos, interpretados e compartilhados pelo adulto para a construção de uma memória pedagógica.

A documentação pedagógica vai além de um registro do passado, mas uma correlação entre passado, presente e o futuro, materializando-se uma pesquisa que nos possibilita a experiência e aprendizagens das relações constituídas entre a criança e o mundo (Forman; Fyfe, 2016) auxilia-nos na compreensão e reflexão do desenvolvimento das crianças, além da seriedade pelo seu processo autônomo de releitura do mundo e aprendizagens e como se estabelece as práticas docentes diante delas, em que “[...] a documentação tenta propor perguntas sobre o pensamento das crianças e as estratégias de ensino” (Forman; Fyfe, 2016, p. 260).

Uma forma de registro que “[...] fornece às crianças e aos adultos uma “memória” concreta e visível do que eles disseram e fizeram para servir como trampolim para os próximos estágios da aprendizagem” (Edwards *et al.*, 2016, p. 28). A mini-histórias proporciona um registro das experiências vividas pela criança, em seus momentos de maior curiosidade, que as instigaram a buscar respostas e estratégias de solução, ou seja, momentos de protagonismo em suas aprendizagens.

Enfatizando especificamente as mini-histórias, na qual permeia a presente pesquisa, é a observação do desenvolvimento presente no cotidiano das crianças, buscando em sua narração um enfoque principal, que conduzirá o desenvolvimento da escrita, preservando em sua linguagem a essência da infância.

A importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência proporciona aos acadêmicos a experiência prática em sala de aula, participar do cotidiano escolar, construir vivências e experiências além do já proporcionado no currículo do curso.

A oportunidade de estar semanalmente com as crianças e poder trazer para dentro de nossos estudos acadêmicos junto com os (repetição) demais pibidianos questões reflexivas, de dúvidas que nos instigam à pesquisa, possibilitou constituirmos um olhar mais crítico diante dos problemas que antes aparentavam ser insolucionáveis.

O planejar e as trocas de experiências entre pibidianos e crianças, professora

supervisora e professora coordenadora, contribuíram para o desenvolvimento do nosso olhar mais amplo, deixando de se limitar ao acadêmico, mas tendo consciência do que é real, sem vivências idealizadoras.

Proporcionou sentir o que é estar diante de uma sala de aula, como conduzi-la respeitando os direitos e deveres das crianças e, principalmente, as infâncias como expresso nas DCNEIs (Brasil, 2009), ao apresentar a criança como um “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva”.

As relações e aprendizagens são constituídas com os momentos de trocas e interações e isso se realiza não somente entre os acadêmicos e as crianças, mas também entre elas, diante de nossas propostas. Dessa forma, o Pibid oportunizou participar das práticas pedagógicas, desenvolvendo atividades que impulsionaram em nossa aprendizagem acadêmica, nos desafiando a estar diante dos imprevistos e nos reorganizando para uma prática diante da realidade, além de acompanhar de perto o desenvolvimento das crianças.

O planejamento dos pibidianos eram propostas mais lúdicas e dinâmicas, em sua maioria jogos e brincadeiras que seguiam como tema norteador, aspectos importantes e relevantes ao currículo. Nestes momentos observamos na prática o quanto era possível aprender brincando, como Carolyn Edwards *et al.* (2016) apresenta em suas falas que “[...] as crianças nunca devem ser ensinadas de maneira abstrata, generalizada e desconectada da realidade concreta”, tudo está relacionado e contextualizado ao cotidiano das crianças, tanto no meio escolar como nas relações familiares. Logo, é a relação entre o vivenciado e o que aprende, que proporcionará um desenvolvimento, pois se cria sentido quando faz parte do cotidiano.

As vivências e registros ao longo da jornada de iniciação à docência

Durante o período de dezoito meses de duração do Pibid tivemos a oportunidade de observar e relatar diversas experiências. Pelo olhar de cada pibidiano foi possível a coleta de diferentes formas de documentações: cadernos de campo, linha do tempo do Pibid, portfólios, falas das crianças, stop motion e mini-histórias. Buscamos expor nas documentações um olhar por diferentes perspectivas sobre o que foi o Pibid.

A construção de uma documentação pedagógica parte de uma escuta ativa (Dahlberg,

2016) que se atenta a cada detalhe e seleciona o que lhe é importante para o registro e qual será o objetivo buscado diante desse registro. O cotidiano é composto de vários momentos e documentá-los contribui para a relação entre seus próximos⁷. Quando realizamos o exercício de relembrar, relatamos as recapitulações do momento de forma mais clara e objetiva do que se trata e o que estava sendo buscado.

As documentações pedagógicas “[...] oferecem as reflexões e pensamentos” (Fochi, 2019, p. 77). Quando documentamos revivemos aspectos importantes e principalmente quando voltada para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças temos um contexto rico em detalhes.

A crianças tem em sua curiosidade a descoberta do que é o mundo, na sala ela tem inúmeras possibilidades de conhecimentos muito inesperados. Conforme a ideia de Malaguzzi (2016), trabalhar com crianças é estar diante mais das incertezas do que certeza, pois em seu inexplorado tudo pode se tornar uma caixa de surpresa prestes a acontecer novas situações inimagináveis, seguindo na aprendizagem, o seu próprio tempo e momento de acordo com cada individualidade.

As crianças contribuem para a construção do conhecimento, pois ele não está somente limitado ao professor. As incertezas que no início podem desestabilizar, orientam a como nos adequarmos, retomando novamente o quanto a documentação pedagógica nos instrui e aprimora as práticas pedagógicas, diante das crianças.

A sua importância vai muito além da comunicação, abrange sobre como saber agir, e tem a sua seleção é determinada a partir da estratégia utilizada, sendo por meio de fotos, vídeos e no decorrer das produções das crianças e anotações. É uma estratégia que concretiza os diálogos, contribuindo para mudanças (Fochi, 2019). A escolha das documentações pedagógicas partiu do levantamento dos materiais que já dispúnhamos, e cada um serviu como complemento aos demais, pois suas relações eram próximas e dentro dos contextos.

A coleta de dados foi fundamental para as documentações, em nossos momentos na escola-campo priorizamos a escuta ativa diante das narrativa das crianças, para observar a sua forma de se relacionar com o mundo e o desenvolvimento de suas teorias (Fochi, 2019). Um olhar pedagógico ativo e envolvido em suas práticas com o objetivo de criar vivências significativas com as crianças.

Cada momento registrado, partiu de uma narrativa, questionamento, dúvidas e

hipóteses que as crianças apresentaram. Esses momentos foram registrados e transformados em documentação, contribuindo para alguns aspectos como: o diálogo, que são os momentos de troca de conhecimentos e aprendizagem; as mudanças, quando temos o hábito do relato por um longo período, para saber se é possível observar com clareza o desenvolvimento de cada criança; e, também, o compartilhamento, quando disseminamos os resultados dos materiais coletados contribuimos para outras aprendizagens e novas pesquisas.

Quando ficamos diante das crianças, estamos expostos a vários desafios, um deles é o da incerteza, pois não sabemos de todas suas reações. Durante os nossos momentos de registro, em sua grande maioria, eram acontecimentos espontâneos inesperados. O ato de direcionar e provocar os questionamentos contribuem para esses momentos, pois é como lançar um desafio em que não sabemos quais serão os resultados, cada criança reage de acordo com sua individualidade e respeitar a cada uma delas, proporciona o conforto e segurança para que a criança se manifeste de forma natural, sem se sentir pressionada para obter os resultados esperados por nós, mas ser real e autêntica nas suas aprendizagens.

O desenvolvimento das mini-histórias

Como nas demais documentações, as “Mini-histórias” foram feitas ao final da jornada dos 18 meses do Pibid nas escolas-campos, a partir do levantamento, coleta e seleção de registros fotográficos, de vídeos, de áudios, materiais de propostas pedagógicas e vivências cotidianas das crianças. Todos esses materiais são resultados em conjunto do registro dos momentos de observação, que totalizaram oito mini-histórias produzidas.

O processo de escrita de cada mini-história possibilitou visualizar os aspectos que poderiam ter passado despercebidos sem um olhar mais direcionado. A narração textual, assim como apresenta Fochi (2019, p.49), “[...] torna-se especial pelo olhar do adulto que as acolhe, interpreta-as, e dá valor para a construção da memória pedagógica”.

As mini-histórias como relatado por Cardoso (2021, p. 29) “[...] são relatos poéticos com imagens oriundos da vida cotidiana na escola”. Muito além de registrar, a documentação nos proporciona visibilizar vivências cotidianas, incluindo e valorizando em seu contexto as interações e relações das crianças.

Figura 1 - Crianças do Grupo 5³ da EMEI Eleodes Estevan



Fonte: Acervo do Pibid Pedagogia FAED. Todas as imagens e falas das crianças têm autorização da escola e dos responsáveis.

Na Figura 1, acompanhamos a brincadeira de queda de braço entre João e Sofia, uma disputa árdua para saber quem resistirá por mais tempo. Os dois entram em uma disputa de: “quem é capaz de ser mais forte?”. Uma pergunta ainda sem resposta, pois os dois seguem com firmeza a não desistir. Será que temos um vencedor? Foi um empate? Não sabemos, só temos a certeza de que a diversão foi garantida.

Em sinceras gargalhadas, a disputa é finalizada. Não temos um vencedor, mas sim uma contente amizade. A amizade é uma construção de afeto, desenvolvida com muita empatia e carinho, a partir dela as crianças constroem seus sentidos e significados diante das relações sociais pré-estabelecidas em seus cotidianos.

As relações que as crianças estabelecem com o seu próximo é de extremo afeto, elas têm em sua autenticidade o fazer único, sem igual, o que nos adultos dificilmente praticamos essa espontaneidade. Tão simples, singelo e único é a construção da criança com o mundo, tudo é novo e inexplorado.

A disputa relatada na Figura 1 é além de ver qual dos dois é mais forte ou talvez mais estrategista, que se articula de diferentes técnicas, como as próprias imagens já falam o importante é quem vai se divertir mais. O ato de documentar, capta momentos como esses, de interação entre diferentes infâncias, e como independente de suas individualidades e especificidades as crianças constroem seus diálogos únicos, estabelecendo sentidos ao mundo, mantendo-se autênticos a suas perspectivas.

³ A Educação Infantil, na Rede Municipal de Educação de Campo Grande, MS, denomina Grupo 5 a turma de crianças com 5 e 6 anos.

Figura 2 - Crianças do Grupo 5 da E.M. Alcídio Pimentel



Fonte: Acervo do Pibid Pedagogia FAED. Todas as imagens e falas das crianças têm autorização da escola e dos responsáveis.

Na Figura 2, a brincadeira com materiais não estruturados possibilita à criança explorar o seu imaginário, seguir tentativas e erros, até obter a produção almejada. João Pedro junta vários retângulos de madeira, formando uma espécie de torre, mas ainda não é o que ele busca, desmonta e monta novamente. Segue em suas tentativas até o momento em que ele pede ajuda e me explica o que deseja fazer, mas não consegue. Seguindo suas orientações o ajudou a montar e chegar ao esperado.

João chama seus colegas para brincar, mas ninguém demonstra interesse, então brinca somente nós dois, e a cada peça retirada uma surpresa empolgante com um frio na barriga que nos contagiava e uma dúvida também: será que a torre vai cair?

A experimentação seguida de tentativas e erros é um processo necessário até que se chegue a aprendizagem, é por meio da brincadeira que as crianças realizam sua releitura de mundo, constroem sentidos e significados ao cotidiano. Por meio da exploração, a criança cria sentido ao mundo dos adultos, sistemas que se apresentam na sociedade com grande complexidade são compreendidos com mais facilidade nas brincadeiras, assim como na figura 2, à uma sequência de tentativas até que João, solicite ajuda, mas com a ajuda seguindo suas orientações, pois a liberdade autônoma das crianças de produzir, construir, experimentar e questionar deve ser respeitada, como de qualquer outra pessoa.

Figura 3 -Mini-história de crianças do Grupo 5 da E.M. Alcídio Pimentel



Fonte: Acervo do Pibid Pedagogia FAED. Todas as imagens e falas das crianças têm autorização da escola e dos responsáveis.

Na Figura 3, em sequência a brincadeira anterior, a alegria e empolgação de João a cada desafio enfrentado faz com que mais colegas se aproximem, e queiram participar também deste jogo. Em um trabalho conjunto, eles montam uma torre maior do que a primeira e realizam a organização das sequência de jogadas de forma estratégica. Seguindo a pequena roda formada ao entorno, organizaram uma ordem, e assim cada um respeitaria as regras sem jogar na vez do outro.

Quando motivados e instigados, o desafio contagia as demais crianças, que se tornam interessadas a entender o que está acontecendo, e iniciam uma incansável busca para se superarem a cada momento. Em suas relações, respeitando as individualidades de cada colega, pois elas têm consciência de que assim como ela está aprendendo com seus erros, é preciso ter paciência que seu adversário também está construindo assim um respeito mútuo nas aprendizagens.

O jogo Jenga, no qual as crianças da Figura 3 se desafiam, estimula a coordenação motora, atenção, senso estratégico, pois cada rodada do jogo pode mudar o resultado final. Os jogos têm a capacidade de conectar as crianças a um contexto histórico, pois é um mesmo jogo praticado há anos, que com o passar do tempo criou-se diferentes estratégias. Na turma do Grupo 5, ele é adaptado com diferentes regras construídas em um comum acordo no decorrer das rodadas.

A criança é um sujeito que produz e participa das culturas em suas relações com a sociedade, presente assim dos contextos históricos sociais. Todo comportamento inicia-se de um meio cultural, em que “[...] cultura são sistemas (de padrões de comportamento

socialmente transmitidos) que servem para adaptar a comunidade humana aos seus embasamentos biológicos” (Laraia, 1986, p. 59).

Considerações Finais

Durante a formação inicial os acadêmicos que participam do Pibid têm a oportunidade de vivenciar experiências, construir competências e “desenvolver habilidades próprias do ato de ensinar” (Gorzoni; Davis, 2017, p. 1), o que pode levar ao enriquecimento de seus conhecimentos e à inovação das práticas, com novas perspectivas constituídas de acordo com as competências profissionais exigidas pela docência.

O Pibid tem como um de seus objetivos a inserção ao cotidiano escolar e estabelecer a relação entre universidade e escola, além de sua importante influência nas aprendizagens acadêmicas. Todos os materiais desenvolvidos e coletados serviram de base para o desenvolvimento de mini-história.

Os resultados que obtivemos, foram inimagináveis, pois se ramificam, contemplando as demais áreas de nossa formação. Muito além das práticas, uma construção teórico científica, a documentação pedagógica proporciona olhar a essência do desenvolvimento, a percepção dos observáveis.

A realização da Documentação Pedagógica contribuiu para o desenvolvimento de uma prática comprometida em observar e escutar a criança de forma complexa e responsável. Para que, por meio da concepção de criança como sujeito potente e capaz de produzir cultura e não somente de reproduzi-la, mas oportunizá-la a criar e inventar histórias, questionar para melhor compreender, explicar suas teorias sobre as situações e o mundo.

Para o desenvolvimento das mini-histórias, foi necessário a atenção a cada momento das crianças, cada registro contribuiu para a construção poética que permeia as narrativas das mini-histórias, que é muito além de uma simples narrativa dos fatos, é a documentação que permitirá observarmos as aprendizagem e o seu desenvolvimento.

O processo de construção proporciona retornarmos e revivermos o momento, olhar novamente para uma imagem ou vídeo que certamente passaria despercebido e nele observarmos a sua aprendizagem. Quando documentamos, criamos sentido para os registros, deixa de ser apenas mais um e se torna objeto de conhecimento e aprendizagem que tem o poder de contribuir não somente para a os pibidianos, mas também para as crianças e os

demais acadêmicos, professores e profissionais da educação infantil, interessados em dar um novo sentido para as crianças e as infâncias.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação(2009). Câmara de Educação Básica. **Resolução nº5**, 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

CARDOSO, Cristiele Borges dos Santos. **Processo formativo com mini-história**: Um estudo de casos sobre a narrativas do cotidiano pedagógico, 2021. Dissertação (mestrado) - Universidade La Salle – UNILASALLE, Programa de Pós-graduação em Educação, Canoas, 2021. (Orientadora: Elaine Conte).

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**, v. 1: A abordagem Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**, v. 2: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil–OBECI. Doutorado em Educação. USP. São Paulo, 2019.

GORZONI, S. P.; DAVIS, O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.47, n.166, p.1396-1413 out./dez. 2017.

LARAIA, Roque B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

**4ª SEMANA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
DOCENTE DA FAED/UFMS: ensino, pesquisa,
extensão imersos na rota bioceânica**

**Local: Cidade Universitária - UFMS
De 06 a 08 de novembro de 2024**

FAED
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A PRESENÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. ESSES HOMENS ESTÃO PREPARADOS PARA ENTRAR EM CAMPO?

Julio Cesar Floriano dos Santos¹

Matheus Bezerra de Souza²

Sandra Novais Sousa³

Eixo 3 – Profissionalidade docente (PD)

Introdução

A Educação Infantil tem como característica de sua origem a idealização de um cenário exclusivamente feminino. Podemos considerar na história da educação o processo de feminização do magistério primário e também secundário, mas esse processo não pode ser considerado na educação infantil. A educação infantil não sofreu a feminização docente como o magistério primário e secundário, pois desde sua concepção constituiu um espaço feminino para o ofício das funções do magistério. De acordo com Fúlvia Rosemberg (1999), a educação infantil é tradicionalmente vista como uma tarefa feminina e historicamente associada ao cuidado e educação das crianças. No entanto, a educação infantil tem como foco o desenvolvimento integral das crianças.

Completamente na contramão da origem da educação infantil, a educação física no Brasil teve sua origem muito ligada ao homem e construiu sua identidade em um campo ‘masculinizante’. A educação física no Brasil teve uma origem higienista, militarista, e

¹ Mestre em Educação/PPGEdu/Faed/UFMS e professor na Rede Municipal de Educação. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

² Mestre em Educação/PPGEdu/Faed/UFMS e professor na Rede Municipal de Educação. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

³ Doutora em educação e professora adjunta no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

bastante limitada, isso se deu principalmente pelo fato de que sua instauração ocorreu já entre os primeiros colonos com interesses de lazer, formação cultural e disciplina (Souza Neto *et al.*, 2005). Os autores ainda afirmam que para delimitar os conhecimentos próprios do campo, médicos, militares, esportistas e intelectuais fizeram parte do processo com intensidades diferentes, sendo os médicos e militares os mais envolvidos na divulgação dos benefícios das práticas corporais, reforçando na educação física o caráter utilitário, eugênico e higiênico (Souza Neto *et al.*, 2005).

Nosso objeto de estudo é o processo de formação inicial em relação à educação infantil no curso de Educação Física. Nosso objetivo é identificar, a partir das narrativas dos autores, as condições de formação que privilegiam o acesso dos profissionais enquanto acadêmicos de educação física e que são mobilizados nas suas práticas pedagógicas pelos conhecimentos referentes à educação infantil. Para isso utilizamos não apenas a matriz curricular, mas outros elementos que são subsídios para o trabalho docente. O método epistemo-metodológico utilizado foi o método biográfico em uma pesquisa qualitativa com análise documental e revisão bibliográfica.

A divisão sexual do trabalho, em especial a generificação do trabalho docente é um tema amplamente pesquisado no campo da educação, porém não temos a intenção de esgotar o assunto, mas situamos o diferencial dessa pesquisa pela contextualização local e a presença masculina na educação infantil exercida por um professor especialista.

Educação Física e seus processos históricos até a Educação Infantil

No contexto brasileiro a Educação Física, como outros campos de atuação e conhecimento, não acompanhou cronologicamente o que acontecia no mundo. Algo importante de se perceber é a semelhança no aspecto histórico em relação à educação infantil. Para compreender o processo de se tornar componente curricular obrigatório nas escolas regulares precisamos compreender o processo de formação e consolidação do campo da educação física nacional, para isso vamos nos servir da legislação e dos fatos históricos.

Em relação ao início do processo de formação dos profissionais de Educação Física no Brasil, isso se deu em princípio no âmbito das forças armadas: “Escola de Educação Física da Força Policial - 1910 (reestruturada em 1932 e 1936); Marinha (Escola de Preparação de Monitores – 1925); Exército (Centro Militar de Educação Física, 1922, 1929; Escola de Educação Física do Exército - 1933)” (Souza Neto *et al.*, 2005, p. 115). Já o primeiro

programa de formação civil noticiado no Brasil é do curso da Escola de Educação Física do estado de São Paulo, criado em 1931, mas iniciado seu funcionamento apenas em 1934. Neste programa aprendia-se saberes básicos em ensinamentos teóricos e práticos para a formação profissional em duas frentes distintas: instrutores de ginástica e professores de educação física. Enquanto a primeira tinha formação de um ano e capacitava para a fisicultura, a segunda tinha uma formação mais longa, de dois anos, e se capacitava para o exercício de cargos de direção da educação física em colégios e clubes esportivos (Souza Neto et al., 2005).

O primeiro documento que teve intencionalidade em apontar subsídios para o trabalho pedagógico em educação física foram os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, o entendimento sobre a Educação Física ganhou limites ampliados, passando a ser considerado um componente curricular obrigatório na escola, cuja principal importância no ambiente escolar seria tratar o movimento como produção cultural e trabalhar a inteligência corporal e suas relações com a sociedade (Brasil, 1997).

Na BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são citadas como referência para a elaboração do texto específico da educação infantil, e essas diretrizes entendem as interações e brincadeiras como eixo estruturante das práticas pedagógicas nessa etapa da educação. Assim, entende-se porque a BNCC considera a brincadeira uma unidade temática própria da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental, em continuidade ao trabalho pedagógico feito na educação infantil. No entanto, seria necessário explicitar a relação entre a educação física e a educação infantil, considerando que a educação física é obrigatória em toda a educação básica. Essa relação não foi percebida analisando a BNCC.

O que percebemos é a centralidade do corpo e da corporeidade no campo de experiência Corpo, Gestos e Movimentos, porém é equívoco pensar que esse campo de experiência é relativo ou exclusivo da educação física, porque “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 40). Sendo assim, todos os agentes envolvidos no processo de ensino das crianças devem desenvolver experiências em todos os campos,

destacando a “impossibilidade de isolá-los no processo educativo e também superar versões curriculares pautadas na elaboração de listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas escolares estanques” (Campo Grande, 2020, p. 34).

A BNCC (BRASIL, 2017) não traz no seu texto especificado o componente curricular Educação Física na educação infantil, contudo, a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS oferece desde o **grupo II Educação Física nas escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental**. Sendo assim, foram elaboradas tabelas, nas quais abordam as especificidades da Educação Física, levando em consideração os campos de experiências, direitos de aprendizagem, objetos de conhecimentos, objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos, assim como os grupos etários (Campo Grande, 2020, p. 23).

O Referencial Curricular da Reme - Educação Física torna-se então um documento importante “[...] para a organização do trabalho pedagógico do professor (plano anual e plano de aula), evidenciando a contribuição da Educação Física na educação infantil como conhecimento integrado em todos os campos de experiências e grupos etários” (Campo Grande, 2020, p. 22). Este processo valoriza a educação física e o desenvolvimento da atuação profissional na educação infantil, pois “[...] vem ao encontro das propostas pedagógicas, que têm como objetivo o cuidar e o educar da criança na primeira etapa da educação básica, garantindo práticas de atividades que proporcionam o brincar, o jogar, o imitar, o criar ritmos e movimentos” (Campo Grande, 2020, p. 22).

No entanto, a inserção da educação física e do professor de educação física nesta rede se efetivou somente em 2014:

[...] a partir da Resolução n. 151 de 10/12/2013, de Campo Grande - MS, que dispõe sobre os quantitativos de horas-aula e de horas atividades a serem cumpridas pelos profissionais da educação básica no exercício da docência nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, foi inserido em 2014 o componente curricular Educação Física a partir do grupo II, sendo que estes profissionais passaram a atuar nas escolas municipais de ensino fundamental, que oferecem educação infantil, e nas escolas municipais de educação infantil (EMEI) (Campo Grande, 2020, p. 22).

Em 2014, o Conselho Municipal Educação (CME) em sua Deliberação CME/MS n. 1.637, em seu artigo 5º, inciso IV, parágrafo 2º, dispõe que “a Arte e a Educação Física fazem parte do currículo da educação infantil, conforme legislação em vigor” (CME, 2014,

p. 12), sem especificar que seria somente a partir de determinada faixa etária. Porém, na Reme a educação física é contemplada somente a partir do Grupo II. Essa mesma Deliberação indica a necessidade de formação em nível superior.

As DCN Educação Física em vigor, publicada em 2018, sinalizam um rol de conhecimentos específicos referentes à educação física, no entanto, em seu art. 5º, estabelecem que “[...] a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas [...]”(Brasil, 2018b, p. 1). A primeira etapa, denominada de “etapa comum”, é composta por 1.600 horas referenciais. A segunda, denominada “etapa específica”, deverá ser iniciada a partir do 4º semestre do curso, “na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura” (Brasil, 2018b, p. 2).

Hoje, em 2024, o curso está dividido em bacharelado e licenciatura e ambos estão situados na Faculdade de Educação (Faed) da UFMS. Analisando a matriz curricular de ambos os cursos fica evidente as disciplinas da formação ampliada e específica. Analisei brevemente a matriz do curso de licenciatura para ver não os conhecimentos gerais, mas aqueles que dizem respeito à educação infantil. Encontrei uma disciplina obrigatória com carga horária de 68h e duração de um semestre (4º semestre) e um estágio obrigatório em educação física na educação infantil, com carga horária de 100h. Analisando a matriz curricular vigente em 2024, apenas pelos títulos e ementas das disciplinas, é possível observar uma relação teórico-prática, determinada como prioridade para a organização do curso: para cada estágio há uma disciplina teórica relacionada, o que faz com que o acadêmico não curse o estágio sem o mínimo de embasamento teórico sobre determinada etapa da educação básica.

Na BNCC (Brasil, 2018), a Educação Física é apresentada como um componente curricular a partir do ensino fundamental. Sua concepção é pautada na tematização das práticas corporais pelas codificações e significações sociais manifestando-se em possibilidades de expressão do sujeito, por isso é incluída na área de Linguagens. O objeto de suas práticas é o movimento, que não deve ser considerado como mero dispositivo de deslocamento seja das partes do corpo e de todo ele. O movimento está ligado à cultura e deve possibilitar contextos relacionados ao lazer e à saúde.

As práticas corporais são orientadas por três elementos fundamentais comuns:

movimento corporal; organização interna; e produto cultural. O movimento corporal é o elemento essencial; a organização interna possui uma lógica própria com diferença de grau, seja ele maior ou menor; e o produto cultural é vinculado ao lazer, entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde. Essas práticas também são tematizadas por seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas; e práticas corporais de aventura. Essas unidades temáticas são desenvolvidas por meio de oito dimensões do conhecimento: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; e protagonismo comunitário.

Não encontramos nenhuma menção da educação física ao longo do texto da etapa da educação infantil, que não é organizada por componentes curriculares mas por campos de experiência. A única referência à educação infantil no texto que trata da educação física na BNCC é em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, afirmando a relevância desse componente para aquela etapa de ensino, a centralidade do brincar e a continuidade das experiências desenvolvidas na educação infantil.

Formação inicial: o início do problema

Quando revisei meus arquivos pessoais e encontrei meu histórico da graduação, não encontrei, pelo título, nenhuma disciplina referente ao aprendizado teórico da educação física na educação infantil, somente a prática pelo estágio obrigatório supervisionado, dificultando muito nossa atuação e formação da práxis. Fui além e revisei a ementa de cada disciplina. Encontrei duas que me chamaram a atenção: estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio e educação física escolar. A primeira foi ofertada no segundo ano de graduação com 72h e a segunda foi ofertada no terceiro ano com carga horária de 108h. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio era uma disciplina crítica focada nos aspectos administrativos, legais e pedagógicos, ministrada por um docente da pedagogia e sem relação específica com a educação física. (Julio Cesar Floriano dos Santos, 2024)

Percebemos uma lacuna no processo de formação inicial no curso de educação física: não somos formados com conhecimento e experiências suficientes para atuar na educação infantil. Entendemos que há uma lacuna dos atributos que as universidades deveriam oferecer. Essa realidade não é exclusiva, mas demonstra-se comum a todos os profissionais recém formados. Já percebemos o problema da formação inicial em relação aos

conhecimentos pedagógicos e específicos necessários para a atuação do professor no ambiente de trabalho educacional, porém outra formação necessária e completamente ausente no curso de educação física é formação sobre gênero e sexualidade, no que diz respeito à generificação do trabalho docente.

É consenso como um dos fatores para a feminização do magistério a difusão do conceito de vocação baseado nas aptidões naturais próprias de cada sexo biológico. Esse conceito determinou na carreira docente a posição das mulheres na base, por inferir a elas a capacidade natural de cuidar das crianças, sua inabilidade para administrar e pela dificuldade de tomar decisões racionalmente. Coube então aos homens permanecerem nas posições hierárquicas de mais alto poder nas organizações escolares, recebendo maiores salários e privilégios, mesmo com menor qualificação e em minoria absoluta (Demartini; Antunes, 1993)

Para Guacira Lopes Louro, por essa construção e representação social as professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou "tias", mas também como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação. Em contrapartida, professores homens sempre foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos. (Louro, 2007, p. 100).

Segundo a pesquisadora, "Diversos grupos e vozes desenharam esses sujeitos. Do outro lado, eles e elas acataram, adaptaram ou subverteram esses desenhos. Relações de poder estavam em jogo aqui — como em todas as instâncias sociais" (Louro, 2007, p. 100). Esse trânsito também influencia na mudança da imagem social do próprio magistério e determina a função do magistério primário, agora conhecido como anos iniciais do ensino fundamental, como uma profissão adequada para as mulheres.

A presença de um professor homem na educação infantil pode ajudar na quebra de estereótipos relacionados à identidade de gênero, mostrando que homens são capazes de exercer um papel ativo na educação das crianças, oferecendo segurança e diversidade no processo de formação pedagógica e sociocultural. Isso ocorre porque as crianças ainda estão em fase de desenvolvimento e estão abertas a receber diferentes tipos de estímulos e influências. Elas ainda não têm o mesmo nível de preconceitos e estereótipos que os adultos possuem, como a crença de que apenas mulheres devem ser professoras na educação infantil

(Ferreira; Oliveira, 2019).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), as crianças são curiosas e estão sempre em busca de novidades e descobertas (BRASIL, 1998). Cada criança reage de maneira diferente à presença de um professor do sexo masculino, devido às suas experiências individuais e personalidades. Alguns podem se adaptar rapidamente e sem problemas, enquanto outros podem exigir um tempo maior para se acostumar. O importante é que o professor esteja aberto ao diálogo, seja receptivo e acolhedor, permitindo que as crianças expressem suas dúvidas e sentimentos em relação a essa situação. Com paciência e compreensão, é possível construir uma relação de confiança e respeito entre as crianças e o professor do sexo masculino.

Ricardo da Cunha Oliveira, no artigo “Docência Masculina na Educação Infantil”, observa que:

Nesse sentido em relação à qualificação e formação profissional, Maurice Tardif (2002) descreve que o saber docente é um conhecimento diversificado, resultante da combinação de diferentes tipos de saberes, como os adquiridos na formação profissional, os relacionados à disciplina em que se atua, os relacionados ao currículo e os advindos da experiência prática. Portanto, pode-se considerar como professor aquele que possui formação e demonstra expertise nos saberes específicos da sua área de atuação.

O saber docente não se resume apenas aos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial, mas também é constituído pelos saberes adquiridos na prática profissional. A experiência de trabalho em sala de aula permite ao professor desenvolver habilidades e competências específicas, assim como adquirir conhecimentos práticos sobre como lidar com diferentes situações e desafios que surgem no contexto da educação. Esse saber docente é dinâmico e está em constante construção.

No entanto, como ocorre em outras profissões, a docência é marcada fortemente por estereótipos de gênero. Há etapas da educação (como a educação infantil e o ensino fundamental 1) que são consideradas “femininas”, enquanto outras etapas (ensino médio e superior) são consideradas “masculinas”. Há disciplinas associadas ao “feminino”, como a Arte, as do campo das linguagens, e outras associadas ao “masculino”, como a Educação Física e as do campo das exatas. Há ainda nas disciplinas conteúdos que relacionam o gênero ao seu bom desempenho, como é o caso da dança (para mulheres) e do futebol (para homens),

na disciplina educação física.

Como já vimos, a origem da educação física é marcada por uma trajetória higienista, militarista e esportivista (Brasil, 1997). A masculinização da educação física no Brasil está condicionada a essas origens e relacionadas a alguns fatores considerados da ordem exclusivamente masculina, contidas nessas abordagens. A higienista valorizava a supremacia das capacidades físicas; a militarista treinava para a defesa de um território pelo uso da força, especialmente armada; e a esportivista detinha-se na alta performatividade e competitividade. Podemos considerar todas essas habilidades como próprias ou desejáveis do universo masculino: ser forte, protetor e vencedor.

Rufino; Benites e Souza Neto (2020, p. 231) explicam que “A introdução da Educação Física na escola se dá em 1884 com a inserção da ‘ginástica’, sob influência europeia e ligada às ciências biológicas, ao militarismo e à eugenia da raça, sendo oferecida apenas para homens”, reforçando as origens. Gerda Lerner (2019) aponta que, anterior a origem da educação física, a própria organização da atividade física na pré-história nos faz perceber o homem caçador e depois guerreiro como o principal autor das práticas corporais e detentor de toda a supremacia das capacidades físicas.

A consequente explicação da assimetria sexual coloca as causas da submissão feminina em fatores biológicos pertinentes aos homens. A maior força física, a capacidade de correr mais rápido e levantar mais peso, e a maior agressividade dos homens fazem com que eles se tornem caçadores. Portanto, tornam-se os provedores de alimento nas tribos, e por isso são mais valorizados e honrados do que as mulheres. As habilidades decorrentes das experiências em caça, consequentemente, permitiram que os homens pré-históricos se tornassem guerreiros. “O homem caçador, superior em força, habilidade e com experiência oriunda do uso de ferramentas e armas, “naturalmente” vai proteger e defender a mulher, mais vulnerável, cujo aparato biológico a destina à maternidade e aos cuidados com o outro” (Lerner, 2019, p. 54).

O cuidar corporal envolve atividades básicas para a sobrevivência da criança (higiene, alimentação, sono, entre outros). Essas atividades estão associadas como próprias e intrínsecas às mulheres. Há uma cultura que determina apenas que as mulheres são capazes de cuidar e se relacionar com as crianças pequenas, somente elas têm acesso permitido aos seus corpos infantis, delineando uma forma sutil de inferiorização e subalternização das

mulheres, haja visto que ainda há uma supremacia cultural da mente em relação ao corpo.

Pude perceber que o acesso ao corpo infantil é reservado às mulheres. Historicamente as creches tinham a condição de cuidado assistencial, ou seja, higiene e alimentação. Culturalmente é atribuída ao homem a falta de controle em relação aos seus impulsos sexuais. A grande questão implícita que circula no imaginário social é a dúvida: Seria o homem capaz de acessar os corpos infantis em sua total vulnerabilidade sem que seus instintos sexuais violem a criança, de qualquer maneira? Por outro lado entendendo que nas escolas de primeiras letras a profissão docente se fundamenta essencialmente masculina, dando ao homem o privilégio do acesso à mente, seria então ao homem permitido envolver-se com a educação e o ensino, pois este detém a supremacia do pensamento e do raciocínio, mas não ao corpo, pois não detém o controle de seus impulsos e não se sujeita a envolver-se com o que é inferior (o corpo em relação à mente).

A falta de docilidade ou frieza de pensamentos e emoções pode ser outro fator que dificulta o acesso do professor homem ao corpo e valoriza o acesso ao intelecto. Nas sociedades indianas, o pai é o chefe. "Como tal, ele tem funções essencialmente judiciárias: encarregado de velar pela boa conduta dos membros do grupo familiar (mulheres e crianças), é o único responsável pelas ações destes frente à sociedade global. Seu poderio exprime-se portanto, em primeiro lugar, por um direito absoluto de julgar e punir" (Badinter, 1985, p. 29).

O termo julgar exprime superioridade intelectual, uma superioridade julgada como ausente nas mulheres. O termo punir parece referir-se a uma indiferença afetiva e uma falta de cuidado e zelo pela integridade física da criança. No entanto, é importante ressaltar que essas características e expectativas atribuídas aos gêneros são arbitrárias e não têm fundamentação biológica.

A ideia de que homens são naturalmente mais fortes, agressivos ou mais adequados para certas atividades enquanto as mulheres são naturalmente mais frágeis, emotivas ou mais adequadas para outras atividades é uma construção social que foi imposta ao longo da história. Ferreira e Oliveira (2019, p. 304) questionam se "ao professor homem não é atribuída a alcunha ou a permissão de ser 'carinhoso' com crianças e, desta forma, ele não se enquadraria no perfil necessário para atuar como pedagogo na educação infantil". Isso se agrava ao pensarmos na representação social do professor de educação física, competitivo,

disciplinador, enérgico.

Considerando ainda o aspecto cuidar nas aulas de educação física, outro ponto importante a considerar, em relação ao professor homem, é a condição de segurança a que as crianças são submetidas em suas aulas. Os meninos estão ligados à uma herança cultural de ocupar os espaços e se colocar em risco, foi assim com os homens pré-históricos. Já as mulheres receberam uma herança cultural que "desde a infância, tradicionalmente as meninas aprendem não apenas a proteger seus corpos como a ocupar um espaço corporal pessoal muito limitado, desenvolvendo, assim, ao longo da vida uma espécie de timidez corporal" O modo o cuidado com o corpo das crianças é guardado pela professora mulher, em contrapartida é colocado em risco pelo professor homem.

Tive um problema nesse sentido na primeira escola em que atuei na educação infantil. A reclamação da orientadora estava em torno dos arranhões e das roupas sujas das crianças após minhas aulas. Ficava me perguntando se aquela preocupação era de fato com a segurança das crianças ou pela preservação da própria paz dela, porque esses inconvenientes podem causar certo desconforto e reclamações por parte dos pais. Eu não tive nenhuma reclamação ou registro sobre isso seja por parte da direção, dos pais, ou principalmente das próprias crianças.

Quando homens adentram na educação infantil, eles ajudam a romper com a visão biologizante que associa exclusivamente às mulheres o papel de cuidadoras e educadoras de crianças pequenas. Segundo Rosemberg (1999), a educação infantil sempre esteve associada às mulheres e desempenhada por elas desde o início, ao contrário de profissões consideradas masculinas que se tornaram feminizadas ao longo do tempo. A masculinidade, na presença de homens no ambiente educacional infantil, traz uma perspectiva diferente e enriquecedora para o desenvolvimento das crianças. Ao assumir o papel ativo de professores, os homens contribuem para quebrar os padrões de pensamento que limitam as possibilidades de meninos e meninas.

A dicotomia homem e mulher também pressupõe um pensamento a ser superado, tanto quanto mente e corpo. Joan Scott observa que é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Para ela seria indispensável implodir essa lógica (Louro, 2007, p. 31).

Seria então um homem apto e disposto a trabalhar na educação infantil? Seria ele capaz de cuidar do corpo e educar a mente? Seria razoável essa dicotomia na educação física e na educação infantil? A educação física parece ser, inclusive, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças. Para Louro (2007), mesmo que tal preocupação esteja presente nas mais diversas situações escolares, ela costuma ser mais explícita numa área que está predominantemente voltada para o domínio do corpo. Quanto à sexualidade, Anderson Esteves Machado e Josiane Peres Gonçalves (2022) asseveram:

Outro fator que dificulta o trabalho do professor homem está relacionado a sua sexualidade, havendo o temor de possíveis abusos por parte deste professor, e ao fato de associar a docência masculina com a homossexualidade. É como se todos os docentes que atuam nesta área fossem gays (Machado; Gonçalves, 2022, p. 90-91).

Joaquim Ramos (2017) analisa que quando os homens se tornam professores na educação infantil, eles precisam demonstrar sua competência, encontrando maneiras de manter a disciplina e promover o aprendizado. É comum que os grupos de crianças consideradas problemáticas, que apresentam comportamento desafiadores sejam designados aos professores do sexo masculino, pois eles são considerados naturalmente autoritários. É importante ressaltar que essas ações são vistas como uma etapa de teste ou comprovação, e são realizadas por todos os membros da equipe da educação infantil. Após ser aprovado nessa etapa, o professor passa a fazer parte do corpo docente e é visto com menos preconceito.

Considerações Finais

A inserção de um professor homem na educação infantil é uma temática que gera muitas reflexões sobre os estereótipos de gênero e a importância da diversidade na formação das crianças. Jéssica Daniele Fávaro e Célio Regina Rossi (2020) enfatizam ser fundamental que se reconheça a importância da perspectiva masculina na área do cuidado, atuação, mediação e educação, demonstrando que é não só viável, mas necessário, associar a masculinidade ao cuidado e à educação, e não apenas às questões financeiras e força física, este último aspecto é sempre muito apreciado no professor de educação física, pelas crianças. Além disso, é essencial analisar as experiências vividas por esses professores e compreender as dificuldades que enfrentam no exercício de sua profissão, bem como as motivações que

os levam a persistir diante das barreiras sociais

Outro ponto recorrente sobre a presença masculina na educação dos pequeninos é que sua masculinidade é colocada à prova, como se homem não pudesse desenvolver tarefas semelhantes a mulher num reduto em até outrora fora predominantemente povoado por mulheres. Ora, se os direitos são iguais e a qualificação técnica através de graduação é a mesma para todos, independente de gênero, por que razão uma pedagoga mulher seria mais ou melhor que um pedagogo homem? E por que um homem pedagogo, portanto, licenciado para atuar na educação infantil seria mais ou menos homem? Pela escolha de sua profissão? Tais pontos, questionamentos, desconfiças infelizmente ainda existem até hoje e talvez seja esse um dos principais motivos para ainda haver escassez de homens atuando na educação infantil. (Oliveira, 2018, p. 80).

Para garantir um bom andamento no trabalho docente do professor homem de educação física na educação infantil é necessária assegurar uma boa formação inicial no conhecimento pedagógico, específico e de gênero.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. (v.1)

FÁVARO, Jéssica Daniele; ROSSI, Célia Regina. "Vai ser um professor ?!": Estranhamentos perante a figurado professor do sexo masculino na educação infantil. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 529-557, 2020.

FERREIRA, Murilo Rocha; OLIVEIRA, Ivanilton José de. A atuação do homem na docência da educação infantil no Brasil. **Plurais**, Anápolis, v.9, n. 3, p. 303-316, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACHADO, Anderson Esteves; GONÇALVES, Josiane Peres. Professor homem na educação infantil: a orientação sexual influencia o trabalho docente? **Comunicação**, Piracicaba, v. 29, n. 1, p. 89-112, 2022.

MOTTI, Kátia Regina Nunes Ribeiro. **A municipalização da educação infantil em Campo Grande pós-LDB/1996**. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

OLIVEIRA, Ricardo da Cunha. Docência Masculina na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s.l.], ano 03, n. 12, v. 01, p. 80-94, dez. 2018.

RAMOS, Joaquim. **Gênero na educação infantil: relações (im) possíveis para professores homens**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7 - 40. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001>. Acesso em: 9 out. 2023

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. Formação de professores de educação física no Brasil: análise das políticas públicas e implicações para o desenvolvimento da prática profissional. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 2 p. 226-240, mai./ago., 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SOUZA NETO, Samuel de; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 25, n. 2, 113-128, 2005.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: WEBSITE COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO HISTÓRICO- SOCIAL

Danielle Luzia Ramos de Moraes Navarro¹
Maria Aparecida Lima dos Santos²

Eixo 3 – Profissionalidade docente (PD)

Resumo: Este trabalho aborda discussões e reflexões a partir de uma pesquisa de mestrado, trazendo a relevância da formação continuada para docentes da educação infantil no Brasil, com foco no desenvolvimento do pensamento histórico-social das crianças. Analisa brevemente os desafios de implementar o ensino de História nesse nível educacional à luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da literatura sobre prática pedagógica e formação docente. Discutem-se estratégias que utilizam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para aprimorar a formação continuada, propondo um website como recurso para disseminação de conhecimento e oficinas interativas. O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é proposto como uma ferramenta para promover o acesso a um currículo diversificado, que valorize a identidade sociocultural e fomente a criticidade nos docentes. A análise sustenta que o ensino de História, quando alinhado com a formação contínua crítica e reflexiva, contribui para o desenvolvimento integral e inclusivo das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada. Ensino de História. Pensamento Histórico-Social. BNCC.

Introdução

A formação continuada de professores é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e é essencial para a qualificação da prática pedagógica na educação infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de ambientes educacionais nos quais as crianças possam explorar suas descobertas (Brasil, 2018). Entretanto, a BNCC coloca o ensino de História em segundo

¹ Pós-graduanda do curso de Especialização em “Tutoria em Educação a Distância”, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Pesquisa GEPEH/UFMS. Licenciada em Pedagogia, Mestra em Ensino de História, e docente da Educação Básica Municipal de Campo Grande-MS.

² Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFMS) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa do GEPEH/UFMS.

plano, levando ao questionamento sobre como os docentes da educação infantil podem desenvolver uma prática que valorize essa dimensão quando seu principal referencial pedagógico é ambíguo ou limitado. Essa diretriz não traz uma abordagem sólida do ensino de História e nesse contexto, a reflexão crítica sobre como implementar o pensamento histórico-social na educação infantil torna-se fundamental para o desenvolvimento de uma visão de mundo informada e crítica nos alunos.

Partindo das reflexões e proposições das pesquisas no âmbito do Profhistória, a problemática central deste trabalho consiste em descrever como a formação continuada oferece subsídios para que as docentes possam superar o apagamento do ensino de História na educação infantil, promovendo um ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades históricas e sociais. Para isso, considera-se que a formação continuada deve propiciar um fazer pedagógico alinhado às necessidades culturais e de desenvolvimento das crianças, conforme defendido por Hoffmann (2012). Trazemos nessa discussão proposições resultantes da pesquisa desenvolvida durante o mestrado em ensino de História no Mato Grosso do Sul, cujo produto configura-se como um conteúdo digital disponível no site ‘Ensino de História na educação infantil’³, vinculado ao GEPEH/UFMS (Grupo de Pesquisa que concentra discussões da Educação e da História).

Outro destaque é a necessidade da criação de um ambiente virtual educativo e formativo para o ensino de História na educação infantil, contribuindo para a discussão sobre práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento histórico-social. Nessa direção, a página ‘Ensino de História na educação infantil’, disponível no site do Grupo de Pesquisas/GEPEH/UFMS, reúne materiais de apoio que esclarecem pontos fundamentais da proposta de ensino de História nos documentos curriculares nacionais voltados à educação infantil, elaborados no Brasil nas últimas três décadas. A estrutura do website é organizada em várias páginas e subpáginas, o que aumenta sua visibilidade e alcance, especialmente no que diz respeito à interlocução do GEPEH/UFMS com outros grupos de pesquisa e setores da Educação, à nível local, regional e nacional.

³Acessível em <https://www.gepehufms.com.br/ensino-de-historia-na-educacao-infantil>

Revisão de Literatura

A compreensão do pensamento histórico-social é crucial para que as crianças percebam seu papel em uma sociedade multifacetada, relacionando passado e presente. Na narrativa da BNCC aborda que é necessário criar “[...] ambientes de vida em contexto educativo, onde as crianças pequenas possam expressar suas descobertas” (Brasil, 2018, p. 39). Segundo Cainelli (2006), proporcionar experiências que abordem conceitos de tempo e temporalidade é um elemento crucial para introduzir o pensamento histórico-social. Na mesma direção Cooper (2004) sugere que “[...] estratégias de ensino podem acelerar o processo de pensamento histórico das crianças” (Cooper, 2004, p. 60), enfatizando a necessidade de reflexões críticas e ações pedagógicas planejadas. Por conseguinte, Faria (2003) explicita que a educação infantil deve promover ambientes que incentivem a expressão das “cem linguagens” das crianças, abordando a diversidade cultural, de gênero, idade e etnia como componentes essenciais para uma formação histórica e social inclusiva.

Embora a narrativa da BNCC mencione a importância do desenvolvimento histórico-social, o documento em questão não prioriza o ensino de História na educação infantil, o que contraria a visão de pesquisadores imbricados nessa temática. Hoffmann (2012) destaca ser crucial que a avaliação contínua do processo ensino-aprendizagem inclua a reflexão sobre a prática pedagógica, promovendo um fazer pedagógico consciente e capaz de integrar o ensino de História de maneira significativa. Nesse sentido, a autora reforça que a avaliação na educação infantil deve ser um processo contínuo, que considere a diversidade das crianças e dos docentes, ajudando a construir uma prática educativa baseada na observação permanente e sensível à realidade sociocultural de cada aluno (Hoffmann, 2012).

Segundo Bavaresco e Ferreira (2013) este é o momento de repensar o papel do ensino de História, considerando que tanto docentes quanto alunos escrevem sua própria história, mesmo na educação infantil. Dessa forma, a formação continuada é sugerida como a resposta para preencher essa lacuna e auxiliar as docentes a refletirem sobre a importância de promover o pensamento histórico-social, pois é a prática pedagógica voltada para a reflexão e o entendimento histórico que permite às crianças se reconhecerem como agentes históricos.

A formação continuada desempenha assim um papel central na capacitação dos docentes para lidar com a complexidade do ensino de História, sendo mencionada na BNCC e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, embora sua prática ainda apresente

limitações (De Marco; Lima, 2017). Portanto, a formação continuada deve considerar as mudanças na sociedade e nas práticas docentes, para que o professor possa responder de forma eficaz às demandas do ambiente educacional (Ribeiro e Vieira, 2019).

Freire (1996) sugere que a formação continuada deve ser um processo de reflexão crítica sobre a prática docente, buscando sempre melhorar as próximas práticas a partir das lições do presente e do passado. Nesse sentido, a formação continuada é essencial para que os docentes possam utilizar o ensino de História como uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e tolerante. Nóvoa (1997) define a formação continuada como um processo colaborativo, onde a troca de experiências entre os docentes promove uma construção coletiva de saberes, permitindo a cada docente “[...] desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1997, p. 26), permitindo que reflexões sobre as experiências e a prática pedagógica sejam compartilhadas entre os pares.

Com os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), novas possibilidades de formação continuada surgiram, permitindo que os docentes acessem conhecimentos e compartilhem experiências de forma mais acessível e prática. Valente (2000) aponta que a Internet oferece um ambiente pedagógico rico, que permite a interdisciplinaridade e facilita a interação e o aprendizado colaborativo. Nessa proposição o uso das TDIC possibilita novas formas de formação continuada, ampliando o alcance da educação e promovendo ambientes de aprendizagem colaborativos e interativos. Segundo Valente (2000), a Internet e outras tecnologias são recursos valiosos para o processo educativo, pois facilitam a interdisciplinaridade e promovem o tratamento crítico das informações.

Durante a pandemia de COVID-19⁴, o uso das TDIC foi essencial para garantir a continuidade do ensino (Nóvoa, 2002), mostrando que a flexibilidade que essas tecnologias oferecem permite que docentes administrem seu tempo e espaço, proporcionando uma formação compatível com as exigências atuais do ensino remoto e a gestão do tempo pessoal

⁴ A pandemia de COVID-19 foi uma crise global de saúde causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificada pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Rapidamente, o vírus foi transferido pelo mundo, levando à declaração de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. A doença afetou milhões de pessoas, causando sintomas que variaram de níveis a graves, com impacto mais significativo em grupos vulneráveis. Medidas de contenção, como isolamento social, quarentenas, uso de máscaras, vacinação em massa e fechamento de serviços não essenciais, foram rupturas para reduzir a propagação do vírus.

(Lima; Gomes , 2017). Contudo, Almeida e Silva (2014) destacam a importância de afastar-se de uma formação tecnicista, defendendo que a formação com TDIC deve ser contextualizada e promover reflexão crítica.

Santarosa (2010) argumenta que as TDIC podem ser ferramentas cognitivas de mediação entre sujeitos, facilitando a construção de conhecimentos de forma interativa e colaborativa, essencial para uma formação crítica e significativa, corroborando com Kenski (2015), que defende que o uso das TDIC na formação continuada proporciona flexibilidade de tempo e espaço, facilitando o acesso dos docentes a informações que ampliem seu repertório pedagógico. Assim, a Internet não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também incentiva a criticidade e a autonomia dos docentes, promovendo um espaço de aprendizagem significativo.

Website: proposta de produto no contexto do Profhistória

A partir das reflexões expostas imbricadas no desenvolvimento da pesquisa de mestrado no Profhistória (Navarro, 2022) foi proposto um website voltado à formação continuada de docentes da educação infantil, focado no desenvolvimento do pensamento histórico-social e na prática do ensino de História. Esse recurso teve por objetivo oportunizar que docentes acessem materiais e participem de oficinas que incentivem a reflexão sobre a prática pedagógica.

Num contexto geral, websites se baseiam na ideia de que “[...] a multimídia como forma de comunicação, e a rede mundial, como veículo, têm a propriedade de democratizar as informações” (Ferreira, 2007, p. 151), oferecendo um espaço interativo, facilitando a troca de saberes entre docentes e conectando-os com os conhecimentos mais atualizados da área educacional.

De acordo com o site significados.com.br, o termo “website” resulta da justaposição das palavras inglesas web (rede) e site (sítio, lugar). Em comunicação eletrônica, website e site têm o mesmo significado, referindo-se a uma página ou agrupamento de páginas acessíveis na internet por meio de um endereço específico. A web, que abriga websites, é um espaço imerso no ciberespaço, definido por Lévy (1999) como um meio de comunicação emergente, resultante da interconexão global de computadores.

O ciberespaço é um local que condensa informações e proporciona interatividade

entre os usuários. Com o advento da Web 2.0, caracterizado pela ampliação das formas de publicação e compartilhamento, o ciberespaço tornou-se uma ferramenta poderosa para a socialização do conhecimento. Luvizotto, Fusco e Scanavacca (2010) destacam que a Web 2.0 oferece diversas ferramentas que favorecem a criação de ambientes de aprendizagem colaborativa.

A expansão da Web 2.0 resultou em um crescimento significativo do número de sites, o que trouxe à tona a preocupação com a organização estrutural desses espaços. A Arquitetura da Informação (AI) surge como uma facilitadora do acesso ao conteúdo informacional, organizando e rotulando informações (Rosenfeld, 2002). Ramos (2008) enfatiza que a AI de um site deve guiar a navegação do usuário de maneira clara e hierárquica.

Para a elaboração do site educativo, foram consideradas as diretrizes de Carvalho (2006), que destaca a importância de uma estrutura clara e definida, cujas dimensões essenciais incluem: identidade, usabilidade, estrutura, navegação e orientação, interface e design, informação e comunicação. Portanto, a construção do site sobre o Ensino de História na educação infantil, seguiu as dimensões propostas por Carvalho (2006) para promover a formação continuada dos docentes. O nome escolhido para o site reflete a intencionalidade de divulgar a pesquisa sobre o ensino de História, e sua organização visa facilitar o acesso a conteúdos e feedbacks dos usuários.

Uma interface foi desenvolvida para dialogar com o contexto da educação infantil, utilizando um layout simples e cores pastéis. Além disso, priorizou-se a possibilidade de comunicação integrativa, permitindo que os usuários compartilhem experiências e tirem dúvidas, reafirmando a importância do educador nesse processo. O website visa proporcionar uma formação contínua e reflexiva às docentes, pois, como aponta Freire (2002, p. 79), “[...] não basta apenas um curso ou outro de capacitação, já que as questões da educação são muitas e envolvem reflexões cotidianas. Precisa ser uma formação vinculada à prática, que se dê na ação do educador com as crianças”.

1 - Página de abertura do website: Ensino de História na educação infantil.



O acesso à página inicial é facilitado por um link direto, permitindo que educadores e interessados explorem seu conteúdo. Esta página possui seis subpáginas que oferecem material teórico voltado ao planejamento do Ensino de História, além de discutir o processo de desenvolvimento do pensamento histórico das crianças. O objetivo é promover interlocução e debate com o público docente sobre o ensino de história na educação infantil, incluindo um espaço para sugestões, críticas e comentários.

A subpágina “Ensino de História para educação infantil” aborda aspectos cruciais do Ensino de História na primeira etapa da Educação Básica, dividindo-se em quatro abas: a primeira define o Ensino de História na primeira infância; a segunda discute a necessidade e importância desse ensino para o desenvolvimento do Pensamento Histórico-Social; a terceira analisa a presença do Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e a quarta apresenta possibilidades para ensinar história às crianças. Além dessas abas, há um botão “Saiba mais” que disponibiliza a dissertação de mestrado intitulada “Ensino de História para a educação infantil: sentidos de pensamento histórico-social em documentos curriculares”, que apresenta análise crítica acerca do ensino de história na primeira etapa da educação básica brasileira.

Na subpágina “Cursos e Oficinas”, são apresentados e divulgados cursos e oficinas relacionados à pesquisa, além de rodas de conversa sobre a educação infantil e o Ensino de História. Essa subpágina possui três abas que incluem informações sobre cursos, oficinas e rodas de conversa. Na aba de cursos, são divulgados seminários e congressos sobre temáticas

pertinentes, enquanto a aba de oficinas oferece atividades práticas sobre o Ensino de História e temas afins. As rodas de conversa visam criar um espaço de debate constante entre docentes e pesquisadores, permitindo a troca de experiências e a discussão sobre a prática pedagógica.

A subpágina “Sugestões de Materiais e Experiências para a educação infantil” oferece um acervo de sugestões, incluindo planos de aula, atividades, projetos, livros, filmes e jogos voltados ao Ensino de História. Esse espaço permite que as docentes compartilhem materiais, que serão analisados e divulgados no site, promovendo o acesso à informação e ao conhecimento. Guimarães, Rezende e Leite (2002, p. 161) destacam que “[...] pensar a formação [é] considerar o sujeito-professor em sua constituição identitária”, reforçando a importância de espaços de diálogo e construção de sentidos sobre o ato de educar.

A subpágina “Políticas Públicas para a Infância” compila legislações, documentos e publicações sobre as políticas públicas brasileiras voltadas à educação infantil. Nela, encontram-se seções que disponibilizam documentos como o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI), a Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI) e a BNCC, além de legislações pertinentes à Educação Básica.

A subpágina “Pesquisando sobre a Infância” organiza pesquisas relacionadas à infância em quatro blocos: grupos de pesquisa, revistas e periódicos, dissertações e teses, e artigos sobre o Ensino de História na educação infantil. Essa organização é essencial para aproximar as docentes do referencial teórico e das pesquisas existentes na área, visto que, conforme Lopes (2002, p. 125), “[...] é necessário que possibilitem apropriação de cultura e de conhecimento aos nossos docentes/educadores”.

Por fim, a subpágina “Dialogando sobre a Infância” oferece uma proposta de diálogo entre docentes e o grupo de pesquisa, visando uma formação continuada e reflexiva. Nesse espaço, as educadoras podem compartilhar experiências e desafios, contribuindo para a construção de narrativas que enriquecem a prática pedagógica.

Discussão

A formação continuada na educação infantil permite que as docentes desenvolvam uma compreensão mais profunda sobre a importância de ensinar história para as crianças, apesar de no Brasil ser marcada por desafios como a insuficiência de recursos e a falta de aprofundamento teórico nas capacitações oferecidas (Imbernón, 2001). Muitos programas

tendem a adotar um enfoque tecnicista, priorizando o cumprimento de protocolos burocráticos sem promover um aprofundamento crítico das práticas pedagógicas (Oliveira, 2005), mas a visão de Lopes (2002) afirma que as escolas são locais onde se reproduzem os valores da sociedade, e que é importante que as docentes tenham um espaço para discutir e refletir sobre esses valores e não apenas aplicar algo pronto e acabado.

Nesse sentido, o ensino de História na educação infantil deve buscar romper com o tecnicismo e promover uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo (Schnetzler, 2000). A formação continuada, mediada por tecnologias e plataformas digitais, possibilita que as docentes se apropriem de um repertório pedagógico que dialogue com o contexto social mais amplo e com as realidades das crianças que atendem.

Segundo Kenski (2015), as TDIC oferecem as docentes a possibilidade de acessar informações e se comunicar em diferentes tempos e lugares, promovendo uma formação mais flexível e autônoma. Essa flexibilidade permite aos docentes refletirem sobre suas práticas e desenvolverem habilidades que valorizam a interação e colaboração entre pares, promovendo um ensino de maior qualidade e relevância social.

Considera-se que a página “Ensino de História na educação infantil” representa um esforço significativo para promover a formação contínua e reflexiva das docentes, oferecendo materiais teóricos e práticos, além de fomentar o diálogo e a troca de experiências. A formação teórica do professor é crucial, pois um conhecimento aprofundado é fundamental para uma atuação autônoma e transformadora na educação. Assim, ao articular teoria e prática, busca-se contribuir para o desenvolvimento do Pensamento Histórico-Social nas crianças, fortalecendo o Ensino de História na educação infantil no Brasil. Desse modo, acredita-se que este site, apresenta potencial para promover debates críticos entre os educadores sobre os currículos locais, favorecendo a troca de experiências e reflexões sobre práticas pedagógicas no ensino de História na educação infantil.

Considerações Finais

A formação continuada é uma ferramenta fundamental para fortalecer o papel dos docentes na promoção do pensamento histórico-social e, quando bem estruturada e focada em uma prática crítica e reflexiva, pode fornecer às docentes da educação infantil os subsídios necessários para implementar o ensino de História de forma significativa.

O uso das TDIC na formação continuada oferece novas possibilidades para que os docentes tenham acesso a debates e reflexões essenciais sobre a prática docente e atua como apoio para tal ação, sendo uma estratégia valiosa para democratizar o acesso ao conhecimento e proporcionar uma formação alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Ao propor um espaço virtual que reúna conteúdo, oficinas e discussões sobre o ensino de História, propicia-se a aproximação do conhecimento teórico do cotidiano da sala de aula, valorizando a importância da reflexão contínua e da construção coletiva do saber docente. A proposta de um website interativo e oficinas pode ser ainda um recurso eficaz para a disseminação de boas práticas pedagógicas, apoiando o desenvolvimento integral das crianças e promovendo uma educação de qualidade.

Nesse sentido, ao integrar o Ensino de História como um componente essencial da prática pedagógica, as docentes da educação infantil não só enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma visão de mundo mais crítica e solidária nas crianças. Ao promover uma visão crítica do contexto histórico e social, as crianças desenvolvem habilidades que vão além da sala de aula, preparando-se para compreender a sociedade em que vivem.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Katia Alexandra de Godoi e. Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes online. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 129-148. Editora UFPR. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/yMpKHYvRM3KTWypqb5xWKZv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 mar. 2024.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; FERREIRA, Andres. O ensino de história na educação infantil: um novo tempo. **Revista Unoesc & Amp; Ciência – ACHS**, 4(2). Joaçaba/SC: Editora Unoesc, 2013, p. 207-214. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/3664>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar em Revista**. Curitiba/PR [S.l.], p. p. 57-72, mar. 2006. ISSN 1984-0411.

Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5548/4061>. Acesso em: 11 maio 2024.

CARVALHO, A. A. Indicadores de Qualidade de Sites Educativos. **Cadernos SACAUSEF**, Número 2, Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://www.crie.min-edu.pt/\\$les/@crie/1210161429_05_CadernoII_p_55_78_AAAC.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/$les/@crie/1210161429_05_CadernoII_p_55_78_AAAC.pdf). Acesso em: 11 out. 2024.

COOPER, Hilary. O pensamento histórico das crianças. Tradução de Maria de Lurdes Costa. In: BARCA, Isabel. Para uma Educação Histórica de Qualidade. **Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Organização: Isabel Barca. Tradução do Inglês: Olga Sardoeira Maria de Lurdes Costa. Centro de Investigação em Educação (CIEE). Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho. Parada de Tibães/Braga: Gráfica Minhografe – Artes Gráficas, 2004.p. 55-76. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/para-uma-educac3a7c3a3o-histc3b3rica-de-qualidade.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.

DE MARCO, Marilete Terezinha; LIMA, Elieuzza Aparecida de. Docência e formação continuada de professores na Educação Infantil. **Revista ESPACIOS**. [ISSN 0798 1015] Vol. 38 (No 45) Ano 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p30.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FERREIRA, C. A. L. Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: Uma Reflexão. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2087>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. **Infância e Educação Infantil**. 2. ed. Sonia Kramer, Maria Isabel Leite, Maria Fernanda Nunes, (orgs.) – Coleção Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 77-100.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Daniela; REZENDE, Maria Fernanda Nunes; LEITE, Maria Isabel. História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. **Infância e Educação Infantil**. 2. ed. Sonia Kramer, Maria Isabel Leite, Maria Fernanda Nunes, (orgs.) – Coleção Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 159-174.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre; Mediação, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba. vol. 15, n.45, p. 57-70, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=15316&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 12 mar. 2024.

LÉVY, P. **Cibercultura?** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, W. dos S. R.; GOMES, M. A. V. Formação de professores por meio da educação a distância. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 16–26, 2017. DOI: 10.30612/eadtde.v5i7.6070. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/6070>. Acesso em: 16 jul. 2024.

LOPES, Marceli Ribeiro Castanheira. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. **Infância e Educação Infantil**. 2. ed. Sonia Kramer, Maria Isabel Leite, Maria Fernanda Nunes, (orgs.) – Coleção Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 101-130.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus; FUSCO, Elvis; SCANAVACCA, Aline Cristina. Websites educacionais: considerações acerca da arquitetura da informação no processo de ensino-aprendizagem. **Educação em Revista**, Marília SP v. 11, n. 2, P. 23-40, jul.-dez., 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2319>. Acesso em: 12 ago. 2024.

NAVARRO, Danielle Luzia Ramos de. **Ensino de história na educação infantil**: sentidos de pensamento histórico-social em documentos curriculares. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) — Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2022.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 3a ed. Lisboa Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. Escola nova. **A revista do Professor**. Ed. Abril. Ano 2002, p. 23.

RAMOS, D. S. A importância da Arquitetura da Informação para websites. **Wordpress**, 27 jun.2008. Disponível em: <http://designr.com.br/importancia-da-arquitetura-da-informacao-para-sites-e-aplicativos/>. Acesso em: 11 out. 2024.

RIBEIRO, Alexandra Ferreira Martins; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Relação entre a Formação Continuada e os Recursos Tecnológicos, na percepção de professores da Educação Superior. In: **Anais do X Encontro Regional Sul de História: A História Oral e o direito à Memória**. Curitiba/Paraná, 27 a 30 ago 2019. Disponível em: https://www.sul2019.historiaoral.org.br/resources/anais/12/abhosul2019/1571247280_ARQUIVO_ee23850613401f75960c09af17ee701b.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

ROSENFELD, L. **Arquitetura da informação**: como organizar o conteúdo na web. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2002.

SANTAROSA, L. M. C. (Org.). **Tecnologias digitais acessíveis**. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda., 2010.

RELAÇÕES E VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERAÇÕES E CONTEXTOS

Vitória Rodrigues Araújo¹
Stella Sanches de Oliveira Silva²

Eixo 3 - Profissionalidade Docente (PD)

Resumo: O presente texto apresenta reflexões sobre práticas e interações de crianças na educação infantil, centrando-se na relação estabelecida entre crianças e adultos no cotidiano de um Centro de Educação Infantil, em Campo Grande, MS, locus de minha experiência como estagiária. O trabalho está fundamentado nas contribuições teórico-práticas das abordagens de Pikler-Lóczy e de Reggio Emilia. Nesse sentido, depreende-se que as relações estabelecidas entre crianças e adultos na Educação Infantil são como encontros, um sujeito marca a vida e as atitudes do outro.

Palavras-chave: Escuta sensível, Interações, Educação Infantil.

Introdução

A Educação Infantil é um campo repleto de nuances e complexidades, onde as interações entre adultos e crianças desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral dos pequenos. Entre os diversos conceitos teóricos que buscam elucidar essas dinâmicas, a abordagem do Instituto Lóczy e de Loris Malaguzzi, de Reggio Emilia se destacam por sua ênfase na importância do respeito e da liberdade na relação educativa.

Esse artigo tem como base as vivências na Educação Infantil, com foco nas relações que são estabelecidas entre os adultos e crianças ao longo do processo educativo. Assim, exploraremos como essas interações, fundamentadas em um respeito mútuo e na confiança, podem enriquecer a prática educativa e contribuir para um ambiente de aprendizado mais saudável e estimulante.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia/Faed da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A perspectiva pikleriana propõe que a maneira como adultos se relacionam com as crianças influencia diretamente suas capacidades de autonomia, confiança e segurança emocional. Emmi Pikler, médica pediatra húngara, desenvolveu sua metodologia a partir de observações cuidadosas sobre o desenvolvimento infantil. Um dos pilares de sua abordagem é a valorização do movimento livre e da exploração autônoma.

Ao contrário de métodos tradicionais que enfatizam a intervenção constante dos adultos, Pikler defendeu que as crianças deviam ter a oportunidade de explorar o ambiente de forma independente, o que só seria possível quando os adultos adotassem uma postura de observação e apoio (Falk, 2018). Pikler compreende que esse respeito pela autonomia infantil permite que as crianças se sintam seguras para experimentar e aprender, desenvolvendo não apenas habilidades motoras, mas também sociais e emocionais (Falk, 2018).

O modelo educativo de Reggio Emilia, originado na Itália após a Segunda Guerra Mundial, se destaca por também ser uma abordagem inovadora e respeitosa, que valoriza a criança como protagonista de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, a relação entre educadores e crianças transcende a mera transmissão de conhecimentos, configurando-se como um espaço de diálogo, escuta e co-construção de saberes.

A filosofia de Reggio Emilia parte do princípio de que as crianças são portadoras de capacidades e potencialidades imensas. Isso implica em um reconhecimento da criança como um ser ativo, curioso e competente, capaz de explorar o mundo ao seu redor de maneira significativa. Nesse sentido, os educadores assumem um papel de facilitadores e parceiros no processo educativo. A interação entre adultos e crianças é pautada pelo respeito, pela observação atenta e pela criação de um ambiente que estimule a investigação e a expressão. Dessa forma, a relação educativa se torna um espaço rico em possibilidades, onde o aprendizado é um processo colaborativo e contínuo.

Essas abordagens propõem uma resignificação do papel do educador, que deve ser um observador atento, capaz de reconhecer as necessidades das crianças e intervir de forma adequada e comedida, promovendo momentos de interação que respeitem a individualidade e a liberdade de cada pequeno. Os adultos são vistos como mediadores do aprendizado, responsáveis por criar um ambiente rico em estímulos, mas que respeite o ritmo e os interesses individuais de cada criança.

A metodologia deste trabalho baseou-se em uma revisão aprofundada da literatura

sobre as abordagens Pikler e Reggio Emilia, assim como em textos que discutem a primeira infância e as dinâmicas de interação entre adultos e crianças na educação infantil. Para enriquecer a análise, foram utilizados livros e artigos que abordam especificamente a relação pedagógica entre educadores e os pequenos, oferecendo um embasamento teórico robusto para as reflexões apresentadas. Além disso, a pesquisa incorporou a análise do caderno de campo utilizado durante o estágio na turma de bebês, que inicialmente servia como um registro pessoal das vivências e da implementação das abordagens pedagógicas do Centro de Educação Infantil (CEI), mas que posteriormente se transformou em uma fonte primária para a construção deste artigo.

Os cadernos de registros das turmas de bebês de 2022 e 2023 foram fundamentais na coleta de dados. Esses documentos, obrigatoriamente preenchidos pelas educadoras e assistentes, continham relatos detalhados do cotidiano das crianças, enfatizando as conquistas, desafios de adaptação e momentos significativos de interação. Ao longo do dia, a equipe da manhã registrava suas observações, permitindo que a equipe da tarde tivesse acesso a um histórico contínuo das experiências diárias, o que favorecia uma transição fluida e o acompanhamento do desenvolvimento individual de cada bebê. Os relatos não se restringiam a ocorrências e acidentes, mas buscavam capturar a "cotidianidade" das crianças, refletindo sobre suas interações, diálogos e descobertas.

Adicionalmente, foi realizada uma análise das documentações pedagógicas produzidas durante os anos de 2022 e 2023. No contexto do CEI, a documentação assume um papel central na visibilização das experiências infantis, não apenas para as crianças, mas também para a comunidade escolar e as famílias. Os registros eram expostos nas paredes da instituição e compilados em materiais que serviam tanto para reflexão sobre a prática pedagógica quanto para arquivo e consulta futura. Essa prática de documentação se configura como uma ferramenta essencial para a formação contínua dos educadores, permitindo um olhar crítico sobre as interações e propostas pedagógicas, contribuindo assim para o aprimoramento da prática pedagógica.

Este artigo está estruturado em três seções: a primeira seção apresenta um breve relato sobre restabelecimento do Cei, a formação da equipe pedagógica e a chegada da turma de bebês com foco nas dinâmicas de acolhimento e os desafios enfrentados nesse processo; a segunda seção analisa as abordagens pedagógicas adotadas e os materiais disponibilizados

pelo CEI, enfatizando a importância da documentação pedagógica como ferramenta de visibilidade e reflexão da criança e da professora; por fim, a última seção apresenta as considerações finais, resumindo os principais achados da pesquisa e as implicações para a prática educativa na educação infantil.

O restabelecimento do Cei e a chegada dos bebês

Após um período de dois anos em que esteve fechado, o Centro de Educação Infantil Detran foi reaberto sob uma nova gestão e abordagem pedagógica. Em junho de 2022, a nova equipe se reuniu para organizar os espaços e realizar formações, considerando que a abordagem proposta era novidade para todos os membros da equipe.

Durante quinze dias, foram oferecidas capacitações antes da recepção das crianças, nas quais foram abordados aspectos da nova proposta pedagógica, bem como temas relacionados ao acolhimento na primeira infância.

A chegada das crianças durante este período foi marcada por intensa agitação. Inicialmente, não havia bebês com menos de um ano, mas, mesmo assim, houve um significativo número de choros. Devido à composição numerosa da equipe, vários profissionais de outras turmas foram convocados para prestar apoio durante o período de adaptação.

Durante essa fase, as educadoras responsáveis pela sala acolhiam as crianças na chegada, acompanhadas por seus pais. Quando um bebê continuava a chorar por um período prolongado, uma educadora se dirigia à área externa com a criança, a fim de distraí-la com outras atividades e evitar agitações nas demais crianças da turma. No entanto, em algumas situações, a saída das educadoras da sala não era viável; nessas ocasiões, outros adultos de diferentes turmas ou até mesmo da coordenação intervinham para acolher a criança que se encontrava desestabilizada.

Os primeiros meses de adaptação foram caracterizados por uma intensa agitação, evidenciada pelo choro de alguns bebês, que persistiu durante um mês inteiro. Como resultado, frequentemente havia uma educadora a menos na turma, dedicada ao atendimento individualizado das crianças em adaptação.

Neste período, as propostas educativas foram predominantemente realizadas de forma coletiva, uma vez que as educadoras ainda não haviam se aprofundado na abordagem

pedagógica preconizada pela gestão do Centro de Educação Infantil, a qual valoriza um atendimento individualizado em diversos momentos da rotina dos bebês. As refeições eram oferecidas na sala ou no solário de maneira coletiva, refletindo a necessidade de adaptação ao novo contexto.

Durante esses primeiros meses, tornou-se evidente que os adultos da turma assumiam o papel de protagonistas nas atividades propostas, resultando em uma escuta e observação limitadas. A busca por resultados tangíveis prevalecia, enquanto a vivência das crianças, a escuta atenta e cuidadosa — que deveriam ser prioritárias — ficava em segundo plano.

No entanto, esse período foi crucial para a construção de vínculos com as crianças e suas famílias. Observou-se que os momentos musicais eram particularmente apreciados, proporcionando calma e interação entre as educadoras e os bebês. À medida que a turma se tornava relativamente tranquila, novas crianças começaram a ingressar, incluindo bebês com menos de um ano. Essa situação exigiu uma nova abordagem de acolhimento, pois os bebês mais velhos demonstravam ciúmes em relação aos mais novos.

Diante dessa dinâmica, as professoras, em colaboração com a equipe de coordenação, identificaram a necessidade de criar uma turma, considerando não apenas as diferenças etárias, mas também o número expressivo de crianças. Assim, a turma de bebês foi dividida: na turma 1A permaneceram os bebês que ainda não andavam, com idades de 0 a 1 ano e 6 meses, enquanto na turma 1B foram alocados os bebês que já caminhavam, com idades de 1 ano e 6 meses a 2 anos.

Para a coordenação e a professora regente, essa divisão foi necessária, uma vez que as crianças mais velhas experimentaram um significativo salto no desenvolvimento. Contudo, ao longo do ano letivo, as crianças continuaram a ser percebidas de forma coletiva, sendo que o único momento de atenção à sua subjetividade ocorria durante o banho, que, ainda assim, não era realizado com a calma e o diálogo que se tornariam práticas nos anos seguintes.

Gradualmente, as crianças começaram a estabelecer laços entre si, e a maioria delas passou a oralizar e criar vínculos com suas educadoras. À medida que o final do ano se aproximava, as educadoras tornaram-se mais receptivas à oralização das crianças. No entanto, ainda considero que houve falhas na escuta, uma vez que interagíamos com as crianças mais para repreendê-las do que com a intenção de dialogar. As interações eram

predominantemente coletivas, com pouca atenção ao atendimento individual, exceto nos momentos de troca e banho. Assim, acredito que o principal aprendizado de 2022 foi a importância de ouvir para além das palavras.

O divisor de águas de uma prática educativa sensível e respeitosa

No ano de 2023, a equipe pedagógica do CEI consolidou-se, passando por um processo de formação que incluiu não apenas a equipe gestora, mas também especialistas de diferentes estados. Durante esse período, foi notável o avanço no desenvolvimento das interações entre adultos e crianças. Embora o processo de adaptação tenha se mostrado longo, ele foi menos angustiante em comparação ao ano anterior, uma vez que os educadores estavam melhor preparados para acolher as crianças e suas famílias.

Após diversas formações, a equipe responsável pela sala de bebês chegou a um consenso sobre a inadequação de permitir que adultos de outras turmas ou da gestão interagissem com as crianças logo nos primeiros dias. Essa decisão baseou-se na compreensão de que era fundamental que os educadores responsáveis acolhessem e acalmassem os bebês. Outro avanço significativo foi a decisão de não retirar as crianças que choravam da sala, reconhecendo que parte do choro se devia à falta de familiaridade com o novo ambiente. Nesse sentido, preparamos um espaço no solário, onde as crianças que não apresentavam dificuldade nas despedidas com os pais poderiam se sentir mais confortáveis.

No início do ano, observou-se um aumento considerável no número de bebês na turma em relação ao ano anterior, sendo que nenhum deles já caminhava, o que resultava em uma dependência significativa dos adultos para a locomoção. Esse cenário proporcionou a oportunidade de implementar práticas recomendadas pela abordagem Reggio Emilia. As refeições passaram a ser oferecidas de forma individual, em que os bebês eram alimentados no colo dos educadores, promovendo momentos de diálogo e conexão. Esse processo foi especialmente importante, uma vez que muitos bebês estavam iniciando a introdução alimentar.

Um aspecto distintivo de 2023 foi a busca teórica contínua para aprimorar as práticas pedagógicas. Um caso emblemático foi o da bebê de nome fictício Alice, cuja adaptação se revelou desafiadora. Embora não tenha chorado no primeiro dia, sua jornada nos trinta dias seguintes foi marcada por episódios de choro constante. A partir dessa experiência,

compreendemos a necessidade de conhecê-la profundamente, mesmo diante de suas expressões emocionais. Um aprendizado valioso foi a percepção de que, muitas vezes, o período de adaptação é mais difícil para os pais do que para os bebês. A insegurança dos adultos pode, de fato, refletir na experiência das crianças, criando um ciclo de desestabilização emocional.

Alice, como muitas crianças, começou sua trajetória no CEI frequentando apenas meio período. Sua despedida dos pais era repleta de lágrimas e a educadora tentava acalmá-la de diversas maneiras, embora com pouco sucesso. Após várias tentativas de interação, a educadora optou por levá-la para um passeio pelo CEI, visando ajudá-la a relaxar. Durante esse passeio, descobrimos uma rede que se tornou um recurso valioso. Ao colocá-la na rede e cantar canções de ninar, Alice finalmente conseguiu adormecer. A partir desse momento, a rede tornou-se um elemento essencial em sua rotina, permitindo-nos conhecer suas necessidades e criar um ambiente mais seguro para seu desenvolvimento.

O caso de Alice também nos levou a reconfigurar a sala, trazendo a rede para o solário e posteriormente instalando duas redes na sala referência, uma vez que outros bebês também demonstraram a necessidade desse recurso. Alice apresentava particularidades, como a celíaca, o que exigia um cuidado individualizado em sua alimentação. Sua adaptação foi significativamente impactada pela confiança que sua mãe começou a depositar na equipe, evidenciando o que foi apontado por Ortiz e Carvalho (2012) que entre as condições de cuidados recebidos pelas crianças deveriam incluir a disponibilidade emocional da mãe, que de certa forma, precisa “autorizar” a criança a ficar nesse novo ambiente. Sendo assim, a importância da comunicação entre pais e educadores para o sucesso do processo de adaptação é indispensável.

Outro exemplo significativo foi o de José, que passou por uma adaptação igualmente desafiadora. Ao chegar no CEI em março, José, o filho mais novo de três irmãos, teve um processo de adaptação prolongado, evidenciando a singularidade de cada criança. Durante a primeira semana, ele ficou apenas pela manhã e, ao longo do mês, chorou incessantemente. A experiência com José reforçou a compreensão de que não existe uma abordagem única para acolher crianças; cada uma demanda um tipo específico de atenção. Ao longo desse processo, estabelecemos uma relação de referência, o que se revelou crucial para sua adaptação e conforto.

A interação contínua entre educadores e crianças permitiu a construção de vínculos afetivos profundos. Observou-se que José apresentava um comportamento diferente quando estava sob a supervisão da educadora que se tornou sua referência. Essa experiência não apenas reforçou a necessidade de adultos referência, mas também indicou que esses vínculos devem ser cultivados com sensibilidade, evitando uma dependência emocional excessiva.

Durante 2023, a equipe de educadores avançou consideravelmente em sua prática, estabelecendo relações mais horizontais com as crianças e promovendo um ambiente no qual a interação e o diálogo eram prioritários. A observação das interações entre os bebês revelou sua crescente autonomia, culminando em um processo de refeições coletivas, onde os bebês começaram a organizar-se de maneira natural. Este fenômeno evidenciou a empatia inata das crianças e destacou a evolução das práticas pedagógicas ao longo do ano.

Concluimos que o ano de 2023 foi fundamental para o crescimento profissional e pessoal de todos os educadores envolvidos. A prática pedagógica foi enriquecida pela reflexão contínua e pelo diálogo respeitoso com os bebês, permitindo que os educadores se tornassem não apenas transmissores de conhecimento, mas verdadeiros facilitadores do desenvolvimento infantil.

As relações entre adultos e crianças no Centro de Educação Infantil (CEI), especialmente na sala de bebês onde permaneci por um período mais prolongado, caracterizavam-se por uma abordagem horizontal, estabelecendo uma parceria efetiva com as famílias. Essas relações eram permeadas por um forte afeto, com as educadoras demonstrando um profundo conhecimento sobre cada criança, reconhecendo suas singularidades e necessidades individuais.

Uma importante lição que extraí dessa experiência é a compreensão de que, embora a escola seja um espaço coletivo repleto de interações, é fundamental criar condições que respeitem e atendam à singularidade de cada criança. Durante meu trabalho no CEI, percebi que, além de ser necessário, é plenamente viável considerar as crianças de forma individual, mesmo em um contexto com um número significativo de alunos. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educativa, mas também contribui para o desenvolvimento integral de cada criança.

O presente relato se baseia nos registros escritos sobre a turma de bebês de 2022, após a recente divisão em duas turmas: 1A e 1B. A revisão dos cadernos de observação revelou

registros detalhados das brincadeiras e das interações entre adultos e crianças, incluindo diálogos que ocorreram durante o momento do banho, onde uma criança relatou uma experiência de agressão.

Esses registros evidenciam uma prática educativa que valoriza a individualidade de cada criança, pois as educadoras documentam, diariamente, as explorações e interações de todos as crianças.

Ortiz e Carvalho (2012, p. 37) afirmam que

[...] na compreensão e definição do espaço creche, compartilhamos da visão de que é possível promover um atendimento de qualidade em seus vários aspectos, concebendo a creche como, além de provedora, espaço de desenvolvimento, socialização e aprendizagem – e espaço de formação psíquica de cada sujeito. Embora haja um discurso coletivo que leva a uma visão não particular da criança, quando se fala “os bebês são todos assim”, é possível haver na creche, uma caracterização dos bebês enquanto seres únicos, ou seja, a constatação de “cada um é cada um” com seu mundo subjetivo e específico.

Sendo assim, o foco na singularidade das experiências infantis demonstra um compromisso com uma abordagem que reconhece e valoriza as expressões individuais.

Além disso, destaca-se a observação do comportamento das educadoras diante das manifestações de negação por parte das crianças. Um exemplo significativo ocorreu durante o banho, quando uma educadora respeitou o “não” de uma criança ao se recusar a participar da atividade. Nesse momento, a educadora estabeleceu um acordo, indicando que a próxima criança a ser atendida seria ela. Essa atitude não apenas reafirma a autonomia da criança, mas também contribui para a construção de um ambiente de respeito e confiança. Goldschmied e Jackson (2006, p. 130) ressaltam que

[...] como adultos, aprendemos a passar rapidamente de uma situação para outra, e desenvolvemos uma habilidade para fazê-lo, mesmo que não tenhamos vontade de trocar. As crianças não conseguem trocar de marcha desse jeito, e devemos dar-lhes tempo para que se adaptem e compreendam o que queremos que eles façam.

Por fim, a prática das educadoras, ao olhar atentamente para cada criança nas diferentes vivências propostas, reflete uma pedagogia que prioriza a escuta e a observação como ferramentas fundamentais no processo educativo. Essa abordagem possibilita que as educadoras ajustem suas intervenções às necessidades e interesses de cada criança,

promovendo um ambiente de aprendizagem mais rico e respeitoso. Assim, conclui-se que a valorização da subjetividade infantil e o respeito às manifestações individuais são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças no contexto da Educação Infantil.

Considerações Finais

O presente artigo trouxe à luz a relevância das interações entre adultos e crianças no contexto da educação infantil, destacando a importância de uma abordagem respeitosa e sensível às necessidades individuais dos pequenos. A experiência no Centro de Educação Infantil Claudete de Oliveira da Vera Cruz, especialmente durante os anos de 2022 e 2023, evidenciou que, embora o acolhimento de crianças em um novo ambiente possa ser desafiador. O fortalecimento das relações e da formação contínua dos educadores podem contribuir para a construção de um espaço educativo enriquecedor.

As reflexões sobre as práticas educativas, ancoradas nas abordagens Pikler e de Reggio Emilia, mostraram como a observação cuidadosa e o respeito à autonomia infantil são fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem saudável. Ao priorizar momentos de interação e diálogo, especialmente durante atividades significativas como as refeições, conseguimos fomentar vínculos afetivos que são essenciais para o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Observou-se que as mudanças na prática docente, promovidas por uma formação contínua e por uma postura mais atenta às singularidades de cada criança, foram cruciais para criar um ambiente mais acolhedor e seguro. O caso de crianças como Alice e José ilustra a importância de um atendimento individualizado e da construção de referências afetivas que ajudam na adaptação e no desenvolvimento da confiança.

Assim, conclui-se que a Educação Infantil deve ser um espaço onde as crianças se sintam valorizadas e respeitadas em sua individualidade. A escuta ativa e a capacidade de dialogar com as crianças e suas famílias são essenciais para o sucesso do processo educativo. Em última análise, as relações estabelecidas no CEI nos mostram que, ao reconhecermos e valorizarmos as particularidades de cada criança, estamos não apenas enriquecendo suas experiências, mas também contribuindo para o fortalecimento de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Referências

CARVALHO, Ana M. A.; PEDROSA, Maria Isabel; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FALK, Judite. (org.) **Educar os três primeiros anos**: a experiência Pikler-Lóczy. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia, **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações**: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação. 2. ed. São Paulo: Blucher 2012.

MAPEAMENTO DE PRODUÇÃO *STRICTO SENSU* (TESES E DISSERTAÇÕES): EGRESSOS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Luis Fernando Martins Lopes¹

Eixo 3 – Profissionalidade docente (PD)

Resumo: O presente artigo faz parte do levantamento, ainda em processo, para a pesquisa de tese de doutorado em Educação que visa destacar a importância dos estudos relacionados aos egressos oriundos da Licenciatura em Educação do Campo, com foco em teses e dissertações dos bancos de dados do “Portal Brasileiro de Publicação e Dados Científicos em Acesso Aberto” (Oasisbr), da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD), e no “Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES”. Como objetivo identifica e apresenta produções de pós-graduação sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo, destacando seus desafios e projeções pós-formação, trazendo para a discussão pesquisadores como Molina (2015) e Frigotto (2011), que discorrem e defendem a importância das Licenciaturas em Educação do Campo para garantir o acesso dos camponeses ao ensino superior, ressaltando a necessidade de vestibulares específicos e políticas afirmativas. A pesquisa tem como metodologia o formato do estado do conhecimento, referenciando autores como Morosini, Nascimento e Nez (2021), Pereira (2013), dentre outros. Neste processo foram analisadas 04 (quatro) produções entre as teses e dissertações retornadas pelos descritores, que abordam o tema dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo, destacando trabalhos realizados em Minas Gerais, Viçosa e Roraima. No entanto, houve desafios em encontrar estudos alinhados com os descritores utilizados, demonstrando a necessidade de mais pesquisas sobre a formação e atuação dos egressos da Educação do Campo.

Palavras-chave: Egressos; Educação do Campo; Formação; Professores.

Introdução

Com o intuito de realizar um levantamento sobre teses e dissertações que apontam estudos sobre os egressos da Licenciatura em Educação do Campo, suas demandas pós-formação na vida social e profissional, assim como suas territorialidades e oportunidades, este artigo visa destacar a importância dos estudos que salientam a temática apresentada.

O mesmo faz parte de um balanço inicial que está sendo realizado para a tese de

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED), Campus de Campo Grande/MS. Endereço eletrônico: prof.luis_fernando@hotmail.com.

doutoramento em educação que tem como foco os egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Campo Grande e tem metodologia em formato de estado do conhecimento.

É importante destacar, no entanto, que vários pesquisadores, como Molina (2015), Frigotto (2011), dentre outros, tem-se dedicado aos estudos relacionados a educação do campo, mais precisamente as políticas públicas de formação de docente para esta atuação, estudos estes que apresentam debates necessários para iniciar uma investigação.

Molina (2015), destaca que as Licenciaturas em Educação do Campo devem assegurar o ingresso de sujeitos camponeses na Educação Superior, devido à desigualdade histórica na garantia do direito à educação para povos do campo. Um vestibular específico e políticas afirmativas são essenciais para isso.

Pode-se observar a importância da formação de profissionais que condizem/reproduzem com a realidade do campo, e programas que garantam o acesso e permanência destes estudantes. Molina (2015) ainda acrescenta dizendo que, as políticas afirmativas de Educação Superior para os camponeses são entendidas a partir do terreno das contradições, onde há influência dos organismos multilaterais e da luta dos movimentos sociais do campo.

Nesta perspectiva, destaca-se também “Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo”, que como apresentado pela autora, fora

[...] conquistado a partir de intenso processo de luta e organização dos movimentos sociais e sindicais, que tem proporcionado a ampliação do acesso à Educação Superior para os sujeitos do campo, cujo taxa de escolarização líquida neste nível de ensino (3,2%) é praticamente cinco vezes menor que a do meio urbano (19,8%), conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP de 2012. (Molina, 2015).

No entanto, mesmo que o Procampo tenha como um dos seus objetivos, ampliar o acesso dos educadores do campo à universidade, muitas instituições que oferecem a Licenciatura em Educação do Campo estão enfrentando desafios. Isso inclui a resistência das universidades em permitir que o acesso a essas licenciaturas sejam feitas de maneira específica, como por critérios de moradia e atuação em escolas do campo. A ideia de acesso universal descaracterizaria o propósito original do Procampo em suprir a lacuna na formação dos educadores do campo e aumentar o nível de escolaridade dos jovens da região (Molina,

2015).

Destaca-se a importância, ainda que repleta de desafios de se realizar o movimento de extensão das Licenciaturas para a Educação do Campo, garantindo que sua concretização esteja enraizada e articulada “às escolas existentes nos territórios de origem dos educandos que a estão cursando, objetivando construir, junto com a participação dos movimentos sociais e sindicais nessas unidades educativas, de fato, Escolas do Campo, tal qual conceito construído pelo Movimento da Educação do Campo nestes últimos 15 anos” (Molina, 2015).

Assim como se espera uma articulação entre seus participantes da formação docente para com suas demandas na educação do campo, destacando a importância de uma escola “capaz de promover a socialização das novas gerações e transmitir os conhecimentos historicamente acumulados”, objetiva-se também, por meio do “Movimento da Educação do Campo, que ela seja capaz de tornar-se uma aliada dos camponeses em luta para permanecer no seu território, existindo como tais, enquanto camponeses” (Molina, 2015).

A autora ainda destaca que,

[...] as classes dominantes protagonizam disputas em torno das políticas de formação de educadores por reconhecerem o impacto que tais políticas exercem na formação da visão de mundo dos jovens e crianças das novas gerações e que são atendidos pelo sistema escolar. A materialização do que Neves (2005) chama de “nova pedagogia da hegemonia”, sob a égide do capital financeiro de cunho neoliberal, reúne um conjunto de princípios de uma formação desprovida de sentido crítico e de caráter altamente reprodutor do modelo capitalista. (Molina, 2021).

Destaca-se ainda a dialética de que a Licenciatura em Educação do Campo “representa, no contexto histórico brasileiro, uma resistência a essa perspectiva de formação que tem se disseminado a partir da década de 1990 pelas reformas educacionais” (Molina, 2021).

As Licenciaturas em Educação do Campo buscam construir um currículo vivo com os educandos, priorizando a socialização dos conhecimentos científicos acumulados historicamente. Reconhecem a escola como um espaço fundamental, mas também consideram as dinâmicas e transformações na vida dos educandos como parte essencial da aprendizagem (Molina, 2015).

Assim, não se destaca somente a graduação em Educação do Campo, mas também as demandas de pós-graduação, oportunidades estas “que tem sido estimulada a partir das

dificuldades enfrentadas pelas IES que já vêm trabalhando com as Licenciaturas, nas mesmas áreas de habilitação a partir do trabalho coletivo entre elas” (Molina, 2015).

Com isso, como ressalta Molina (2021),

[...] realiza-se uma análise sobre a maneira como os egressos estão atuando em suas comunidades, a fim de compreender em que medida o perfil de educador proposto pelo curso se materializa na ação desses egressos nas Escolas do Campo e nos territórios rurais dos quais se originam. (Molina, 2021).

Portanto, pautamos a proposta desde levantamento, que busca identificar e apresentar as produções *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) que apresentem as pesquisas e/ou levantamento dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo, quais são suas demandas e projeções após a sua formação.

Nestas perspectivas, será apresentado a seguir, a metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa, utilizando-se de alguns autores como, Morosini, Nascimento e Nez (2021), Pereira (2013) e Morosini e Fernandes (2014).

A metodologia utilizada para esta produção, tem o formato de estado do conhecimento, por se tratar de uma vertente de pesquisa que vem se destacando em abrangência no Brasil, porém, é acrescido de desafios, pois como afirmam Morosini, Nascimento e Nez (2021),

[...] implica num domínio do campo em estudo pelo pesquisador, entendido como o conhecimento dos paradigmas que perpassam o tema, a trajetória deste tema como objeto de estudo, as diferentes fontes de publicação, bem como a política que norteia a produção científica e seus canais de disseminação” (Morosini, Nascimento; Nez, 2021).

Pereira (2013), complementa dizendo que “o estado do conhecimento é uma pesquisa a serviço da pesquisa proposta, uma ferramenta, uma etapa dentro de um processo de investigação mais amplo” (Pereira, 2013).

Morosini e Fernandes (2014), salientam que,

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini e Fernandes, 2014).

Como se pode observar, é uma metodologia abrangente, com percursos já estabelecidos e que permite ao pesquisador destacar em sua área de conhecimento e pesquisa realizada a sua importância, tendo como uma forte característica “a sua contribuição para a presença do novo” (Morosini; Fernandes, 2014).

Está presença que é nitidamente observada na temática da pesquisa proposta, que se atenta para um público de egressos de uma Licenciatura nova em sua abrangência e construção, mas de suma importância para uma demanda social em meios a políticas públicas. Uma vez que o procedimento da metodologia do estado do conhecimento deve ser permeado pelo pesquisador em “mapear, discutir e analisar a produção acadêmica sobre o tema que busca investigar” (Pereira, 2013).

Pereira (2013) destaca também, que “é essencial que se tenha em mente que o estado do conhecimento não se limita à identificação da produção, sendo fulcral analisá-la e categorizá-la, revelando os múltiplos objetos, enfoques e perspectivas presentes no material inventariado” (Pereira, 2013).

A partir de então, apresentamos nas próximas páginas o levantamento realizado por meios das plataformas utilizadas (Portal Brasileiro de Publicação e Dados Científicos em Acesso Aberto” (Oasisbr), da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD) e “Banco de Teses e Dissertações da CAPES”), assim como os descritores, resultados e considerações.

Resultados e Análises

Como proposto inicialmente, foi realizada a busca e o levantamento, por meio de plataformas de banco de dados do “Portal Brasileiro de Publicação e Dados Científicos em Acesso Aberto” (Oasisbr), da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD), e no “Catalogo de Teses e Dissertações da CAPES”. Para tanto, foram selecionados alguns descritores que nortearem estas buscas com o intuito de localizar teses e dissertações que respondessem a pesquisa pela área de conhecimento em questão.

Para a realização deste levantamento não foi utilizado um recorte temporal específico por se tratar de uma temática ainda nova, e que seria limitada ainda mais, de acordo com os resultados já apresentados.

A partir da definição das plataformas e bancos de dados utilizados, como supracitado,

foram utilizados os descritores para a busca, suas variações e cruzamentos, sendo eles: Licenciatura; Educação do Campo; Egressos.

Todos cruzamentos de descritores foram realizados sem aspas e com inserção de aspas. Ao ser utilizada a variação e cruzamento dos descritores: Licenciatura; Educação do Campo; Egressos, no banco de dados da Oasisbr, foram apresentados 378 resultados indexados, sendo 189 dissertações e 89 teses, destes, após a leitura de todos os títulos, de suas palavras-chave e de seus resumos, somente 02 dissertações se enquadraram dentro da proposta do levantamento, como segue abaixo (Quadro 01).

As produções que foram “descartadas” da análise para este texto, como supracitado em números, vieram como retorno dos descritores utilizados, mas não apresentavam a proposta da temática em sua integralidade, apresentando áreas do conhecimento diversas e que estavam totalmente em desacordo com a proposta apresentada. As mesmas explanavam estudos sobre egressos ou não, nas áreas de Educação Física, Arte, Ciências, dentre outras, abrangências estas inconsistentes ao trabalho a ser realizado.

Quadro 01 - Produção apresentada como resultado de busca

Título:	Mapeando a educação do campo em Minas Gerais: um estudo sobre egressos da licenciatura em educação do campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha	A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: egressos da primeira turma em perspectiva.
Autor(a):	Nayara Cristine Carneiro do Carmo	Daniela Queiroz do Prado
Ano de Publicação:	2019	2020
Tipo de Documento:	Dissertação	Dissertação
Fonte:	Repositório UFMG	Locus UFV
Link:	http://hdl.handle.net/1843/32678	https://locus.ufv.br/handle/123456789/28524
Palavras-chave:	Educação; Educação rural; Professores de educação rural - Formação	Educação rural, Professores - Formação, Prática de ensino, Educação - Estudo e ensino

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador a partir das buscas realizadas, 2024.

No primeiro texto apresentado como resultado de busca, Carmo (2019) apresenta um levantamento realizado com egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, onde ela realiza uma investigação de quem são e onde atuam os seus egressos, com um recorte temporal das turmas de 2005-2011. Por meio da pesquisa a autora ressalta a

valorização regional dos egressos, e como se deu a “inserção profissional destes no território”.

A metodologia utilizada por Carmo (2019) consistiu em “questionário e entrevistas narrativas”, objetivando o mapeamento destes egressos. Estas narrativas são notadamente consideráveis, pois como apontado por Santana (2004), “a importância da questão da narrativa como escolha de procedimento de coleta de dados dá-se, à medida que tal instrumento confere ao sujeito narrador um lugar de destaque nesse momento do encontro”.

Na segunda produção apresentada como resultado, Prado (2020), realiza um levantamento sobre a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa, e busca os sujeitos, suas representações e práticas pedagógica com os objetivos de “analisar o perfil e a atuação dos egressos da primeira turma do curso, assim como as avaliações construídas por eles sobre os aspectos facilitadores e dificultadores de suas inserções profissionais”, ainda de acordo com a autora, esta primeira turma se formou em “janeiro de 2018”.

Prado (2020) utilizou a metodologia de abordagem qualitativa, por meio de “questionários e entrevistas semiestruturadas como procedimentos técnicos de coleta dos dados”, que foram analisados sobre o “método de análise de conteúdo”.

Em um segundo momento, ao ser utilizada a variação e cruzamento dos descritores: Licenciatura; Educação do Campo; Egressos, no banco de dados da BDTD, no mesmo foi apresentada a mensagem: “*Nenhum registro encontrado!*”.

No terceiro momento, ao ser utilizada a variação e cruzamento dos descritores: Licenciatura; Educação do Campo; Egressos, no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram apresentados 62 resultados indexados, sendo 46 dissertações e 11 teses, destes, após a leitura de todos os títulos, das palavras-chave e de seus resumos, foram identificados 02 dissertações que apresentaram a temática proposta, como segue abaixo (Quadro 02), os demais, ainda que apresentassem os descritores, foram descritos de forma descontextualizada com o esperado.

Quadro 02 - Produção apresentada como resultado de busca

Título:	A Formação Profissional de Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR): Desafios da profissão na contemporaneidade.	Perspectivas e desafios pós- formação: o caso dos/as egressos/as do curso de licenciatura em educação da UFRR
Autor(a):	Consuelem da Silva Sarmento	Bruna Lameira Chagas
Ano de Publicação:	2018	2023
Tipo de Documento:	Dissertação	Dissertação
Fonte:	Universidade Estadual de Roraima (UERR)	Universidade Estadual de Roraima (UERR)
Link:	https://propei.uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2019/01/DISSERTA%C3%87%C3%83O-CONSUELEM.pdf	https://sucupira- legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13041940
Palavras-chave:	Formação Docente. Desafios Docente. Educação do Campo.	Educação do Campo – Licenciatura em Educação do Campo – Egressos/as – Perspectivas/Desafios pós- formação.

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador a partir das buscas realizadas, 2024.

A partir dos resultados retornados, o primeiro texto é apresentado por Sarmento (2018) como um estudo que “tem como objeto a trajetória formativa dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima, da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/URR)”, e o seu objetivo delineou-se na centralidade de constituir e “entender os desafios da profissão docente dos egressos na contemporaneidade”.

O trabalho de pesquisa tratou-se de um “estudo de abordagem qualitativa”, o mesmo foi construído através da “técnica de história oral para coletar os dados empíricos” e a abordagem foi realizada com “16 egressos da primeira turma” (Sarmento, 2018).

No segundo texto retornado pelos descritores, Chagas (2023) discorre sobre “quais as perspectivas e os desafios dos/as egressos/as do curso LEDUCARR/UFRR após terem concluído um curso de nível superior voltado para a docência do/no campo”, tendo como objetivo geral “identificar as perspectivas e os desafios dos/as egressos/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR)”.

Chagas (2023), contempla a abordagem como uma “pesquisa qualitativa, que tem como base técnica a análise de conteúdos”, e a pesquisa tem como objetivo, o “caráter

exploratório”, tendo como base diversos autores/as, como Alencar (2010), Arroyo (1999, 2011), Caldart (2003, 2004, 2012, 2020), dentre outros. A pesquisa ainda se divide como procedimentos técnicos em “pesquisa bibliográfica, documental e de campo”.

As 04 dissertações apresentadas vieram como retorno aos descritores: Licenciatura; Educação do Campo; Egressos, nos três bancos de dados utilizados (Oasisbr, BDTD e Catalogo de Teses e Dissertações da CAPES). As estratégias utilizadas foram os termos sem as aspas na primeira busca e com as aspas na segunda, o que trouxe como retorno a duplicidade das produções, somente com alteração nas quantidades, como apresentado abaixo (Tabela 01).

Tabela 01 - Retorno dos descritores, sem e com aspas (“”)

Descritores:	Licenciatura; Educação do Campo; Egressos		
Banco de dados:	Oasisbr	BDTD	CAPES
Tipo de documento:	Dissertação	Dissertação	Dissertação
Sem aspas (“”):	189	NRE*	46
Com aspas (“”):	43	NRE*	NRE*
Tipo de documento:	Tese	Tese	Tese
Sem aspas (“”):	89	NRE*	16
Com aspas (“”):	21	NRE*	NRE*

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador a partir das buscas realizadas, 2024.

*NRE: Nenhum Registro Encontrado.

Como pode ser observado na Tabela 01, os resultados obtidos foram variados com relação a estratégia utilizada, mostrando um percentual de 50% dos resultados apresentado e com 50% dos resultados sem “*Nenhum Registro Encontrado!*”.

Todos os resultados apresentados e que foram descartados para a pesquisa apresentaram relações com os descritores lançados, mas não estavam em acordo com a temática em questão, suas associações relacionavam outras áreas do descritor Licenciatura, como Educação Física, Ciências, Arte, dentre outras. Assim, como outros campos de atuação para o descritor Educação do Campo, para o termo Egressos, também não foi diferente, pois ele retornava outras áreas de concentração e seus egressos.

Para os resultados validos encontrados, os 04 (quatro) supracitados, pode-se observar o seguinte quadro abaixo (Quadro 4).

Quadro 03 - Dissertações retornas de acordo com os descritores

Titulo	Autor(a)	Ano	IES	Estado
A Formação Profissional de Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR): Desafios da profissão na contemporaneidade.	Consuelem da Silva Sarmento	2018	UERR	Roraima
Mapeando a educação do campo em Minas Gerais: um estudo sobre egressos da licenciatura em educação do campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha.	Nayara Cristine Carneiro do Carmo	2019	UFMG	Minas Gerais
A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: egressos da primeira turma em perspectiva.	Daniela Queiroz do Prado	2020	UFV	Minas Gerais
Perspectivas e desafios pós-formação: o caso dos/as egressos/as do curso de licenciatura em educação da UFRR.	Bruna Lameira Chagas	2023	UERR	Roraima

Fonte: Quadro organizado pelo pesquisador a partir das buscas realizadas.

Dentre suas especificações, como apresentado no Quadro 03, as 04 dissertações apresentadas como resultado positivo da busca realizada, apresentam uma concentração nos estados de Minas Gerais, com 02 dos trabalhos apresentados; e Roraima com as outras 02 produções apresentadas.

Destas dissertações, observa-se ainda uma concentração de 02 no mesmo centro acadêmico, a Universidade Estadual de Roraima (UERR), e as outras, 01 sendo na Universidade Federal de Minas Gerais e 01 na Universidade Federal de Viçosa.

Estas considerações vêm demonstrar uma grande ênfase aos trabalhos sobre a Educação do Campo realizada nestes dois estados, valorizando sua importância social e enquanto movimento de valorização a Licenciatura em Educação do Campo para como seus futuros universitário, seus atuais estudantes e os seus egressos que por aí já passaram, proporcionando a elaboração e construção pesquisas sólidas e objetos de pesquisas a curto e longo prazo.

Considerações Finais

Compreender a trajetória do egressos é de extrema importância para se avaliar os programas e as políticas públicas voltadas para a formação de professores e disseminar suas experiências pós-formados, assim como garantir uma continuidade dos programas de Licenciatura em Educação do Campo.

Observou-se que as dissertações encontradas concentram-se nos programas de pós-graduação em Educação, em diferentes linhas de pesquisas, no entanto, não estão relacionadas à proposta da busca aqui apresentada, por não tematizarem a Educação do Campo na formação de professores na pós-graduação *stricto sensu*, impossibilitando um levantamento mais elaborado e pautado em referências de análises já realizadas.

Estes estudos devem permear os pós-formação também, desde as suas distribuições territoriais, como colocado por Carmo (2019), suas trajetórias profissionais, como destacado por Prado (2020) e Sarmiento (2018), e suas perspectivas, como apresentado por Chagas (2023).

Uma outra linha que deve ser percorrida é a de formação continuada. Como estão estes egressos com relação ao acesso a pós-graduação *stricto sensu*? Investigações como esta também devem valorizar a Educação do Campo em suas mais diversas áreas de aplicação, considerando o acesso dos egressos das licenciaturas e principalmente sua permanência e estadia durante todo o processo formativo, permitindo uma integração dos estudantes aos movimentos vivenciados/oferecidos pelos programas e sua ativa participação crítica e construtiva alinhados a sua demanda já adquirida e que reproduz seus conhecimentos já aplicados, vivenciados e/ou em construção sobre sua participação enquanto educador/pesquisador da Educação do Campo.

Portanto, houve desafios em encontrar estudos alinhados com os descritores utilizados, demonstrando a necessidade de mais pesquisas sobre a formação e atuação dos egressos da/para a Educação do Campo.

Referências

CARMO, Nayara Cristine Carneiro do. **1993 – Mapeando a educação do campo em Minas Gerais: um estudo sobre egressos da licenciatura em educação do campo na UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha.** 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.

CHAGAS, Bruna Lameira. **Perspectivas e desafios pós-formação: o caso dos/as egressos/as do curso de licenciatura em educação da UFRR.** 2023. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2023.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

MOLINA, Monica Castagna; PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. Atuação de egressos(as) das Licenciaturas em Educação do Campo: Reflexões sobre a práxis. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 138-159, jan./mar. 2021

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de Conhecimento: A Metodologia na Prática. **Revista Humanidades e Inovação** v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação: O ensino superior em música como objeto. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013.

PRADO, Daniela Queiroz do, **1994 – A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: egressos da primeira turma em perspectiva.** 114f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2020.

SANTANA, Carla da Silva. Girando o caleidoscópio: a formação de novas imagens no trabalho de olhar para os dados da pesquisa qualitativa. **Revista Ciências Humanas**, Florianópolis, p. 407-422, 2004.

SARMENTO, Consuelem da Silva. **A formação profissional de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima. (UFRR): desafios da profissão na contemporaneidade.** 2018. 66 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2018.

AS CULTURAS DE PARES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Julio Cesar Floriano dos Santos¹

Eixo 3 – Profissionalidade docente (PD)

Resumo: O presente estudo tem como tema a constituição da identidade docente do professor homem na educação infantil e tem como objetivo compreender a influência da cultura de pares na constituição dessa identidade docente. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, narrativa, com revisão bibliográfica e documental. Consideramos que os conceitos de criança e infância, à luz da sociologia da infância nos permitem compreender que essas crianças são produtoras de culturas próprias e essas culturas desafiam o controle da autoridade adulta pelas crianças podendo gerar desordem no entendimento da identidade docente por parte de professores que atuam na educação infantil. Os resultados encontrados apresentaram diferentes modos como a autoridade adulta é desestabilizada pelas crianças, porém não conseguimos concluir que esse processo seja distinto entre os professores e as professoras, de um modo geral.

Palavras-chave: Culturas de pares; Autoridade docente; Professor homem; Educação infantil.

Introdução

A cultura é um fator importante para a constituição da identidade do sujeito, e está atrelada ao grupo social ao qual esse sujeito pertence. Nesse sentido percebe-se que para cada grupo social as culturas de pares fortalecem a relação de suas identidades. “Podemos conceituar culturas de pares como subculturas gerais de uma cultura ou sociedade mais ampla [...]” (Corsaro, 2011, pg 153). Podemos então afirmar que as culturas de pares se desenvolve em um micro contexto de uma sociedade macro.

Nas sociedades ocidentais (e cada vez mais nos países em desenvolvimento), no entanto, as crianças estão partindo rumo às creches e outros contextos educativos cada vez mais cedo. Dada a quantidade de tempo que crianças pequenas normalmente passam nesses ambientes e a intensidade das interações, esses ambientes frequentemente servem como eixo de uma rede integrada de ambientes ou regiões de pares. É por meio de interação intensa e cotidiana nesse eixo que a

¹ Mestrando em Educação/PPGEdu/Faed/UFMS e professor na Rede Municipal de Educação. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

primeira cultura local de pares se desenvolve e floresce (Corsário, 2003). (Corsaro, 2011, p. 154).

Quando pensamos em um contexto da Educação Infantil, podemos entender que as culturas infantis são potencialidades para a construção da identidade das crianças, mas se pensarmos na figura do/a professor/a podemos nos questionar: Qual a influência das culturas de pares (culturas infantis) na constituição da identidade docente do professor homem de educação física na educação infantil? Esse questionamento me fez revisitar e refletir sobre minha atuação quando era um professor de educação física que atuava na educação infantil.

Considerando os contextos históricos, biopsicológicos e socioculturais da criança, entende-se o deslocamento da infância e de seus sujeitos para as periferias sociais ao curso do tempo. É preciso “reconhecimento da especificidade da infância, no seu lugar de etapa diferenciada da vida e ao mesmo tempo colocar a criança como um sujeito pleno, detentor de uma lógica própria e não menor ou menos elaborada que a do adulto” (Luz, 2008, p. 24). Ainda hoje é possível considerar a criança como um ser incapaz, porque “a infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo” (Kohan, 2005, p. 237). Quando a criança é considerada como ‘um vir a ser’ e não como um ‘ser que é’ está sendo diminuída suas potencialidades, digo aqui potencialidades não como um artefato para o desenvolvimento, mas como uma real potência própria em suas condições de existência. A imaturidade é uma dessas grandes potencialidades da criança.

Para o filósofo John Dewey, segundo Muraro (2015, p. 16541),

Imaturidade consiste numa capacidade do organismo, pois ela traz em si uma possibilidade construtiva com dois traços: um deles a dependência, ou interdependência que, como dissemos, garante a sobrevivência pelo suporte dos outros membros da espécie; outro traço é a plasticidade, que não deve ser confundida com a mera impressão de formas vindas do exterior, mas com uma capacidade de desenvolver em si mesmo as aptidões para a vida social.

Niehues e Costa (2012) apontam que no século XVIII as famílias se voltam para suas crianças. Não apenas para suprir as necessidades de sobrevivência, relativas aos traços de dependência da imaturidade da criança, mas também para suprir outros aspectos da vida, em especial os afetos destinados à elas. Com isso, esses pais passaram a sentir-se responsáveis pelo futuro de seus/suas filhos/as, pois agora eles/as são objeto de seu amor e preocupação. Essa preocupação estava relacionada especialmente com a saúde e a educação, essa educação

se relaciona ao traço de plasticidade da imaturidade infantil. Nesse contexto surge a Educação Infantil como uma possibilidade capaz de suprir essas duas necessidades: a de cuidar e formar esse sujeito criança que é um ator social e portanto têm seu modo próprio de ser, estar e se construir no mundo e por outro lado regularizar um ensino que favoreça essa educação esperada pelos pais.

Atualmente a Educação Infantil vem ganhando espaço no cenário político e sociocultural brasileiro, percebe-se também o aumento de estudos no meio acadêmico. Inúmeras são as pesquisas que podem ser observadas com essa temática. Isso se deve a esse novo entendimento sobre a infância e as crianças. O processo histórico provocou mudanças conceituais e políticas. “O reforço dado à criança como sujeito de direitos e ator social exacerba a importância da implementação de políticas públicas que assegurem uma Educação Infantil de qualidade” (Luz, 2008 p.30). Documentos como a LDB garante qualidade para a Educação Infantil a partir da exigência de formação profissional inicial e continuada, próprias para o exercício da carreira no magistério. Porém, a Educação Infantil ainda encontra-se em defasagem nesse quesito. Por outro lado, ainda é uma realidade a atuação de docentes com formação inicial e continuada que incorrem no risco do não entendimento e favorecimento do desenvolvimento das culturas infantis; da criança enquanto sujeito; da educação infantil enquanto espaço privilegiado para a cultura de pares. Esse entendimento (ou a falta dele) é o que determina a qualidade do atendimento prestado às crianças.

As crianças, esses sujeitos ativos e completos de suas potencialidades, são os protagonistas no processo de produção de culturas de pares, favorecidos na Educação Infantil. Sem entendermos essas questões, podemos incorrer no risco de não pensarmos sobre nossa prática com as crianças, além disso, podemos também não refletir sobre nosso papel enquanto docentes nessa etapa de formação, e quando não refletimos sobre isso não entendemos nossa identidade de professor/a. Quero dizer aqui que profissionais implicados com a qualidade de atendimento às crianças refletem sobre suas práticas, e de maneira mais profunda sobre suas identidades. A identidade permite aos sujeitos a compreensão de si e dos outros, seu posicionamento no mundo e atuação nos espaços onde estão inseridos. A identidade docente é a condição de existência do/a professor/a, isso nos permite refletir que a identidade pessoal e profissional são indistintas, digo além, se coadunam para a constituição dessa identidade a qual caracteriza o docente e de certo modo o grupo ao qual pertence.

O objetivo dessa pesquisa é compreender a influência da cultura de pares na constituição da identidade docente. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, narrativa, com revisão bibliográfica e documental. As seções estão organizadas conforme os objetivos específicos deste estudo. Na primeira seção iremos compreender os conceitos de criança e infância, à luz da sociologia da infância; na segunda iremos delimitar historicamente a inserção do professor de educação física na educação infantil, na cidade de Campo Grande - MS; e na última iremos compreender o desafio e controle sobre a autoridade adulta pelas crianças, por meio das culturas infantis de pares.

A criança é a infância: uma narrativa e um olhar a partir dos estudos da infância

Eu nasci em 1988, no dia 17 de maio, em uma família composta por um pai, uma mãe e um irmão. Todos esperavam por uma criança, que naquele momento não importava se seria homem ou mulher. Meus pais haviam escolhido para mim apenas o nome feminino: Juliana. Quando nasci, meu irmão mais velho, com 3 anos, sugeriu Julio Cesar. Julio referindo-se a Juliana e Cesar para “*ficar igual o meu*”, disse ele, que tem o nome de Cesar Augusto. O sexo eles só souberam no momento do meu nascimento, mas antes disso, eles sabiam que outra criança já estava ali existindo em sua totalidade de potencialidades. A partir do momento do meu nascimento, isso seria apenas um novo marco da minha existência, eu marcaria e seria marcado pelo tempo e espaço, ou seja, afetaria e seria afetado pela história, produzindo então subjetividade e culturas próprias da infância.

Uma criança esperada (eu) e uma criança a esperar (meu irmão) introduzem nesse estudo o entendimento do surgimento da infância e do protagonismo da criança enquanto sujeito, a partir do campo da história e da sociologia da infância. Essa é a preocupação da sociologia da infância, dar o “entendimento da criança como um ser que participa ativamente na construção de sua própria história e na produção de uma cultura infantil, que reúne elementos comuns da infância independente do contexto em que as crianças vivem” (Luz, 2008, p.11). As crianças são capazes de perceber o mundo e interferir nele (assim como meu irmão o fez) a partir de suas apreensões e por meio de suas capacidades. Essa compreensão é algo recente. “Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados” (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2004, p. 29). Cada sociedade em seu determinado tempo

compreendeu, ou apenas tratou, a infância e as crianças conforme seus valores sociais, culturais e históricos.

Niehues e Costa, 2012 discorre sobre a história da infância e relata que até o século XII nem mesmo o sentimento de infância existia e esta fase da vida ficou encoberta, pois as crianças eram consideradas como adultos de menor valor. Enquanto dependiam de suas mães permaneciam como incapazes, quando já não o faziam eram inseridos nos costumes dos adultos e considerados miniaturas desses. As crianças não tinham o lugar próprio da infância. Esse sentimento de infância surge a partir da influência das condutas da Igreja Católica, que se opuseram à naturalidade das mortes e abandonos de crianças por parte de seus próprios pais na Roma Antiga (Niehues; Costa, 2012). Nos séculos X e XI a valorização consanguínea no seio familiar e a sacralidade do matrimônio e do próprio ato de procriar tornou no século XVIII ato de bruxaria a morte de crianças. Ainda no século XVIII o sentimento de infância surge também pela devoção e culto ao Menino Jesus e aos inocentes massacrados por Herodes, justificando a sacralidade da criança a qual proporciona a mediação entre o céu e a terra. A partir do surgimento do sentimento de infância se efetiva também sua concepção.

Luz (2008, p. 24) aponta, com base em Sarmento (2005), que “a sociologia da infância costuma diferenciar a infância como categoria social geracional, da criança, sujeito concreto que preenche essa categoria social, mas que ocupa posições sociais diversificadas”. Essas posições já não são mais passivas ou ocultas, mas determinam esse sujeito enquanto ator social ativo da categoria pertencente, pois, em conformidade com Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 29), “A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem”.

Assim, a criança não pode ser entendida apenas como um ser dependente da cronologia, ser criança indica uma realidade biopsicológica, sociocultural e histórica. Diferente da infância dos outros animais, o ser humano não necessita aprender apenas capacidades que garantam sua sobrevivência biológica. No reino animal esse período necessário para a maturação e adaptação ao meio é relativamente curto e independente, mas no ser humano a infância é dependência e permanência, ela marca a existência dos sujeitos, porque influi na construção das identidades e em suas ações socioculturais e históricas (Muraro, 2015).

O ser humano é um ser histórico porque tem infância, porque a linguagem não lhe

vem dada “por ,natureza”, senão porque tem que aprender a falar (desde que nasce), porque não fala desde sempre (porque não é falado desde sempre pela linguagem), senão porque fala e é falado submerso numa história. Se não há possibilidade de que o ser humano seja a-histórico, é precisamente porque não fala desde “sempre”, porque tem que aprender a falar (a falar-se, a ser falado) numa infância que não pode ser naturalizada, universalizada nem antecipada. No humano, a infância é a condição da história. (Kohan, 2005, p. 243).

A particularidade da criança apreender e se manifestar no mundo, suas relações e o estabelecimento das comunicação priorizam a linguagem “no que se refere à condição do ser criança, acentuando, primordialmente, a condição ativa e social na qual constroem sua história” (Luz, 2008, p. 22). O termo infância tem relação etimológica com o não falar. A comunicação é aquilo que humaniza e essa humanização passa pela linguagem, ou melhor, pela aquisição da linguagem.

Olhar o contexto da educação infantil e ver o espaço que proporciona a existência dessas culturas e daquelas identidades

Observa-se no cenário nacional que as instituições destinadas ao atendimento das crianças modificaram-se, sua trajetória, transicionando entre o assistencialismo; a filantropia; o higienismo e sanitarismo; a compensação até a pedagogia. Atualmente é considerada a primeira etapa da educação básica, na educação formal. No Brasil, a atenção às crianças era responsabilidade de assistência social.

Esse modo de observar os anos iniciais da infância se fazia presente especialmente porque as necessidades de saúde e alimentação não eram garantidas a grande parte da população. A partir do momento em que essas necessidades passam a ser asseguradas, inicia-se um movimento que preocupa-se com a questão educativa formal, especialmente com os aspectos pedagógicos e o ambiente onde essa criança estará formalmente inserida.

O país trata a Educação Infantil como um espaço educacional para as crianças pequenas, e essa visão ainda é recente. Foi em 1988, na promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que o Estado assume como dever assegurar a oferta deste nível de escolarização como direito da criança e da família.

Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) referenda a compreensão da Educação Infantil como parte do sistema de ensino oficial, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), assim como todas as outras regulamentações que a seguiram, conferem a esta etapa de ensino a primeira da Educação

Básica.

Com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica modificou-se toda a compreensão em relação aos primeiros anos da infância, destacando o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança. Tendo em vista o desenvolvimento desses aspectos o currículo da Educação Infantil, pautado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), contempla a Educação Física como um dos campos de experiência e promotora da Cultura Corporal de Movimento.

Assim como a Educação Infantil teve sua trajetória marcada por um início tecnicista, a educação Física no Brasil também teve uma origem higienista, militarista, limitada, mas hoje seu entendimento ganhou limites ampliados e por isso a Educação física é um componente curricular obrigatório na Escola, e sua principal importância no ambiente escolar é tratar o movimento como produção cultural e trabalhar a inteligência corporal e suas relações com a sociedade (Brasil, 1997).

O artigo 26, Parágrafo 3º da LDB ratifica que “a educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996). Então, se tratando a Educação Física de um componente curricular obrigatório da Educação Básica, é evidente não só a obrigatoriedade como também a relevância de um profissional habilitado para a efetivação da Educação Física na Educação Infantil.

Em 2014, na cidade de Campo Grande – MS, dois novos modos de proceder na Educação Infantil foram organizados. O primeiro foi a administração dos então Centros de Educação Infantil – CEINFs passarem a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação – SEMED; o segundo é a presença e atuação das professoras e dos professores de Educação Física nessas instituições de ensino. Já em 2019, o maior avanço foi a alteração da nomenclatura Centros de Educação Infantil – CEINFs para Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs.

Frente a todas essas situações esse Professor de Educação Física deve desenvolver um trabalho educacional considerando o binômio cuidar-educar como indissociável para a educação infantil (Kramer, 1982, p. 2006). Dessa forma, considerando como problema o paradigma da Professora de Educação Infantil, assim como os preconceitos de que homem não sabe cuidar e professor de Educação Física não sabe educar, este trabalho busca olhar a

formação da identidade docente dos professores homens, considerando a cultura de pares, haja visto que os professores que atuam na educação infantil atuam pelas crianças.

O ingresso dos professores do sexo masculino e da própria Educação Física na Educação infantil de Campo Grande já propõem um campo de tensão. A partir da minha experiência de vida pude refletir que assim como eu outros professores homens de Educação Física que atuam no contexto da Educação Infantil estão em uma posição de enfrentamento, aceitação ou recuo de suas carreiras docentes. Me questionei acerca das construções de suas identidades. Desejei compreender como o processo de formação inicial e continuada, a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional constroem a identidade docente desses sujeitos, mas sem deixar de considerar como ponto central a influência das culturas de pares.

As culturas de pares e a construção da identidade do docente: o desafio e controle sobre a autoridade adulta pelas crianças

Iniciei minha carreira docente em uma turma de Educação Infantil, a qual um professor homem e experiente na profissão havia desistido de lecionar alegando dificuldade com a turma, principalmente em relação à indisciplina. Depois de assumir essa turma, outras oportunidades de trabalho foram surgindo na mesma rede de ensino, Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme), e em poucos meses estava com uma carga horária de trabalho bastante significativa e uma diversidade de realidades (de alunos, de turmas, de escolas) a serem atendidas. Precisava agora, além dos meus conhecimentos pedagógicos e específicos da Educação Física, também aprender, conforme bem sintetiza Imbernón (2022, p. 62), “[...] a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito.”

Para alguns/as professores/as essas forças conflitantes emergem das culturas infantis, isso porque para as crianças, segundo Corsaro (2011, p. 155), “nos anos pré-escolares, as preocupações prioritárias são a participação social e o desafio e conquista do controle sobre a autoridade adulta”. O autor também afirma que nas diversas características das culturas de pares os temas centrais são a tentativa de controle de suas próprias vidas e o compartilhamento desse controle com as demais crianças, e isso passa pela desestabilização

da autoridade adulta. Este conflito pode surgir pelo fato de (re)vivermos em nossa atuação profissional a atuação dos nossos professores, criando em nosso interior uma ideia do que é ser docente, ao passo em que também vamos nos apropriando do modo procedimental e atitudinal não apenas da profissão, mas de uma posição (política/ cultural/ social) de quem ensina algo, e isso inclui a autoridade que temos sobre as crianças.

Imbernón (2022, p. 61) explica isso ao dizer sobre a primeira socialização:

A primeira socialização, que denominei “aquisição do conhecimento pedagógico comum”, aumentou com a democratização do sistema educativo. Os cidadãos transitam cada vez mais pelo sistema educativo e assumem uma determinada visão da educação. Essa socialização comum comporta assumir estereótipos e esquemas (quando não estigmas) que, em alguns casos, são difíceis de eliminar ou superar. Certos princípios de ação educativa serão interiorizados durante essa etapa escolar, em que se assumem determinados esquemas ou imagens da docência [...]

As poucas lembranças que tenho das minhas experiências como aluno são de alguns fatos que me marcaram e trago comigo. Eu lembro muito pouco dos meus professores, mas lembro bastante de uma professora de educação física. Ela me acompanhou desde a terceira até a oitava série (hoje ensino fundamental 1 e 2) na Escola Estadual Lúcia Martins Coelho. Ela era muito exigente, mas desenvolvia atividades muito interessantes. Todos faziam não só porque ela exigia, mas porque essas atividades oportunizavam pensar e resolver problemas enquanto nos divertíamos. Ela cobrava dos alunos roupas (“decentes”) e calçados esportivos, fila e todo tipo de disciplina. Ela falava bem baixinho, mas era como um “general”, era uma professora que não se alterava, e esse comportamento é muito presente na minha prática pedagógica.

Partindo dessa narrativa podemos nos questionar: como as crianças e os professores são capazes de se relacionar? Sendo essas tão pequenas seriam capazes de se manifestar? Seriam essas primeiras socializações capazes de produzir efeitos a longo prazo apenas nas crianças, ou seriam elas também capazes de produzir mudanças na identidade docente desses professores? Os professores da Educação Infantil teriam sua atuação pautada nessas primeiras socializações? Quando iniciei em uma turma de educação infantil trouxe presente esse comportamento, muito vivo, da minha professora de educação física. A autoridade era para mim algo soberano e inquestionável. Ao criarem e desenvolverem suas culturas não permitia às crianças o compartilhamento de seus discursos.

Corsaro (2011, p. 153) afirma que “[...] podemos estudar culturas de pares infantis

como universos compartilhados de discurso, em vez de como grupos definidos simplesmente em termos de fronteiras geográficas ou de idade". Por muito tempo considerei a infância em termos de idade, e por esse mesmo tempo me colocava a pensar na minha dificuldade em me identificar como professor. A autoridade sobre a turma que eu desejava ter era para sobreviver na vaga que o professor anterior a mim havia sucumbido, reflito sobre sua desistência e me questiono se não partilhamos naquele momento do mesmo dilema.

Sou um homem alto e muitas vezes fui incitado a usar desse recurso para exercer essa autoridade em relação às crianças. Esse é um fato que permeia os pensamentos das crianças pequenas. Corsaro (2011) afirma que é uma preocupação para elas o tamanho físico, e demonstra, a partir de situações de experiências reais, que se colocadas na posição de maior altura que os adultos tendem a ganhar forças para colocar em desafio a autoridade desses adultos. Nesse aspecto, podemos considerar a constituição da identidade docente do professor homem diferente da constituição da identidade das professoras mulheres, isso porque a própria constituição física dos homens favorece a desproporção dos tamanhos do corpo do professor em relação às crianças, o que pode proporcionar também uma relação de autoridade diferente com as crianças.

As tentativas para o exercício do controle da autoridade dos adultos pelas crianças podem ser individuais ou comunitárias. Essas tentativas comunitárias podem ser consideradas um refinamento das culturas de pares, " [...] as culturas de pares surgem, desenvolvem-se e são mantidas e refinadas entre os diversos ambientes sociais que compõem o mundo das crianças" (Corsaro, 2011, p. 154). Nas aulas de educação física diversas atividades lúdicas são propostas consideradas significativas e seguras para o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças. Porém muitas vezes durante as atividades a lógica proposta pelo professor é subvertida pelas crianças, algumas vezes porque está muito difícil para elas, outras vezes porque está muito fácil e portanto entediante. Lidar com essa situação exige desenvolvimento da identidade docente, pela reflexão da própria prática.

Corsaro (2011) ilustra essa realidade a partir de um exemplo de rotina com crianças bem pequenas. O autor relata uma experiência cuja a professora percebe a organização de uma rotina por parte das crianças, nessa rotina podemos perceber que na organização das crianças inclui até mesmo as preocupações possíveis dos adultos. Esse fato demonstra que as

crianças gozam de uma sensação de controle do ambiente, bem como da autoridade dos adultos. "A estrutura simples das rotinas de jogo corresponde a um valor central das culturas de pares: fazer coisas em conjunto (Corsaro, 1985, 2003)" (Corsaro, 2011, p. 160). Além disso, o autor aponta as atividades infantis utilitaristas, a partir da visão do adulto, mas para a criança os acontecimentos que participam impactam no momento presente o tempo e espaço de sua existência. Por isso nós adultos não gozamos da mesma satisfação emocional da criança que produz e participa no jogo que nos parece repetitivo.

Outra situação que nos faz parecer frágil a autoridade ou proporciona sensação de autoritarismo é quando não somos capazes de perceber quando a criança está preservando seu Espaço Interativo, e queremos convencê-la de que durante a atividade proposta ou no momento de brincar livre ela deve compartilhar o que está preservando. "A proteção do Espaço Interativo é a tendência das Crianças em idade pré-escolar de proteger seu jogo atual contra a invasão de outras" (Corsaro, 2011, p. 161). Essa resistência ao acesso de outras crianças no espaço que foi produzido pelo grupo ou por uma criança específica faz parecer aos adultos uma forma de egoísmo, faz desconsiderar algo comum nas culturas infantis de pares: "crianças tendem a proteger o espaço compartilhado, objetos e jogos em curso contra o ingresso de outras." (Corsaro, 2011, p. 161).

Ainda sobre a preservação do Espaço Interativo, uma atitude que pode causar certa perturbação em relação à autoridade do professor é a não permissão do ingresso às brincadeiras criadas pelas crianças. Muitas vezes temos a falsa impressão de que, por sermos professores, temos livre acesso às brincadeiras das crianças, isso é algo ilusório, pois na produção da cultura de pares esse acesso precisa ser autorizado e normalmente ocorre se as crianças se sentem seguras em perceber que o que foi construído em determinado tempo não será destruído em instantes. Corsaro (2011, p. 163 *apud* Catherine Garvey, 1984, p. 164) demonstra três proibições para o ingresso bem sucedido em brincadeiras:

Não faça perguntas para obter informações (se você não sabe o que está acontecendo, não deveria incomodar aqueles que sabem) ponto, não fale sobre si ou declare seus sentimentos sobre o grupo ou a atividade (eles não estão interessados no momento) ponto, não discorde ou critique o processo (você não tem direito de fazê-lo, uma vez que você é alguém de fora).

Assim como as crianças também nos posicionamos quando não queremos que nosso espaço não seja invadido, mas o fazemos de maneira sutil. Na educação infantil as crianças

tendem a ampliar o círculo de relações estáveis para serem mais facilmente aceitas em qualquer grupo que deseja se relacionar (Corsaro, 2011).

Corsaro (2011, p. 171) também diz que as crianças de maneira sutil e criativa desafiam e até zombam da autoridade adulta, "[...] as crianças usam a linguagem e a imitação lúdica dos professores para assumir o controle da arena social e empurrar a definição da situação pelos professores ao plano de fundo". Muitas vezes utilizam daquilo que são instruídas a fazerem para desviar da ordem proposta pelo professor. As crianças em busca de conquistar os controles de suas vidas vão fazer tentativas de diversas maneiras, e as mais essenciais são a resistência às regras impostas pelos adultos e o desafio à sua autoridade.

Considerações Finais

A sociologia da infância permite um entendimento ampliado acerca da infância, da criança e da educação infantil. a partir da sociologia da infância passamos a entender a criança como produtora de culturas, ou seja, a criança deixa de ser reprodutora de uma cultura adulta e passa a ser um sujeito ativo com seus pares, formulando uma organização própria e resistindo às imposições que lhe são impostas. O sentimento de infância surge e com ele o entendimento de que as culturas infantis não são apenas grupos definidos pela faixa etária, mas são universos compartilhados de discursos. A educação infantil surge com o uma necessidade de espaço formativo para essas crianças, mas também são o espaço favorável para que essas culturas de pares aconteçam.

Percebemos uma breve história da educação infantil no Brasil e seu desenrolar no município de Campo Grande. Percebemos uma preocupação tardia com os propósitos pedagógicos e uma abrupta incorporação de nova matriz curricular e nos docentes em um espaço até então bastante feminino. O ingresso de professores homens interferiu na cultura escolar, mas certamente na cultura infantil de pares, porém não fomos capazes de realizar essa análise, fomos capazes de contextualizar o ambiente em que os professores homens de educação física estão atuando e constituindo suas identidades docentes. Consideramos que esse ambiente influencia de uma maneira única na constituição das identidades docentes dos professores homens, e consideramos nesse estudo como fator principal o desafio de sua autoridade por parte das culturas infantis de pares.

As culturas de pares proporcionam o surgimento e manutenção de rotinas, essas

rotinas são mecanismos para as crianças lidarem com seus medos, anseios e suas questões, especialmente no ambiente em que estão inseridos. As rotinas de pares compartilhadas possuem grande potência para a desestabilização da autoridade adulta, uma vez que percebida a desaprovação adulta incorporam essa desaprovação de maneira sutil e criativa para pôr à prova a autoridade dos adultos. A autoridade do professor é uma característica intrínseca à constituição de sua identidade e caso não seja entendida no contexto da cultura de pares pode causar uma desordem para o professor, seja homem ou mulher, da educação infantil. Além do aspecto físico (altura) não há nada que nos permita perceber uma diferenciação na constituição da identidade docente do professor homem e da professora mulher de educação física que atue na educação infantil.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BUENO, S. F. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3 São Paulo: Editora FTD S.A., 2016

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, R. KUHLMANN JÚNIOR, M. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). **A infância e sua educação** – materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. São Paulo: Cortez, 2022. 1 recurso online. (Questões da nossa época, v. 14).

KOHAN, W. O. **Infância**. Entre educação e filosofia - 1 ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 264 p. - (Educação: experiência e sentido, 3)

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo:

Cortez, 1982

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

MURARO, D. N. A Concepção de Infância em John Dewey. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12, .26 a 29 de outubro 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDUCERE, 2015. p. 116537-6552.

NIEHUES M. R. ; COSTA, M. de O. . Concepções de infância ao longo da história. Rev. **Técnico Científica** (IFSC), v. 3, n. 1 (2012).

**4ª SEMANA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
DOCENTE DA FAED/UFMS: ensino, pesquisa,
extensão imersos na rota bioceânica**

**Local: Cidade Universitária - UFMS
De 06 a 08 de novembro de 2024**

FAED
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

INCLUSÃO E EXCLUSÃO DIGITAL E A RELAÇÃO COM OS MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Nathália Rodrigues Chaves¹
Adriana Rodrigues da Silva²

Eixo 3 - Profissionalidade docente (PD)

Resumo:

O crescente uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) desempenha um papel relevante na contemporaneidade gerando mudanças na sociedade e em como as pessoas vivem, a Educação vivencia diversos impactos dessa mudança. Nesse sentido, nossa pesquisa tem por objetivo realizar uma revisão sistemática para analisar que relações podem ser feitas entre a inclusão e a exclusão digital e os marcadores sociais da diferença. A revisão sistemática foi realizada com artigos, dissertações e teses, entretanto, devido ao limite da extensão do trabalho submetido ao evento serão apresentadas somente a análise dos artigos. O conceito de Exclusão Digital é apresentado por meio de vários elementos e aspectos, entretanto precisa ser entendido para além da dicotomia acesso ou falta de acesso a TDIC. Em relação aos marcadores sociais das diferenças, embora esse conceito não tenha sido objeto de estudo nas pesquisas analisadas, podemos inferir que a análise da exclusão digital sob essa perspectiva poderá trazer importantes e inéditas elucidações sobre o tema, tendo em vista que não foi localizado nenhum estudo que fizesse essa relação.

Palavras-chave: formação docente; tecnologias digitais da informação e da comunicação; desigualdades digitais.

Introdução

O crescente uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) desempenha um papel relevante na contemporaneidade gerando mudanças na sociedade e em como as pessoas vivem, a Educação vivencia diversos impactos dessa mudança.

Entretanto, o processo de apropriação das TDIC pela sociedade é desigual, tanto no que refere ao acesso aos meios como em seus usos, como afirma Lévy (1999, p. 237) “[...] cada novo sistema de comunicação fabrica seus excluídos. Não havia iletrados antes da invenção da escrita. A impressão e a televisão introduziram a divisão entre aqueles que

¹Mestre em Educação e participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf).

²Mestre em Educação e participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf).

publicam ou estão na mídia e os outros”, nesse sentido com o advento das TDIC, a exclusão digital se torna uma realidade no contexto contemporâneo.

Dessa forma, o contexto explicitado suscita questionamentos sobre como a Educação vem se apropriando das TDIC e mais especificamente como a formação de professores tem se constituído frente às transformações influenciadas pelas TDIC e a exclusão digital.

Na tentativa de buscar possíveis respostas para esses questionamentos acrescentamos ainda que estudos com estudantes dos Cursos de Licenciatura, como os de Sousa (2018) e Gatti *et al* (2009), apontam que a maioria desse público é das classes C e D, o que nos faz refletir sobre as condições objetivas desses estudantes frente às TDIC, pois principalmente “pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens” (Gatti *et al.*, 2009, p. 14 *apud* Sousa, 2018, p. 22).

Analisar as referidas características citadas pelas autoras como recorrentes entre os estudantes dos Cursos de Licenciatura nos desperta ainda o interesse por encontrar uma “[...] maneira de denominar essas diferenças socialmente construídas e cuja realidade acaba por criar, com frequência, derivações sociais, no que se refere à desigualdade e à hierarquia” (Schwarcz, 2019, p. 11), dessa forma, o conceito de marcadores sociais da diferença nos acena como um caminho possível.

Raça, gênero, sexo, geração, classe, região são, assim, categorias classificatórias compreendidas como construções particulares (e referidas a determinados contextos específicos), locais, internacionais, históricos e culturais. Elas fazem parte das representações sociais das nossas mitologias, mas também possuem grande impacto no mundo real, uma vez que permitem a produção de identidades coletivas e também de hierarquias, bem como toda sorte de discriminações sociais (Schwarcz, 2019, p. 16).

Assim, as evidências supracitadas justificam a necessidade de estudos que permitam uma melhor compreensão das possíveis relações existentes entre os marcadores sociais da diferença e a exclusão e/ou inclusão digital de professores, na tentativa de contribuir com a construção de processos e políticas de formação de professores para o uso das TDIC que sejam cada vez mais contextualizadas com a realidade vivenciada por esses profissionais, pois, embora haja pesquisas sobre a formação docente e o uso das TDIC, não identificamos trabalhos que relacionem com os marcadores sociais da diferença, apesar de citá-los.

A “revisão sistemática”, como o próprio termo indica, consiste em revisar

sistematicamente a literatura sobre algo que já foi produzido. De acordo com Campos, Caetano e Gomes (2023, p.146) ela pode ser entendida como uma “pesquisa que pesquisa outras pesquisas a partir de um sistema ou protocolo, de modo sistemático e rigoroso”. Nesse sentido, a “revisão sistemática apoia-se em estudos primários para responder a seu problema de pesquisa e, para isso, utiliza-se de objetivos, metodologia, resultados e conclusão que lhe são próprios” (Campos, Caetano, Gomes, 2023, p.146).

Existem diversos protocolos de revisão sistemática presentes na literatura, para essa pesquisa, será utilizada as estruturas propostas por Ramos, Faria e Faria (2014) que se encontra estruturado em oito passos, sendo eles: “objetivos; equações de pesquisa pela definição dos operadores booleanos; âmbito; critérios de inclusão; critérios exclusão; critérios de validade metodológica; resultados; tratamento de dados”.

Nesse sentido, nossa pesquisa tem por objetivo realizar uma revisão sistemática para analisar que relações podem ser feitas entre a inclusão e a exclusão digital e os marcadores sociais da diferença. A revisão sistemática foi realizada com artigos, dissertações e teses, entretanto, devido ao limite da extensão do trabalho submetido ao evento serão apresentadas somente a análise dos artigos.

Inclusão digital e exclusão digital: um olhar para os marcadores sociais da diferença

A reflexão acerca da a exclusão digital nos permite superar a perspectiva de acesso ou não-acesso frente as TDIC, o acesso é apenas um primeiro passo e que, a outros elementos relativos à apropriação devem ser levados em consideração, entre os quais podemos exemplificar [...] a produção e uso de conteúdos específicos adequados às necessidades dos diversos segmentos da população (Sorj, 2003, p.63).

Araújo (2019) corrobora com esse entendimento acrescentando a perspectiva de que é preciso a apropriação de diferentes habilidades para a superação da exclusão digital, tais como, (i) *operacional*; (ii) *informacional*; (iii) *comunicação* e (iv) *criação e compartilhamento de conteúdo*.

Cumprе destacar ainda que, as desigualdades digitais refletem as desigualdades sociais que são marcadas pelos marcadores sociais da diferença como apontam diferentes estudos

As desigualdades digitais apresentam forte correlação com critérios de renda e classe social, além da articulação com outros marcadores sociais da diferença,

como cor/raça, gênero, idade e território. Embora a internet tenha se disseminado no Brasil no final dos anos 1990 entre as classes média e alta, foi apenas nos anos 2010 que se popularizou, especialmente por meio dos celulares, de custo bem mais baixo que o de computadores, do aumento do uso de redes de conexão 3G/4G [...]. Ainda assim, o Brasil segue marcado por intensas desigualdades digitais (Macedo; Parreiras, 2021, p. 5).

Seguindo essa perspectiva, quando se trata dos marcadores sociais da diferença, significa dizer que dentro da sociedade existem pessoas com suas especificidades que se diferenciam de outras, tais especialidades e características são construídas culturalmente pela sociedade e se tornando algo natural (Moutinho, 2014). Entretanto, nem sempre a diferença é algo relacionado à opressão, é necessário entender essa diferença contextualmente para compreender se ela resulta em opressões ou formas democráticas de agência (Brah, 2006).

Por outro lado, é importante destacar ainda que o desenvolvimento tecnológico “passou a ser uma das dimensões do desenvolvimento, como a luta contra a exclusão digital é uma das dimensões da luta contra a pobreza e a desigualdade social”(Sorj, 2003, p.73).

Um exemplo disso foi a recente pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 que impôs diferentes desafios à sociedade, refletidos na educação, que necessitou migrar para o ensino remoto rapidamente, neste período, “[...] a desigualdade ficou bem perceptível, pois nem todas as pessoas tinham/têm alguma tecnologia digital ou acesso à internet para trabalhar ou estudar de forma remota” (Yong; Forneck, 2022, p. 431), restringindo ou limitando o acesso a educação de milhares de estudantes, especialmente os de menor poder aquisitivo.

Em contrapartida, diferentes políticas foram propostas para mitigar esses efeitos da exclusão digital, entretanto, “a conectividade não é propícia para o uso. Em muitos casos, há tecnologias digitais, contudo a conexão de internet é precária, impossibilitando, muitas vezes, a sua utilização” (Yong; Forneck, 2022, p. 431).

Frente a esse cenário o que se detecta é uma tentativa de superação da exclusão digital por meio da disponibilização de recursos tecnológicos e internet precários que não permitem o pleno acesso e utilização desses recursos. Ao que parece os demais níveis, quais sejam, realizar buscas, produzir e compartilhar conteúdos ficaram extremamente prejudicados ou sequer ocorreram. O que nos permite inferir que por mais que existam políticas elas ainda não permitiram a superação da exclusão digital e por esse motivo as desigualdades sociais são reforçadas.

Na educação podemos afirmar ainda que superar a exclusão digital é possibilitar aos docentes e discentes o domínio das dimensões supracitadas bem como a capacidade crítica frente às TDIC como nos alerta Belloni (2001) como ferramentas pedagógicas mas também como um objeto de estudo complexo e multifacetado.

Essa perspectiva pressupõe o desenvolvimento de políticas educacionais, especialmente de formação de professores, voltadas para a formação de sujeitos críticos e conscientes dos limites e possibilidades das TDIC contribuindo com a inclusão digital na medida em que possam integrar as TDIC como meios e não como finalidades educacionais.

Revisão sistemática

Para dar início a revisão, é primordial que se prepare a pergunta de pesquisa, pois ela está relacionada ao objetivo que se pretende alcançar, e partir dessa pergunta, guiamos a revisão sistemática. Nesse sentido, para analisar as contribuições, centramos nosso olhar nas seguintes questões: qual a concepção de inclusão e exclusão digital? Qual o público alvo das pesquisas? Que relações entre os marcadores sociais da diferença e a inclusão/exclusão digital podem ser feitas ?

As equações de pesquisa correspondem aos termos que serão consultados nas bases de dados por meio das combinações com os operadores booleanos AND, OR, NOT. Na pesquisa foram utilizados os termos “formação de professores” AND “inclusão digital” OR “exclusão digital” e “formação docente” AND “inclusão digital”. O âmbito da pesquisa, corresponde às bases de dados que foram utilizadas para fazer as pesquisas, no caso, foi utilizado o Portal Periódico Capes.

Os critérios de inclusão, demarcam o que uma pesquisa se torna elegível, nesse caso os critérios são: artigos produzidas entre 2014-2024, que trataram da formação docente, utilizam o termo “inclusão digital” ou “exclusão digital” em seus títulos, palavras chave ou resumo, além de produções na área da educação. Consequentemente, foram excluídos trabalhos que não são da área da educação, que utilizam as palavra “exclusão” e “digital” ou “exclusão” e “digital” separada, ou seja, que não se refere ao termo aqui investigado, ou que tratavam de inclusão/exclusão digital e não tivesse como público a formação docente.

Quadro 1 - Síntese dos resultados dos artigos

Autor (Ano)	Objetivo	Sujeitos pesquisados
Martins, Rigoni, Ferreira, Carvalho (2022)	Analisar como os estudantes de licenciatura em educação física, integrantes do programa residência pedagógica, experienciaram a docência da disciplina durante a pandemia de COVID-19	15 estudantes de licenciatura em educação física, integrantes do programa residência pedagógica
Yong, Forneck (2022)	Investigar como as tecnologias digitais são integradas em um Curso de Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola na formação inicial de professores	Docentes e acadêmicos de um Curso de Letras
Sudério, Ribeiro (2022)	Investigar os impactos da pandemia nos estágios das licenciaturas em ciências biológicas em condição emergencial de aulas remotas	Produções acadêmicas publicadas entre o início dos anos de 2020 e 2022 que buscaram contribuir com as discussões sobre os desafios do ensino remoto emergência nos estágios das licenciaturas em ciências biológicas
Alves e Silva (2017)	Investigar as prováveis mudanças que uma formação docente online pode promover na literacia digital e inclusão sociodigital dos professores participantes	Alunos do curso de licenciatura em Física a Distância da UFT ingressantes em 2010 e 2012 nos respectivos vestibulares realizados pela instituição
Marcon e Goedert (2023)	Identificar o acesso às tecnologias digitais de rede e à internet pelos estudantes e equipe docente do curso	Discentes e docentes do Curso de Pedagogia

Fonte: Portal Periódico Capes (2024)

Organização: as autoras.

A exclusão digital é apresentada nos artigos pesquisados por meio de diferentes perspectivas, a primeira versa sobre a falta de acesso às tecnologias digitais e a internet, conforme destaca Martins, Rigoni, Ferreira e Carvalho (2022. p.13) “na contramão da ideia de que vivemos em um mundo digital, a maioria da população não tem acesso diário à internet, não possui computadores ou celulares”.

Nessa mesma perspectiva a pesquisa de Costa (2020) acrescenta ainda que nas áreas rurais a exclusão digital é mais pronunciada, tendo em vista que “no Brasil, milhões de pessoas não têm acesso às tecnologias digitais, o que os torna partícipes do processo nomeado de exclusão digital e que se manifesta com maior evidência nas áreas rurais”(Costa, 2020, p.337).

Sudério e Ribeiro (2022) que investigaram as produções acadêmicas publicadas entre o início dos anos de 2020 e 2022 acerca dos desafios do Ensino Remoto Emergencial(ERE) nos estágios das licenciaturas em ciências biológicas, apontam que a exclusão digital foi o principal aspecto negativo e/ou dificuldade do ERE no processo de ensino aprendizagem e nos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura em ciências biológicas.

Salientando, dessa forma, que a problemática da exclusão digital foi evidenciada no período da Pandemia de Covid-19 e revelou “a desigualdade social e a falta de inclusão tecnológica equânime, seja por falta de acesso a uma internet de qualidade, seja pela falta de equipamentos tecnológicos adequados” (Sudério e Ribeiro, 2022, p.10).

Na perspectiva de ampliação do conceito de exclusão digital autores apontam que existem “três situações em relação à rede: os conectados (dentro), os conectados com limites (marginalizados) e os não conectados (fora)” (Alves; Silva, 2017, p. 251), alertando para a necessidade de superação da visão estanque de excluídos ou incluídos digitalmente, pois:

[...] neste intervalo encontram-se indivíduos que embora tenham algum acesso às tecnologias, são desprovidos de equipamentos e softwares eficientes, não acessam a banda larga, possuem poucas competências para resolução de problemas técnicos e baixos níveis de literacia digital. (Alves; Silva, 2017, p.251).

Corroborando com esse entendimento, acrescenta-se ainda que medir a quantidade de computadores e conseqüentemente o número de acessos é insuficiente pois é necessário “[...]considerar a qualidade da conexão e o uso pleno das informações obtidas” (Alves; Silva, 2017, p. 254).

Yong e Forneck (2022) salientam ainda que a Inclusão Digital deve ser encarada como um direito de todo o cidadão, pois é necessária para o pleno exercício da cidadania. Para tanto três eixos de domínio das TDIC devem ser considerados: “1) Apropriação/Fluência/Empoderamento Tecnológico; 2) Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura; 3) Exercício da cidadania na rede (Marcon, 2015, p. 99)”.

Entretanto na pesquisa realizada por Marcon e Goedert(2023), realizado com discentes e docente de um Curso de Pedagogia na modalidade a distância, durante a pandemia de Covid 19, evidencia que ambos “sofreram com dificuldades de acesso à internet, falta de equipamentos ou com um acesso com baixa qualidade de conexão” (Marcon e Goedert, 2023, p.12) nos convidando a refletir sobre até que ponto podemos dizer que mesmo estudantes e professores optantes pela modalidade a distância, na qual as TDIC são imprescindíveis

podem ser classificados como incluídos digitalmente.

As autoras salientam ainda que a pesquisa evidenciou “a necessidade de formação continuada pelos estudantes e equipe docente do curso, no que tange a apropriação técnica e pedagógica das tecnologias digitais de rede, considerando a mediação pedagógica das atividades de ensino-aprendizagem do curso. Fica evidente que esta ainda é uma lacuna a ser reparada pelas universidades ” (Marcon e Goedert, 2023, p.12).

Entendemos que a formação continuada de professores é uma condição essencial para que possamos garantir a Inclusão Digital de estudantes e docentes, é necessário acrescentar ainda que a formação inicial de professores também precisa ser incluída nessa agenda.

A pesquisa de Martins, Rigoni, Ferreira e Carvalho (2022), realizada com estudantes do Curso de Educação Física do Programa de Residência Pedagógica, no período no qual o ensino remoto teve que ser adotado em virtude da Pandemia de Covid 19, nos apresenta importantes reflexões acerca da formação inicial de professores para a Inclusão Digital, a primeira delas versa sobre a dificuldade que estes professores, em formação inicial, tiveram para elaborar vídeos curtos sobre os conteúdos a serem trabalhados nas aulas remotas, foi necessário criar um curso de formação com tal finalidade. Segundo os autores essa realidade nos permite inferir que “ atribuímos equivocadamente a esses jovens a ideia de que são “nativos digitais” e que tudo no meio tecnológico é fácil para eles” (Martins; Rigoni; Ferreira e Carvalho, 2022, p.9).

Outro resultado da referida pesquisa que nos traz elementos para a formação inicial é o seguinte:

Alguns residentes, por exemplo, apresentaram uma resistência em relação à exposição da própria imagem. Por mais familiaridade que tenham com a vida digital e por mais desinibição que tenham em relação ao uso de suas imagens nas redes sociais, ao se depararem com a necessidade de se exporem em vídeos ou aulas on-line, esses residentes se sentiram extremamente desconfortáveis e inseguros (Martins, Rigoni, Ferreira e Carvalho, 2022,p.10).

Algumas pistas são apresentadas pelos autores na tentativa de compreender esses resultados, e consequentemente apoiar os processos de formação de professores, como por exemplo, “à insegurança desses residentes em relação ao próprio domínio do conteúdo e da postura profissional”(Martins, Rigoni, Ferreira e Carvalho, 2022, p11).

Uma coisa é compartilharem a vida cotidiana nas redes sociais, outra coisa é se exporem publicamente tendo consciência de que, em alguma medida, terão seus conhecimentos sobre a área “avaliados” e julgados por colegas, preceptores, pais e

alunos (Martins, Rigoni, Ferreira e Carvalho, 2022, p.11.)

Compreendemos assim como os autores supracitados que o conceito de Exclusão Digital precisa ser entendido para além da dicotomia acesso ou falta de acesso e que somente uma visão mais abrangente acerca dessa temática possibilitará ações e políticas que sejam efetivas para a superação dessa realidade e a conquista da Inclusão Digital.

A análise dos artigos evidencia ainda que, embora o conceito de marcadores sociais da diferença, não tenha sido fundamentação teórica desses estudos, diferentes marcadores associados à exclusão digital são identificados.

O marcador gênero, por exemplo, é evidenciado na pesquisa de Martins, Rigoni, Ferreira e Carvalho (2022) na medida em que demonstra que as estudantes mulheres mencionam mais dificuldades durante o período de ERE, pois precisavam conciliar os cuidados com os filhos, as tarefas domésticas e os estudos, além de um acesso precário à internet.

O marcador classe social também figura nas pesquisas pois, os participantes, em sua maioria pertencentes a classe social D, alegam que possuem uma velocidade de conexão muito abaixo dos padrões mínimos (Alves; Silva, 2017 e Marcon;Goedert, 2023. O marcador idade é referenciado na medida em que alguns artigos utilizam o termo imigrantes e nativos digitais para distinguir a faixa etária dos participantes das pesquisas (Alves;Silva,2017 e Yong; Forneck, 2022).

Considerações Finais

O conceito de Exclusão Digital nos artigos analisados é multifacetada, indo desde uma perspectiva de falta de acesso às Tecnologias Digitais até uma visão mais abrangente que propõe que mesmo entre os que estão acessando as Tecnologias Digitais há uma disparidade considerável entre habilidades e finalidades de uso, portanto, há que se considerar que a superação da Exclusão Digital perpassa pelo acesso aos meios, mas também pela autonomia de uso, habilidades técnicas e variação de fins de uso da internet.

A necessidade de implementação de políticas que permitam a Inclusão Digital, é destacada em todos os artigos pesquisados, especialmente porque, milhares de brasileiros ainda não tem acesso à internet, realidade ainda mais evidente na nas áreas rurais, o que de

certa forma nos leva a questionamentos sobre a ideia de que estamos imersos em um mundo digital.

Entretanto, somente a ampliação do acesso às Tecnologias Digitais baseada em estudos que consideram apenas os acessos e a quantidade de computadores nas residências, não é suficiente. É preciso considerar a qualidade dessas conexões e o uso pleno das informações obtidas (Alves e Silva, 2017).

Martins, Rigoni, Ferreira e Carvalho (2022) nos apresenta indícios de uma temática que suscita novas pesquisas, pois os estudantes de Licenciatura, considerados “nativos digitais” apresentaram dificuldades com o uso de sua imagem, algo corriqueiro em sua vida cotidiana nas redes sociais, nos vídeos gravados para as aulas no período da pandemia.

Sobre esse aspecto é importante destacar que a formação inicial de professores para a Inclusão Digital precisa ser construída com vistas a mera superação do domínio técnico das TDIC pois, conforme afirmam Martins, Rigoni, Ferreira e Carvalho (2022) as tecnologias na formação devem ser voltadas para uma cultura digital que problematize seus usos e possibilidades.

Em relação aos marcadores sociais das diferenças, embora esse conceito não tenha sido objeto de estudo nas pesquisas analisadas, podemos inferir que a análise da exclusão digital sob essa perspectiva poderá trazer importantes e inéditas elucidações sobre o tema, tendo em vista que não foi localizado nenhum estudo que fizesse essa relação.

Referências

ALVES, Elaine Jesus; SILVA, Bento Duarte da. Formação docente online: a inclusão sociodigital para além do acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação. **Aturá - Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 242–262, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/atura/article/view/3971>. Acesso em: 30 out. 2024.

BARRETO, Edna Silva; ARAÚJO, Monica Lopes Folena. Estágio Supervisionado Obrigatório em Ciências Biológicas durante o Ensino Remoto Emergencial. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 29, p. e23024, 2023.

CAMPOS, Alessandra Freire Magalhães de; CAETANO, Luís Miguel Dias; GOMES, Victor Márcio Laus Reis. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Linguagens, educação e sociedade**, [s. l.], v. 27, n. 54, p. 139–169, 2023. doi: 10.26694/rles.v27i54.2702. disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702>. acesso em: 21 out. 2024.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3ª. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACEDO, Renata Mourão; PARREIRAS, Carolina. Desigualdades digitais e educação. **Ciência Hoje**, [s.l.], n. 383, p. 1-16, dez. 2021. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/desigualdades-digitais-e-educacao/>

MARTINS, Mariana Zuaneti; RIGONI, Ana Carolina Capellini; FERREIRA, Lorena Nascimento; CARVALHO, Leandro Kenner Rodrigues de. Aprendendo a ser professor longe da escola: a residência pedagógica na educação física em tempos de covid-19. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. DOI: 10.5216/rpp.v25.69556. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/69556>. Acesso em: 30 out. 2024.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, n. ja/ju 2014, p. 201-248. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420201>. Acesso em: 15 set. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Prefácio. In: Luis Felipe Kojima Hirano, Maurício Acuña; Bernardo Fonseca Machado (Org.) **Marcadores sociais das diferenças : fluxos, trânsitos e intersecções**. Goiânia : Editora Imprensa Universitária, 2019, p. 8 18.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo** Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189130424002>. Acesso em: 12 out. 2024.

YONG, Lesly Diana Pimentel; FORNECK, Kári Lúcia. O letramento digital e as políticas de inclusão digital na formação inicial de professores de língua espanhola. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 11, n. 22, jul ./ dez 2022.

SORJ, Bernardo. *Brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação* / Bernardo Sorj. – Rio de Janeiro : Jorge Zahar ED. ; Brasília, DF: Unesco, 2003.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: habitus e capital cultural em movimento. 2018. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

FAED
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

