

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA DE ENSINO E CURRÍCULO:

Estudos na região nordeste

Organizadoras

Ana Luiza Salgado Cunha

Eliana Márcia dos Santos Carvalho

Nilma Margarida de Castro Crusoé

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
PRÁTICA DE ENSINO E CURRÍCULO:
ESTUDOS NA REGIÃO NORDESTE**



Pedro & João
editores

**ANA LUIZA SALGADO CUNHA
ELIANA MÁRCIA DOS SANTOS CARVALHO
NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSOÉ
(ORGANIZADORAS)**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
PRÁTICA DE ENSINO E CURRÍCULO:
ESTUDOS NA REGIÃO NORDESTE**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ana Luiza Salgado Cunha; Eliana Márcia dos Santos Carvalho; Nilma Margarida de Castro Crusóé [Orgs.]

Formação de professores, prática de ensino e currículo: estudos na região nordeste. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 384p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1034-6 [Impresso]

978-65-265-1172-5 [Digital]

1. Formação de professores. 2. Prática pedagógica. 3. Currículo. 4. Educação no nordeste brasileiro. I. Título.

CDD – 370

Capa: Ricardo Cassaro

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

DEDICATÓRIA

Dedicamos às professoras e professores da Educação Básica dos Estados do Nordeste do Brasil que, diariamente, produzem currículos no chão da escola e que fazem das suas práticas de ensino luta e resistência. Dedicamos também às professoras e professores das universidades públicas brasileiras, que formam os novos docentes que seguirão construindo currículos na e para a diversidade.

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea intitulada **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO: ESTUDOS NA REGIÃO NORDESTE”** tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa com foco em formação de professores, prática pedagógica e currículos, na região nordeste. O interesse é espelhar o que a região nordeste tem discutido sobre as temáticas citadas e fortalecê-la como espaço de produção e de possibilidades de pesquisa em rede.

O primeiro texto **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 2015 E 2020: ALGUMAS REFLEXÕES**, é um desdobramento de um estudo bibliográfico-documental e objetiva analisar as concepções de formação continuada de professores (as) nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 e 2020, discutindo as implicações dessas legislações na formação continuada dos (as) profissionais que atuam na educação básica. A temática em questão se justifica pela relevância da discussão sobre a formação docente diante da atual conjuntura de desmonte das políticas públicas educacionais e precarização do trabalho docente. Para as discussões e análises propostas acerca da formação continuada, os documentos principais utilizados foram: a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, além dessas resoluções, elencamos as discussões da ANFOPE (1994; 2018; 2020) e de alguns teóricos que discutem sobre a formação docente, com destaque para Cunha (2013) e Nóvoa (2017). Desse modo, compreendemos ser extremamente relevante o aprofundamento do debate sobre a formação docente instituída nas DCNs (2020). É preciso retomar a concepção de formação continuada mais ampla e crítica presente nas DCNs (2015), e, sobretudo, resistir a essa formação praticista que dá ênfase ao saber fazer e desconsidera a educação em sua totalidade.

Intitulado **BRINQUEDOTECA: ESPAÇO POTENCIALIZADOR DE VIVÊNCIAS LÚDICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)**, o segundo texto apresenta resultados de uma investigação científica financiada pelo CNPq que teve por objetivo conhecer ações de ensino, pesquisa e extensão no âmbito de brinquedotecas universitárias, por meio de vídeos documentários e de outros documentos online. Sobre os procedimentos metodológicos, fizemos opção pela abordagem qualitativa de pesquisa. Para a coleta de dados recorreremos à análise documental. Os dados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo temático-categorial. Concluímos que uma brinquedoteca em seus diversos tipos e funções, já é vista como um local, onde pessoas de diferentes faixas etárias têm readquirido o desejo e o prazer por atividades lúdicas no contexto social e cultural. Assim, as brinquedotecas são imprescindíveis à sociedade de um modo geral e a academia, uma vez que consistem num ambiente potencializador de vivências lúdicas e formação de professores(as). O artigo intitulado **AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIANDO A ATIVIDADE PEDAGÓGICA** reúne os resultados de pesquisa realizada com o objetivo de analisar as significações que professores e professoras produzem acerca da relação entre afetividade e aprendizagem e suas determinações no desenvolvimento da atividade pedagógica. Trata-se de pesquisa formação que se ancorou nos aportes teórico e metodológicos da Psicologia Histórico Cultural e na Pedagogia Histórico Crítica. Os resultados apontam que as reflexões desenvolvidas durante as ações formativas contribuíram para que os(as) docentes produzissem novas significações a respeito da relação afetividade e aprendizagem e de como elas medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica na promoção de situações motivadoras que contribuem para uma aproximação maior entre o aluno e o objeto de conhecimento. As reflexões promovidas expandiram a significação dos(as) docentes acerca da necessidade de criar

condições para que os estudantes produzam novos motivos para estudar, aprender e se desenvolver.

O texto intitulado **A INFLUÊNCIA MILITAR NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA: O PROJETO PEDAGÓGICO DA ERA DE VARGAS**, pretende de forma preliminar instigar a discussão sobre a disciplina Educação Física e as ideologias políticas, assim como, a prática de ensino que consolidou o projeto pedagógico. Para tanto, utilizaremos como metodologia a análise de algumas referências bibliográficas como BERTO, et. al. 2007; BRACHT, 2009; CASTELLANI FILHO, 1988; CORRÊA, 2009; FERREIRA NETO, 2006; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988; LAUFF et. al. 2004; PASSOS, 1995. No que tange aos princípios norteadores para a prática da Educação Física em ambiente escolar, inquieta-nos compreender as ideias que consolidam esse projeto educacional e a prática pedagógica inerente a instrução que favoreceu a ideia de compleição física, reveladora da boa saúde, critério basilar para o serviço militar particularmente dos jovens do sexo masculino. A inserção dessa modalidade de ensino, certamente levou a questionamentos sobre as razões para sua existência e entendimento sobre a ordenação dos movimentos, semelhantes ao grupo de atividades física desenvolvidas em ambientes militares. Provavelmente, nunca entendemos totalmente sua finalidade, e por não haver compreensão, houve resistência e falta de entusiasmo para atender aos propósitos nas escolas. A preocupação de cunho militarista, se conectava com aquilo que se entendia enquanto civilidade e modernidade e a prática da educação física em ambientes escolares e militares um campo de “adestramento” corporal ao projeto social brasileiro. São essas características que perpassarão pós-revolução de 30 as práticas pedagógicas com intuito de forjar “cultura corpórea” condizente com o que era tido como moderno e civilizado.

O artigo **MUNDO DIGITAL VIRTUAL EM 3D (MDV3D) NO ENSINO DE MATEMÁTICA: O HABITAR DO ENSINAR E DO APRENDER** traz reflexões sobre o MDV3D na educação por causa de sua capacidade de "ensinar". As possibilidades de

implantação de novas técnicas de ensino são praticamente ilimitadas. Assim, este trabalho estudará uma técnica que envolve o uso dessas tecnologias como mediação à prática pedagógica do professor de Matemática em sala de aula, para que apresentem o seu uso na construção de conceitos matemáticos, relacionando o conteúdo trabalhado aplicável a tais recursos. Deste modo, neste capítulo defendemos o argumento de que no MDV3D *Open Sim* é possível construir espaços para ensinar e aprender Matemática pela interação, exploração do ambiente, na experimentação e na colaboração entre os sujeitos envolvidos neste espaço, provocando a sensação de presença digital virtual, mesmo estando fisicamente distantes, na relação entre diferentes elementos, coisas, objetos, palavras, gestos, linguagens, modos ou formas de se comportar, favorecendo nos ambientes híbridos a atividade do sujeito, o controle e a imersão, a fim de que se proporcionem espaços para reflexões no processo formativo de uma cultura emergente, objetivando refletir sobre a formação do professor de Matemática em face do MDV3D *Open Sim*. Com base nas experiências em desenvolvimento e implementação dos MDV3D, destacamos a construção e as distribuições dos espaços nestes ambientes no curso, de modo que facilite o entendimento do usuário para a sua navegabilidade, deixando claro o foco educativo e o tipo de estrutura que estão sendo oferecidos como suporte ao processo de ensino e de aprendizagem.

O artigo **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS: O QUE REVELA O BANCO DE DADOS DA ANPED**, trata as práticas pedagógicas como atividades situadas que permeiam o contexto escolar e dizem respeito às ações planejadas e executadas pelo professor para mediar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo de mediação, as tecnologias têm sido de grande valia para a dinamização dessas práticas. Assim, este trabalho objetiva analisar as publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizadas de 2015 a 2021, acerca das práticas pedagógicas com a utilização de tecnologias. Para tal, adotamos a pesquisa qualitativa,

através da revisão da literatura do tipo Estado do Conhecimento, tendo como foco o Grupo de Trabalho 4 – Didática, e o Grupo de Trabalho 16 – Educação e Comunicação, ambos na seção trabalhos, a partir dos descritores *prática pedagógica* e *tecnologias*. Os resultados apontam que, no marco temporal em questão, são escassos os trabalhos que versam sobre esses descritores de forma interligada. Além disso, os trabalhos não apresentam um conceito claro de prática(s) pedagógica(s), sendo necessárias, portanto, investigações que ajudem a elucidar esse conceito.

O texto intitulado **LIVRO DIDÁTICO E CURRÍCULO: CONCEPÇÃO E IMPACTOS NO TRABALHO DO PROFESSOR E NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE**, faz parte de uma dissertação de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus VI. Nele abordamos a relação entre livro didático e currículo, analisando o papel do livro didático como agente que apresenta, traduz e desenvolve os currículos em sala de aula. Para tanto, nos propomos a identificar de que maneira este recurso reproduz as diretrizes curriculares oficiais, como ele materializa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como molda (ou pretende moldar) o trabalho docente.

O artigo intitulado **AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE ORTOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**, trata sobre o ensino de ortografia para alunos com deficiência visual. O objetivo é refletir sobre o ensino na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência visual e apontar caminhos metodológicos para um ensino inclusivo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e tomamos como referenciais os estudos de Moraes, 2001; Silva; Moraes; Melo, 2007; Bortoni-Ricardo, 2004 e outros. Com base nestes aportes teóricos foi possível refletir sobre como a ortografia é importante para todas as pessoas, seja com deficiência ou não, já que a sua aprendizagem é um dos elementos que permite a participação no mundo letrado. Assim, entendemos que esta premissa fundamenta-se tanto na importância que a escrita assume nas práticas sociais, culturais e escolares quanto no reconhecimento

das evidências de que muitos alunos com deficiência visual apresentam prejuízos nessa área, isso porque na maioria das vezes há o uso de estratégias visuais e ausência de material escrito em Braille. O artigo **POR UMA PEDAGOGIA ANTIHETEROSSEXISTA: OS ATRAVESSAMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E UMA PERSPECTIVA DE TRANSGRESSÃO** fala sobre a manutenção instrutiva de uma formação docente estruturada por uma pedagogia heterossexista é uma realidade no Brasil que permanece fundamentando lógicas e mecanismos de controle e segregação de toda e qualquer expressão da Diversidade Sexual dentro dos espaços educativos, sobretudo naqueles considerados formais, como a escola. Profissionais da educação materializam em suas práxis ideais Cisheteronormativas e Binárias de Gênero, que violentam os direitos e a dignidade humana de pessoas LGBTQIAPN+, garantindo a reprodução de uma educação bancária e antidemocrática, contrária àquela libertadora e emancipatória proposta por Paulo Freire. Isto posto, este estudo constrói notas reflexivas sobre a urgência do desenvolvimento de uma pedagogia antiheterossexista, isto é, de uma formação e práxis docente que garanta os direitos de sujeitos com performances de identidade de gênero e/ou orientações sexuais desobedientes a uma educação Cisheteronormativa e higienista. Para tal, utilizou-se do método Revisão de Literatura, a fim de levantar bibliografias sobre a temática trabalhada para a fundamentação das discussões aqui promovidas. Concluímos que, profissionais da educação e instituições escolares, possuem grande importância para o enfrentamento de ideias heterossexistas não somente nos espaços institucionais de educação, mas em todo e qualquer contexto social, uma vez que a educação é vista como uma possível via para a (trans)gressão de estigmas e preconceitos contra a Diversidade Sexual dentro e fora destes ambientes. Aponta-se, ainda, a promoção de uma educação que garanta a liberdade, emancipação, consciência crítica e a ação-reflexão humana para todas as pessoas de modo democrático.

O artigo “**COMO MENINAS E MENINOS COMEÇAM A LER /ESCREVER? VER AS PALAVRAS? E POR MEIO DELAS VER O SEU MUNDO**”, objetivou investigar os processos que construíram o processo de alfabetização de crianças e adolescentes em distorção idade-ano e com históricas dificuldades. De modo, a compreender como eles apropriaram do sistema de escrita alfabético, quais estratégias utilizaram para aprender a ler e escrever e quais as práticas de seus professores alfabetizadores. No estudo, utilizou-se como dispositivos de produção de dados o desenho infantil conjugado à oralidade, grupo focal virtual, via Plataforma *Google Meet*. Os protagonistas da pesquisa foram estudantes do 4º e 5º do ensino fundamental. Seus dizeres revelaram que aprenderam, por meio das atividades metalinguísticas reflexivas e sistemáticas, jogos de linguagem e por práticas de letramento, tanto se constituíram estas atividades como suas estratégias para aprender, como práticas de seus professores alfabetizadores.

O texto intitulado **FORMAÇÃO DOCENTE COMO EIXO ESTRUTURAL PARA O EXERCÍCIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO BAIANO** é parte da dissertação de mestrado intitulada Educação Integral nos Planos Municipais de Educação do território Sertão Produtivo que teve como objetivo analisar os Planos Municipais de Educação dos municípios do Território de Identidade Sertão Produtivo, identificando suas estratégias para a consecução da meta 6 do Plano Nacional de Educação relativa à ampliação da Educação em Tempo Integral e da sua oferta. Os principais resultados desta pesquisa acerca da Educação Integral no território revelou que os municípios possuem experiências com Educação Integral por meio do Programa Mais Educação, e com implantação de escolas com Educação Integral em jornada ampliada e que todos os 20 municípios possuem nos seus planos municipais metas e estratégias para alcançar a Educação Integral, entretanto faltam investimentos para que a Educação Integral realmente aconteça,

desde a melhoria da infraestrutura até a formação dos profissionais envolvidos. Este texto está organizado em duas seções que compreendem uma breve abordagem sobre a formação docente como eixo basilar o exercício da prática e uma reflexão sobre o Plano Municipal de Educação e a formação docente no território de identidade Sertão Produtivo. E temos como objetivo contribuir com as reflexões acerca da política de formação docente tendo como horizonte a Educação Integral, assunto emergente e necessário que estar em pauta na educação nacional.

O artigo **“LIBRAS E FORMAÇÃO DOCENTE: OS DESAFIOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LINGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS”** trata da inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na formação de professores é fundamental para promover a inclusão e a qualidade do ensino para alunos surdos, visto que, a Libras é a primeira língua da comunidade surda no Brasil, sendo, dessa forma, essencial para a comunicação e interação social. Nesta perspectiva, este estudo tem por objetivo analisar a disciplina de Libras no currículo do curso de licenciatura e as dificuldades presente no ensino e aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos. Para a efetivação desta pesquisa, duas leis importantes estão sendo utilizadas: a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei supracitada. Foi a partir destas legislações que as instituições de ensino determinaram normas para a implementação da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura em uma perspectiva de aprendizagem e inclusão social. A abordagem teórica utilizada nesta pesquisa é a qualitativa a partir de estudos bibliográficos e documentais.

O artigo **FATORES DETERMINANTES PARA A ALFABETIZAÇÃO INADEQUADA DE ESTUDANTES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA MULTIFATORIAL**, propõe uma análise de fatores determinantes para a alta taxa de não alfabetização de

estudantes do 2º ano do Ensino fundamental no Brasil, com base nos resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil, divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O objetivo é identificar os principais aspectos que contribuem para essa realidade preocupante, levando em consideração tanto fatores individuais como fatores estruturais presentes no sistema educacional. A pesquisa envolve uma revisão da literatura sobre os diferentes fatores determinantes da alfabetização inadequada, bem como uma análise dos dados do Saeb para identificar correlações e tendências relevantes. Além disso, são analisados os impactos de políticas públicas já implementadas no país com vistas à promoção da alfabetização. Espera-se que essa análise contribua para a formulação de políticas públicas e estratégias mais efetivas no combate ao problema da não alfabetização, visando a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Intitulado **POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: UM PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS REFLEXOS NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ/BA**, o artigo aborda o progresso da Educação Inclusiva no contexto brasileiro, destacando as transformações na legislação educacional ao longo das últimas três décadas, a partir da Constituição de 1988, reconhecendo a Educação Inclusiva enquanto um direito. O texto apresenta momentos significativos da educação inclusiva, abordando recortes históricos desde a Antiguidade, quando pessoas com deficiência eram excluídas da educação e do convívio social, inclusive pela morte, até o século XVII na Europa, quando surgiram as primeiras instituições de ensino. No Brasil, iniciativas como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857) foram marcos importantes. Contudo, mesmo com essas iniciativas, a educação para pessoas com deficiência permaneceu à margem, com a predominância de escolas especializadas no final do século XIX e início do XX. Destaca desafios na implementação da Educação Inclusiva, incluindo mudanças na legislação ao longo do tempo. Após a Constituição de 1988, a inclusão passa a ser um

direito e, ao longo do texto, são discutidas as complexidades das políticas públicas, evidenciando a necessidade de financiamento adequado para a efetiva implementação da inclusão. Além disso, o texto explora a realidade da Educação Inclusiva em um contexto regional e local, focando no estado da Bahia e no município de Caetité. Destaca a criação de programas, centros e leis que buscam promover a inclusão, mas também aponta desafios, como a falta de formação continuada para profissionais da educação. Ao final, destaca-se a importância da inclusão para além da integração, superando a mera presença na sala de aula, e enfatiza a necessidade de uma abordagem pedagógica transformadora para atender às demandas da Educação Inclusiva. O capítulo intitulado **OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA BAHIA FRENTE AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL** aborda as complexidades enfrentadas pelos professores de Geografia durante o Ensino Remoto Emergencial na Bahia, especialmente na pandemia de Covid-19. Analisando dados, revela-se a adaptação abrupta ao digital, a falta de suporte tecnológico adequado e a sobrecarga de trabalho como desafios cruciais. A transição para o ensino on-line exigiu novas habilidades, e a falta de suporte institucional impactou negativamente a qualidade do ensino. A formação prévia para o ensino remoto foi escassa, exacerbando as dificuldades enfrentadas. A pesquisa destaca a necessidade de apoio, formação adequada e condições de trabalho para enfrentar os desafios atuais e futuros do ensino.

O artigo **IMPACTOS DA PANDEMIA SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA** é o resultado de uma revisão narrativa de literatura que buscou analisar as condições de trabalho docente na Educação Infantil no contexto pandêmico, no estado da Bahia. Para tanto, foi feito um levantamento bibliográfico em periódicos científicos que culminou com a seleção de dois artigos. O primeiro, publicado na Revista Latino Americana de Estudos Científicos da Universidade Estadual de Santa Cruz. O segundo, publicado no livro Educação Infantil em tempos de

pandemia, organizado pela Universidade Federal da Bahia -UFBA e um E-Book produzido pelo Observatório da Infância- OBEI, da Universidade do Estado da Bahia, por responderem com maior aproximação aos objetivos da pesquisa. Os resultados evidenciaram maior número de profissionais do sexo feminino exercendo a docência na primeira etapa da Educação Básica, o adoecimento mental de professores durante a pandemia e o planejamento a partir do uso de tecnologias, posto como um desafio devido à ausência de políticas públicas que garantissem a acessibilidade de internet e recursos digitais a toda população.

O artigo intitulado **A FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSTA A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** é um estudo acerca da prática educativa de professores e, de forma mais específica, a respeito do percurso da formação continuada de professores. Frente a um cenário analítico-interventivo, este trabalho tem por objetivo trazer a efetivação do conhecimento advindo de uma exposição da trajetória das práticas pedagógicas dos professores, propondo a ampliação dos conhecimentos pedagógicos em prol de uma educação humanizadora e significativa, com a oferta de atividades de aprimoramento que levem os envolvidos a terem uma capacidade de enfrentar os desafios e as adversidades sociais no seu cotidiano escolar. Com 18 textos diversos que abordam estudos na região nordeste sobre formação docente, prática pedagógica e construção de currículos, este livro é fruto de um esforço intelectual coletivo, esperamos que a leitura amplie e aprofunde as reflexões na área.

Um abraço

As organizadoras

SUMÁRIO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 2015 E 2020: ALGUMAS REFLEXÕES	23
Cleidiane Nogueira Prates Mendes Nilma Margarida de Castro Crusóe	
BRINQUEDOTECA: ESPAÇO POTENCIALIZADOR DE VIVÊNCIAS LÚDICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)	39
Maria de Fátima Gomes da Silva Odaléa Feitosa Vidal Mayra Emídio da Silva Ana Beatriz Costa de Lima	
AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIANDO A ATIVIDADE PEDAGÓGICA	61
Magnólia Moreira e Silva Eliana Alencar de Sousa Marques	
A INFLUÊNCIA MILITAR NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O PROJETO PEDAGÓGICO DA ERA DE VARGAS	81
Nilson Carvalho Crusóe Júnior Cecilia Conceição Moreira Soares	
MUNDO DIGITAL VIRTUAL EM 3D (MDV3D) NO ENSINO DE MATEMÁTICA: O HABITAR DO ENSINAR E DO APRENDER	97
Carloney Alves de Oliveira Luís Paulo Leopoldo Mercado	

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS: O QUE REVELA O BANCO DE DADOS DA ANPED	117
Carlos Alberto de Vasconcelos Nilma Margarida de Castro Crusóe José Batista de Souza	
LIVRO DIDÁTICO E CURRÍCULO: CONCEPÇÃO E IMPACTOS NO TRABALHO DO PROFESSOR E NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE	137
Fabíola Lima Castro Glauber Barros Alves Costa	
LIBRAS E FORMAÇÃO DOCENTE: OS DESAFIOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LINGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS	155
Valdineide Jesus de Oliveira Eliana Márcia dos Santos Carvalho	
FATORES DETERMINANTES PARA A ALFABETIZAÇÃO INADEQUADA DE ESTUDANTES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA MULTIFATORIAL	171
Fernanda Gomes da Silva Eliana Márcia dos Santos Carvalho	
POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: UM PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS REFLEXOS NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ/BA	191
Jaime de Jesus Santana Marinalva Nunes Fernandes	

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA BAHIA FRENTE AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	213
Nájyla Betrine Batista Chagas Glauber Barros Alves Costa	
CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL	233
Gisselle Keylla da Silva Cruz Wilson da Silva Santos	
AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE ORTOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	253
Lucélia Lôbo Teixeira Eliana Márcia dos Santos Carvalho	
POR UMA PEDAGOGIA ANTIHETEROSSEXISTA: OS ATRAVESSAMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E UMA PERSPECTIVA DE TRANSGRESSÃO	281
Hárllen Éric Benevides de Castro Staela Rodrigues Porto dos Santos Ana Luiza Salgado Cunha	
COMO MENINAS E MENINOS COMEÇAM A LER /ESCREVER? VER AS PALAVRAS? E POR MEIO DELAS VER O SEU MUNDO	297
Magna Melo Viana Glauber Barros Alves Costa	
IMPACTOS DA PANDEMIA SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA	317
Marly Batista Chagas de Oliveira Antonieta Miguel	

FORMAÇÃO DOCENTE COMO EIXO ESTRUTURAL PARA O EXERCÍCIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO BAIANO	337
Edna Alves Pereira da Silva Marinalva Nunes Fernandes	
A FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSTA A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	353
Diene Aparecida de Lima Fernandes Eliana Márcia dos Santos Carvalho	
SOBRE AS/OS AUTORAS/AS	373

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 2015 E 2020: ALGUMAS REFLEXÕES

Cleidiane Nogueira Prates Mendes¹
Nilma Margarida de Castro Crusoe²

INTRODUÇÃO

Este texto é desdobramento de um estudo bibliográfico-documental que analisou as concepções de formação continuada de professores (as) nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 e 2020, discutindo as implicações dessas legislações na formação continuada dos (as) profissionais que atuam na educação básica. Para tal, os documentos principais analisados foram: a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, além dessas resoluções, elencamos as discussões da ANFOPE (1994; 2018; 2020) e de alguns teóricos que discutem sobre a formação docente, com destaque para Cunha (2013) e Nóvoa (2017).

Antes de analisar as concepções de formação continuada nas diretrizes de 2015 e 2020, faz-se necessário situar o contexto das principais políticas de formação docente pós década de 1990, para isso, utilizamos as legislações a seguir para dar suporte ao nosso trabalho: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, Base Nacional

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) – UNEB. E-mail: cleidegbi333@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010), com Estágio Doutoral na Universidade de Coimbra/PT. Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: nilcrusoe@gmail.com.

Comum Curricular (2017), Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Conforme Cunha (2013), a formação continuada refere-se às iniciativas de formação instituídas ao decorrer da prática profissional dos professores. Pode apresentar formatos e duração diferenciados, assumindo o caráter de formação como processo. Nesse sentido, o estudo das concepções de formação continuada nas DCNs 2015 e 2020 se justifica pela relevância dessa temática diante da atual conjuntura de desmonte das políticas públicas educacionais e precarização do trabalho docente.

Diante disso, inicialmente fizemos uma breve contextualização das políticas de formação de professores (as) da educação básica, a partir do final da década de 1990, e em seguida, discutimos sobre a formação continuada nas diretrizes de 2015 e 2020.

O CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PÓS DÉCADA DE 1990

Após a década de 1990, o projeto de educação que é posto tem fortes influências das políticas neoliberais que consistem na redução do papel do Estado no investimento em políticas públicas de educação. “O governo Cardoso elegeu um projeto de desenvolvimento baseado na redução do papel do Estado como indutor do projeto de desenvolvimento” (Vieira, 2016, p.28).

Com isso, ganha destaque um projeto de sociedade que representa os interesses do mercado, do capital; a privatização dos bens e serviços públicos é exemplo disso, além do financiamento do setor privado. O Estado deixa de investir em políticas públicas na área de educação para financiar os interesses das instituições privadas, reforçando assim, a precarização da escola pública e a desvalorização dos profissionais de educação.

A própria LDBEN 9.394/96 trouxe a tona o discurso das competências e a necessidade de repensar os currículos para atender às demandas do mercado de trabalho. O inciso IV do Art. 9º diz que é preciso:

estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 2017, p.9).

Nesse sentido, é possível observar no texto da LDBEN 9.394/96, que a palavra competências vem associado às mudanças no currículo da educação básica, a partir da ideia de base nacional comum. Segundo Cunha (2013), o termo competências revelava uma relação de dependência entre os sistemas educacionais e as exigências do mundo produtivo, de modo que o professor deveria adequar sua prática e seguir as diretrizes preestabelecidas.

Essa ideia estava presente na Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, Graduação Plena, aprovada ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso. O documento reafirma a formação docente por competências. O Art. 3º explicita que, a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, deve considerar: “I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002, p.2).

A concepção de formação docente preconizada nestas diretrizes foi alvo de críticas pelas entidades acadêmicas e científicas da área da educação, ainda assim, a Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 teve vigência até 2015, quando foi substituída pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A Resolução CNE/CP n.2/2015 foi construída no governo de Dilma Roussef para cumprir a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BrasiL, 2014, p. 31).

Com o intenso debate e construção do PNE (2014-2024), houve a necessidade de uma política de formação (inicial e continuada) dos profissionais de educação que atendessem as demandas da realidade educacional. Assim, a Resolução CNE/CP n.2/2015 foi pensada a partir do diálogo com os profissionais da educação e a participação efetiva das entidades acadêmico-científicas (Dourado, 2015).

Nas DCNs de 2015, Art. 3º § 3º: “A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional [...]” (Brasil, 2015, p.4). Desse modo, é possível perceber que esta concepção de formação parte de uma compreensão mais ampla e dinâmica da profissão docente.

De fato, as discussões e debates na construção do PNE e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, constituíram-se aspectos importantes para se pensar a educação de qualidade.

No entanto, em 2019, entra em vigor a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) para atender às prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Esta resolução retoma o modelo de formação docente por competências.

O termo competência, na BNCC, é definida como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do

pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p.8). Esse conceito prioriza a formação dos estudantes para atender a lógica do mercado de trabalho, norteando o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente a formação inicial e continuada de professores.

Mediante a isso, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) vem complementar o modelo prescritivo de formação docente alinhado à BNCC (2017) definindo um conjunto de competências gerais e específicas que os professores devem seguir.

Ao contrário das DCNs (2015), que defendem uma concepção ampla de formação inicial e continuada, respeitando as experiências e os saberes docentes, as DCNs (2019) e (2020) impõem uma formação formatada que descaracteriza a autonomia docente e as especificidades da realidade dos sujeitos.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS DCNS (2015)

É importante ressaltar que o debate acerca da formação continuada de professores vem se constituindo desde o início da década de 1990, principalmente por entidades acadêmico-científicas ligadas à formação e valorização dos profissionais da educação, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Para a ANFOPE (1998), a formação continuada trata-se de um processo contínuo de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional, permitindo reflexões sobre o trabalho pedagógico e o repensar a prática a partir de uma perspectiva mais ampla de educação, de formação humana. Um de seus princípios consiste na “incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho

profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola” (Anfope, 2018, p. 14).

Nesse sentido, a formação continuada é preponderante no desenvolvimento profissional e na qualificação do fazer pedagógico dos (as) professores (as) em sala de aula. Por isso, exige políticas públicas educacionais que atendam as demandas formativas de acordo à realidade educacional.

As discussões e estudos sobre a formação de professores (as) são frutos de intensos debates e disputas no campo da educação. E isso reafirma a relevância das DCNs (2015) que foram construídas num movimento coletivo de repensar a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação básica. Nosso interesse aqui é trazer um pouco sobre a concepção de formação continuada presente nessas diretrizes.

O Art. 16 das DCNs explicita que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p.13).

Desse modo, compreendemos que essa concepção de formação continuada traz elementos importantes para os (as) professores (as) refletirem a própria prática pedagógica articulando os conhecimentos teóricos com um fazer pedagógico contextualizado à realidade que atuam. Percebe-se aí que há um diálogo com as proposições defendidas pela ANFOPE (1998) quando traz a reflexão sobre a formação continuada atrelada ao desenvolvimento profissional e à prática educacional. Assim, compreende-se, que o desenvolvimento profissional dos (as) professores (as) articula-se à formação inicial e continuada e às reflexões no processo de construção do conhecimento.

Com esse olhar, Nóvoa (2017) traz contribuições significativas sobre a formação continuada, compreendendo-a como uma reflexão do trabalho docente que desenvolve-se no espaço da profissão, por meio da partilha dos conhecimentos. “A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo” (Nóvoa, 2017, p. 1128). Para que isso aconteça, é necessário ressignificar as práticas pedagógicas, considerando os saberes dos sujeitos, as experiências, o currículo e o projeto político-pedagógico da escola, enfim, todos esses aspectos são essenciais para se pensar a formação como um processo contínuo de construção do conhecimento e de produção da profissão docente.

Como afirma Cunha (2013), falar sobre a docência enquanto profissão é considerar o lugar em que ela se produz. Desse modo, a formação continuada de professores (as) precisa ser pensada de acordo à dinâmica e a realidade da instituição escolar, pois a prática pedagógica só tem significado se relaciona a teoria com a prática para pensar num determinado contexto.

Em consonância a isso, nas DCNs (2015):

A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta: I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (Brasil, 2015, p. 14).

Nessa senda, a formação continuada de professores (as) é fundamental para a valorização da profissão docente, pois articula-se ao entendimento de um projeto educacional que pensa a escola como um espaço de produção de saberes, considerando o (a) professor (a) como sujeito capaz de refletir criticamente sua prática,

a partir da compreensão da realidade e da relação dialógica com o conhecimento.

Para Freire (1996), é fundamental a reflexão crítica sobre a prática, é refletindo sobre a própria prática que os (as) profissionais de educação podem transformar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica. Compreende-se que esse processo, parte de uma formação dialógica, referenciada no fazer pedagógico contextualizado de acordo à realidade da escola e dos sujeitos desse espaço.

Mediante a essas considerações, a perspectiva de formação continuada materializada nas DCNS (2015) foi resultado de um trabalho coletivo dos diversos atores sociais e da construção de políticas educacionais importantes, a exemplo do PNE (2014-2024). A meta 16 do referido plano afirma ser necessário:

formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BrasiL, 2014, p. 35).

Ressalta-se mais uma vez, a relevância das políticas educacionais na formação inicial e continuada dos (as) profissionais de educação, visando atender as demandas e o contexto das instituições educativas. Assim, as discussões presentes nas DCNs (2015), coaduna aspectos importantes sobre a formação de professores (as), especificamente sobre a formação continuada como processo permanente de construção do conhecimento e valorização da profissão docente.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS DCNS (2020)

Com a aprovação da BNCC no governo de Michel Temer³, o foco das políticas educacionais passou a ser o alinhamento da formação de professores (as) à base, que resultou na aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, instituindo novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores (as). Essas resoluções aprovadas já no governo de Jair Bolsonaro⁴ é resultado do modelo de formação por competências, defendido fortemente na BNCC. “A formação por competências visa à preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho” (Albino; Silva, 2019, p. 140). A partir dessa concepção, percebe-se o viés mercadológico na formação dos sujeitos, para atenderem as demandas do modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, temos um cenário de governo neoliberal, ultraconservador, e isso implica diretamente nas políticas públicas educacionais e no projeto de educação pensado para a classe trabalhadora.

Cabe lembrar que, desde o Golpe de 2016, no campo da educação houve um acelerado processo de desmonte e retrocessos, anulando as conquistas do período anterior, com a substituição dos dirigentes no Ministério de Educação; a intervenção do Fórum Nacional de Educação e a nomeação de

³ O governo Temer foi instituído após o golpe de 2016 que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff. “No governo Temer (2016-2018), se deu a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC da Educação Básica, instrumento central para as mudanças no setor das políticas da escolarização básica e, conseqüentemente, para a formação dos seus professores” (Anfope, 2020, p. 7-8).

⁴ O governo de Jair Bolsonaro, eleito em 2018, deu seqüência às agendas neoliberais nas políticas públicas educacionais priorizando uma concepção de formação por competências para atender os interesses do mercado.

novos membros para compor o Conselho Nacional de Educação, alinhados com a nova hegemonia política, entre outras (Anfope, 2020, p.7).

A partir desse contexto, podemos evidenciar que o desmonte das políticas educacionais e a precarização da profissão docente é um projeto fortemente aliado à lógica neoliberal e privatista da educação. A própria BNCC foi instituída para atender os interesses de grupos e fundações empresariais ligados à educação, a exemplo do “[...] Movimento Todos Pela Educação (TPE), que passou a desempenhar um papel determinante para a aprovação da BNCC, já em 2017, no movimento denominado Todos pela Base” (Anfope, 2020, p. 8).

Com o avanço dessa lógica empresarial na educação e a consequente aprovação das resoluções que instituíram as diretrizes de (2019) e (2020), as políticas de formação inicial e continuada de professores (as) correm risco de serem reduzidas a uma concepção tecnicista de educação.

Abordaremos de maneira mais específica alguns aspectos acerca da concepção de formação continuada nas DCNs (2020).

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 2).

A partir dessa perspectiva, a formação continuada de professores é anunciada como elemento que irá possibilitar a melhoria da prática docente, porém, fragmenta o processo formativo dando ênfase a uma visão praticista do conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada vincula-se às competências preestabelecidas na BNCC (2017) e na BNC-Formação Inicial (2019), a partir de uma visão unilateral⁵ de educação voltada aos interesses do mercado.

⁵ Para Frigotto (2009), a educação unilateral é fruto de uma visão tecnicista e economicista que tem por objetivo formar o cidadão produtivo numa perspectiva de educação mercadológica.

Essa compreensão reduz a formação continuada a um conjunto de competências profissionais que desconsideram os saberes e as experiências docentes. Conforme Magalhães e Azevedo (2015), a centralidade dada às competências na formação docente direciona o fazer pedagógico, naturalizando os modelos formatados que chegam à escola. “Aqui são apagados os contextos plurais” (Magalhães; Azevedo, 2015, p.20).

A realidade dos sujeitos, os contextos plurais são apagados devido ao desperdício das experiências⁶ que ao considerar o conhecimento ocidental como o único válido, toma-o como referência de verdade. Isso dialoga com as proposições das DCNs (2020), pois ao centrar a formação continuada no modelo de padronização do currículo e na formação por competências, há um processo de apagamento das experiências dos sujeitos, bem como a desvalorização da profissão docente, principalmente em seus aspectos políticos. “Não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas” (Nóvoa, 2017, p. 1131). E essa visão tecnicista de formação contribui ainda mais com a precarização do trabalho docente.

Segundo a ANFOPE (2020), com a padronização do currículo fica explícito a intencionalidade do governo na institucionalização de uma política de formação docente atrelada ao currículo formatado da BNCC, como modo de controle da escola e da práxis docente por meio da avaliação externa, de acordo os parâmetros de organismos internacionais, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Outro elemento presente nas DCNs 2019 e 2020 é a formação por competências, vinculando a política curricular ao modelo de

⁶ Para Santos (2002), o desperdício das experiências consiste em considerar apenas o modelo de racionalidade ocidental, invisibilizando as experiências que estão fora dessa razão hegemônica. Ver o texto de Boaventura de Sousa Santos (2002). “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”.

política econômica neoliberal, em que o discurso do saber fazer relaciona-se a uma lógica de produção e acumulação capitalista (ANFOPE, 2020).

Com isso, prepondera o discurso e a imposição de um modelo de padronização curricular e de formação por competências. No Art. 7º das DCNs (2020):

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Brasil, 2020, p. 4).

Os grifos feitos pelas autoras nas palavras acima caracterizam uma concepção de formação continuada com viés profundamente mercadológico. Ao atrelar a formação continuada a princípios de controle e eficácia, perde-se a referência da práxis docente⁷ no processo de formação. E isso é fundamental na articulação entre teoria e prática para construção do conhecimento.

Além disso, as DCNs (2020), ao apresentar as características da formação continuada, pautada em: foco no conteúdo, uso de metodologias ativas; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica, enfatiza uma concepção de formação continuada formatada, pois prioriza o conteúdo da BNCC e a utilização das metodologias ativas como ferramentas inovadoras para a materialização das competências e habilidades a serem alcançadas pelos (as) docentes. Propõe ainda um trabalho colaborativo, a partir de uma lógica hierarquizada entre pares, em que, aqueles com maior “senioridade” fazem a mediação da formação, via “tutoria” da prática, como se a formação continuada se resumisse a receitas prontas de como ensinar.

A ideia de formação prolongada também atende a uma lógica de precarização do trabalho docente, pois a centralidade dada à

⁷ De acordo com a ANFOPE (2020), é preciso reafirmar a práxis docente como a referência na formação de todo e qualquer professor.

formação em serviço, apenas para atender as competências estabelecidas na BNCC e cumprir com as exigências do sistema educacional, descaracteriza todo um processo formativo mais amplo e crítico posto nas DCNs (2015).

O próprio texto das DCNs (2020), afirma ser “[...] a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes (grifos nossos) na atuação do professor” (Brasil, 2020, p. 4). O termo resiliência revela a ideia de acomodar-se a uma formação prescritiva que descaracteriza o fazer pedagógico e a autonomia docente de pensar a própria prática de maneira ampla e crítica.

E por fim, a coerência sistêmica fecha com chave de ouro as características da formação continuada, afinal, é necessário que o modelo de formação docente esteja alinhado às políticas públicas educacionais e a todos os interesses dos grupos empresariais que querem lucrar com o desmonte da educação pública. O texto da BNC – Formação Continuada, item V do Art. 7º aborda que: “A formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares, [...] bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional [...]” (BRASIL, 2020, p. 5). Isso corrobora com um projeto de educação que visa atender a lógica do mercado, e para isso, a formação de professores (as) deve seguir a cartilha da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as considerações sobre a formação continuada de professores (as) nas DCNs de 2015 e 2020, podemos evidenciar que os projetos de formação docente estão sempre em disputa. De um lado, as diretrizes de 2015, construídas de maneira coletiva com a participação dos sujeitos e das instituições acadêmico-científicas, e de outro lado, as diretrizes de 2020, instituídas por meio de um projeto autoritário que visa atender aos interesses neoliberais.

Nessa perspectiva, as concepções de formação continuada presentes nessas diretrizes implicam diretamente na prática pedagógica e no processo formativo dos (as) docentes que atuam na escola. As DCNs (2015) ao propor uma formação de professores (as) mais ampla e crítica possibilita a reflexão sobre o fazer pedagógico de maneira articulada ao processo de construção do conhecimento. A formação continuada não é uma complementação da formação inicial, é um processo de construção e reconstrução de saberes de modo contínuo, é o refletir criticamente a prática pedagógica a partir da realidade. Ao contrário disso, as DCNs (2020) impõem uma formação padronizada baseada em critérios de desempenho e avaliação de docentes e estudantes, o que contribui com o processo de mercantilização da educação.

Diante o exposto, as políticas atuais de formação continuada de professores (as) são pautadas numa perspectiva mercadológica de educação, ganhando centralidade à formação por competências e a padronização do currículo como instrumento de controle do que ensinar e como ensinar na escola. É uma lógica de precarização da educação pública e fortalecimento da iniciativa privada, que descaracteriza o trabalho pedagógico e a autonomia docente de pensar o processo de ensino-aprendizagem a partir das especificidades dos sujeitos e do contexto escolar.

Desse modo, compreendemos ser extremamente relevante o aprofundamento do debate sobre a formação docente instituída nas DCNs (2020). É preciso retomar a concepção de formação continuada mais ampla e crítica presente nas DCNs (2015), e, sobretudo, resistir a essa formação praticista que dá ênfase ao saber fazer e desconsidera a educação em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela C. A.; SILVA, Andréia F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p.

137-153, jan./mai. 2019. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. XX Encontro Nacional, 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (Contra) Reformas e Resistências, XIX., Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. IX Encontro Nacional, Campinas: SP, 1998. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 13 abr. 2021.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 13 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF: MEC, 2014.

_____. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/C_P012002.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

DOURADO, L. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009.

MAGALHÃES, Lígia K. C.; AZEVEDO, Leny Cristina S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, v.63, p. 237-280, out. 2002.

VIEIRA, Juçara Dutra. Direito à educação e valorização profissional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 25-35, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/648>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRINQUEDOTECA: ESPAÇO POTENCIALIZADOR DE VIVÊNCIAS LÚDICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Maria de Fátima Gomes da Silva¹

Odaléa Feitosa Vidal²

Mayra Emídio da Silva³

Ana Beatriz Costa de Lima⁴

INTRODUÇÃO

Neste artigo refletimos sobre a brinquedoteca, enquanto um espaço potencializador de vivências lúdicas e formação de professores(as). Ressaltamos a importância de ações desenvolvidas por brinquedotecas de diferentes estados do Brasil.

O brincar pode ser considerando um componente essencial ao desenvolvimento humano e à formação inicial e continuada de professores(as). A ampliação e diversificação do brincar no âmbito das brinquedotecas comprovam, na atualidade, a relevância e a necessidade desse espaço de formação na vida de pessoas de diferentes faixas etárias que entendem o brincar como uma possibilidade de participação, interação, socialização de saberes e experiências.

O ato de brincar é essencial para o desenvolvimento humano, e a sua vivência independe de uma faixa etária. Por isso, se faz

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto-Portugal. E-mail: fatimamaria18@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: Odalea.vidal@upe.br;

³ Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco-UPE. E-mail: mayraemidio93@gmail.com;

⁴ Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco-UPE. E-mail: anabeatriz.lima@upe.br

necessário e urgente buscarmos novas formas de compreender, planejar e pôr em prática o brincar. É importante compreender o brincar como uma atividade fundamental do ser humano (Fortuna, 2011). Nesse cenário, as ações de uma brinquedoteca se tornam imprescindíveis, quer sejam direcionadas à práxis do brincar para diversas faixas etárias, quer sejam como um espaço lúdico para subsídio à formação de professores(as) e à prática pedagógica.

Uma brinquedoteca contribui para o reconhecimento da importância do brincar na infância e em todas as faixas etárias, assim como, a relevância de servir de laboratório pedagógico à formação de professores(as). Gimenes e Teixeira (2011) relatam que em 1984, a Professora Doutora Tizuko Morchida Kishimoto fundava a Brinquedoteca Universitária da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (LABRIMP), que foi “[...] estruturada para servir de aprendizado aos graduandos do local e receber crianças com visitas agendadas previamente” (Kishimoto, 2011, p.150). Com relação às brinquedotecas hospitalares, O’Connell (2020) afirma que podem ser exemplos de humanização do ambiente e que ajudam no tratamento de doentes, servindo de apoio às famílias

Sobre a organização textual deste artigo, para além desta introdução, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa e tecemos algumas considerações sobre o surgimento das brinquedotecas no Brasil, tendo em conta tipos e funções de diferentes brinquedotecas. No seguimento, procedemos a uma análise sobre ações e práticas de diferentes brinquedotecas brasileiras, considerando o fornecimento de subsídios à prática pedagógica e à formação de professores(as). Por fim, apresentamos as considerações finais recordando o objetivo da pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No procedimento de coleta de dados que permitiu conhecer ações de diferentes brinquedotecas, por meio de vídeos documentários, que potencializassem vivências lúdicas e de

formação, seguimos uma abordagem qualitativa de pesquisa. Essa opção resultou do fato de considerarmos, tal como Bogdan e Biklen (2010), que esta permite uma melhor compreensão da problemática a ser investigada. Este tipo de abordagem possibilita uma compreensão sobre a realidade das pessoas e dos fatos em sua essência. Oliveira (2012, p. 37), entende a “pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade [...] em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.” Ou seja, esse tipo de pesquisa conduz o pesquisador ao cerne do objeto de estudo.

Para a coleta de dados recorreremos a análise documental. De acordo com Gil (2002, p. 62), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”. Não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. É semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Pádua (1997, p. 62), afirma que “pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados) [...]”. Para a realização da análise documental neste estudo, foram construídos quadros com termos chave, nos quais foram acrescentadas observações ou comentários sobre possíveis formas de vivências e convivências que têm sido desenvolvidas no âmbito de diferentes brinquedotecas brasileiras.

O objetivo de tais procedimentos foi identificar em vídeos documentários, registros que denotassem diferentes ações das brinquedotecas pesquisadas. A análise de vídeos documentários referentes às brinquedotecas foi orientada pelo seguinte plano de trabalho.

Primeira etapa: organização do material

Nesta etapa, foram organizados os vídeos documentários referentes a oito brinquedotecas, cuja descrição é a seguinte:

- Brinquedoteca da Universidade Federal de Lavras-MG (UFLA) - apresenta a Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia da UFLA, a qual promove atividades de ensino pesquisa e extensão como parte da formação de futuros professores. O espaço interativo pedagógico oferece atendimento gratuito às crianças da comunidade.

- Brinquedoteca da Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia-MG (UFU) que evidencia a importância de brincar na infância, e mostra que atividades lúdicas são essenciais para um bom desenvolvimento das crianças.

- Relato de Experiências – Brinquedoteca. Este vídeo relata atividades de brinquedotecas diversas.

- I Encontro das Brinquedotecas da UEBAS. Relata o I Encontro das Brinquedotecas realizado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Salvador.

- Brinquedoteca Paulo Freire na 4ª edição da UNEBrinque. Relata um evento realizado no dia da criança, 12 de outubro, pela UNEB, o qual é intitulado de UNEBrinq.

- Brinquedoteca da CASACOR Rio 2017. Descreve o que é a Casa de Brincar que consiste num espaço criado por Leila Bittencourt e Cristina Spinola. O projeto surgiu a partir da pergunta “por que os adultos não brincam?”, e a dupla projetou casas sensoriais para os pais brincarem com seus filhos.

- Brinquedoteca da Universidade Federal do Ceará (UFC). Relata ações da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, com realização de atividades durante as férias.

- Brinquedoteca da Universidade de Passo Fundo (UPF). Relata atividades da brinquedoteca da Universidade de Passo Fundo – Rio Grande do Sul.

Segunda etapa: a análise do material

Nesta etapa, procedeu-se a uma análise dos vídeos documentários acima descritos, tendo em vista a identificação de ações que sugerissem vivências lúdicas, práticas extensionistas e de formação promovidas pelas brinquedotecas. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo Temático-Categorial (Bardin, 2011), a qual passou pelas seguintes fases: organização do material; codificação; categorização; o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O SURGIMENTO DA BRINQUEDOTECA NO BRASIL

Nesta seção, são tecidas algumas considerações sobre o aparecimento da brinquedoteca no Brasil. Relatamos também nesta parte a idealização, o surgimento e como a brinquedoteca foi configurada em diferentes países.

Segundo Roeder (2007), a ideia inicial de uma brinquedoteca surgiu em 1934 em Los Angeles, período no qual a cidade vivia uma forte crise econômica. As crianças, em sua maioria estudantes de uma escola pública, passaram a furtar brinquedos de uma loja, devido ao não acesso a estes. O dono da loja inconformado com os furtos constantes comunicou a diretora da instituição de ensino tentando solucionar o problema. Esta, por sua vez, elaborou um rodízio de empréstimos de brinquedos, que ficou conhecido como *ToyLoan*. Esse serviço expandiu-se por todo território dos Estados Unidos.

Para Kishimoto (1992), por mais que inicialmente a brinquedoteca surgisse com o objetivo de realizar o empréstimo de brinquedos, com o passar dos anos, passou a ofertar serviços diversos de acordo com a necessidade de cada comunidade.

Na Suécia, no ano de 1963, duas professoras, mães de crianças deficientes, tiveram a iniciativa de criarem a *Lekotek*. A *Lekotek* era um espaço no qual eram realizadas ações terapêuticas com crianças

com alguma deficiência, orientando os pais a estimularem o desenvolvimento de seus filhos por meio de brinquedos em suas residências. De acordo com Roeder (2007), em 1967 surge na Inglaterra as *Toys Libraries*, que tinham por finalidade exclusiva o empréstimo de brinquedos.

No Brasil, o movimento da brinquedoteca surge em 1971, afiliado a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), cujo objetivo era fazer com que os pais pudessem interagir e brincar com seus filhos auxiliando no seu desenvolvimento, embora fosse adotado também o método do empréstimo. A primeira brinquedoteca com espaço para lazer só vem aparecer no Brasil em 1981, na Escola Indianópolis sob a diretoria de Nylse Cunha, que trouxe ideias, após participar do II Congresso Internacional de Brinquedotecas. Nylse Cunha também foi a responsável pela criação do termo brinquedoteca.

Nesse meio tempo, muitas brinquedotecas começaram a surgir e outras começaram a fechar por falta de informações suficientes. Para tentar solucionar essa questão, foi criada a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), que tem por objetivo orientar a organização do espaço, como também, proporcionar cursos para a área. Posteriormente, surge a primeira brinquedoteca pública, localizada em São Bernardo do Campo/SP. De acordo com Silva, *et. al.* (2017, p.343), a ABBri define as brinquedotecas como “Espaços mágicos destinados ao brincar das crianças [...] não podendo ser confundidas com um conjunto de brinquedos ou depósito de crianças, pois a criação de uma brinquedoteca está sempre ligada a objetivos específicos, tais como sociais, terapêuticos, educacionais, lazer etc.

Nesse sentido, a brinquedoteca é um espaço potencializador de vivências lúdicas, no qual as crianças podem desenvolver-se integralmente por meio das brincadeiras. Corroborando com esse pensamento, Santos (1995, p. 07) afirma que “a brinquedoteca é uma nova instituição que nasceu neste século para garantir à criança um espaço destinado a facilitar o ato do brincar”. Para isso,

faz-se necessário que a mesma tenha seu objetivo bem definido e claro para quem a frequenta.

A brinquedoteca não deve ser vista apenas como uma simples sala de brinquedos, pois “nem de longe se enquadra em um simples espaço, a sua exploração é gigantesca e com inúmeras funcionalidades [...], sempre voltado para o desenvolvimento da criatividade, autonomia, socialização, motricidade e cognição” (Costa; Silva; Francatto, 2020, p. 733).

Cunha (1997), diz que o que diferencia a brinquedoteca brasileira das ludotecas e Toy Libraries é a sua finalidade. O objetivo maior das brinquedotecas brasileiras é fazer com que as crianças brinquem, tenham contato com uma diversidade de brinquedos que estimulem seus desenvolvimentos, ao mesmo tempo possibilitar a vivência de sua infância, através das brincadeiras. Com isso, salienta-se que há uma diferença importante entre a Brinquedoteca e o *Toy Loan*, pois a primeira prioriza o brincar livre, enquanto a última ainda reproduz o rodízio de empréstimos (Hypólito, 2011).

Segundo Palma (2017), as crianças estão cada vez mais presas dentro de casa e na escola, e têm restrições no brincar. Por essa razão, a brinquedoteca visa resgatar as brincadeiras e o brincar como elemento essencial ao processo de desenvolvimento integral das crianças, tornando-se um espaço que instiga as vivências lúdicas.

Diferente do que muitos pensam a brinquedoteca não é um passatempo, ela possui objetivos, e é muito mais do que uma sala com jogos e brinquedos. É um espaço que proporciona o uso da imaginação, o desenvolvimento, a aprendizagem, vivências e experiências. A brincadeira não pode ser vista só como uma atividade de diversão, mas, como uma maneira de desenvolvimento, de aprendizagem e de comunicação (Costa; Silva; Francatto, 2020).

No Brasil, dependendo do local no qual está sendo implantada uma brinquedoteca, ela vai ter sua própria característica e objetivo. No entanto, a vivência lúdica estará sempre presente, como aborda Negrine (1997) e, dependendo do local no qual está sendo

implantada, poderá ser constituída de forma a atender às necessidades daquela comunidade.

Há, no Brasil, cerca de 180 brinquedotecas inscritas desde 2005, em diferentes regiões do país, com variados objetivos e características. Ressaltamos que o objetivo de uma brinquedoteca de um modo geral, é possibilitar, por meio de atividades lúdicas, o desenvolvimento mental, psicológico, social e físico de crianças e adultos. Trata-se de uma conquista para a sociedade e, em especial, para a criança que poderá aprender brincando de forma harmoniosa e prazerosa. Existem vários tipos de brinquedotecas, organizadas de diferentes formas e com objetivos diversos. Nesse sentido, descrevem-se na seção a seguir os diferentes tipos de brinquedotecas e seus objetivos.

BRINQUEDOTECA: TIPOS E FUNÇÕES

Conforme descrevemos na seção anterior, uma brinquedoteca se caracteriza de maneiras diversas e, dependendo do local onde foi implantada, terá seu próprio objetivo, público e organização física. No entanto, a vivência lúdica estará sempre presente nesses espaços. Existem variados tipos de brinquedotecas, organizadas de diferentes formas e com objetivos diversos, tais como: brinquedoteca escolar, universitária, itinerante, hospitalar, entre outras.

As principais funções das brinquedotecas são de cunho pedagógico, social e comunitário, porém, todas elas possuem um ponto em comum, que é possibilitar à criança o acesso ao brincar. Assim, favorecerá a socialização, a criatividade, a afetividade e a autonomia das crianças, seja em âmbito escolar ou comunitário. Como afirmam Costa, Silva e Francatto (2020, p. 729), “o brincar torna-se um processor facilitador do desenvolvimento de habilidades em diferentes campos de experiências”. De acordo com Capristano (2020, p. 132),

Os tempos são outros e a violência e a quantidade de veículos nas ruas aumentaram e, com certeza, não é o melhor lugar para se brincar [...]. E com

isso as crianças tiveram seus ambientes de socialização e de brincadeiras reduzidos. Dado isso a importância das brinquedotecas, como espaços de valorização da cultura do brincar.

Identificamos na citação de Capristano acima referida, a importância da brinquedoteca enquanto um espaço de valorização da cultura do brincar e, por isso, é tão importante a existência da mesma em diferentes locais sob diferentes formas e com objetivos diversos, conforme foi anteriormente referido e também na formação de professores(as).

Segundo Araújo (2020), as brinquedotecas escolares são implantadas nas escolas com função pedagógica, servindo de instrumento para a aprendizagem, através dos jogos e brincadeiras, possibilitando às crianças acesso a diferentes conteúdos escolares de maneira dinâmica. Para Costa, Jesus e Carvalho (2016, p.70), esse tipo de brinquedoteca tem “como objetivo ajudar nas necessidades de materiais para o desenvolvimento da aprendizagem.”

No âmbito universitário, as brinquedotecas buscam “cumprir as metas de ensino, pesquisa e extensão” (Santos, 2000, p. 59). Contribuem com a formação inicial e continuada de professores(as), propiciando aos(às) estudantes relacionarem teoria e prática no seu processo formativo, à medida que possibilitará o estreitamento da relação entre a instituição de Ensino Superior e a comunidade local, por meio de atividades lúdicas. Ainda na opinião de Santos (2000), a brinquedoteca universitária é um laboratório de práticas para os(as) acadêmicos(as), pois favorece a ampliação de seus conhecimentos, através de pesquisa e experiências lúdicas, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Silva (2019, p. 15), por sua vez, afirma que a brinquedoteca em universidades,

[...] tem como finalidade proporcionar à classe acadêmica um espaço que contribua para a formação do pedagogo e outros profissionais que priorizam o universo infantil, valorizando o brincar como componente do processo da aprendizagem. Neste sentido, configura-se como campo de pesquisa aos estudantes.

Dessa forma, por meio da brinquedoteca universitária, a universidade poderá proporcionar aos(as) estudantes vivências e formações lúdicas que favoreçam a construção de um aporte teórico e metodológico que lhes possibilitem uma atuação reflexiva, crítica e interdisciplinar sobre o brincar no contexto escolar.

A partir de 2005, pela Lei nº 11.104, as brinquedotecas hospitalares tornaram-se obrigatórias nos hospitais pediátricos que possuem regime de internação. Elas promovem o brincar para as crianças doentes, estimulando-lhes o prazer, por meio de atividades lúdicas, enquanto estão em tratamento. As atividades lúdicas também servem de instrumento de trabalho para os profissionais da saúde, pois auxiliam as crianças no processo de tratamento e de recuperação. Além disso, esse tipo de brinquedoteca proporciona momentos de descontração para os responsáveis acompanhantes. Costa, Silva e Francatto (2020), reforçam que as brinquedotecas hospitalares têm,

[...] o objetivo de promover a saúde e fortalecimento da autoestima, principalmente no tratamento dos que passam muito tempo nestas unidades. O espaço busca amenizar o sofrimento das crianças internadas quanto a seus traumas psicológicos, criar rotinas prazerosas de atividades que as aproximam de rotinas comuns realizadas fora do hospital. (Costa, Silva, Francatto, 2020, p.733)

Assim, as brinquedotecas localizadas em hospitais, apresentam as brincadeiras como ações terapêuticas, contribuindo na recuperação das crianças, ajudando na adesão ao tratamento. De acordo com Sommerhalder e Alves (2011, p.69), a brinquedoteca hospitalar “pode ser itinerante, percorrendo as unidades de tratamento para atender as crianças que não podem se deslocar até o ambiente da brinquedoteca”.

As brinquedotecas localizadas em comunidades são de cunho social e comunitário, no qual, fornece o acesso de brinquedos às crianças de classe baixa e possibilita aos jovens e adultos participarem de atividades lúdicas em grupos com os vizinhos, o que fortalece essa relação de respeito. Cirino (2019, p. 16), afirma

que nesse tipo de brinquedoteca “a ação lúdica está voltada para atender às classes de pessoas menos favorecidas, como crianças, adultos e idosos que não têm acesso a esse tipo de espaço [...], gerando oportunidade de socialização entre as pessoas”.

Existem as brinquedotecas ambulantes ou circulantes, que como o próprio nome indica, são espaços montados numa estrutura que possam ser transportadas, geralmente organizadas em ônibus ou em trailers, com o objetivo de levar as atividades lúdicas para diversos lugares. Cirino (2019, p. 17) refere ainda, que essa organização de brinquedoteca circulante “tem como finalidade disponibilizar ao público um local lúdico permitindo com a sua mobilidade, o atendimento a diversas localidades”.

No decorrer destas reflexões foi possível compreendemos como as brinquedotecas se organizam. Apontamos a importância de cada uma delas dentro de suas características e objetivos. Identificamos, também, que esse espaço não só é destinado a crianças, o que permitiu a compreensão de que “é preciso pensar a brinquedoteca independentemente da idade cronológica das pessoas, já que a mesma deve atender as crianças, jovens, adultos e idosos” (Sommerhalder; Alves, 2011, p. 69). Esse espaço é para todas as idades, mesmo que ainda seja um ambiente mais voltado ao brincar de crianças. Uma brinquedoteca pode ser implantada em diferentes contextos, pois onde quer que seja implantada, a vivência lúdica sempre se fará presente.

UMA ANÁLISE SOBRE AÇÕES DE DIFERENTES BRINQUEDOTECAS BRASILEIRAS

Nesta seção procedemos a uma análise de vídeos documentários disponibilizados na plataforma do YouTube, os quais serviram de objeto de estudo a esta investigação, considerando-se a brinquedoteca enquanto um espaço potencializador de vivências lúdicas e de formação. Durante o processo de coleta de dados foi possível identificarmos que as brinquedotecas que serviram de objeto de estudo nesta pesquisa têm diferentes funções, o que permitiu a

construção das seguintes dimensões que orientaram esta análise: a brinquedoteca enquanto laboratório pedagógico de formação; a brinquedoteca enquanto um *locus* de extensão universitária; a brinquedoteca enquanto um espaço potencializador de vivências lúdicas. Na análise dos vídeos documentários que permitiu identificarmos a brinquedoteca enquanto um laboratório pedagógico de formação, foi possível coletarmos os seguintes depoimentos que a identificaram dessa forma:

[...] promove atividades de ensino, pesquisa e extensão como parte da formação de futuros professores [...] (repórter Raphaela Mendonça sobre a Brinquedoteca Federal de Lavras).

[...] O intuito de fortalecer o vínculo da comunidade acadêmica com as escolas públicas e comunidades externas a universidade [...] (Nana Teixeira, repórter sobre a Unebrinque).

[...] A brinquedoteca iniciou seu atendimento no ano de 2018, e de lá pra cá mais de 300 crianças da comunidade já foram atendidas por meio da visitação com suas famílias ou com suas escolas [...] (Francine Martins, professora do Dep. Educação da Universidade Federal de Lavras).

[...] Tem-se desenvolvido atividades a partir de um Projeto de Extensão que auxiliam a deixar o espaço funcionando e aberto para a comunidade, para receber crianças de 8 a 80 anos [...] (Paula Medeiros, professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia).

[...] É importante salientar que também atendem famílias que vão para alguns atendimentos nos ambulatórios ao redor da UFU [...] (Paula Medeiros, professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia).

[...] a brinquedoteca universitária é um laboratório de práticas pedagógicas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras. (fala da repórter Raphaela Mendonça sobre a Brinquedoteca Federal de Lavras).

[...] Apesar de ser um espaço voltado para a comunidade, a brinquedoteca também é um laboratório para os alunos da UFC, que estuda o desenvolvimento infantil [...] (Iris Otaviano, repórter na Brinquedoteca da Universidade Federal do Ceará -UFC).

[...] O espaço serve como um laboratórioauxilia e fortalecer a formação dos nossos alunos[...] (Marilete Caligari-Projeto Brinca Sol- UESB)

Eu falo que eu caí de paraquedas no projeto e que o projeto me abraçou porque eu não conseguia entender a importância do lúdico para a formação do pedagogo. E hoje eu consigo compreender a importância desse processo. [...] (Thaís Araújo - estudante da UNEB - Bom Jesus da Lapa).

Nos depoimentos acima referidos, podem-se observar alusões feitas à brinquedoteca, enquanto um laboratório pedagógico de formação. A esse propósito, Santos (2000) afirma que a brinquedoteca universitária é um espaço propício para realização de pesquisas desenvolvidas, a partir da exploração e análise de jogos/ brinquedos e visitas realizadas por crianças da educação básica. Nesse sentido, favorece também aos(as) universitários(as) um aprofundamento de seus conhecimentos, com relação ao lúdico, tornando-os(as) professores(as) brincantes que reconhecem a importância do brincar para o desenvolvimento humano. Para Reis, Araújo e Baptista (2017),

A finalidade da brinquedoteca universitária é a de aperfeiçoar os futuros profissionais da educação para que eles valorizem o brincar, para que possam realizar pesquisas, com ênfase na importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança. (Reis; Araújo; Baptista, 2017, p. 103)

As ideias dos autores acima referidos reafirmam o papel da brinquedoteca enquanto um laboratório pedagógico de formação. Ela, de fato, é um espaço potencializador da formação lúdica. Desta forma, poderá proporcionar aos(as) estudantes estabelecerem uma relação entre a teoria e a prática voltadas para as vivências lúdicas. Assim, as instituições de ensino superior formarão professores(as) orientados a perceberem a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral de seus(suas) estudantes. A propósito da brinquedoteca, enquanto um *locus* de extensão universitária, os depoimentos coletados nos vídeos documentários apontaram para

diversas ações voltadas para esse fim, conforme será possível constatar nos enxertos de discursos a seguir referidos.

[...] a brinquedoteca da Universidade Federal de Lavras promove atividades de ensino, pesquisa e extensão como parte da formação de futuros professores [...] (repórter Raphaela Mendonça sobre a Brinquedoteca Federal de Lavras).

[...] O intuito é de fortalecer o vínculo da comunidade acadêmica com as escolas públicas e comunidades externas a universidade [...] (Nana Teixeira, repórter sobre a Unebrinque).

[...] A brinquedoteca iniciou seu atendimento no ano de 2018, e de lá pra cá mais de 300 crianças da comunidade já foram atendidas por meio da visitação com suas famílias ou com suas escolas [...] (Francine Martins, professora do Dep. Educação da Universidade Federal de Lavras).

[...] Tem-se desenvolvido atividades a partir de um Projeto de Extensão que auxilia a deixar o espaço funcionando e aberto para a comunidade, para receber crianças de 8 a 80 anos [...] (Paula Medeiros, professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia).

[...] É importante salientar que também atendem famílias, que vai para alguns atendimentos nos ambulatórios ao redor da UFU [...] (Paula Medeiros, professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia).

A extensão universitária é uma das dimensões que a brinquedoteca contempla na educação superior. Dessa forma, esse espaço proporciona à universidade estreitar sua relação com a comunidade na qual está inserida, por meio de visitas e outras ações de caráter extensionista. Na opinião de Castro, E. e Castro, Y. (2010, p. 19), “as atividades de extensão acadêmica se configuram como mais uma oportunidade para oferecer aos acadêmicos e à comunidade espaços formativos e de acesso ao conhecimento, cultura e lazer”.

Além disso, a brinquedoteca é um espaço inclusivo, aberto para todos que desejam vivenciar momentos lúdicos que promovam alegria e prazer. Nessa perspectiva, atende não só crianças pequenas,

mas também aos seus familiares e a todos aqueles que queiram experimentar desses momentos. Trata-se, pois, de um “[...] espaço acadêmico propulsor de atividades de inclusão da cultura de crianças da rede municipal de ensino” (Castro, E; Castro, Y. 2010, p.20). Dessa forma, a elaboração de um plano de ação de uma brinquedoteca universitária deve considerar às necessidades da comunidade local onde ela se encontra implantada para que, assim, possa atender a todos(as) e fortalecer o vínculo entre a comunidade local e a instituição de ensino superior.

A BRINQUEDOTECA ENQUANTO ESPAÇO POTENCIALIZADOR DE VIVÊNCIAS LÚDICAS

É por meio das brincadeiras que o ser humano desde a infância, assimila tudo o que está à sua volta e compreende a sociedade na qual está inserida. A brinquedoteca atua como um espaço potencializador de brincadeiras e, conseqüentemente, estimula o ser humano a vivenciar atividades lúdicas. É, portanto, nessa perspectiva que os enxertos coletados em vídeos documentários a seguir transcritos, demonstram que uma brinquedoteca é um espaço potencializador de vivências lúdicas para todas as idades.

A ideia foi criar casas sensoriais onde os pais pudessem brincar com seus filhos [...]. A gente preencheu essa casa de brincar com várias brincadeiras espalhadas nas paredes sensoriais, é como se a gente criasse um cardápio de paredes. Aqui é uma parede musical que você pode fazer sua música, ir brincando[...]. Aqui é para desenvolver a criatividade da criança, essa brincadeira de encaixe, das formas, de ir descobrindo [...]. Aqui tem o brinquedo do momento, a gente se inspirou naqueles spinner sem tamanhos maiores [...]. Essa parede aqui é inspirada na brincadeira que se chama pinart, que você entra com a mão e vai dando forma [...]. Aqui tem o canto do desenho, esse mapa de colorir as crianças adoram[...]. (Leila Bittencourt-Brinquedoteca Casacor Rio).

A gente vai brincar com eles, fazer recreação, vai fazê-los ter contato com a natureza [...]. São atividades ao ar livre, caça ao tesouro, banho de chuva,

trilha, piqueniques, jogos tradicionais e atividades que trabalhem com as diversas linguagens das crianças. (Fernanda dos Santos, bolsista na Universidade de Passo Fundo).

São atividades não escolarizadas onde a aventura esteja presente [...] (Rosana Farenzena, coordenadora da brinquedoteca da Universidade de Passo Fundo).

Conforme foi possível verificar nos enxertos de discursos acima apresentados, o papel de uma brinquedoteca é proporcionar diversas vivências e estímulos para crianças, mas também para pessoas de diferentes faixas etárias. Nesse sentido, “a brinquedoteca coloca ao alcance da criança inúmeras atividades que possibilitam a ludicidade individual e coletiva, permitindo que ela construa seu conhecimento próprio” (Ramalho; Silva, 2003, p.1). Deve ser um ambiente organizado e pensado para a criança brincar manifestando suas potencialidades e suas necessidades lúdicas. Também deve ser um espaço acolhedor de diferentes faixas etárias que favoreça o prazer, a afetividade e a empatia, de modo a despertar em todos, crianças, jovens, adultos e idosos, o bem-estar e a vontade de interagir, por meio de atividades lúdicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recordando o objetivo que orientou este estudo, qual seja, o de conhecer ações de diferentes brinquedotecas por meio de vídeos documentários que potencializassem vivências lúdicas e formação, é possível considerar na linha das reflexões aqui apresentadas, que uma brinquedoteca não é só um espaço para brincar é também um espaço que cria condições para oferecer o equilíbrio afetivo às pessoas de diferentes faixas etárias, possibilitando, assim, uma melhoria significativa no seu bem-estar pessoal. Constatamos que há diversos tipos de brinquedotecas com diferentes funções. No entanto, onde quer que sejam implantadas, as vivências lúdicas sempre se farão presentes, pois esta é a sua principal função.

Com relação à brinquedoteca universitária podemos dizer que é, essencialmente, um espaço lúdico de subsídio à prática pedagógica. Desse modo, a análise dos vídeos documentários que serviram de objeto de estudo nesta investigação, possibilitou a compreensão de que o lúdico é essencial para o desenvolvimento humano e que a sua vivência independe de uma faixa etária determinada pela sociedade. Por isso, consideramos importante que uma Brinquedoteca Universitária tenha um caráter extensionista e contemple diversas faixas etárias, de modo a promover atividades diversas que possam ser vivenciadas por todos.

Além disso, foi possível o entendimento de que uma Brinquedoteca Universitária deve ressaltar a realização de pesquisas sobre a ludicidade que envolvam estudantes de diversas licenciaturas, uma vez que são essas instituições responsáveis pela a formação inicial de futuros(as) professores(as) que irão atuar diretamente na educação básica e, assim sendo, a prática de sala de aula desses futuros(as) professores(as) será também o resultado da formação que lhes são oferecidas nas instituições de Ensino Superior.

Uma brinquedoteca universitária por possibilitar diferentes vivências, experiências e práticas lúdicas poderá melhorar a qualidade do ensino e fortalecer a prática docente, por meio da participação integrada e de diferentes possibilidades de aprendizagem.

Concluimos com relação à brinquedoteca universitária que é de grande relevância para a formação inicial e continuada de professores(as), pois trata-se de um laboratório pedagógico que promove o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Possibilita diferentes vivências e práticas lúdicas que podem melhorar a qualidade do ensino na universidade e fortalecer a prática docente, de forma integrada com diferentes possibilidades de aprendizagem.

Enfim, uma brinquedoteca em seus diversos tipos e funções, já é vista como um local, onde pessoas de diferentes faixas etárias têm readquirido o desejo e o prazer por atividades lúdicas no contexto

social e cultural. Assim, as brinquedotecas são imprescindíveis à sociedade de um modo geral e a academia, uma vez que consistem num ambiente potencializador de vivências lúdicas e formação de professores(as).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Karina Toledo. Brinquedoteca: objetivos, organização e classificação. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, [S.l.], v. 22, n. 42, p. 94-110, mar. 2020. ISSN 2596-2809.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2010.
- BRASIL. Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 21 mar. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11104.htm>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- CAPISTRANO, Liz Leal Mota. Um relato de experiência como brinquedista na Brinquedoteca Criação. **Revista Educação, Linguagem e Tecnologias**, v. 1, n. 2, p. 131 a 150, 2020.
- CASTRO, Elani Cristina V. Magalhães; CASTRO, Yáskara Fernanda Matos. A brinquedoteca como espaço de extensão universitária e inclusão sociocultural para acadêmicos e comunidade. **Revista diálogos: a cultura como dispositivo de inclusão**, Brasília, v.13, n.1, ago, 2010.
- CIRINO, Suelene Virgínia dos Santos. **Brinquedoteca do Centro de Educação/UFPB: enquanto espaço de formação na concepção de alunas bolsistas**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15292?locale=pt_BR>. Acesso em: 05 mar. 2021.

COSTA, Ana Valéria Lopes Correa Costa; JESUS, Micaely Tavares; CARVALHO, Maria José Carvalho. O Brinquedista: Um Técnico em Brinquedotecas na Clínica de Psicologia. **Ideias e Inovação-Lato Sensu**, v. 3, n. 1, p. 67-74, 2016.

COSTA, Camila Bianca; SILVA, Tálita Gabriela Aparecida; FRANCATTO, Roberta Mello. Brinquedoteca uma ferramenta pedagógica. **Revista Faculdades do Saber**, v. 5, n. 11, p. 729-740, 2020.

CUNHA, Nylse Helena Silva. A brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, p. 13-22, 1997.

DOCUMENTÁRIO CANAL PROFISSIONAL. Relato de Experiência–Brinquedoteca. **Youtube**, 08 de setembro de 2015. Disponível em: <Relato de Experiências - Brinquedoteca - YouTube>. Acesso em: 06 ago. 2020.

DOCUMENTÁRIO CASACOR. Brinquedoteca de Casacor Rio 2017. **Youtube**, 11 de janeiro de 2018. Disponível em: <Brinquedoteca da CASACOR Rio 2017 - YouTube>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DOCUMENTÁRIO CRUZEIRO PLAY. APP A brinquedoteca – um espaço lúdico de aprendizagem e desenvolvimento. Disponível em: <APP A Brinquedoteca - Um Espaço Lúdico de Aprendizagem e Desenvolvimento - Cruzeiro Play (cruzeirodosulvirtual.com.br)>. Acesso em: 12 ago. 2020.

DOCUMENTÁRIO MOMENTO MEDICINA. Você sabe o que é brinquedoteca? O mundo mais crianças. **Youtube**, 08 de agosto de 2016. Disponível em: <Você sabe o que é brinquedoteca? - O Mundo Mais Criança - YouTube>. Acesso em: 08 ago. 2020.

DOCUMENTÁRIO TV UNEB. Brinquedoteca Paulo Freire realizou 4ª edição da UNEBrinque. **Youtube**, 11 de novembro de 2015. Disponível em: <Brinquedoteca Paulo Freire realizou 4ª edição da UNEBrinque - YouTube>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DOCUMENTÁRIO TV UNEB. I Encontro das brinquedotecas da UEBAS. **Youtube**, 13 de setembro de 2017. Disponível em: <I Encontro das Brinquedotecas da UEBAS - YouTube>.

DOCUMENTÁRIO TV UNIVERSITÁRIA DE UBERLÂNDIA. Brinquedoteca da psicologia da UFU resgata a importância de

brincar na infância. **Youtube**, 03 de agosto de 2015. Disponível em: <Brinquedoteca da psicologia da UFU resgata a importância de brincar na infância - 03/08/2015 - YouTube>. Acesso em: 05 ago. 2020.

DOCUMENTÁRIO UFLA. UFLA na Comunidade - Brinquedoteca. **Youtube**, 19 de julho de 2019. Disponível em: <UFLA na Comunidade - Brinquedoteca - YouTube>. Acesso em: 04 ago. 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da Ludobiografia e da Hermeunética Filosófica**. 2011. 425 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENES, Beatriz Piccolo; TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Brinquedoteca: manual em educação e saúde**. São Paulo: Cortez, 2011.

HYPÓLITO, Dineia. O brinquedo e a criança. **Revista Integração**. Ano VII, nº. 26. agosto. 2011.

KISHIMOTO, TizukoMorshida. A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KISHIMOTO, TizukoMorshida (Org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

NEGRINE, Airton. Brinquedoteca: teoria e prática. In: Santos, S. M. P. dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 83-94.

O'CONNELL, Marta Schmitd. A contribuição da Brinquedoteca para a realização do Trabalho Pedagógico. **Revista Científica Cognitionis**. jun 12, 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PALMA, Míriam Atock. Representações das crianças sobre o brincar na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.30, n.2, p.203-221, 2017.

RAMALHO, Márcia Regina de Borja; SILVA, Chirley Cristiane Mineiro da Silva. A Brinquedoteca. **Rev.ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 8, n.1, p. 26-34, 2003.

REIS, Frankson Santiago; ARAÚJO, Patrícia do Socorro Chaves de; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. Brinquedoteca universitária e formação de professores:[in] visibilidades acadêmicas. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 4, n. 3, p. 96-115, 2017.

ROEDER, Silvana Ziger. **Brinquedoteca Universitária: processo de formação do pedagogo e contribuição para prática pedagógica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiti do Paraná, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Levi Leonido Fernandes. et al. **As diversas interfaces da brinquedoteca nas instituições de ensino superior**. Br. J. Ed. Tec. Soc., v.10, n.4, Out.-Dez., p.339-350, 2017.

Silva, Michelline Christina de Paula. **Brinquedoteca do Centro de Educação/UFPB: enquanto espaço de formação na concepção de alunas bolsistas**. 2019. Disponível em: <Repositório Institucional da UFPB: O papel da brinquedoteca na educação infantil: o brinquedo enquanto documento>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIANDO A ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Magnólia Moreira e Silva¹
Eliana Alencar de Sousa Marques ²

INTRODUÇÃO

O processo ensino e aprendizagem está relacionado não só a dimensão racional, mas, sobretudo, à dimensão afetiva. Ter conhecimento disso e entender como essas dimensões se articulam é fundamental para que professores e professoras consigam realizar a atividade pedagógica com o êxito esperado. No campo da pesquisa, estamos diante de algo que se faz emergente no campo educacional, ou seja, produzir conhecimento acerca de como professores e professoras significam a relação afetividade e aprendizagem no desenvolvimento da atividade pedagógica.

Recorrendo a alguns apropriadores da abordagem teórica da Psicologia Histórico-cultural, tais como Marques e Carvalho (2019), estas afirmam que as significações possibilitam a constituição do humano em nós porque são elas que nos possibilitam ser o que somos e agir como agimos. O apoio nesse argumento nos ajudou a realizar pesquisa formação a fim de realizar dois movimentos: primeiro, conhecer como professores e professoras significam a relação entre afetividade e aprendizagem e, em seguida, criar condições para colaborar com a expansão dessas significações

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED- UFPI) E-mail: magnolia.silva@ifpi.edu.br;

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: esalencar123@ufpi.edu.br

tendo em vista o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais humanizadora.

Tendo em vista tal movimento, nossa pesquisa partiu do seguinte questionamento: Como se constituem as significações de docentes sobre a relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental e de que modo elas medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica? Partindo da questão problema, elegemos como objetivo geral: analisar as significações de docentes sobre a relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica. Quanto aos objetivos específicos: 1) conhecer o que os (as) docentes sabem sobre a relação afeto e intelecto na formação da pessoa humana; 2) analisar as significações acerca da mediação dessa relação na aprendizagem dos alunos na escola; 3) compreender como os (as) docentes desenvolvem a atividade pedagógica levando em conta a mediação dos afetos na produção do conhecimento pelos alunos.

Para realizarmos tal pesquisa, optamos pela Pesquisa-Formação, em que seguimos uma abordagem metodológica voltada para os pressupostos teóricos Psicologia Histórico Cultural e Pedagogia Histórico Crítica visto que estas duas teorias se aproximam quanto aos fundamentos que explicam o processo de humanização dos sujeitos históricos mediados pela educação (Saviane, 1997; Vigotski, 2007; Leontiev, 1978).

Além da introdução, este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, discutimos sobre a relação entre educação e formação humana a partir das considerações da teoria histórico-cultural com destaque para a relação afetividade e aprendizagem e o processo de significação da realidade. Na segunda seção, apresentamos o percurso metodológico adotado na realização da pesquisa. Na terceira seção, apresentamos uma síntese da análise e interpretação dos dados. Finalizamos esse capítulo com as considerações finais suscitadas na pesquisa.

Educação e formação humana: considerações a partir da teoria histórico-cultural

O objetivo desta seção é desenvolver uma discussão teórica acerca do objeto pesquisado no que se refere às significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica, tendo como aporte teórico e metodológico a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica. Assim, com base nesse arcabouço, é fundamental partirmos da compreensão acerca da relação entre educação e formação humana e do lugar dos afetos no desenvolvimento da atividade pedagógica escolar.

A educação como formação humana encontra fundamentação nas teorias que concebem a humanização como processo histórico e cultural. Leontiev (1978) esclarece que a educação é o processo social que medeia o tornar-se humano porque colabora com a apropriação da cultura. Na escola, essa apropriação é mediada pelo conjunto de atividades planejadas com a finalidade de levar os alunos(as) a formação de aptidões que só podem ser adquiridas por meio do social,

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (Leontiev, 1978, p. 290).

Logo, a responsabilidade pedagógica do professor é criar condições objetivas para que essas aptidões ou modos de ser humano se formem e se desenvolvam de forma cada vez mais complexas. Vigotski (2007), explica que esse processo que acontece na escola com intencionalidade, organização e sistematização é uma das condições essenciais para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e considera que o bom ensino é aquele que

promove aprendizagem e desenvolvimento de novas qualidades humanas, isto é, de novas formas de ser, sentir e agir no mundo.

Essa premissa acentua que a atividade pedagógica exercida pelo professor tem o potencial de mediar a formação humana quando colabora para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Aquilo que existe em potência nos estudantes, pode vir a se desenvolver, exemplo disso, a linguagem na sua forma mais desenvolvida, a memória, a criatividade, a formação de conceitos, a atenção dirigida, etc. Cabe destacar que é por meio do trabalho educativo que os seres humanos formam sua segunda natureza (Saviane, 1997), a natureza humana que resulta da apropriação do gênero humano. Portanto, a atividade pedagógica na escola, no modo como é organizada e realizada pode favorecer o desenvolvimento humano. Não estamos com isso querendo colocar nos ombros dos docentes a responsabilidade absoluta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno na educação escolar, mas, apenas, chamando atenção para o fato de que a atividade pedagógica quando é planejada e realizada tendo como finalidade a formação humana do aluno ela tem chance de se constituir em atividade potencialmente humanizadora. No entanto, para além das condições objetivas necessárias, há uma condição subjetiva fundamental: o conhecimento que professores e professoras produzem acerca de como se constitui uma atividade pedagógica humanizadora. Isto é, a significação que professores e professoras produzem sobre como os alunos se apropriam da humanidade que é produzida pelo conjunto de todos os seres humanos e de como isso se relaciona com o campo dos afetos.

Sobre essa questão, a Psicologia histórico cultural esclarece que os alunos estão em relação com os conceitos e que toda formulação de ideias é resultado da relação afetiva dos estudantes com esse universo. É sobre isso que Vigotski (2009) se refere quando nos diz que todo conhecimento que se produz acerca de alguma realidade resulta do modo como essa realidade é sentida e significada. É nesse sentido que Vigotski afirma que todo pensamento é emocionado.

Estudos atuais realizados por pesquisadores brasileiros (Bernardes e Moura, 2009; Silva, 2008; Tassoni e Leite 2011; Marques e Carvalho, 2014, 2019; Martins e Carvalho, 2016, Tassoni e Osti, 2019) têm nos ajudado a entender relações consideradas fundamentais na explicação da relação entre educação e formação humana, tais como: mediações simbólicas na atividade pedagógica, relações entre cognição, vivências e afetações em sala de aula, a atividade humana como unidade afetivo-cognitiva e a afetividade percebida e sentida.

Disto decorre o entendimento de que a aprendizagem escolar ocorre a partir de interações e cooperações constituídas por afetos, como não poderia deixar de ser a atividade pedagógica acontece por meio de um encontro carregado de afetos. Na sala de aula, o encontro entre professores e alunos pode ser tanto marcado por situações de afinidades quanto por situações de animosidade.

Nesse sentido, se o professor deseja realizar uma atividade pedagógica voltada para a aprendizagem do aluno é necessário que ele tenha consciência sobre o conteúdo que vai ensinar, como também conhecimentos sobre formação humana para que ao executar sua atividade seja possível para os alunos vivenciarem aprendizagens que façam sentido para suas vidas, despertando motivos para aprender. É a consciência sobre essa relação que também precisa ser produzida pelos docentes em seus processos formativos, tendo em vista sempre a necessidade de afetar positivamente os estudantes e mobilizá-los para a atividade escolar.

Por isso, é fundamental que os professores e professoras tenham clareza de como a condição afetiva dos alunos e alunas é determinante para o processo de ensino aprendizagem. É fundamental que os docentes entendem que o modo como a atividade pedagógica afeta o estudante é uma condição subjetiva determinante para a qualidade do resultado do processo educativo. Não se pode mais acreditar que a única dimensão do humano que é mobilizada nos processos de ensino e aprendizagem seja a dimensão intelectual, até porque, conceber o humano como esse ser

cindido, compartimentalizado, unidimensional, é um equívoco que impacta de forma muito negativa a prática docente.

Destarte, conhecer como os docentes significam a relação entre afetividade e aprendizagem e de que modo essa significação medeia o desenvolvimento da atividade pedagógica foi o objetivo a ser alcançado com a pesquisa a ser relatada a seguir.

DETALHAMENTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO

Para Vigotski (2004) a essência do método instrumental está na possibilidade de levar os indivíduos a produzirem instrumentos psicológicos que alteram sua relação com a realidade, nesse sentido, Vigotski fala em instrumento e resultado de transformação social, por esta razão, o método instrumental é um método histórico-genético que proporciona do ponto de vista histórico a investigação do comportamento humano. Fazendo analogia com esse método, consideramos que a pesquisa formação também tem o potencial de se constituir em instrumento e resultado de transformação social.

A pesquisa formação é o tipo de investigação que coloca o professor no centro do processo de produção do conhecimento uma vez que reconhece sua condição de protagonista e cria as condições para que a tradicional relação pesquisador e pesquisado seja superada por outro tipo de relação, Segundo Longarezi e Silva (2008, p. 4056):

Essa prática de pesquisa anuncia outro paradigma na forma de se fazer ciência, em que o pesquisador sai da clausura de seu laboratório e vai atrás dos problemas do professorado, trabalhando com ele para a solução desses mesmos problemas de forma conjunta e cooperativa. Esse novo modelo opõe-se à tradição científica do pesquisador neutro, que ignora as relações concernentes à escola, enquanto local de realização da prática docente e o professor enquanto sujeito de sua prática. Isso rompe com a visão tradicional a partir da qual os professores são vistos apenas como objetos a serem investigados.

Seguindo a linha de raciocínio do método investigativo baseado na Psicologia Histórico-cultural argumentamos que optar pela Pesquisa Formação significa relacionar o ato de pesquisar com a própria formação do professor e sua constituição identitária. Nesse cenário, os fundamentos teóricos se coadunam com a compreensão de pesquisa enquanto colaboração conjunta em que os partícipes se reconheçam nos discursos, argumentos e narrativas abordadas ou problematizadas para quem sabe, a partir desse processo, surgirem possibilidades de revelar-se um conhecimento que ajude os professores no aprimoramento de seu trabalho, favorecendo ações propositivas em sala de aula que promovam o desenvolvimento afetivo-intelectual dos seus alunos. Cabe ressaltar que a pesquisa formação que desenvolvemos faz parte de uma das ações do Projeto de Extensão Universitária que será esclarecido na subseção a seguir.

CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO

O Projeto Universidade e Escola: Um Diálogo Necessário na Constituição do Professor Pesquisador teve início no ano de 2018 e perdurou até o ano de 2020. Este Projeto faz parte das atividades executadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico-Críticas de Educação e Formação Humana (NEPSH), formado por docentes pesquisadores, discentes da graduação em Pedagogia da UFPI, assim como discentes do curso de Pós-graduação em Educação da UFPI e professores de Educação Básica da Escola Filantrópica localizada na cidade de Teresina.

O projeto teve como fundamento teórico-metodológico norteador da atividade de pesquisa formação o Materialismo Histórico-dialético e a Psicologia Histórico Cultural. Até 2019, os encontros entre os partícipes do projeto ocorriam, mensalmente, na Escola, entretanto, em 2020, em decorrência da Pandemia do

COVID-19³, foi preciso suspender as ações presenciais do projeto. Durante os encontros presenciais em 2018 e 2019, a partir de visitas mensais à escola reuníamos-nos para o planejamento e execução das ações formativas. As reuniões aconteciam sempre no último sábado do mês, no turno da manhã.

Participavam destes encontros os discentes de graduação da UFPI, pós-graduação em educação da UFPI, professores da UFPI, vinculados ao NEPSH, e professores da escola de educação básica filantrópica. Assim tanto na concepção quanto na realização das ações formativas, podiam ocorrer flexibilidade em relação ao conteúdo investigado, mas a finalidade prioritária era a formação dos sujeitos envolvidos e o atendimento das metas propostas tendo em vista a superação das necessidades. Antes de cada novo encontro o NEPSH fazia o planejamento de oficinas temáticas em atendimento às demandas das necessidades coletivas apontadas pelos docentes da escola, a fim de superar tais necessidades. Ao final de cada trimestre era feita uma avaliação a respeito das ações desenvolvidas para a reorganização do plano de ações. Sendo assim, na subseção a seguir, faremos o relato das ações da nossa Pesquisa Formação desenvolvida a partir deste projeto de extensão acima executado.

AÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO

A pesquisa nasceu da necessidade dos docentes de encontrar alternativas de motivar os alunos no processo ensino e aprendizagem. Diante dessa necessidade, foi elaborado o projeto

³ Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. Via: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid> Acessado em: 31/04/2021

de Pesquisa-formação com o intuito de organizar ações formativas a fim de colaborar com o desenvolvimento da consciência dos docentes acerca da relação afeto e intelecto nas vivências das atividades pedagógicas na escola. As ações formativas organizadas no projeto de pesquisa formação e que possibilitaram, além do desenvolvimento da consciência dos docentes, a produção de informações da pesquisa foram: Oficinas Formativas (OF) e do Memorial Reflexivo do Processo Formativo (MRPF), tendo sido trabalhados com base em Martins (2020).

As oficinas formativas foram realizadas por meio de plataforma online Microsoft Teams, este foi o meio possível para desenvolvê-las já que devido à situação vivenciada neste período de Pandemia da Covi-19 não era permitido reuniões presenciais, pois todo tipo de aglomeração entre pessoas estava proibido por lei. Desta forma articulamos com a Direção da escola os dias e horários das reuniões on line com o grupo de professores da Escola Filantrópica.

Estes encontros se caracterizaram, portanto, como encontros formativos que se constituíram em contextos de diálogos, cujo o objetivo era buscar promover situações de reflexão crítica e de produção de conhecimentos sobre os aspectos que permeiam as significações a respeito da relação afetividade e aprendizagem que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica. Estas oficinas formativas ocorriam em situações de contradição desenvolvidas pela unidade entre a teoria estudada e a realidade circundada no contexto de atuação dos professores e de sua atividade enquanto docentes.

Nestas condições chegamos ao acordo de que realizaríamos 03 (três) encontros formativos nos dias de sábado, pois este era o único dia possível para reunirmos os 20 (vinte)⁴ professores

⁴ Esclarecemos que na lista de presença, em todas as reuniões, constavam aproximadamente 20(vinte) professores, mas nem todos participavam efetivamente das discussões. Ou seja, não interagiam durante as reflexões e nem produziram o memorial formativo.

lotados no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Assim os encontros foram realizados entre os meses de outubro e novembro de 2020, nos horários de 8h as 10h da manhã por meio da plataforma on line Microsoft Teams. Os dados produzidos nas ações formativas foram analisados à luz da Análise textual discursiva de Roque Moraes (2013), que têm como etapas: a unitarização, categorização e meta-texto.

Após a leitura sucessiva, e superando todas as etapas do procedimento de análise, chegamos à identificação de três categorias: 1) o que os(as) docentes sabem sobre a relação afeto e intelecto; 2) significações dos(as) docentes acerca das mediações que explicam a relação afeto e intelecto e a aprendizagem escolar e 3) a atividade pedagógica mediada por afetos potentes de desenvolvimento. Neste relato, vamos trazer a síntese dos principais achados relacionados as duas categorias: 1) o que os (as) docentes sabem sobre a relação afeto e intelecto; 2) significações de docentes acerca das mediações que explicam a relação afeto e intelecto e a aprendizagem escolar.

Na seção seguinte, partimos para a descrição, análise e interpretação das categorias e subcategorias resultantes das análises, estas formaram a estrutura textual para a construção do meta-texto que deu corpo aos achados revelados por meio dos dados produzidos na pesquisa.

O QUE OS (AS) DOCENTES SABEM SOBRE A RELAÇÃO AFETO E INTELECTO

Nosso objetivo nesta subseção é descrever e interpretar os dados coletados com intuito de trazer à tona o que os(as) docentes sabem sobre a relação afeto e intelecto na formação da pessoa humana. Sendo assim encontramos, duas subcategorias: 1) as significações que associam a relação entre afeto e intelecto ao que o estudante vivencia somente na escola; 2) as significações acerca da questão relacionada a uma aprendizagem que ocorre não só com a

vivência em sala de aula entre professores e os alunos, mas também com a vivência fora da escola.

No contexto das ações formativas, os professores e professoras foram questionados sobre como entendiam a relação afeto-intelecto no desenvolvimento humano:

Esse afeto, se utilizado da maneira ideal, né a relação professor-aluno principalmente, ela tem benefícios na aprendizagem do aluno” (Professor Lucílio, sessão formativa 31 de outubro 2020, transcrição da sessão formativa)

Porque é justamente a partir desse afeto, do acolhimento, que.... Que a inteligência do aluno vai fluir, com melhor... Só o fato de você olhar para o aluno e dizer 'bom dia! ', mas, um bom assim bem... Que na hora que você falar bom dia o aluno já se sente acolhido, aí ele diz meu Deus, por todos os problemas no qual eu estou passando, meu Deus, eu tenho um professor que gosta de mim” [...] A pessoa já sente quando é bem acolhido, quando tem aquele afeto, então com afeto a aprendizagem ela se torna melhor, a criança tem mais vontade de aprender” [...] Aí começa aquela conversa antes da aula. Então eles já se sentem parte daquele processo. Então mesmo à distância é ... o afeto, ainda ele tem que prevalecer” (Professor Wilson, sessão formativa 31 de outubro de 2020, transcrição da sessão formativa)

Nestas falas podemos notar que apesar de os professores expressarem o quanto acham importante o afeto para o desenvolvimento do aluno em sala de aula, eles compreendem que este aspecto está relacionado somente ao aluno. Evidencia-se que para este grupo de docentes só o aluno é afetado no processo de ensino-aprendizagem. Não há uma concepção aprofundada sobre o tema em que os professores associem estes aspectos em relação a todos os meios sociais em que o aluno está inserido, como no ambiente familiar, no grupo de amigos, na vida religiosa e na comunidade da qual fazem parte, pois eles não destacam em suas falas a contribuição destes setores da vida do aluno na formação de sua consciência.

Verificamos assim, nas falas transcritas acima, que os professores deste grupo consideram a afetividade como algo importante para a aprendizagem escolar, tanto que enfatizam que

sem o afeto o aluno não se sente motivado a aprender. Porém, em nenhum momento estes professores relacionam a afetividade para além da escola ou para além do que este aspecto se insere no mundo extraclasse do aluno, portanto, é ausente a compreensão, nestes discursos dos professores, sobre o que está por trás do afetar ao aluno em todo seu contexto e vivência fora da escola.

Desse modo, o significado de que o afeto é algo que envolve tanto o processo de ensino e aprendizagem compartilhado entre o professor e aluno, como também o mundo fora da escola do qual este aluno e este professor estão inseridos, não é colocado em destaque, percebe-se que, para estes professores, o aluno é afetado com atitudes positivas provocadas pelo professor, tais como tratar o aluno com cordialidade. Nos relatos, observamos que em nenhum momento os professores se colocam como parte deste processo, colocam-se como se estivessem à parte nisto, mas sabemos que, em se tratando de relações humanas ambos são afetados e ambos, a partir destes afetos, podem ter determinados modos de agir, seja positiva ou negativamente.

Estas falas diferem bem do que aponta Marques (2014, p.303):

O professor que afeta seus alunos positivamente (de alegria) é afetado por satisfação, significa que ele mesmo é afetado positivamente (de alegria). Para manter o estado de satisfação que aumenta a potência de agir, continua desenvolvendo práticas educativas que colaborem com o sucesso dos alunos, porque o sucesso dos alunos medeia o seu sucesso, medeia a expansão da sua alegria. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo.

Pelo excerto do artigo acima afirmamos que a potencialização de afetos positivos ou negativos faz parte de uma situação de troca e de partilha que existe dentro da sala de aula e para além dela. Fica claro através da citação que para o professor desenvolver práticas educativas que promovam o sucesso do aluno, ele precisa sentir satisfação em sua prática e conseqüentemente fazer com que o aluno encontre prazer em estar na sala de aula, porque justamente tal prazer não nasce

voluntariamente no aluno, sendo que a satisfação recíproca colabora para o sucesso tanto do aluno, quanto do professor.

Sobre as significações acerca da questão relacionada a uma aprendizagem que ocorre não só com a vivência em sala de aula entre professores e os alunos, mas também com a vivência fora da escola, vejamos as falas que estão nesse grupo categorial:

Porque meu Deus, já pensou, vamos imaginar uma aula sem... Sem realmente aquele afeto com professor e aluno, como seria esta aula? Né? Meu Deus! Então, essa aula não iria ter, não.. Não iria ter nenhuma motivação, nem para o professor e muito menos para os alunos, não iria ter questionamentos" (Professor Wilson, sessão formativa 31 de outubro de 2020, transcrição da sessão formativa)

Eu acredito que isso envolve muito desse olhar sensível, dessa sensibilidade, que é importante que o professor e o aluno estabeleçam, nessa relação de aprendizagem mútua, porque quando eu compreendo que além do meu aluno, existe ali, além do meu aluno dentro de sala de aula, existe ali uma criança que faz parte de um seio familiar, que tem todas as vivências, que teve experiências ou negativas e positivas, vai está influenciando também no modo como que ela se relaciona comigo na escola e com os colegas" (Professora Marleide, 31 de outubro de 2020, transcrição da sessão formativa)

Essa relação afeto e intelecto ela é muito importante e contribui para a consciência do aluno, então a gente vai ter aí, como professor, vai conseguir compreender qual o melhor caminho a seguir" (Professor José, 31 de outubro, transcrição da sessão formativa)

A afetividade ela torna...é ...a base de todo esse processo de formação e aí vai exercer uma grande influência no desenvolvimento escolar e aí quando a criança se sente amada, cuidada pelo professor, pela professora com certeza esta criança ela vai ter mais desejo e vontade de aprender e assim vai construir um ambiente harmonioso de carinho, amor, cuidado, preocupação e principalmente respeito dentro da sala de aula tanto para o aluno quanto para o professor e aí existindo prazer em aprender e ensinar então eu vejo dessa forma (Professor Fontes, 07 de novembro de 2020, transcrição da sessão formativa)

Na análise desta subcategoria notamos que os professores se colocam, também, como que afetados por situações ocorridas em sala de aula, pois, segundo suas significações, não é só o aluno que é afetado. Há uma exaltação de que uma aula sem afeto entre professor e aluno seria inconcebível, tanto que em determinado momento da fala do Professor Wilson, ele chega a demonstrar sua emoção ao usar a expressão: “Meu Deus uma aula sem afeto entre professor e aluno não iria ter!”. Tal manifestação exaltada corrobora com os estudos de Toassa (2013) que afirma que o homem não é império dentro de um império, sendo falso acreditar que seus afetos possam ser determinados apenas por ele próprio.

Portanto, ao analisarmos a primeira unidade categorial dos significados e sentidos no que diz respeito a significação destes professores pesquisados acerca da relação afeto e intelecto no desenvolvimento da pessoa humana, esta análise nos levou a um alerta importante e sugerimos, então, que seja um desencadeador de reflexões para os cursos de formação de professores: o que os futuros professores estão aprendendo sobre as relações do afeto e do intelecto no desenvolvimento da formação humana? Estão sendo instrumentalizados para superar o aparente conhecimento acerca desta relação? A formação teórica tem se utilizado de instrumentos para analisar, compreender e refletir sobre esta questão tão presente na prática pedagógica?

Passemos à próxima subseção em que descreveremos os dados da categoria seguinte e analisaremos as suas subcategorias.

SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DAS MEDIAÇÕES QUE EXPLICAM A RELAÇÃO AFETO E INTELECTO E A APRENDIZAGEM ESCOLAR

Em nossa pesquisa, também, procuramos saber quais significações que os professores têm acerca das mediações que podem aumentar o interesse e o envolvimento do aluno com a aprendizagem escolar de forma a compreender que sentido eles

têm sobre os vínculos afetivos ao desenvolver atividades que envolvam a emoção dos alunos.

Vejamos os dados que expressão tais significações:

Eles têm muitos conhecimentos acerca das vivências deles em família, no seio familiar ou no ciclo de amizades, então, muitas dessas coisas, desses conhecimentos são senso comum;(Professor Vitorino, 31 de outubro, transcrição da sessão formativa)

Eu penso que a melhor forma de fazer com que o aluno absorva o conhecimento e que ele utilize o conhecimento no dia-a-dia pra que não se perca a essência da educação que é justamente formar o ser humano, eu acredito que uma opção de fazer isso, é justamente se aproximar cada vez mais da realidade do aluno (...) Porque quando a gente conseguir aproximar o aluno, fazer ele entender que o mundo da escola e o mundo real deles são uma coisa só, e a escola existe pra ajudar ele a viver nesse mundo real que ele tá hoje; (Professora Maria, transcrição da sessão formativa, 21 de novembro de 2020)

Essa sensibilidade do professor para com sua turma, para com o aluno, individualmente, a cada um porque cada um tem uma realidade diferente . Então é importante que o professor também conheça a realidade de cada aluno, para ele também estar podendo saber trabalhar com esse aluno. (Professora Evelin, transcrição da sessão formativa, dia 21 de novembro de 2020)

As narrativas acima revelam que para estes professores uma aproximação com a realidade do seu aluno é uma forma de fazer com que o mesmo absorva o conhecimento transmitido na escola, pois eles consideram que o conhecimento que o aluno traz de casa ou do seio familiar é um conhecimento do senso comum, e que a escola vai aproximar este conhecimento ao conhecimento científico e que os dois fazem parte do mesmo processo de aprendizagem.

Para o professor Vitorino, o conhecimento que o aluno traz de seu círculo familiar ou de amizades é um conhecimento do senso comum e para ele este conhecimento é importante dentro da sala de aula por isso comunga da ideia de que trazer este conhecimento para a sala de aula seja uma forma de aproximação com o seu aluno.

A Professora Maria também considera que, para que seu aluno se aproprie do conhecimento ministrado em sala de aula, este precisa ser alinhado com a realidade do mesmo. Para a Professora Evelin, o que faz com que o seu aluno apreenda o conteúdo ministrado em aula é o fato de o professor conhecer a realidade de cada aluno, pois cada um deles possuem realidades diferentes.

Na verdade, nesta subcategoria os discursos dos professores revelam que, para eles, a aprendizagem não pode ser dissociada da realidade do aluno e, por isso, para eles trazer a realidade deste para a aula vai ajudá-los a produzir mais motivos para aprender novos conteúdos.

Esta subcategoria evidencia, portanto, que para estes professores o importante é alinhar o conteúdo ensinado com a realidade do aluno, bem como levar para dentro da sala de aula os conceitos já adquiridos pelos alunos. Assim, dar ênfase a este aspecto dentro do âmbito da relação afetividade e aprendizagem mediando as atividades pedagógicas, estas significações dos professores vão ao encontro do que Tassoni (2008, p.181-182) afirma em sua tese:

(...) Todos temos uma história de vida que envolve, inclusive, a história escolar. Nesta história, contempla-se a produção de conhecimentos anteriores. Neste sentido, a interação entre professor-aluno e aluno-aluno é fundamental para se ter acesso a esses conhecimentos. Nestas interações, diz-se o que se pensou, como se pensou; socializam-se modos diferentes de fazer e de pensar. Desta forma, abrem-se espaços para a expressão dos conhecimentos já adquiridos.

Nesta subcategoria, analisamos que todos os professores comungam da mesma consciência ao se manifestarem a respeito do questionamento feito a eles sobre as mediações que mais ajudam os alunos a produzirem sentidos para continuar aprendendo e envolvidos com a atividade pedagógica: para eles é interessante que haja uma interação na relação afetividade e aprendizagem entre o aluno e o objeto a ser apreendido (no caso,

o conhecimento científico) dando ênfase aos conhecimentos já adquiridos pelos alunos no dia-a-dia conforme a sua realidade. Para os professores e professoras, os conhecimentos espontâneos cumprem esse papel, motivar os alunos, colocá-los em atividade para que assim caminhem na direção da produção conhecimento teórico-científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que toda e qualquer relação afeta e deixa marcas nos sujeitos envolvidos e, mais, em relação aos processos educativos, particularmente, no desenvolvimento da atividade pedagógica, o envolvimento dos alunos na aprendizagem é mediado pela relação afeto e intelecto, partimos então destas premissas para realizarmos pesquisa com o objetivo de analisar como se constituem as significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental e de que modo elas medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica.

Os resultados encontrados evidenciaram que os(as) docentes significam a relação afetividade e aprendizagem como uma condição importante para o desenvolvimento humano, muito embora, parte destes docentes não associassem esta importância também ao desenvolvimento de atividade pedagógica, pois tiveram dificuldade em relacionar o modo como afetam seus alunos aos resultados da aprendizagem.

Além disso, os dados também evidenciam que grande parte dos professores e professoras não compreendem a relação pedagógica na sala de aula como espaços de encontros afetivos que podem potencializar positivamente ou negativamente a condição de ensinar e aprender.

Durante ações formativas, foi possível ajudar os docentes a compreenderem que o esforço em se aprofundar sobre o conteúdo a ser ensinado ou a busca pela apreensão de conhecimentos sobre formação humana a fim de melhorarem o desenvolvimento da atividade pedagógica, são condições importantes que medeiam o

desenvolvimento de uma atividade pedagógica capaz de afetar os alunos e motivá-los a aprender.

As ações formativas ajudaram os (as) docentes a expandirem as significações expressas nas narrativas, uma vez que a maior parte deles passaram a significar esta relação como uma via de mão dupla em que tanto aluno e professor se sentem motivados a aprender e a ensinar quando são afetados positivamente, isso faz com que para eles o processo de ensino-aprendizagem ocorra com mais fluidez. Eles enfatizaram, também, que não podiam deixar de lado as vivências externas que os alunos trazem consigo, pois elas apontam caminhos a serem seguidos no desenvolvimento de suas práticas, por fim observamos que a grande maioria dos participantes tinha consciência do seu lugar social, bem como de suas funções específicas.

Consideramos, ainda, que uma das contribuições desta pesquisa está em demonstrar que este fenômeno é ainda pouco compreendido por uma parcela de professores. Queremos, pois, despertar interesses sobre questões relacionadas ao campo da relação afeto e intelecto no desenvolvimento da atividade pedagógica porque como foi abordado ao longo da pesquisa, professores e alunos são parte de uma estrutura social e esta é mediada por situações objetivas e subjetivas. Logo, conhecer esta relação em todas as suas nuances pode ajudar os professores a desenvolverem uma consciência dos limites e possibilidades de suas ações no encontro com seus alunos.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**. Educação e Pesquisa, v. 35, n. 3, p. 463-478, 2009.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo Centauro, 1978.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. **Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação**. EDUCERE, v. 8, p. 4048-4061, 2008.

MARQUES, E. de S. A. **O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem-sucedidas na escola**. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **A dialética objetividade e subjetividade mediando a significação da prática educativa bem sucedida na escola: Um olhar sobre o lugar dos afetos**. Atas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e, p. 23-35, 2019.

MARQUES, Eliana de S. A.; CARVALHO, M^a Vilani C. de. **Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa**. Revista da FAEEBA (eletrônica), v. 23, p.41-49, 2014.

MARTINS, Maria de Nazareth Fernandes. **Prática pedagógica da educação infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança**. 312f. Tese de Doutorado(Doutorado em Educação).Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2013

OSTI, Andréia; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade percebida e sentida: de alunos do ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 174, p. 204-220, 2019.

SILVA, Elisabeth Ramos da. **As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática**. Soletas, n. 15, p. 133-140, 2008.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; DA SILVA LEITE, Sérgio Antônio. **Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar**. *Comunicações*, v. 18, n. 2, p. 79-91, 2011.

VIGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 496 p. Título original: Michliênne Rietch.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.

A INFLUÊNCIA MILITAR NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O PROJETO PEDAGÓGICO DA ERA DE VARGAS

Nilson Carvalho Crusoe Júnior¹
Cecilia Conceição Moreira Soares²

INTRODUÇÃO

Em princípio, conforme se constata em vasta literatura, é sabido que houve um grande projeto nacionalista empreendido pelo Estado brasileiro no transcorrer da chamada Era Vargas (1930-1945), um projeto que contou em grande monta com a chamada “Tutela Militar” (Moraes, et. al. 1987), e, ainda, do ponto de vista pedagógico, um projeto que contribuiu sobremaneira para a existência de um modelo da disciplina e prática da Educação Física atrelada a um militarismo importado da Europa, mais precisamente da França, país que havia sido um dos vitoriosos na Primeira Guerra Mundial.

Se tratava de um projeto de sociedade forjado por grupos de intelectuais que já atuavam nos espaços de formação de opinião desde o final do Século XIX, como Alberto Torres e Silvio Romero, agora associados a novos atores sociais e/ou grupos, que se organizavam corporativamente, como o Exército e a chamada Grande Imprensa, por exemplo.

Quanto a esses dois novos sujeitos/atores sociais, o Exército e a Grande Imprensa, pode-se afirmar que ambos se constituíram em forças sociais organizadas ao longo das décadas de 1920 e 1940, obtendo vez e voz na promoção do projeto de nação em curso. Esse

¹ Doutor (2014) em História – UFBA. E-mail: crusoejunior@hotmail.com;

²Docente Pleno na Universidade do Estado da Bahia – UNEB Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/2009). Bolsa sandwich na Universidade de Salamanca Espanha (2008). E-mail: ceciliasoares@yahoo.com.br

é um aspecto revelador de que o Estado, oficialmente falando, e a sociedade civil organizada atuaram em consonância, servindo a objetivos convergentes.

No que tange aos princípios norteadores para a prática da Educação Física em ambiente escolar, inquieta-nos compreender as ideias que consolidam esse projeto educacional e a prática pedagógica inerente a instrução que favoreceu a ideia de compleição física, reveladora da boa saúde, critério basilar para o serviço militar particularmente dos jovens do sexo masculino.

A inserção dessa modalidade de ensino, certamente levou a questionamentos sobre as razões para sua existência e entendimento sobre a ordenação dos movimentos, semelhantes ao grupo de atividades física desenvolvidas em ambientes militares. Provavelmente, nunca entendemos totalmente sua finalidade, e por não haver compreensão, houve resistência e falta de entusiasmo para atender aos propósitos nas escolas.

Este artigo pretende de formar preliminar instigar a discussão sobre a disciplina Educação Física e as ideologias políticas, assim como, a prática de ensino que consolidou o projeto pedagógico. Para tanto, utilizaremos como metodologia a análise de algumas referências bibliográficas como Berto, et. al. (2007); Bracht, (2009); Castellani Filho, (1988); Corrêa, (2009); Ferreira Neto, (2006); Ghiraldelli Júnior, (1988); Lauff et. al. (2004); Passos, (1995).

PANORAMA HISTÓRICO

A partir da Revolução de 1930 as projeções ideológicas dominantes que vigoravam nos espaços de construção de conhecimento, já durante as três primeiras décadas do regime republicano implantado no Brasil, se afirmaram de maneira sólida, gerando uma lógica de funcionamento basilar para quase todas as instituições do Estado e/ou da Sociedade Civil, estando todas influenciadas, e, porque não dizer, transformadas, por conta de uma necessidade de modernização advinda de outros paradigmas e/ou ideologias sociais, embora de cunho autoritário/verticalizado.

Aquele era um processo histórico-temporal inserido numa nova condição política de exercício da cidadania no país, o que incidiu diretamente tanto na constituição do corpo militar do Exército e das Forças Armadas como um todo, como também na própria condição de se produzir as notícias e/ou informações por parte da imprensa.

O contexto histórico daquele momento, favoreceu a instituição das Forças Armadas, por exemplo, que implantasse novas e importantes condições estruturantes para as guerras. Considerando -se a guerra de 1914, os conflitos armados foram marcados estavam cada vez mais pelo espectro das avançadas tecnologias daquele período.

As três primeiras décadas do século XX foi uma fase certamente sem precedentes na história das guerras, constituída de conflitos cuja proeminência das grandes e avançadas tecnologias, associadas a poderios econômicos de Estados nacionais nunca dantes vistos, deram contornos inigualáveis ao panorama geopolítico até então.

Os consequentes conflitos ocorridos no século XX impuseram ao mundo uma preocupação nunca imaginada em outras eras, como a possibilidade de aniquilamento da humanidade em razão da utilização de armas de destruição em massa. Com isso, tecnologias de guerra e de transmissão de informações estiveram cada vez mais imbricadas e interdependentes.

Para Silva (2015), as guerras do século XX tiveram como características fundamental, que as distinguiam dos conflitos até então existentes, um alto poder destrutivo, uma maior variedade de tipos de conflitos, a imbricação entre guerra e revolução em muitos casos e uma participação constante, e muitas vezes decisiva, da imprensa e/ou opinião pública. As guerras do século XX foram, assim, nas palavras desse autor, o “explosivo encontro entre a guerra e o imenso potencial econômico e tecnológico oriundo dos avanços tecnológicos do século XX” (Silva, 2015, p. 17).

Os avanços tecnológicos que incidiam em todas as áreas e imprimiam rupturas e movimentos cada vez mais velozes para a

transmissão da informação, tornaram a Imprensa uma grande força social, responsável por viabilizar a circulação de valores transmitidos entre as esferas de poder e representatividade.

Pode-se afirmar que desde o início do período republicano o Exército passou a perseguir o objetivo de buscar manter a mobilização dos indivíduos em prol dos interesses nacionais, e, portanto, implementar sistematicamente políticas estatais de: recrutamento, formação, treinamento, estratégia, tática, dentre outras (Castro, 2002); além de fomentar o desenvolvimento de academias militares e centros de altos estudos estratégicos (Castro, 2004).

O Exército Brasileiro já se configurava como um componente essencial à própria existência orgânica do Estado Nacional, exercendo uma função social importante para a afirmação dos projetos políticos, inclusive sendo treinado/instruído pela chamada “Missão Francesa”, o que denota preocupação com aquilo que se entendia enquanto civilidade e modernidade, englobando, por óbvio, a educação física enquanto campo de “adestramento” corporal ao projeto de modernidade (Berto, et. al. 2007; Bracht, 2009; Castellani Filho, 1988; Corrêa, 2009; Ferreira Neto, 2006; Ghiraldelli Júnior, 1988; Lauff et. al. 2004; Passos, 1995).

Durante as três primeiras décadas do regime republicano implantado no Brasil, a lógica de funcionamento de quase todas as instituições do Estado e/ou da Sociedade Civil estava sendo profundamente influenciada, e, porque não dizer, transformada, por conta de uma necessidade de modernização advinda de outros paradigmas e/ou ideologias sociais.

Aquele foi um processo histórico-temporal constituído por uma nova condição política de exercício da cidadania no país, o que incidiu diretamente tanto na constituição do corpo militar do Exército e das Forças Armadas como um todo, como também na própria condição de se reorganizar a estrutura social, sendo a escola um espaço essencial aos projetos dominantes.

O período entre as duas guerras mundiais foi, assim, de uma maneira geral, vital para o estabelecimento de relações e imbricações mais atuantes entre o Estado e a Sociedade Civil

organizada no Brasil, uma vez que desde o início da República já se vislumbrava atingir a civilidade através da higienização, sendo de grande relevância a atuação de médicos sanitaristas como Oswaldo Cruz³, por exemplo, nos projetos reformistas empreendidos pelos governos, fundamentalmente nas grandes cidades, locais tidos como referências para os projetos civilizantes.

CAMPO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA: a influência militar na Educação Física

No campo da política pedagógica, o Pós-Revolução de 1930 revelou uma “concomitância” de políticas de cunho civilizatório, agregando a utilização de políticas higienistas com práticas educativas de características militaristas, dando lugar a um conjunto de práticas pedagógicas que visavam atender principalmente as demandas econômicas e políticas, mas, também, atingir áreas gerais da formação cultural brasileira, com o intuito de forjar uma “cultura corpórea” condizente com o que era tido como moderno e civilizado. Bracht (1999, p. 72-73), sintetiza dessa forma a influência militar e médica na educação física brasileira:

A instituição militar tinha a prática — exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica.

Para Corrêa (2009), a educação física escolar seguiu no período de Vargas um ideal didático-metodológico atrelado à guerra enquanto pressuposto de defesa de ideais nacionais, englobando o conteúdo higienista até então dominante, mas superando-o, por se

³ Para saber um pouco mais sobre reforma urbana e contexto histórico onde houve atuação do médico sanitarista Oswaldo Cruz, ver: CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

tratar não somente de saúde pública, mas principalmente da formação de uma consciência nacional. Assim assevera a autora:

Com a obrigatoriedade da educação física no ensino secundário, disseminava-se no contexto da rede escolar o método de educação física oficial que ficou conhecido como “Regulamento nº 7” ou “Método do Exército Francês”, cuja origem militar denota forte relação com princípios bélicos. [...] . A preocupação com a saúde individual e pública propalada na tendência higienista perpetuava-se na concepção militarista da educação física, porém adquiriu novos contornos e direcionamentos.

Marinho (1970) destaca alguns pontos que convergem para a ideia de que a influência militar no campo da educação física se deu de forma clara principalmente por intermédio de regulamentos básicos, que iam desde documentos que criavam cursos e currículos para as Forças Armadas, até regulamentos no campo da sociedade civil que tinham parâmetros militares.

A 30 de junho de 1931, o Ministério da Educação e Saúde expede os programas do curso fundamental do ensino secundário, incluindo o de Educação Física, no qual manda que sejam adotadas as normas e diretrizes do Centro de Educação Física do exército, o que significa dizer método francês. E desta forma o método francês torna-se obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino secundário. Os cursos para a formação de professores de Educação Física e as escolas especializadas, que se criam primeiramente nos estados do Espírito Santo, São Paulo, Santa Catarina, Pernambuco, adotam de forma rígida o método francês, omitindo o ensino de qualquer outro sistema. Finalmente a 17 de abril de 1939, cria-se a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, integrando a Universidade do Brasil, em cujo currículo encontra-se a cadeira de Metodologia da Educação Física por intermédio da qual ensina-se unicamente o método francês. (Grifos nossos).

Com a leitura desse trecho podemos perceber, a princípio, duas questões importantes: a primeira delas é que até o nome do ministério responsável pela regulamentação escolar e pedagógica da época englobava educação e saúde, numa clara alusão aos aspectos higienistas até aqui abordados. Por outro lado, vemos ainda que a ideia de se atrelar treinamento militar e educação

estava bem nítida para o governo, ainda que isso pudesse ser difícil de ocorrer na prática escolar, como veremos em breve.

O que vale citar, por hora, é que o autor indica a existência da influência de métodos de origem europeia nas concepções de ginásticas à época. Dentre esses, ele cita os métodos alemão, francês e sueco, o que revela a adoção de uma pedagogia baseada unicamente em parâmetros educativos advindos de povos ditos civilizados, convergindo mais uma vez com os nossos argumentos até aqui.

Num outro trecho do livro, Marinho (1970, p. 60) revela ainda que o desporto também foi bastante influente para a área da educação física no período e em períodos posteriores, pois, para ele,

O Estado sente a necessidade de organizar os desportos no país, disciplinando-o e racionalizando-o. Assim a 14 de abril de 1941, o Decreto-Lei n. 3.199, estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país e institui o Conselho Nacional de Desportos. (Grifos nossos).

De forma geral, resumidamente falando, durante a chamada Era Vargas (1930-1945) vigorou na educação física escolar o chamado “Regulamento n. 7”, um conjunto de práticas pedagógicas de adestramento, oriundas de um treinamento militar voltado à formação de um corpo dito saudável e obediente, como modelo para se atingir valores morais dito civilizados.

Para Ferreira Neto (2006, p. 5-6), reforçando o que dissemos até aqui:

As bases pedagógicas que orientam tal perspectiva partem do entendimento de que a Educação Física compreende e agrega os exercícios físicos, cuja “prática racional e metódica” propicia ao homem obter “o mais alto grau de aperfeiçoamento físico” adequado a sua natureza. Os elementos centrais, que contribuem para esse fim, são as qualidades físicas e as qualidades morais.

Vê-se que aquele era um projeto de sociedade que fazia convergir um modelo de consciência moral em cujo seio repousava um ideal de homem civilizado formado por meio do adestramento

corpóreo, o que situa, por óbvio, a pedagogia sistematizada pelo Estado Nacional como uma pedagogia de raiz higienista, e porque não dizer: eugênica, uma vez que se primava pela manutenção de uma ordem, de uma moralidade por assim dizer, de viés nacionalista, católico, hierarquizado, patriarcal e branco.

A instrumentalização dessa pedagogia “nova” e “moderna” se relacionava com um tipo de pensamento pragmático, verticalizado e controlado, por assim dizer, através da aplicação de uma doutrina militar, uma vez que visava dar ao corpo um padrão único e atinente aos ditames da nação que ora se organizava, pois:

Na doutrina do Exército, ser disciplinado é aceitar com convicção e sem reservas a necessidade de uma lei comum, que regule e coordene os esforços dos seus quadros. Por isso, a educação militar considera fundamental o princípio da disciplina, que é a completa submissão aos preceitos regulamentares e a obediência sem hesitação aos chefes. [...]. Nesses termos, o Exército pode ser entendido como uma instituição de obediência e comando. (Ferreira Neto, 2006).

Evidenciava-se um esboço de um ideal de Segurança Nacional, embora ainda não elaborado numa instituição própria, haja vista ter sido a Escola Superior de Guerra fundada em 1949. Essa segurança nacional embrionária, por assim dizer, congregava valores morais numa perspectiva sob a qual a educação física era uma das forças motrizes mais importantes, pois que:

A educação física vinculava-se fortemente a ideia de Segurança Nacional, sentida na preocupação com a eugenia ou ao adestramento físico necessário tanto à defesa da Pátria quanto para assegurar ao processo de industrialização recém implantado no país, mão-de-obra fisicamente capacitada. (Correa, 2009).

Ao nosso ver, fica evidenciado que uma pedagogia de base militarista serviria a objetivos claros e próprios ao universo militar, também poderia servir ao condicionamento corporal e mental de crianças e jovens noutros âmbitos e instituições sociais. Baseada em

Foucault (1977), Passos (1995, p. 271) avalia a disciplina e a disciplinarização do corpo através da educação da seguinte maneira:

A disciplina no processo educacional é de grande importância, porque consiste em colocar limites, fazer proibições, indicar obrigações e garantir a obediência. Com isso, determinam os movimentos, os gestos e as atitudes, enfim, uma forma de ser. Para isso, o processo disciplinar precisa ser minucioso a ponto de inspecionar e controlar, cuidadosamente, tudo. Assim, ele exige algumas estratégias especiais, começando pela distribuição dos indivíduos nos espaços existentes, pela delimitação do tempo, pela exigência das filas, pelo controle dos hábitos e etiquetas, pelo controle do discurso e pela vigilância constante.

O que se vê a partir dessas colocações é que o Estado Nacional desse período enfatizou a utilização da educação física em clara congruência com os seus projetos políticos e econômicos, moldando uma certa cultura nacional, onde o corpo saudável e disciplinado servisse aos intentos civilizantes, e até mesmo estratégicos, uma vez que tudo isso se dá justamente num período em que o mundo vivenciou uma catastrófica guerra mundial.

“Militarizar” e “Higienizar” o corpo foram, assim, formas encontradas para ajudar na construção do chamado Estado Novo, um estado onde a “modernidade” se encontrasse presente e atuante, embora com evidentes características de não ruptura com a ordem historicamente estabelecida.

Importante frisar ainda que no bojo desse processo se deu a implementação do esporte como um elemento também fundamental para os intentos do governo Vargas. Em relação a isso, voltamos a Bracht (1999, p. 72-73) que diz a,

Prática corporal, a esportiva, está desde cedo muito fortemente orientada pelos princípios da concorrência e do rendimento (Rigauer 1969). Este último aspecto ou esta última característica é comum a outra técnica corporal incentivada pelos filantropos e pela medicina na Europa continental que é a ginástica. Aumento do rendimento atlético-esportivo, com o registro de recordes, é alcançado com uma intervenção científico-racional sobre o corpo que envolve tanto aspectos imediatamente biológicos, como aumento da resistência, da força etc., quanto comportamentais, como hábitos regrados

de vida, respeito às regras e normas das competições etc. Treinamento esportivo e ginástica promovem a aptidão física e suas consequências: a saúde e a capacidade de trabalho/rendimento individual e social, objetivos da política do corpo.

Vale inferir que o país passava por transformações importantes, tais como: mudanças nos meios de transporte; crescimento acelerado das indústrias, principalmente no centro-sul; evolução urbana; dentre outras, o que exigiu novas formas de condicionamento social. Em relação a esse tema afirmam Berto, Schneider e Ferreira Neto (2007, p. 4):

Com base no objetivo maior de homogeneizar a população pela construção de uma nação desenvolvida, a exercitação física, os cuidados com o corpo, o melhoramento dos hábitos e a moralização eram os fins de uma educação moderna, que primava por ser, antes de tudo, *moral, intelectual e física*.

Na verdade esse “espírito modernizante” levava em conta a ideia de que a nação brasileira era composta de uma raça degenerada, que necessitava, através de um processo eugênico, ser purificada, a fim de ser aceita internacionalmente como uma nação moderna. No tocante a isso dizem Berto, Schneider e Ferreira Neto (2007, p. 5):

Então, a Educação Física começou a ser enaltecida como disciplina escolar, num período em que os principais estudiosos da área e, também, de outras áreas acreditavam, fortemente, em sua capacidade de recuperar toda uma nação, pois, segundo esses estudiosos, havia muitas deficiências a se corrigir no povo brasileiro para que ele se elevasse diante dos outros povos.

Importante ainda era o fato de que a educação física, principalmente para as crianças e os jovens, serviria para modelar não só o corpo, mas a “mente” também, formando sujeitos aptos a levar o país ao seu pleno desenvolvimento. Berto, Schneider e Ferreira Neto (2007, p. 5) resumem essa questão da seguinte forma:

Dentro dos objetivos educacionais gerais, a Educação Física seria um instrumento para resgatar os valores sociais, aproveitando os aspectos

somáticos do ser humano. Esse resgate seria impresso nas crianças: a futura geração forte, saudável, eugenizada, higienizada e regenerada.

Na verdade, essa prática militarizante, higienista e eugenizadora acabava por reforçar o racismo e a intolerância no Brasil, contradizendo o chamado “Mito da Democracia Racial”, tão propagado no período. Em relação a esse “mito” afirma Motta (1999, p. 4) referindo-se a Gilberto Freyre, a quem se atribui a paternidade dessa “falsa ideologia”:

Não que inexista preconceito de cor ou de raça juntamente com preconceitos contra a mistura de classes no Brasil. Existe. Mas ninguém pensaria em ter igrejas somente para brancos, assim como não pensaria em leis contra os casamentos inter-raciais; ou em banir os negros dos teatros ou bairros residenciais de uma cidade. O espírito generalizado de fraternidade humana é mais forte entre os brasileiros do que os preconceitos de raça ou de cor, de classe ou de religião. É verdade que a igualdade racial nem é perfeita no Brasil nem se tornou absoluta com a abolição da escravidão, em 1888. [...] Evidentemente não existe paraíso na terra. Mas, quanto às relações raciais, a situação brasileira provavelmente é a que mais se aproxima daquilo que se imagine como um paraíso nesse setor. A felicidade brasileira, contudo, é relativa, pois para a maior parte da população brasileira persistem, senão a miséria, a pobreza, e uma série de doenças (Freyre 1971: 5; tradução de Freyre 1959: 8).

Esse mito constitui parte importante para o entendimento da cultura nacional brasileira, mas é contestado veementemente por vários autores. Segundo Bernardino (2002, p. 273),

O mito da democracia racial, juntamente com o mito do senhor benevolente e a política de branqueamento desenvolvida no país teve algumas consequências práticas. *Primeira consequência*: desenvolveu-se a crença de que não existem raças no Brasil, uma vez que por raça se entende agrupamentos humanos que compartilham certas características hereditárias que não são partilhadas por nenhum outro agrupamento humano, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz, porte físico. Assim, a inexistência de raças no Brasil decorreria do processo de miscigenação que diluiu as supostas “essências” naturais originais das três raças que fundaram a população brasileira. [...] *Segunda consequência*: em lugar da raça, admite-se que existe no Brasil apenas uma classificação

baseada na cor, que pretende ser encarada como uma mera descrição objetiva da realidade sem implicações político-econômico-sociais, tais como discriminações e preconceitos.

Podemos dizer com isso que o chamado “racismo à brasileira”, que é um tema recorrente nos âmbitos intelectuais e políticos no mundo inteiro, confirma que as políticas educacionais na Era Vargas atendiam a demandas civilizantes, e como a mestiçagem, enquanto elemento construtivo de um povo se opunha, à época, ao purismo racial, tão bem caracterizado nos regimes totalitários no mundo de então, podemos inferir daí que o projeto modernizante era também racista e autoritário, e a educação física servia como um dos instrumentos políticos importantes para tais intentos.

Para finalizar de maneira sintética essa parte do nosso artigo, recorreremos a Ferreira Neto (2006, p. 6), que faz uma síntese e uma avaliação crítica da influência dessa “pedagogia corpórea de cunhos militar e higienista” implementada no período, afirmando primeiramente que o,

Os objetivos a serem obtidos [...] podem ser de caráter religioso, médico, militar, econômico e profilático. Geralmente, a literatura indica que, do início do Período Republicano (1889) até o fim do Estado Novo (1937-1945), é conhecida a atuação dos médicos-higienistas, Exército e Igreja Católica na produção de uma “pedagogia do corpo”, que procurava controlar as energias corporais e carregá-las para o mundo do trabalho, uma vez que o processo de industrialização nascente e a ideologia da segurança nacional o exigiam (Lenharo, 1986; Horta, 1994). Conquanto esse argumento tenha recebido ênfase em vários estudos, não deve ser considerado como único, ou até como o mais plausível, quando cotejado com o texto do método francês relativo a adaptações profissionais e com a situação concreta de industrialização do Brasil no período.

Em decorrência disso, mais adiante ele afirma que:

A Pedagogia no Exército e na escola preconizada pelos militares tem seus pilares nos princípios doutrinários da disciplina e hierarquia, combinados com a Educação Física. [...] O projeto pedagógico criado e implantado **tem a** chancela militar, mas não lhe pertence exclusivamente, uma vez que há

evidências de complementaridade com a produção intelectual de civis... (Ferreira Neto (S/D, p. 10) (Grifos nossos).

E finalmente conclui dizendo que:

A adoção oficial do método francês no Brasil não nos autoriza a afirmar que a militarização da Educação Física decorre dele inexoravelmente, uma vez que uma leitura precisa dessa proposta tem que reconhecer que há distinção entre a parte aplicada à tropa e a parte recomendável à escola. Todavia, apesar dos esforços empreendidos, **o que predominou foi uma interpretação que transferiu a parte militar, isto é, as sete famílias do método, também à escola.** (Ferreira Neto (S/D, p. 10) (Grifos nossos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, após as citações e as análises empreendidas até aqui, entendemos que o Estado Nacional na Era Vargas (1930-1945), no intuito de reorganizar-se e atender às demandas conjunturais e expectativas hegemônicas de então, elaborou uma política educacional que levou em conta fundamentalmente o adestramento físico e psíquico, a fim de tentar “enquadrar” o país no mundo dito civilizado.

A preocupação de cunho militarista, se conectava com aquilo que se entendia enquanto civilidade e modernidade e a prática da educação física em ambientes escolares e militares um campo de “adestramento” corporal ao projeto social brasileiro. São essas características que perpassarão pós-revolução de 1930 as práticas pedagógicas com intuito de forjar “cultura corpórea” condizente com o que era tido como moderno e civilizado.

Tais concepções vigoram, de certa maneira, até atualmente e a prática da educação física em espaços escolares públicos, longe de esculpir os corpos, conforme se idealizava, caminha para o descrédito dos alunos, forçados as repetições nos movimentos sem interpretação do sentido político da prática, que ao mesmo tempo, não reflete a proposta de recondicionar o corpo para promoção da saúde de modo geral.

REFERÊNCIAS

- BERTO, Rosianny Campos; SCHNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarílio. A Educação da Infância das décadas de 1930 e 1940: representações na revista Educação Physica. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007. Recife. Política científica e produção do conhecimento em Educação Física. *Anais...* Recife: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. ISBN 978-85-88968-12-7.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. São Paulo: UNICAMP. *Caderno Cedes* (on line), 1999. Vol.19, n.48, p. 69-88, ISSN 0101-3262. Acesso em 11 maio. 2009.
- CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CASTELLANI Filho, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1988.
- CORRÊA, Denise Aparecida. Ensinar e aprender educação física na “Era Vargas”: lembranças de velhos professores. In: VI EDUCERE – Congresso Nacional de Educação Física – PUCPR – PRAXIS, 2006. Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2006. V.01 (ISBN 857292-166-4) (on line). Acesso em: 11 maio. 2009.
- FERREIRA NETO, Amarílio. A Pedagogia no Exército e a Escolarização da Educação Física Brasileira. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação. A Educação e seus sujeitos na História, 2006. Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. ISBN 85-8977-937-8.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: do nascimento a prisão*. Petrópolis, Vozes, 1977.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação Física Progressista – A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.
- LAUFF, Rafaelle Flaiman e FERREIRA NETO, Amarílio. Pedagogia moderna e educação física escolar na revista de educação do espírito santo (1934-1937). In: Encontro Fluminense

de Educação Física Escolar, 8., 2004, Niterói. Cultura e educação física escolar. *Anais...* Niterói: Departamento de Educação Física e Desportos, Universidade Federal Fluminense, 2004. 439p.

MARINHO, Inezil Penna. *História da Educação Física no Brasil*. São Paulo: Brasil ed. 1970.

MORAES, João Quartim de; COSTA, Wilma Peres; RIZZO, Eliézer. *A Tutela Militar*. São Paulo: Vértice, 1987.

MOTTA, Roberto. Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, nº 38, dez/2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2000000200006. Acesso em: 16 maio. 2009.

PASSOS, Elizete Silva. *A Educação das Virgens: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1995.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. *et al. Enciclopédia das Guerras e Revoluções*. Vol. II: 1919 – 1945 – A época dos Fascismos, das Ditaduras e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Rio de Janeiro: Elsevier, 2015. pp. XVII – XXXII.

MUNDO DIGITAL VIRTUAL EM 3D (MDV3D) NO ENSINO DE MATEMÁTICA: O HABITAR DO ENSINAR E DO APRENDER

Carloney Alves de Oliveira¹
Luís Paulo Leopoldo Mercado²

INTRODUÇÃO

Pesquisas vêm sendo desenvolvidas com os Mundos Digitais Virtuais em 3D (MDV3D) em diversas áreas, como por exemplo, *design*, engenharia, arquitetura na criação de projetos arquitetônicos, modelagem, planejamento e *design* urbano; na Física, permitem realizar simulações ou modelos físicos, criação de laboratórios experimentais etc; na Medicina e Biologia, aproveitam o poder de simulação do ambiente, como é o caso da Unisinos na criação do Laboratório de Anatomia Humana; na Matemática, nos estudos sobre Geometria; na Geografia, tornando possível estudar mapas, através de coordenadas, latitude, longitude e altitude. Na visita aos museus já existentes nestes ambientes, podemos relacionar a História; os jogos e empresa, na criação de negócios empresariais; na simulação de diferentes formas de governança, incluem-se Administração, *Marketing*, Finanças e Contabilidade.

1 Professor do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Doutor em Educação (Ufal). Professor Permanente dos seguintes programas: PPGE/CIM/Ufal; PPGE/Ufal e RENOEN/Ufal. Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA/CNPq/Ufal). E-mail: carloney.oliveira@cedu.ufal.br

2 Professor Titular do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Doutor em Educação (PUC/SP). Professor Permanente dos seguintes programas: PPGE/Ufal e RENOEN/Ufal. Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e Online (TICFORPROD/CNPq/Ufal). E-mail: luispaulomercado@gmail.com

Nesse âmbito, os MDV3D podem ser usados na formação do professor para explorar suas potencialidades nos processos de ensino e de aprendizagem, articulando a teoria e a prática, de forma crítica e autônoma, na construção do conhecimento de maneira significativa, para que o que se estuda tenha mais significado na vida cotidiana daquele que está aprendendo.

Os MDV3D têm provocado reflexões na educação por causa de sua capacidade de "ensinar". As possibilidades de implantação de novas técnicas de ensino são praticamente ilimitadas. Assim, este trabalho estudará uma técnica que envolve o uso dessas tecnologias como mediação à prática pedagógica do professor de Matemática em sala de aula, para que apresentem o seu uso na construção de conceitos matemáticos, relacionando o conteúdo trabalhado aplicável a tais recursos.

Através dos MDV3D são apresentadas estratégias didáticas³, com o objetivo de compreender como os alunos elaboram conceitos matemáticos a partir da utilização desses ambientes nas aulas de Matemática, a fim de que facilitem no cenário da aprendizagem matemática a compreensão dos alunos ao estudar e elaborar esses conceitos mediante tais conteúdos, criando materiais que possam favorecer estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem, como uma possibilidade de formação e superação das necessidades, das dificuldades de aprendizagem, bem como das carências e desafios atuais da educação.

Deste modo, neste capítulo defendemos o argumento de que no MDV3D *Open Sim*⁴ é possível construir espaços para ensinar e

³ Formas de intervenção na sala de aula que contribuem para que o aluno mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando e sintetizando. (MARTINS, 2009; HAYDT, 2006)

⁴ Ambiente de código aberto, que se distribui livremente na forma de *Open Source*, sob licença do *Software Livre BSD* de aplicativos em 3D, permitindo que seus desenvolvedores personalizem e simulem em tempo real situações do mundo

aprender Matemática pela interação, exploração do ambiente, na experimentação e na colaboração entre os sujeitos envolvidos neste espaço, provocando a sensação de presença digital virtual, mesmo estando fisicamente distantes, na relação entre diferentes elementos, coisas, objetos, palavras, gestos, linguagens, modos ou formas de se comportar, favorecendo nos ambientes híbridos a atividade do sujeito, o controle e a imersão, a fim de que se proporcionem espaços para reflexões no processo formativo de uma cultura emergente, objetivando refletir sobre a formação do professor de Matemática em face do MDV3D *Open Sim*.

Para evidenciar tais considerações, neste texto, problematizamos sobre os MDV3D, suas concepções pedagógicas e características, além da importância destes mundos na formação do professor. Em seguida, contextualizamos os fundamentos metodológicos, apresentação, análise e discussão dos dados; e, por fim, as considerações finais.

MDV3D: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E SUAS CARACTERÍSTICAS

O MDV3D é definido como espaços digitais, de representação gráfica 3D, nos quais o sujeito é representado por meio de um avatar, e que medeia a aprendizagem e o desenvolvimento de condições, estratégias e intervenções de aprendizagem num espaço virtual na internet, organizado de tal forma que propicie a construção de conceitos, por meio da interação de alunos e professores, e de recursos disponibilizados nestes ambientes.

Um MDV3D pode ser utilizado como um recurso pedagógico que privilegia as ações, o estar junto e as relações estabelecidas entre os seus usuários, podendo contribuir para uma nova forma de ensinar e aprender através das diferentes formas de interação e comunicação, tais como: o *Second Life* (<http://secondlife.com>),

físico, possibilitando o desenvolvimento de características inovadoras para ambientes virtuais e metaverso em geral.

Minecraft (<https://minecraft.net/>), *Active World* (<http://www.activeworlds.com/>), *OpenSimulator* (<http://opensimulator.org/>), dentre outros. Várias experiências em instituições educacionais ou empresas desenvolveram pesquisas com o *Second Life*, como é o caso da Unisinos (fig. 3), que vem investigando o seu potencial para a Educação desde o final de 2006 (SCHLEMMER; BACKES, 2008).

Tais mundos são considerados como metaversos, já que permitem a criação de MDV3D, possibilitando que seus usuários interajam entre si a partir da representação de um avatar, isto é, uma “representação gráfica de um sujeito em um mundo virtual” (SCHLEMMER e BACKES, 2008, p. 523).

De acordo com Schlemmer (2012, p. 66), metaverso

[...] se constitui no ciberespaço e se “materializa” por meio da criação de Mundos Digitais Virtuais (MDV), onde há possibilidades de imersão e no qual diferentes espaços para o viver e conviver são representados, propiciando o surgimento dos “mundos paralelos”.

Nestes mundos os avatares agem e interagem com outros avatares utilizando a linguagem textual, linguagem oral, a linguagem gestual e a linguagem gráfica. Na linguagem textual pode se comunicar por meio do *chat* e também de *notecards*, já na linguagem oral, é possível a troca de informações através da voz; já na linguagem gestual, o avatar pode sorrir, dançar, voar, acenar, abraçar, dentre outros gestos; e na linguagem gráfica, é permitida a criação de objetos e espaços em 3D, proporcionando um realismo maior do contexto físico.

Segundo Backes (2011, p. 109), existem algumas classificações quanto aos tipos de avatares, podendo ser:

- a) humanoides: avatares de forma humana, mas que podem ser temáticos (cyberpunk, celebridade, erótico, steampunk);
- b) mecha: avatares em formato de robô;
- c) abstrato: avatares de formas que seriam impossíveis de existir no mundo presencial físico;
- d) furry: avatares humanoides com partes de animais;

e) não-humanoides: avatares que são completamente animais ou que não apresentam características humanoides.

Num MDV3D, cada avatar tem a liberdade para atuar e buscar seus interesses sem regras específicas, explorando e compreendendo estes ambientes, sendo capaz de perceber que a sua presença é parte integrante/atuante deste mundo, pois a imersão nestes ambientes não há limites de participações e interações com os objetos que neles se encontram e espaços do próprio ambiente, segundo Behar e Maria (2013, p. 200), “os avatares podem criar, modificar e apagar objetos, interagir sobre diversas linguagens com os outros avatares, realizar explorações e passeios, trabalhar, namorar, entre diversas outras possibilidades” nos metaversos.

Além dessas características, podemos personalizar a aparência do avatar (fig. 1), editando diversas partes do corpo, utilizando modelos já existentes ou criando diferentes vestimentas e objetos para serem anexados, aumentando assim o grau de realismo.

Figura 1 – Personalização do avatar



Fonte: *Open Sim/UFAL* (2015)

Os metaversos possuem características (Quadro 1) que podem favorecer a interação entre os sujeitos, de modo a compartilhar experiências e vivências, exigindo-se novos sentidos para o uso da informação e comunicação, a fim de que seja possível significar e ressignificar a construção e a atualização do conhecimento. Ademais, é exigido que todos os envolvidos com estes espaços possuam competências específicas para desempenhar seus papéis

com propriedade, tais como: ter fluência digital, autonomia, realizar intervenções pedagógicas, conhecer os tipos de ambientes e suas especificidades, ter vivenciado e habitado em diferentes espaços de ensino e de aprendizagem, dentre outras, podendo ampliar significativamente as possibilidades para o desenvolvimento de ações pedagógicas no cenário da educação.

Quadro 1 – Características dos metaversos

Ambientes desenvolvidos na dimensão 3D
Interação/interatividade em tempo real
Presença de avatares
Possibilidades de criar e compartilhar espaços
Liberdade para dar significado à sua utilização

Fonte: Behar; Maria (2013, p. 199)

As mudanças introduzidas pelos MDV3D podem naturalmente contribuir para o enriquecimento progressivo dos ambientes e contextos de aprendizagem, revelando-se na possibilidade de criação dialógica propiciada pelas interações de pensamentos, conceitos, imagens, mídias e ideias, nas quais o sujeito atua de forma consciente com os objetos do conhecimento na educação. Robles e Jerónimo Montes (2012, p. 206, tradução nossa) afirmam que “os educadores devem entender e estar consciente da necessidade de gerar novas formas de aprendizagem de acordo com as demandas atuais dos alunos deste século XXI”⁵, partindo de uma realidade em que prevaleça o diálogo entre os sujeitos, como força de mudança e de libertação, pois é

⁵ “los educadores deben comprender y estar conscientes de la necesidad de generar nuevas formas de aprendizaje acorde a las demandas actuales de los estudiantes de este siglo XXI”. (ROBLES E JERÓNIMO MONTES, 2012, p. 206)

fundamental que suas competências promovam habilidades no uso desses ambientes.

Os MDV3D invadem os espaços de relações, com a possibilidade de subsidiar diferentes práticas pedagógicas, de forma que seus usuários possam convertê-los num espaço rico em descobertas por meio da sua interatividade e na interação entre os pares. Os MDV3D têm a capacidade de facilitar as oportunidades de aprendizagem superior personalizada aos indivíduos, permitindo uma abertura e uma ligação ao mundo exterior. Nessa concepção, os usuários dos MDV3D devem ser encorajados a confrontar-se com a realidade, mostrando-se criativos a novas descobertas e alternativas inovadoras.

Os MDV3D proporcionam aos seus usuários, mediante recursos hipermidiáticos, isto é, a integração de várias mídias/linguagens, tais como textos, animações, imagens, vídeos, sons e movimentos, situações de ensino e aprendizagem para alunos e professor, buscando assumir uma postura de sujeitos ativos, com capacidades argumentativa e reflexiva, à medida que constroem e reconstroem conceitos e apresentam estratégias didáticas por meio das diferentes funcionalidades desses ambientes.

Analisar o papel que estes espaços têm desempenhado na vida social implica não somente explorar as características técnicas dos meios, mas buscar entender as condições sociais, culturais e educativas de seus contextos. Para Valente e Mattar (2007, p. 155), o MDV3D “representa um conjunto de tecnologias que, quando combinadas, fornecem uma interface para um mundo tridimensional gerado por computador, de tal forma que o usuário acredita estar realmente nesse mundo, e intuitivamente passa a interagir com esse ambiente dinâmico”.

Os MDV3D podem ser compreendidos como espaços que oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre os usuários, como ambientes de ensino e de aprendizagem que favorecem a interação entre os sujeitos, além da

interatividade com os objetos e espaços do próprio ambiente. Segundo Almeida (2003, p. 331),

são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções, tendo em vista atingir determinados objetivos.

É possível perceber nos MDV3D as múltiplas interfaces oferecidas aos seus usuários e a oportunidade de discutir e compartilhar questões no tempo e espaço que são propícios a cada um. A importância da utilização destes recursos no contexto educacional por oferecer aos professores e alunos, oportunidades de definir seus próprios caminhos a ser trilhados, pois, conforme Valente e Mattar (2007, p. 189), um metaverso

permite ao aluno uma forma diferente de participação. Ele não está limitado somente a ver imagens, mas pode também vivenciar o espaço em que a experiência está ocorrendo e aprender. Assim, o ambiente virtual propicia uma viagem em busca do conhecimento, na qual o aluno vivencia o conhecimento na prática e não somente na teoria.

Com o desenvolvimento de novas funções na *web*, os MDV3D têm conquistado seu espaço para serem utilizados em atividades educacionais. Os MDV3D partem da necessidade e experiências de situações de ensino, pois demandam uma participação colaborativa para que cada vez mais possam ser aperfeiçoados, e de modo particular, preparar novas gerações para saber lidar e apropriar-se seletivamente do conhecimento disponível, transformando-o em saber útil para o uso individual e para a coletividade.

Para Backes (2011, p. 99), quando afirma que um MDV3D pode significar

uma possibilidade de ampliação na configuração de espaços de convivência, utilizando não só os espaços de presença física, como também, os espaços de presença digital virtual. A presencialidade (física ou digital virtual), neste

contexto, é definida pela participação e interação por meio da representação das suas ações no contexto onde se dá o viver e conviver dos seres humanos.

O viver e o conviver dos seres humanos nestes ambientes se constituem na tomada de consciência de que é possível nesses novos contextos potencializar o processo de construção do conhecimento que se configura colaborativa e cooperativamente, tornando a aprendizagem mais significativa, interessante, envolvente, atraente e interativa.

Fazemos parte de uma sociedade em que o contexto da cultura digital traz mudanças de forma significativa possibilitadas pela *web*, pois os MDV3D permitem “aos seus interatores um nível de interatividade diferenciado, na medida em que permite a criação de avatares, bem como, a modelagem de objetos e conteúdos livremente, assegurando o direito sobre a propriedade intelectual do que for criado” (ALVES, 2007, p. 245).

DELINEAMENTO DO ESTUDO

O estudo como um processo criativo deve ser identificado pela exploração e identificação de múltiplas perspectivas que buscam a compreensão do fenômeno, sejam elas positivistas, construtivistas, interacionistas ou outras, implicando habilidades metodológicas mínimas em termos de saber montar propostas dotadas de alguma cientificidade, em particular a capacidade de argumentar.

Partindo desta compreensão, optamos pela pesquisa etnográfica, numa abordagem qualitativa de pesquisa, por entender, segundo Flick (2004), que a pesquisa ocorre em um cenário natural, a partir das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais, buscando conhecer o que é dito e o que não é dito, quem são os sujeitos que falam ou não falam, quem escuta ou deixa de escutar, como as situações são vividas e percebidas, como um processo com o qual se definem e se redefinem, constantemente, todas as decisões no âmbito do campo de pesquisa, considerando este como o cenário social por meio de análises de uma amostra, buscando a validade da pesquisa.

Nesta perspectiva, utilizaremos a netnografia, como método para a pesquisa, que segundo Kozinets (2014, p. 61-62),

é pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal. [...] Ela se estenderá, quase que de forma natural e orgânica, de uma base na observação participante para incluir outros elementos, como entrevistas, estatísticas descritivas, coletas de dados arquivais, análise de caso histórico estendida, videografia, técnicas projetivas como colagens, análise semiótica e uma série de outras técnicas, para agora também incluir a netnografia.

A escolha pela netnografia se justificou pela necessidade e importância de se ter um olhar voltado a tudo que se passa em um MDV3D a partir dos recursos disponíveis e sujeitos envolvidos na pesquisa, partindo do princípio de que o “estar junto virtual” é possível da mesma maneira que se poderiam observar os acontecimentos num “lugar” tradicional, assim como fazer entrevistas *online* e utilizar outros materiais de armazenamento e recuperação digital, e até mesmo levantar questionamentos.

A pesquisa foi desenvolvida com os sujeitos inscritos no curso de extensão Imersão nos Mundos Digitais Virtuais 3D: a Matemática em ação e movimento, com carga horária de 60 (sessenta) horas, e encontros presenciais e *online*, tendo como público-alvo alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto de Matemática da UFAL, mantendo todo o grupo informado, integrado e motivado no que se refere à sistematização e ao acompanhamento da pesquisa no período proposto.

O lócus da investigação se deu no MDV3D *Open Sim*, desenvolvido para a realização da pesquisa (fig. 2), através de um curso de extensão, com encontros presenciais e *online*, durante os sábados programados para tal fim, realizado com 20 (vinte) alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, selecionados na modalidade presencial e a distância, constituindo num espaço significativo que possibilita leituras, pesquisas, realização de

atividades, desafios, construções e diálogos sobre as temáticas propostas ao longo do curso.

Figura 2 – Tela inicial do MDV3D do Centro de Educação (CEDU)



Fonte: *Open Sim/UFAL* (2015)

As técnicas e os instrumentos de pesquisa escolhidos para este estudo, adequados às especificidades do fenômeno estudado, foram: observação participante, entrevistas *online*/levantamento de dados *online*, diário de campo virtual/notas de campo reflexivas e registro visual.

A metodologia da análise textual discursiva é considerada como um “processo singular e dinâmico que cada pesquisador constrói, sem ponto determinado de partida ou de chegada” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 166), buscando realizar uma leitura cuidadosa e aprofundada dos materiais textuais coletados, à procura de novos sentidos e compreensões.

O HABITAR DO ENSINAR E DO APRENDER NO *OPEN SIM* NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Considerando a importância dos MDV3D na formação do professor, suas metodologias, práticas e mediações pedagógicas, interfaces, contribuições e potencialidades para os processos de ensino e de aprendizagem em Matemática, a partir de estratégias

didáticas que possibilitem melhores práticas através destes ambientes, analisamos o desenvolvimento do curso de extensão Imersão nos Mundos Digitais Virtuais 3D: matemática em ação e movimento realizado no *Open Sim*, para melhor compreender as informações e a construção de ideias significativas, a partir dos desafios que emergiram durante o processo de parte dos alunos inscritos, considerando que o ambiente e a experiência vivida por eles constituíam situações novas, que exigiam do grupo, participação, engajamento, espírito investigativo, autonomia, persistência e ânimo.

Com base nos teóricos estudados, as estratégias didáticas propostas nestes ambientes apontaram caminhos para melhor promover a autonomia, a interatividade e a colaboração entre os usuários. Neste sentido, para encontrar respostas à problemática apresentada, serviram de base para as análises as respostas das entrevistas *online* com os alunos, as observações no MDV3D elaborado para a realização da pesquisa, a partir de cada encontro planejado e desenvolvido durante o curso, diálogo em *chats*, entrevistas *online* e imagens do ambiente. A transcrição da fala e escrita dos sujeitos ocorreu na íntegra e buscamos preservar a identidade dos sujeitos optando pelo uso de um código (A = avatar).

A partir das observações no *Open Sim* e, em seguida, mediante algumas entrevistas com os alunos do curso de extensão investigado, constatamos que já ouviram falar em MDV3D, sabem o básico sobre estes espaços e que nunca o utilizaram. Na busca de orientação, foram em busca de textos, vídeos e exemplos que contribuíssem para a sua formação e ampliação de conceitos e conhecimento sobre os conteúdos propostos, compreendendo um MDV3D como um ambiente:

autoexplicativo e que aprendi a utilizar para acompanhar o curso e interagir com os colegas e professor. (A1)

de navegação boa e que tem bons tutoriais, inicialmente aprendi apenas o básico. Primeira vez, que vejo esse ambiente. (A12)

que, dependendo do conhecimento que se tenha, ele é de fácil navegabilidade, sei apenas o básico deste programa. (A3)

posso dizer que é um programa de fonte aberta voltada para a educação. (A15)

uma plataforma que disponibiliza várias ferramentas que podem ser utilizadas nas nossas aulas, principalmente, de Matemática. (A20)

Apesar da falta de conhecimento sobre *Open Sim* e suas interfaces, percebemos que A1 e A20 compreendem a importância do ambiente para as aulas de Matemática e têm desejo de participar, comunicar, colaborar, e até mesmo se apoiaram nas trocas de mensagens rotineiras, dentro do ambiente, buscando informações propostas pelo professor, o que propiciou a liberdade de trilhar caminhos não lineares em busca da ampliação de conhecimentos (fig. 3).

Figura 3 – Presença de avatares no ambiente



Fonte: *Open Sim/UFAL* (2015)

O *Open Sim* permite disponibilizar interfaces de comunicação síncrona e assíncrona para que a leitura e a escrita favoreçam a aprendizagem do indivíduo através de *chat*, inserção de textos,

vídeos, sons, voz, acesso a outros *sites*, dentre outras interfaces que apresentaremos ao longo da pesquisa.

Os avatares ao serem desafiados e compreendendo o problema proposto, alguns deles começaram a utilizar também o *chat* para apresentar sua resolução (fig. 4), tomando o diálogo e a cooperação como formas de aprendizagem, respeitando o tempo e o espaço de cada um, de dizer ou silenciar para escutar o outro, apropriando-se da interface na perspectiva de considerar o sujeito como ativo e consciente dos processos de construção do seu próprio conhecimento, à luz das propostas de atividades.

Figura 4 – Resolução de um desafio via *chat*



Fonte: *Open Sim/UFAL* (2015)

Encontrando a resposta correta, os avatares foram convidados para se deslocar até o ECODI e encontrar a pista 4 (fig. 5), levando em consideração que o aluno já estudou sobre triângulo e múltiplos de um número natural. Caso contrário, a partir do problema proposto, planejaríamos uma aula *online* para estudar o conteúdo apresentado.

Figura 5 – 4ª atividade matemática em QR CODE



Fonte: *Open Sim/UFAL* (2015)

Realizada a leitura do QR CODE, o próximo desafio foi o seguinte:

Pista 4: Jonas quer construir um triângulo da seguinte forma – um dos lados deve medir 30cm; outro lado deve medir 20cm; o terceiro lado deve ter como medida em cm, um múltiplo de 15cm. Dessa forma, quantos triângulos diferentes Jonas poderá construir? Com a sua resposta correta, vá em busca da próxima pista na biblioteca.

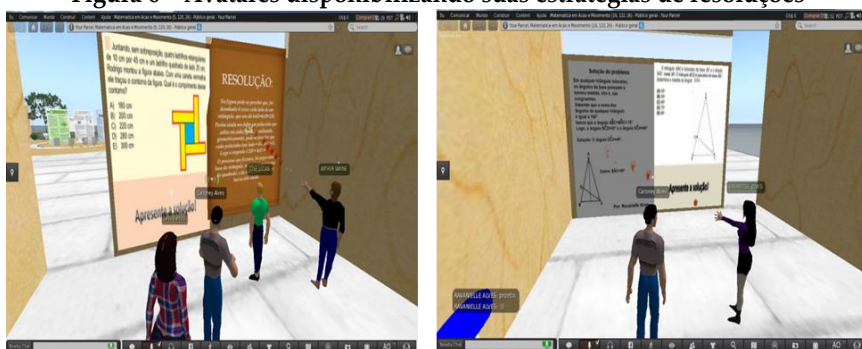
Com a intenção de levar ao conhecimento dos sujeitos a importância de se trabalhar com os MDV3D, visando a uma aprendizagem no sentido mais abrangente, para além das atividades escolares do quadro e do giz, do lápis e do papel, foi possível perceber o auxílio e a colaboração entre os avatares para a resolução de cada questão proposta, obtendo novos conhecimentos e esclarecimento de dúvidas.

A partir das observações no *Open Sim* em cada encontro realizado, o ritmo ativo dos alunos levou a uma maior participação e dinâmica de trabalho em cada atividade proposta, detectando, diagnosticando, estimulando, dando uma visão global do tema estudado, situando o assunto aprendido no conjunto das situações-problema, as relações do estudo com interesses particulares e

profissionais de cada aluno, motivando-os a superar suas dificuldades e a organizar seu tempo para estudo e participação no curso.

Evidenciadas as resoluções de cada desafio proposto, os avatares explicitaram como foram resolvidas tais questões (fig. 6), confirmando a potencialidade das interfaces do ambiente, ampliando seus conhecimentos tanto do conteúdo envolvido como da dinâmica de funcionamento do *Open Sim*, tornando-a uma prática pedagógica de discussão, socialização e intervenções entre professor e alunos, na busca da sistematização das ideias e das contribuições dos sujeitos, individual e coletivamente.

Figura 6 – Avatares disponibilizando suas estratégias de resoluções



Fonte: *Open Sim*/UFAL (2015)

Constatou-se que não basta disponibilizar um material didático e interfaces no ambiente para que sejam executadas pelos alunos; é preciso que haja engajamento por parte de todos os envolvidos no processo, para que os alunos venham a desempenhar o seu papel de aluno virtual, atendendo aos requisitos que a sociedade contemporânea exige e adequando-se às mudanças e transformações tecnológicas.

Dificuldades, sejam elas de compreensão da dinâmica do funcionamento do ambiente, seja pela falta de domínio com suas interfaces, problemas como acesso à internet ou ajustes nos seus horários para garantir uma efetiva participação e interação, foram superadas, pois cada sujeito participante do curso de extensão buscou romper com suas limitações e criar um espaço para o

exercício da autonomia nos MDV3D, tornando como um momento significativo para a sua formação, compreendendo que estes espaços podem propiciar práticas pedagógicas que gerem um fluxo de ideias e compartilhamento de informações para a maturação e crescimento das suas capacidades tanto individuais quanto coletivas de construir conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas experiências em desenvolvimento e implementação dos MDV3D, destacamos a construção e as distribuições dos espaços nestes ambientes no curso, de modo que facilite o entendimento do usuário para a sua navegabilidade, deixando claro o foco educativo e o tipo de estrutura que estão sendo oferecidos como suporte ao processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com a dinâmica do professor, para facilitar o entendimento do aluno de como cada atividade do curso funcionará, é importante apresentar brevemente o que se fará no período planejado, como uma introdução sobre o assunto nas salas construídas para tal fim.

Nesse momento, o professor tem um papel importante no planejamento e organização do curso, disponibilizando interfaces que colaborem para a autonomia e interação entre os envolvidos, porém a incorporação dessas interfaces não garante o sucesso de sua utilização. Esta incorporação depende do planejamento e das orientações do professor, das intervenções entre seus usuários, do aperfeiçoamento e organização do ambiente, incorporando recursos que até mesmo não estejam disponíveis no ambiente.

É preciso que o professor tenha uma postura de envolvimento com o curso, criando espaços de interação, harmonia e liderança, e seja capaz de motivar todo o grupo, ajustando e negociando o trabalho coletivo, para gerar eficiência e solidez à proposta pedagógica do curso oferecido.

O aluno, além de ter a capacidade de gerenciar o tempo para o estudo e a realização das atividades, deve ter domínio do significado de cada interface proposta no ambiente, para que possa utilizá-la de maneira adequada e de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o seu próprio conhecimento e o do grupo envolvido, trabalhando colaborativamente a fim de atingir o compartilhamento das informações e dos interesses diversos, para a formação de um aluno crítico e criativo no MDV3D.

Da convivência durante meses com os sujeitos da pesquisa, constatamos o desejo para uma melhor prática na utilização do MDV3D no curso, pelo fato de os alunos estarem à disposição para um acompanhamento sistemático e uma formação adequada, baseada no apoio, no diálogo e na colaboração. Cumpre promover ações que possibilitem espaços para uma constante formação desses sujeitos, articulando a teoria e a prática numa dinâmica dialógica, potencializando propostas pedagógicas num MDV3D a partir da reflexão sobre a sua própria ação, reconstruindo a aprendizagem e o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALVES, L. R. Nativos digitais: games, comunidades e aprendizagens. In: MORAES, Ubirajara C. (Org.). **Tecnologia educacional e aprendizagem: o uso dos recursos digitais**. São Paulo: Livro Pronto, 2007. p. 233-251.

BACKES, L. **A configuração do espaço de convivência digital virtual: a cultura emergente no processo de formação do educador**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo; Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2011.

BEHAR, P. A.; MARIA, S. A. Competências docentes para o uso de metaversos na educação a distância. In: BEHAR, P. A.; MARIA, S. A. (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 195-210.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

HAYDT, R. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOZINETS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

MARTINS, J. S. **Situações práticas de ensino e aprendizagem significativa**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

ROBLES, A.; JERÓNIMO MONTES, J. A. El laboratorio virtual de la Red Ritual como recurso para el aprendizaje entre pares. In: MONTES, J. A. (Coord.). **Aprendizaje y mediación pedagógica con tecnologías digitales**. Zaragoza: FES, 2012. p. 204-213.

SCHLEMMER, E. Orígenes e fundamentos da tecnologia de metaverso. In: SCHLEMMER, E. et. al. **Comunidades de aprendizagem e de prática em metaverso**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-126.

SCHLEMMER, E.; BACKES L. Metaversos: novos espaços para construção do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 519-532, maio/ago. 2008.

VALENTE, C.; MATTAR, J. **Second Life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias**. São Paulo: Novatec, 2007.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS: O QUE REVELA O BANCO DE DADOS DA ANPED¹

Carlos Alberto de Vasconcelos²

Nilma Margarida de Castro Crusó³

José Batista de Souza⁴

INTRODUÇÃO

No cenário escolar, um dos temas mais corriqueiros sobre os quais geralmente se costuma refletir, principalmente em reuniões pedagógicas entre pares, diz respeito às práticas pedagógicas, afinal, são elas que movem o processo de ensino-aprendizagem, sendo natural o interesse em discuti-las e o empreendimento de esforços para melhorá-las. Mas esse interesse não se restringe ao espaço escolar (professores e gestores), tendo sido alvo também das motivações de alguns pesquisadores (Fernandes, 2006; Braga, 2012, Franco, 2016; Cunha, 2016; Rosa, 2017; Santos, 2017; Modelski;

¹ Este texto faz parte das atividades de estágio pós-doutoral, realizado por Carlos Alberto de Vasconcelos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), sob supervisão da Profa. Nilma Margarida de Castro Crusó.

² Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC/UFS). *E-mail*: geopedagogia@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Plena da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da mesma universidade. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE). *E-mail*: nilcrusoe@gmail.com

⁴ Doutorando em Educação pela UFS. Professor das Redes Estadual e Municipal de Ensino da Bahia. Membro do FOPTIC/UFS. *E-mail*: batistinhadesouza@gmail.com

Azeredo; Giraffa, 2018; Cerutti; Baldo, 2020; Almeida *et al.* 2021, entre outros).

É a partir da pesquisa que as possibilidades de mudanças vão sendo apresentadas aos professores, e os pesquisadores têm contribuído sobremaneira para a melhoria do trabalho docente, mostrando que trabalhar a partir de intervenções e/ou práticas baseadas em evidências pode ser um caminho fecundo e um diferencial para que o trabalho docente produza bons resultados (Orsati *et al.*, 2015; Bissonnette; Gauthier; Bocquillon, 2020).

A preocupação dos pesquisadores tem sido evidenciar a importância das práticas pedagógicas para o bom resultado do processo de ensino-aprendizagem e da formação do sujeito, mostrando que elas não são apenas ações naturais e consequência do fazer docente, pelo contrário, trata-se de ações planejadas e marcadas por alinhamentos teóricos que, muitas vezes, encontram-se implícitos nas ações docentes, mesmo os professores não se dando conta (Almeida *et al.*, 2021). Esses mesmos autores apontam que, quando a prática pedagógica do docente se ampara em uma teoria explícita, os resultados para o processo de ensino-aprendizagem são bem mais sólidos.

Caminhando nessa direção, Franco (2015) sinaliza que as práticas pedagógicas ocorrem desde o planejamento do professor; do início de sua organização, ampliando-se para além do que foi sistematizado quando colocadas em ação. Essas práticas, quando bem elaboradas, mobilizam saberes prévios dos alunos, construídos nos espaços escolares nos quais estão imersos, e também em espaços outros, afinal, ao longo de sua vida, o aluno é atravessado pela educação formal, informal e não formal.⁵

⁵ “[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcado; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (GOHN, 2006, p. 28).

Nesse contexto, ao discutirmos sobre as práticas pedagógicas e seus conceitos, não podemos perder de vista a necessidade de integrar as tecnologias a essas práticas, afinal, elas ajudam a dinamizá-las e a inová-las, sem contar que estão por toda a parte, sendo presença constante na rotina dos alunos e de grande valia para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, “inserir o aluno em sua própria realidade faz com que ele se veja participando da sociedade e tornando-se assim um cidadão, sendo capaz de aproveitar as inovações tecnológicas que fazem parte do seu cotidiano na era informacional” (Vasconcelos, 2017, p. 68). Ou seja, o professor, a partir de suas práticas pedagógicas com a utilização de tecnologias, vai se aproximar do contexto de seus alunos e valorizar seu tempo, que, no momento atual, é notadamente tecnológico.

Diante dessas considerações iniciais, surge o seguinte questionamento: o que revela o banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre as práticas pedagógicas com a utilização de tecnologias?

Partindo da referida problemática, o objetivo do presente trabalho é analisar as publicações da ANPEd, realizadas de 2015 a 2021, acerca das práticas pedagógicas com a utilização de tecnologias.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de revisão da literatura do tipo Estado do Conhecimento, de abordagem qualitativa, analisada a partir do próprio referencial teórico da pesquisa. Assim, trazemos o balanço realizado a partir da adoção do Estado do Conhecimento, fazendo as interligações com o objetivo de pesquisa pretendido.

PERCURSO METODOLÓGICO: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Na tentativa de alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, realizamos o Estado do Conhecimento a respeito do que tem sido produzido sobre práticas pedagógicas com tecnologias nos Anais

da ANPED, especialmente no Grupo de Trabalho 4 – Didática, e no Grupo de Trabalho 16 – Educação e Comunicação, tendo como marco temporal 2015 a 2021 (37^a, 38^a, 39^a e 40^a reuniões nacionais)⁶.

A escolha por essa base se justifica por se tratar de uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a tais programas e demais pesquisadores da área, tendo como finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social, sendo seus objetivos basilares o fortalecimento e a promoção do desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para a sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área, incentivando, assim, a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados, promovendo a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país (Anped, s.d.).

Quanto à escolha do GT 4 – Didática e do GT 16 – Educação e Comunicação, justifica-se pelo fato de o primeiro ter relação direta com nosso objeto de investigação – as práticas pedagógicas, e o segundo, por ser o grupo específico de discussão sobre tecnologias, parte do nosso interesse neste estudo.

No tocante à opção pelo Estado do Conhecimento, adotamos essa técnica de pesquisa porque, conforme Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 23), “[...] na pesquisa social trabalhamos com a noção de construção do conhecimento num determinado tempo e espaço, o que aponta para a busca da compreensão do encontrado”. Além disso, segundo as autoras, o “[...] Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção

⁶ As reuniões nacionais são bianuais, por isso que, de 2015 a 2021, somam-se apenas quatro reuniões. Optamos pelas reuniões nacionais devido à abrangência e diversidade de trabalhos. Ademais, os trabalhos mais relevantes das reuniões regionais costumam figurar nos anais das reuniões nacionais.

científica de um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 23). No nosso caso, focamos nos Anais da ANPED, pela importância dessa base para as pesquisas em educação.

Para a realização desse Estado do Conhecimento, utilizamos como descritores *práticas pedagógicas* e *tecnologias*, fazendo a leitura inicial dos títulos, resumos e palavras-chave em busca de encontrar a interligação entre os dois descritores. Num segundo momento, fizemos uma varredura nos textos, a fim de encontrar essa interligação, seguindo com a categorização e análise dos dados.

PUBLICAÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS NO GT 4 – DIDÁTICA E NO GT 16 – EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE 2015 A 2021

O Estado do Conhecimento foi realizado a partir do próprio *site* da ANPED, optando-se pelas reuniões nacionais, pela abrangência, e pela seção trabalhos, por agregarem mais informações. Assim, a partir das primeiras buscas, utilizando-se como base os descritores mencionados, foram encontrados os trabalhos que aparecem no Quadro 1.

Quadro 1 – Práticas Pedagógicas com Tecnologias na ANPED

GT	Reunião/Ano 37ª/2015	Reunião/Ano 38ª/2017	Reunião/Ano 39ª/2019	Reunião/Ano 40ª/2021
GT 4 - Didática	1 trabalho	Nenhum trabalho	Nenhum trabalho	3 trabalhos
GT 16 – Educação e Comunicação	5 trabalhos	1 trabalho	Nenhum trabalho	1 trabalho
Total de trabalhos: 11				

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como podemos notar, a partir dos dados disponíveis no Quadro 1, são bastante escassos, nos Anais da ANPEd, trabalhos que versem diretamente sobre a interligação entre práticas pedagógicas e tecnologias, figurando apenas 11 nas quatro últimas reuniões da referida associação, num período de sete anos. Além disso, faz-se necessário ressaltar que esses dois GTs são os mais propícios para apresentar trabalhos com esses descritores – o primeiro, porque é o campo da Pedagogia específico para trabalhar as práticas pedagógicas; o segundo, por ser o foco de interesse dos pesquisadores que querem discutir sobre comunicação, educação e tecnologia.

Vale ressaltar que, durante as buscas iniciais, foram encontrados alguns trabalhos que apresentavam os termos “práticas pedagógicas” e “tecnologias”, mas cada descritor em textos diferentes, ou seja, sem nenhuma relação. Ademais, dos trabalhos não selecionados que faziam menção ao descritor “práticas pedagógicas”, esse aparecia de forma solta nos textos, cujo foco central de discussão não eram as práticas. A esse respeito, a pesquisa desenvolvida por Almeida *et al.* (2021), intitulada *Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação*, chegou a conclusões semelhantes. Conforme sinalizado pelas autoras, “embora a referência a práticas pedagógicas apareça em muitos trabalhos, sejam teses de doutorado ou artigos, os procedimentos e processos envolvidos na concretização deles, bem como de seu estudo, nem sempre são tratados nas análises encontradas” (Almeida *et al.*, 2021, p. 37).

Na verdade, o que se observa em muitos textos sobre assuntos variados é que eles mencionam o termo “prática(s) pedagógica(s)” por ele fazer parte de qualquer assunto que diga respeito à escola, à sala de aula, embora não se haja intenção alguma em focar no estudo dessas práticas como objeto de investigação, como é o caso deste trabalho. No Quadro 2, a seguir, apresentamos os 11 trabalhos selecionados para compor o *corpus* desta investigação.

Quadro 2 – Trabalhos sobre Práticas Pedagógicas Associadas com Tecnologias

Ano	Autor(es)	Instituição de vínculo	Região	Título	GT
2015	GOMES, Suzana dos Santos	UFMG	SE	Didática, Práticas Docentes e o Uso das Tecnologias no Ensino Superior: saberes em construção	GT 4 – Didática
2015	SILVA, Ana Elisa; Drummond Celestino	UFBA	NE	Práticas Pedagógicas e Produções Colaborativas: reflexões sobre o uso do <i>smartphone</i> no contexto escolar	GT 16 – Educação e Comunicação
2015	ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré; SANTOS, Edméa Oliveira dos	UERJ	SE	<i>Design-Interativo Aberto</i> : um dispositivo da pesquisa-formação na cibercultura	GT 16 – Educação e Comunicação
2015	PISCHETOLA, Magda	PUC-Rio	SE	Tecnologias em Sala de Aula: contribuições para uma pedagogia sustentável	GT 16 – Educação e Comunicação

2015	VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; BONILLA, Maria Helena Silveira	UFSB/UFBA	NE	O Professor e a Autoria em Tempos de Ciberultura : a rede da criação dos atos de currículo	GT 16 – Educação e Comunicação
2015	NICHELE, Aline Grunewald; SCHLEMMER, Eliane	IFRS/ UNISINOS	S	Percursos de uma prática pedagógica com o uso de tecnologias móveis e sem fio na licenciatura em Química	GT 16 – Educação e Comunicação
2017	NASCIMENTO, Neuvani Ana do; CARVALHO, Rose Mary Almas	SME GOIÂNIA/PU C-Goiás	CO	Os Processos Formativos no Trabalho Docente Mediado por Tecnologias: ecos e repercussões	GT 16 – Educação e Comunicação
2021	MESQUITA, Silvana Soares de Araújo; SOUZA, Maria Inês Marcondes de	PUC-Rio	SE	Entre a forma escolar e as reinvenções didáticas possíveis: as lógicas de ação no ensino remoto	GT 4 – Didática

2021	LOPES, Ana Lucia de Souza	Universidade Presbiteriana Mackenzie	SE	Cultura Digital e Prática Docente: rupturas e continuidades no contexto do ensino superior pós covid19	GT 4 – Didática
2021	PEREIRA, Ednaldo Coelho	SEC-Roraima	N	Aula invertida com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em tempos de pandemia	GT 4 – Didática
2021	FANTIN, Monica; SANTOS, Lizyane Francisca Silva dos	UFSC/SME-Florianópolis	S	As Trilhas Percorridas por Docentes da Educação Infantil na Pandemia: entre meios, produções e mediações	GT 16 – Educação e Comunicação

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Dos 11 trabalhos que qualificam esta investigação, oferecendo sinalizações para a importância de práticas pedagógicas associadas com tecnologias, publicados nos últimos sete anos, mais da metade (6) foram publicados em 2015, apenas um, em 2017, e quatro em 2021. Ou seja, o interesse pela temática, que estava bastante evidente em 2015, caiu significativamente em 2017, voltando a crescer em 2021.

Esses dados são bastante interessantes por dois motivos: primeiro, a preocupação com a integração das tecnologias nas práticas pedagógicas não é algo dos três últimos anos, por conta da pandemia de Covid-19. Os pesquisadores já estavam atentos bem antes para a importância dessa integração, em virtude da necessidade de acompanhar as mudanças sociais que, como sabemos, exigem um olhar aberto às tecnologias. Segundo, a pandemia fez reacender nos pesquisadores o interesse pela temática em questão, afinal, nunca se usou tanto tecnologias em educação quanto nos últimos três anos, o que explica o crescimento repentino das pesquisas.

Outro dado bastante relevante é o fato de os trabalhos terem sido produzidos em instituições situadas nas cinco regiões do Brasil: Norte (1), Sul (1), Nordeste (2), Centro-Oeste (1) e Sudeste (6). Nota-se, nesse dado, uma predominância das pesquisas na região Sudeste, com seis trabalhos. Mas isso não é uma novidade, pois, conforme Almeida *et al.* (2021, p. 46), “[...] a maioria das universidades brasileiras com programas de pós-graduação consolidados [...] estão localizadas na região Sudeste do país, o que pode contribuir para explicar a concentração de trabalhos nessa região”.

Mais um dado relevante apresentado no Quadro 2 é a colaboração entre instituições e pesquisadores, como é o caso de Veloso e Bonilla (2015) – UFSB e UFBA; Nichele e Schlemmer (2015) – IFRS e Unisinos; e Nascimento e Carvalho (2017) – SME Goiânia e PUC-Goiás; Fantin e Santos (2021) – UFSC e SME-Florianópolis. Segundo Almeida *et al.* (2021, p. 39), “isso é um sinalizador interessante, pois mostra trabalho em rede em temas semelhantes, configurando integração de pesquisadores dentro de várias áreas do conhecimento”. Além disso, nas palavras das autoras, quando os pesquisadores se empenham para realizar investigações conjuntas e compartilhamentos teóricos, eles acabam fortalecendo perspectivas pedagógicas.

Na investigação da temática em questão, ainda a partir dos dados do Quadro 2, algo que chama a atenção é a predominância

das mulheres. Dos 17 pesquisadores relativos aos 11 trabalhos, 15 são mulheres e apenas dois são homens.

Acerca da metodologia adotada nas pesquisas, todas trazem uma abordagem qualitativa, apresentando variação apenas nos instrumentos de coleta de dados: entrevista, questionário, observação, grupo focal, análise documental, estudo de caso etc.

A respeito da distribuição dos trabalhos por Grupo de Trabalho, o GT 16 – Educação e Comunicação agregou o maior número de trabalhos (7), enquanto o GT 4 – Didática ficou com quatro trabalhos.

Uma última análise que achamos pertinente sinalizar é que, em nenhum dos 11 trabalhos dispostos no Quadro 2, houve alguma espécie de conceituação sobre prática(s) pedagógica(s), o que nos leva a compreender que trabalhar as práticas pedagógicas na perspectiva do conceito não é algo simples nem comum, apontando, portanto, para a necessidade de pesquisas com esse enfoque serem abraçadas pelos pesquisadores, algo que vai agregar bastante no campo da didática.

Salienta-se que os autores deste texto estão imbricados em pesquisa que envolve a temática abordada em Rede Nacional e Internacional de Pesquisa (Brasil e Portugal), condutora de um projeto maior, denominado *A prática educativa como prática social*, cuja coordenação é feita pela professora Doutora Nilma Margarida de Castro Crusoé, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Além disso, os outros autores desenvolvem pesquisas sobre práticas formativas com tecnologias em diferentes contextos educativos, especificamente no estado de Sergipe, com foco nas redes pública e particular de ensino, tanto da Educação Básica quanto no Ensino Superior, desbravando percursos e percalços no tocante aos sentidos, epistemologias e assuntos correlatos às práticas exercidas pelos professores em diferentes níveis e redes.

Desse modo, feitas essas análises, preocupamo-nos também em compreender o foco do conteúdo dos 11 textos. Para tal, fizemos uma leitura atenta dos trabalhos e, após algumas reflexões, elaboramos quatro categorias, que são descritas a seguir.

Quadro 3 – Categorização das pesquisas acerca das práticas pedagógicas com tecnologias

Categorias	Indícios teóricos
Formação docente para o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas	Contribuição e lugar do saber didático na formação e na prática docente; exigência de formação para lidar com uma sociedade dinâmica e permeada por tecnologias; condições de preparação dos docentes para utilizar recursos na construção de conhecimento dos alunos (GOMES, 2015); a formação como necessária para a mudança das práticas pedagógicas (PISCHETOLA, 2015); descoberta de outras possibilidades para o fazer docente a partir da formação para o uso da tecnologia (VELOSO; BONILLA, 2015); cisão entre teoria e prática na formação (NASCIMENTO; CARVALHO, 2017).
Incorporação de tecnologias no ensino para a diversificação das práticas pedagógicas	A tecnologia possibilita ao professor desenvolver novas potencialidades no trabalho pedagógico; favorece a construção do conhecimento de formas não lineares (GOMES, 2015); flexibilidade para as práticas pedagógicas (PISCHETOLA, 2015); tentativas de integração das tecnologias nas práticas pedagógicas (NASCIMENTO; CARVALHO, 2017); aumentar o leque de alternativas para maior eficácia no ensino (PEREIRA, 2021).
Necessidade de infraestrutura	As instituições precisam de recursos adequados às novas demandas educacionais (GOMES, 2015).
Práticas de compartilhamento	Os professores possuem práticas inovadoras de compartilhamento por meio do <i>smartphone</i> ; o sentido do compartilhamento deve integrar as práticas pedagógicas (SILVA, 2015).

Fonte: Elaboração a partir da pesquisa (2022).

Acerca da primeira categoria exposta no Quadro 3, intitulada *Formação docente para o uso de tecnologias nas práticas pedagógicas*, fica nítida a necessidade de as instituições de ensino investirem de modo mais consistente na formação dos professores, uma vez que o saber didático, como pontua Gomes (2015), exerce grande contribuição na formação e na prática docente. Ademais, nossa sociedade é notadamente tecnológica e digital, carecendo os professores de compreenderem que precisam acompanhar as mudanças e, para isso, devem adentrar em cursos de formação

continuada que os qualifiquem para usar as diferentes tecnologias em favor do ensino.

É através das tecnologias, a partir de mediações atuantes, que as potencialidades se afloram, o tempo e espaço já não são mais empecilhos, proporcionando uma educação sem distância, sem tempo, levando o sistema educacional a assumir um papel não só de formação de cidadãos pertencentes àquele espaço, mas também a um espaço de formação inclusiva em uma sociedade plural. (Vasconcelos, 2017, p. 19).

Assim, valorizar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, para além de uma dinamização do processo, é uma necessidade de inclusão social, afinal, nessa era digital na qual estamos imersos, fazer vista grossa para a utilização de tecnologias, a exemplo das digitais, é um desrespeito para com a formação do aluno que, sendo de um tempo diferente do que o professor foi formado, carece receber uma formação condizente com sua época.

Vale destacar que não concebemos o uso das tecnologias como a “salvação da lavoura”, como o segredo para a melhoria da educação. Seguindo o pensamento de Veloso e Bonilla (2015), trata-se, na verdade, de descobrir, a partir das tecnologias, outras possibilidades para levar adiante o processo de ensino-aprendizagem, sem se prender a uma metodologia única, mas diversificando as metodologias a partir do que as tecnologias podem oferecer. Para alcançar esse propósito, é fundamental que o professor tenha um arcabouço teórico relativo a tecnologias, que dê sustentáculo às suas práticas pedagógicas, e é a partir de uma boa formação que ele perceberá que é necessária a fusão entre os conhecimentos teóricos e práticos relativos ao uso de tecnologias no ensino, como apontam Nascimento e Carvalho (2017).

Em relação à segunda categoria, *Incorporação de tecnologias no ensino para a diversificação das práticas pedagógicas*, Gomes (2015, p. 15) chama a atenção para a “[...] integração das diferentes mídias, aliando recursos de vídeo, áudio, som, animação, textos, gráficos e outros, ampliando os espaços do processo ensino-aprendizagem”. Ou seja, diversificam-se as práticas para sair da linearidade que se

costuma perceber no dia a dia da sala de aula que, dado seu caráter repetitivo e monótono, acaba desmotivando o aluno e o seu interesse pela escola. Assim, quanto mais o professor conseguir diversificar suas metodologias de ensino, melhor será para o processo de formação dos educandos, e ele pode fazer isso, já que “[...] o instrumento tecnológico tem o potencial de superar dificuldades de ensino-aprendizagem, oferecendo maior flexibilidade para as práticas pedagógicas” (Pischetola, 2015, p. 3).

Nesse contexto, é preciso destacar que não basta incorporar as tecnologias nas aulas de qualquer forma, é preciso ter objetivos claros e bem definidos, algo que passa por um planejamento prévio, como sinalizam Nascimento e Carvalho (2017) e Modelski, Azeredo e Giraffa (2018). Ou seja, não se pode enxergar a tecnologia como algo neutro (instrumentalismo), nem tampouco como transformadora automática das práticas pedagógicas (determinismo), como sinalizam Nascimento e Carvalho (2017). É preciso ter um olhar crítico sobre elas, enxergando-as não como fim, mas como meio para o alcance de objetivos, cujo controle está nas mãos do docente, na forma como ele fará uso dos recursos tecnológicos e de como conduzirá suas práticas.

Para Pischetola (2015), “a formação deve mudar a percepção da tecnologia, antes mesmo de sua utilização. Deve ser capaz de ativar reflexões pedagógicas e abrir novos horizontes culturais, que incluam a predisposição à mudança das práticas pedagógicas [...]”. É esse o caminho a ser percorrido cotidianamente se se pretende trabalhar com a inovação pedagógica.

No tocante à terceira categoria, *Necessidade de infraestrutura*, nota-se que é um dos maiores entraves quando se propõe valorizar e utilizar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. As instituições escolares, em grande parte, apesar dos esforços de seus professores e gestores, não dispõem de uma infraestrutura adequada para a utilização das tecnologias, a exemplo das digitais. Muitas não têm laboratório de informática que os alunos e professores possam utilizar. Outras, quando têm os laboratórios, não dispõem de acesso à internet para as práticas inovadoras de

que necessitam. Assim, fica-se muito no discurso da necessidade, mas no dia a dia, pouca coisa diferente acontece.

Com respeito às TIC, a sua introdução no ensino [...] requer a análise de duas vertentes. A primeira se refere à aquisição de equipamentos pelas instituições, com os recursos adequados às novas demandas educacionais que envolvem as tecnologias. A segunda diz respeito às condições de preparação dos docentes para que, criativa e criticamente, tenham condições favoráveis de utilizar tais recursos a favor do processo de construção de conhecimentos dos alunos e como contribuição a sua formação contínua (Gomes, 2015, p. 17).

Ou seja, para que o professor possa de fato integrar as tecnologias em suas práticas pedagógicas, ele precisará, inicialmente, de uma escola equipada com os recursos tecnológicos de que necessita. Somado a isso, ele precisa estar inserido em cursos de formação para o uso de tecnologias, atentando-se tanto para o caráter criativo de sua utilização, quando para o caráter crítico, já que, ao fazer uso de uma dada tecnologia, o professor precisa antes se questionar até que ponto sua utilização agregará valor a determinada prática, afinal, não se pode fazer o uso por ele mesmo, numa mera valorização do instrumental, pois é imprescindível, na verdade, focar na forma como o recurso contribuirá para a mudança da prática.

A quarta categoria *Práticas de compartilhamento* destacou-se bastante nos textos que compõem o *corpus* desta investigação. Esse cenário digital no qual convivemos tem redimensionado a vida das pessoas de forma inimaginável. Se antes éramos apenas usuários das tecnologias digitais, comportando-nos apenas de forma passiva e consumista, hoje, vivemos a era do compartilhamento. Compartilhamos todos os tipos de assuntos na rede e, no tocante à educação, não tem sido diferente. O compartilhamento tem sido uma marca registrada desses últimos anos.

A facilidade que se tem atualmente de produzir e compartilhar conteúdo é algo que deve ser visto com bons olhos pelos professores. Quantas ideias interessantes aprendemos na rede através do

compartilhamento dos nossos pares, possibilitando que testemos em nossos contextos? Quantas práticas pedagógicas inovadoras encontramos nas diversas partes do Brasil e do mundo que nos inspiram a fazer parecido ou até a reproduzir em nossos contextos escolares? A pedagogia do compartilhamento é algo positivo e que deve ser considerado no processo de ensino-aprendizagem.

Com base nesse contexto, a pesquisa de Silva (2015, p. 1), intitulada *Práticas Pedagógicas e Produções Colaborativas: reflexões sobre o uso do smartphone no contexto escolar*, “[...] revela que os professores [...] possuem práticas inovadoras de comunicação, produção e compartilhamento de informações, conteúdos, por meio do *smartphone*, apesar de não utilizarem essas práticas cotidianamente, em decorrência de questões culturais”.

Ainda conforme Silva (2015, p. 9), “o sentido do compartilhamento deve integrar as práticas pedagógicas, pois está associada à ideia de colaboração, de produzir informações e conteúdos e de difundir na internet [...]”. Isso é de grande importância pois conduz professores e alunos a um fazer pedagógico mais moderno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas são um dos elementos do campo da Didática que mais se destacam no trabalho docente, afinal, todas as ações empreendidas diariamente pelo docente na escola são consideradas pedagógicas, tendo em vista que têm relação direta e intrínseca com o processo de ensino-aprendizagem.

Mas essas práticas não devem ser vistas simplesmente como atos naturais do ofício do professor, elas precisam ser pensadas, planejadas e sistematizadas, com vista ao alcance de objetivos, razão pela qual o planejamento de ensino, um dos elementos da Didática, deve ser levado mais a sério pelos professores. Não se pode conduzir a docência por meio de ações improvisadas, pois elas não surtem os efeitos necessários. A improvisação pode até acontecer e acontece, mas não deve ser rotineira. Por isso, compreender que as práticas

pedagógicas são de suma relevância para a formação do indivíduo é algo que a escola não deve perder de vista.

No cenário atual, para que as práticas pedagógicas surtam mais efeito, elas precisam acompanhar as mudanças impostas pelos novos tempos, que demandam a utilização das tecnologias para a dinamização e inovação do processo. Nesse contexto, propusemos-nos neste trabalho a analisar as publicações da ANPEd, realizadas de 2015 a 2021, acerca das práticas pedagógicas com a utilização de tecnologias, para compreendermos como essa temática está sendo considerada pelos pesquisadores, uma vez que as tecnologias são cada vez mais inerentes ao ser humano.

Assim, a partir de uma análise cuidadosa, os resultados apontam que, no marco temporal de 2015 a 2021, referentes às quatro últimas reuniões nacionais da ANPEd, são escassos os trabalhos que versam sobre práticas pedagógicas e tecnologias de forma interligada. Além disso, os trabalhos não apresentam um conceito claro de prática(s) pedagógica(s), sendo necessárias, portanto, investigações que ajudem a elucidar esse conceito.

Nessa perspectiva, acreditamos que, com as consequências do período pandêmico, tende a aumentar o número de trabalhos/produções sobre a temática investigada, pois se percebeu o quão importante foi o dever do Estado de assegurar, no tempo de pandemia, “educação para todos”. Entretanto é necessário, além dos próprios recursos tecnológicos, a familiarização por parte dos professores e pais com as tecnologias, de modo a aprimorar habilidades e competências no percurso formativo de alunos e filhos, respectivamente, como asseguram Vasconcelos e Menezes (2020).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Albieri *et al.* **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação.** Brasília: Unesco, 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Sobre a ANPEd**. s.d. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 13 de out. 2022.

BISSONNETTE, S.; GAUTHIER, C.; BOCQUILLON, M. Para revolucionar a formação docente: propostas de intervenções baseadas em evidências. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, p. 1-9, jan./dez. 2020.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização**: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CERUTTI, Elisabete; BALDO, Ana Paula. Da ambiência do aluno à prática docente: olhares sobre as tecnologias digitais em sala de aula.

Eccos Revista Científica, São Paulo, n. 55, p. 1-18, out./dez. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

FANTIN, Monica; SANTOS, Lizyane Francisca Silva dos. As Trilhas Percorridas por Docentes da Educação Infantil na Pandemia: entre meios, produções e mediações. 2021. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 40., Belém, 2021. **Anais...** Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_3_15. Acesso em: 12 out. 2022.

FERNANDES, C. B. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: Ed. Inep, 2006.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito **Rev.**

Bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, Suzana dos Santos. Didática, Práticas Docentes e o Uso das Tecnologias no Ensino Superior: saberes em construção. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015. **Anais...** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-3905.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

MODELSKI, Daiane; AZEREDO, Isabel; GIRAFFA, Lúcia. Formação Docente: práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias. **REPesquiseduca**, v. 10, n. 20, p. 116-133, jan./abr. 2018.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NASCIMENTO, Neuvani Ana do; CARVALHO, Rose Mary Almas. Os Processos Formativos no Trabalho Docente Mediado por Tecnologias: ecos e repercussões. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 38., São Luís, 2015. **Anais...** Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT16_712.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

NICHELE, Aline Grunewald; SCHLEMMER, Eliane. Percursos de uma prática pedagógica com o uso de tecnologias móveis e sem fio na licenciatura em Química. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015. **Anais...** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4309.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

ORSATI, Feranda Tebexreni *et al.* **Práticas para a sala de aula baseadas em evidências**. São Paulo: Memnon, 2015.

PEREIRA, Ednaldo Coelho. Aula invertida com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em tempos de pandemia. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 40., Belém, 2015. **Anais...** Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_15. Acesso em: 12 out. 2022.

PISCHETOLA, Magda. Tecnologias em Sala de Aula: contribuições para uma pedagogia sustentável. 2015. *In*:

REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015. **Anais...** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-3985.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

ROSA, Claudia do Carmo. **Professores iniciantes de geografia:** processo de recontextualização da formação inicial no contexto da prática pedagógica. 2017. Tese. (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SANTOS, Graziela Souza dos. **Recontextualizações curriculares:** uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas dos professores. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA, Ana Elisa Drummond Celestino. Práticas Pedagógicas e Produções Colaborativas: reflexões sobre o uso do smartphone no contexto escolar. *In:* REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015. **Anais...** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-3569.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

VASCONCELOS, Carlos Alberto. **Interfaces interativas na educação a distância:** estudo sobre cursos de geografia. Recife: Ed. UFPE, 2017.

VASCONCELOS, Carlos Alberto; MENEZES, Rodrigo da Silva. Ensino remoto e utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto da Covid 19. *In:* AGUILERA, Jorge González *et al.* (org.). **Ciência em foco.** Nova Xavantina: Pantanal, 2020. v. 4. p. 111-124.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; BONILLA, Maria Helena Silveira. O Professor e a Autoria em Tempos de Cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. 2015. *In:* REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015. **Anais...** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4038.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

LIVRO DIDÁTICO E CURRÍCULO: CONCEPÇÃO E IMPACTOS NO TRABALHO DO PROFESSOR E NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE

Fabíola Lima Castro¹

Glauber Barros Alves Costa²

INTRODUÇÃO

Antes de nos debruçarmos sobre a relação entre o livro didático e o currículo e suas implicações no trabalho pedagógico, é necessário que retomemos algumas ideias sobre o conceito de currículo expressas por especialistas do campo.

Gimeno Sacristán (2017) nos propõe uma aproximação ao conceito de currículo através de uma abordagem ampla, definindo-o como “[...] **o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada**” (Gimeno Sacristán, 2017, p. 34 – grifo do autor).

Segundo esta visão, o currículo poderia ser compreendido então como uma construção cultural (Grundy, 1987 *apud* Gimeno Sacristán, 2017), ou seja, um conjunto de conhecimentos sistematizados, valores e crenças validados socialmente para que sejam transmitidos pela escola. Tal conjunto teria a finalidade de conduzir a ação pedagógica com vistas a alcançar os objetivos educativos previstos para as instituições escolares. Assim, o currículo não se resume apenas a um conjunto de objetivos a serem

¹ Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade. Licenciada em Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: facastropedagoga@gmail.com

² Doutor em Educação. Mestre em Educação. Licenciado em Geografia. Licenciado em Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia. E-mail: glauberbarros@hotmail.com

alcançados e conteúdos a serem ensinados para tal fim, mas está voltado à concretização dos fins sociais e culturais aos quais a educação escolarizada se destina (Gimeno Sacristán, 2017).

Ao partir de uma realidade macro – orientações curriculares nacionais – para uma realidade micro – currículo escolar – o currículo engloba funções e formas particulares em cada instituição,

É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos (Gimeno Sacristán, 2017, p. 15).

Com esta afirmação percebemos que o currículo enquanto agente multifacetado é um instrumento que se organiza e se desenvolve a partir de constituições escolares diversas, assumindo, em cada uma delas, funções que devem corresponder aos contextos para os quais é construído. Neste sentido, é importante e necessário que as instituições escolares sejam coparticipantes na definição das regulamentações curriculares junto aos poderes administrativos da educação.

Silva (1995) considera que o currículo é uma construção social, cultural e histórica, “um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais” e que “não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos **considerados socialmente** válidos” (Silva, 1995, p. 8 – grifo do autor).

Enquanto aparelho constituído socialmente, o currículo recebe intervenções do professor que o desenvolve. Longe dos centros decisórios das políticas curriculares, este aparelho se desenvolve dentro da cultura escolar na mediação docente que, apesar de suas imposições, é interpretado, reelaborado e até mesmo modificado por aqueles que de fato são responsáveis em fazê-lo valer enquanto mecanismo organizativo do processo de ensino aprendizagem.

As implicações sociais causadas pelo currículo que é desenvolvido na escola são o reflexo de um embate entre os poderes que o regulamentam e a ação educativa dos docentes que, a partir do seu conjunto de saberes, têm concepções acerca da realidade social e dos fins aos quais se destina a educação, diferentes daquelas pretendidas pelos órgãos reguladores das políticas curriculares. Isto significa dizer que o currículo é um sistema vivo de práticas, valores e saberes, sendo moldado e reconfigurado conforme a visão de vários agentes.

Macedo (2012) afirma que, reduzindo-se o currículo a um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos, o que se constroem a partir dele são identidades previamente projetadas por meio de conhecimentos selecionados da cultura, bloqueando a possibilidade de emersão da diferença e promovendo uma homogeneização cultural.

Neste sentido, Sacristán (2013) propõe que

se pensarmos mais em termos de cultura do que em termos de conhecimento na hora de definir a missão da escolarização, faremos com que aquilo que se pode compreender melhor na partitura que reúne os conteúdos – o currículo – seja uma plataforma mais ampla e abrangente que os conteúdos das matérias ou disciplinas (Gimeno Sacristán, 2013, p. 262).

Com base neste pensamento retomamos alguns questionamentos de cunho social e identitário levantados pelas tradições críticas do currículo: se a ênfase do currículo é o conhecimento, de que forma são determinados os conhecimentos que serão válidos? Quais são as identidades que se pretendem formar a partir de tais saberes? Com quais finalidades? Estas são indagações necessárias para que possamos desvelar as motivações a partir das quais as políticas curriculares são construídas.

Para Silva (1995; 1999) a relação entre currículo e formação de identidades ultrapassa a ideia de identidade individual e se expande para a constituição de identidades sociais de raça, de classe, de gênero. Assim, ao tratar dos saberes selecionados através dos processos de elaboração, o currículo colabora para a

concretização das identidades e das subjetividades pretendidas pelas esferas superiores da educação. “Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a **expressão** ou a **representação** ou o **reflexo** de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas” (Silva, 1995, p. 10 – grifos do autor).

As determinações curriculares estão representadas nas práticas escolares e nos materiais didáticos, como é o caso do livro, sendo estes, obviamente, reconfigurados e reinterpretados de acordo com a visão dos professores do que deva ser ensinado. Em vista desta afirmação, é importante ter em mente que a seleção de saberes presentes no currículo não é ingênua. Ela busca conformar as identidades, criando nos sujeitos uma consciência de si capaz de atender a padrões sociais pré-determinados.

Dentro das escolas podemos perceber esta intenção através dos objetivos traçados pelos projetos pedagógicos, nos conteúdos selecionados como mais importantes, na organização escolar (horários, calendário letivo, imposição da disciplina, avaliações), nos modos aceitáveis de se portar e vestir, nos discursos da gestão, professores e funcionários, nos valores ensinados e em tantos outros aspectos. A própria cultura organizacional da escola converge para a reprodução dos padrões sociais desejáveis. Contudo, seria ingênuo imaginar que as imposições do poder público determinam com eficácia o que deva ser o currículo escolar.

Para Teixeira (2000), a escola constitui-se um organismo vivo e dinâmico. Além de sua estrutura burocrática, ela possui uma estrutura cultural e simbólica que lhe concede vida própria. Dessa maneira, as demandas impostas pelas regulamentações curriculares externas podem ou não ser atendidas à medida que a organização escolar e as concepções de seus agentes incidem diretamente no currículo praticado. Conseqüentemente, o projeto de mudança curricular que não leve em conta as concepções que orientam o modo de ser das instituições escolares e de seus interlocutores pode estar suscetível ao fracasso ou não atingir satisfatoriamente seus objetivos.

A partir do exposto percebemos que a organização curricular constitui-se uma força que orienta o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos, repercutindo na formação da sociedade e das identidades individuais, uma vez que seu aparato teórico-conceitual determina o que é aceito como conhecimento e valores válidos dentro das instituições escolares. Neste sentido, o currículo, como prática discursiva, cria e recria identidades por meio de atos de linguagem (Moreira, 2008).

Numa perspectiva estruturalista e pós-estruturalista, a linguagem, como um sistema de representação simbólica, constrói a realidade e não apenas a descreve (Lopes; Macedo, 2011). Desta maneira, o currículo, enquanto enunciado capaz de projetar identidades, molda os comportamentos que nos fazem enxergar-nos enquanto gênero, grupo étnico-racial, classe social, de determinada nação, de cidade, do centro, da periferia ou do campo. Aqui reside um aspecto importante da seleção cultural dos currículos, o de que, “[...] além de disseminar informações, define como o indivíduo, nesta sociedade, organiza sua visão de “eu”” (Favacho, 2016, p. 489).

Com relação à reestruturação curricular objetivamente em nosso contexto, trataremos, no tópico a seguir, de algumas políticas curriculares brasileiras, seus desdobramentos e sua relação com o livro didático.

POLÍTICAS CURRICULARES BRASILEIRAS NO PERÍODO DEMOCRÁTICO

Historicamente as construções curriculares oficiais no Brasil têm se imposto de cima para baixo a partir das esferas federais, estaduais e municipais como em cadeia de transmissão até chegarem às escolas. Na década de 1990 o Ministério da Educação (MEC), dentro do contexto das reformas educacionais, publicou e distribuiu às escolas do território nacional os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tendo como objetivo reorganizar o ensino.

De acordo com Macedo Neto (2009), a elaboração dos PCN ocorreu sob pressão de organismos internacionais financiadores da educação, intencionando alinhar as construções curriculares brasileiras aos interesses e estratégias das referidas entidades, tornando as políticas educacionais do país sujeitas aos seus ditames políticos. Tal fato traz à tona a constatação de que o currículo oficial é influenciado diretamente pelas políticas econômicas de cada época, revelando que a educação deve responder às necessidades de crescimento da economia e, em última instância, da manutenção do poder estabelecido pelo setor econômico internacional sobre os países em desenvolvimento.

Os PCN receberam críticas de pesquisadores e estudiosos do campo curricular, dentre elas, algumas relativas ao caráter antidemocrático de sua elaboração, uma vez que se deu de maneira apressada e sem a participação dos profissionais da educação básica e dos docentes e pesquisadores das universidades do país. Somente após a publicação da versão preliminar foi solicitado a estes a emissão de pareceres avaliativos sobre o documento. Cunha (2013) discute a atitude do governo federal afirmando que

[...] a postura do MEC foi a de **atropelar** a pesquisa encomendada pelo próprio ministério à Fundação Carlos Chagas – FCC – sobre Propostas Curriculares Oficiais. Na mesma sessão em que os resultados dessa pesquisa foram divulgados, o Ministério já dispunha da primeira versão dos PCN, justamente a que agora nos pede parecer. [...] Esse procedimento insólito serviu para desestimular docentes e pesquisadores a darem seu parecer sobre os documentos, quando solicitados pela Secretaria do Ensino Fundamental (Cunha, 2013, p. 61 – grifo do autor).

O autor segue afirmando que a autoria dos PCN restringiu-se a um grupo de professores privados de uma escola paulistana em detrimento da convocação dos docentes de universidades brasileiras, notórias por sua tradição em pesquisa e produção de conhecimento. Mais ainda, “a essa escolha não justificada juntou-se outra, a da contratação de um consultor espanhol, César Coll, em

cujo país, aliás, a **pressa** verificada no Brasil não ocorreu” (Cunha, 2013, p. 61 – grifo do autor).

Ao que parece, é prática comum de governos brasileiros (ditos democráticos) manterem em caráter restrito as elaborações curriculares oficiais, o que vimos se repetir quando da construção da nova base curricular nacional, como veremos mais adiante.

Do ponto de vista de sua aplicação prática, os PCN incidiam diretamente sobre a constituição da identidade docente, pois se tratavam de uma tentativa de reconfigurar a produção do conhecimento oficial e reorientar e as práticas pedagógicas dentro das escolas.

O próprio texto dos PCN, ao afirmar que o documento configurava-se enquanto “[...] instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas [...], na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático [...]” (Brasil, 1997, p. 5), pretendia tornar-se fonte de formação e atualização profissional do professor. Entretanto, os parâmetros não chegaram a ser implementados de fato nas escolas do país. Isto nos faz supor que houve resistência por parte dos educadores, visto que também são capazes de elaborações curriculares em última instância. Dentro do cotidiano de sua prática pedagógica o professor interpreta, reelabora e pratica o currículo, apesar das orientações superiores e do que pensamos acerca de sua autonomia.

Diferentemente do que aconteceu com os PCN, a Base Nacional Comum Curricular, enquanto regulamentação que os substituiu, foi assumida com facilidade pelas instituições de ensino e sua implantação já ocorre nas salas de aula da educação básica por intermédio dos referenciais curriculares estaduais, municipais e do próprio livro didático.

Estando alinhado à BNCC, o livro didático colabora para que as construções curriculares oriundas das esferas superiores da educação – que não convocaram a participação dos professores, movimentos estudantis e demais movimentos sociais na construção da nova base – sejam de fato implementadas, pois dele

derivam, em muitos casos, os saberes, competências e habilidades que se pretende desenvolver em sala de aula.

BNCC E LIVRO DIDÁTICO A SERVIÇO DA REFORMA PRIVATISTA DA EDUCAÇÃO

Em 2017 foi aprovada a terceira versão da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, documento subsidiário para a construção dos referenciais curriculares de estados e municípios brasileiros. Neste cenário “observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil” (Dourado; Oliveira, 2018, p. 40).

A BNCC da educação básica configura-se como elemento desta contrarreforma educacional instaurada pelo governo uma vez que, ainda segundo Dourado e Oliveira (2018), em sua construção e aprovação houve, de uma lado, a interferência de grupos privatistas ligados ao setor econômico e, de outro, a ausência da comunidade escolar – servidores da educação, alunos e suas famílias e de organizações populares como associações, movimentos sociais e ONG’s. Desta maneira, ao invés de ser um documento construído coletiva e democraticamente por vários agentes sociais, a BNCC torna-se um documento elaborado por grupos interessados em levar a cabo as reformas educacionais pretendidas.

Dourado e Siqueira (2019) afirmam que “[...] a BNCC não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, apresenta vários questionamentos acerca de sua legalidade” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 294). Apontam ainda que o documento não obteve aprovação unânime dentro do próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), tratado como coadjuvante no processo, enquanto grupos empresariais tomaram a frente de sua elaboração.

Há, ainda, uma série de críticas destes autores à reforma que a base curricular está realizando na educação, a exemplo de sua fundamentação na pedagogia das competências, o que a caracteriza

como um processo de formação de capital humano para o desenvolvimento econômico; da secundarização das Ciências Humanas e Sociais e das Artes, com foco no domínio de conhecimentos práticos das áreas de leitura e operações matemáticas – com viés utilitarista e mercantilista –; da responsabilização individual de professores e alunos pelos resultados dos índices de aprendizagem e do ensino reduzido aos descritores das avaliações padronizadas (Dourado; Siqueira, 2019).

Há que se lembrar de que o termo competências está ligado ao meio empresarial e à formação para o trabalho e que foi importado para o meio educacional recentemente. Neste sentido, é preciso desvendar “os interesses que o conceito traz consigo e que se projetam no uso que se faz dele” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 278).

A iniciativa privada participante na elaboração e aprovação da versão final da BNCC pode ser identificada, por exemplo, pela Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, dentre outros, bem como o Movimento Todos Pela Educação (Adrião; Peroni, 2018), grupos tidos como instituições filantrópicas e que se associam à Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O interesse de tais grupos pela reforma curricular pode justificar-se pela grande abrangência da escola pública, que atende a 80% das matrículas da educação básica (Adrião; Peroni, 2018). Assim, cabe destacar que

[...] o setor privado mercantil e/ou neoconservador disputa o conteúdo da educação e busca parametrizá-lo por meio de instrumentos de avaliação, de modelos de formação de professores e da produção de materiais didáticos, etc. É uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se torna funcional o que se prevê a BNCC (Adrião; Peroni, 2018, p. 52).

O interesse em controlar o conteúdo da educação não se concretiza apenas mediante a construção curricular, mas também pela difusão de sistemas de ensino privados e pela venda de produtos educacionais que concorrem com o livro didático, como é o caso dos materiais apostilados. No nosso entendimento, a iniciativa privada, como braço aliado do governo, transforma

paulatinamente a educação em mercadoria, subvertendo a prerrogativa de uma educação para a formação humana, ética, cidadã e para todos.

Para Gimeno Sacristán (2017, p. 109), “numa sociedade democrática, que ademais garante a participação dos agentes da comunidade educativa em diversos níveis, é preciso analisar a intervenção ou regulação do currículo”. Neste sentido, cabe realizarmos algumas perguntas cujas respostas nos fazem encarar a construção curricular como uma construção atrelada a interesses específicos de determinados setores da sociedade, como, por exemplo, quais interesses (ou os de quem) interferem na seleção dos conhecimentos e experiências educativas que deverão compor o currículo? Por que uma base curricular deve estar centrada no desenvolvimento de competências e habilidades e não no desenvolvimento de atitudes, valores e saberes necessários ao desenvolvimento humano, ao convívio social, à capacitação para o trabalho e à promoção do livre exercício da cidadania? Quais saberes (ou os de quem) são desprezados nesta seleção e por quê?

É importante frisar que o conjunto de conhecimentos (ou competências como adotado) que compõem o currículo interfere diretamente na elaboração dos materiais didáticos, como é o caso do livro didático, uma vez que sua adequação à nova base é condição essencial para a seleção e compra pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Neste sentido, a forma encontrada pelo governo brasileiro para fazer com que a BNCC seja de fato acatada pelas escolas (desta vez com mais sucesso que à época dos PCN), foi definir a sua implementação como um dos objetivos do PNLD, como pode ser lido no Art. 2º do Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017: “São objetivos do PNLD: [...] VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017, p. 1).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC também corrobora esta ideia quando afirma, em seu Art. 20º, que o PNLD “[...] deve atender o instituído pela BNCC, respeitando a diversidade de

currículos, construídos pelas diversas instituições ou redes de ensino, sem uniformidade de concepções pedagógicas” (Brasil, 2017, p. 11). Cabe ressaltar que a aparente liberdade curricular descrita neste artigo não se aplica, uma vez que a mesma resolução, em seu Art. 7º, orienta que a BNCC deve ser referência obrigatória para os currículos de todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017).

Uma curiosa relação que se faz entre livro didático e legislação curricular é que, se à época dos PCN estes documentos foram utilizados como parâmetros para a avaliação do livro, nos dias atuais o mesmo livro torna-se instrumento de implementação obrigatória da BNCC, ou seja, atualmente o MEC garante que as novas determinações curriculares sejam concretizadas nas escolas via políticas públicas como o PNLD. Nisto se revela o caráter impositivo da nova base, que se utiliza de um recurso essencial como o livro didático para garantir que a reforma curricular aconteça no Brasil.

Os atuais livros didáticos usados no Ensino Fundamental são a fiel tradução da BNCC. Ao longo de suas páginas estão relacionados, a cada conteúdo trabalhado, as competências, objetivos e habilidades previstas pela nova base. Sua organização é um convite ao uso indiscriminado e acrítico, uma vez que desenvolve toda a aula com riqueza de detalhes, indicando o que o professor deve fazer, falar e sugerir à turma. É necessário ao professor que tenha o domínio seguro dos saberes necessários ao desenvolvimento das aulas, que saiba desenvolver didaticamente os conteúdos escolares de forma a fazer do livro didático um recurso aliado de seu trabalho, não o seu mestre.

Neste sentido, Díaz (2011) assevera que

[...] o livro didático associa-se às determinações do estado acerca dos saberes legítimos ensinados na escola, atuando neste caso como um dispositivo de gestão político-cultural institucionalizado [...], porque sua estrutura inclui uma seleção de conteúdos, imagens e representações que devem ser ensinados em uma área de conhecimento e em determinado nível [...] (Díaz, 2011, p. 611).

Para o autor, o livro didático legitima formas de representação da realidade e validação de conhecimentos intencionalmente escolhidos pelos governos e hegemonicamente valorizados pelos sistemas de educação para compor o conjunto de saberes escolares, legitimação esta que, a partir das escolhas feitas pelos governos sobre o que deve compor o currículo escolar, converge para a concretização do projeto de sociedade almejada.

Diante disso, podemos afirmar que o livro didático não apenas garante a materialização das diretrizes curriculares vigentes como também pretende influenciar o modo como os professores agem em sala de aula. Essa ideia de conformação do trabalho pedagógico advém da capacidade que as determinações do currículo – do qual o livro é tradutor – têm de se impor, visto que emanam de relações sociais, políticas, econômicas e culturais que foram naturalizadas e internalizadas ao modo de atuação docente.

As determinações do currículo poderiam ser reduzidas a relações, produto de instâncias de tomada de decisões ou de forças sociais, econômicas, culturais ou de outra ordem que impedem outros agentes (o corpo docente, por exemplo) instâncias ou relações exteriores de evitar sua influência pois, ao fazê-lo, impossibilitariam, limitariam, otimizariam, etc., o efeito final das ações ou incorreriam em uma provável reprovação ou sanção (Llavador, 2013, p. 44).

O autor pondera que estas determinações não se tratam de determinismo, mas de condicionantes que podem desaparecer, serem transformados ou, ainda, gerar outros novos. A partir dessa ideia podemos pressupor que, estando o livro didático vinculado ao currículo oficial, ele sofre influência dos fatores acima citados ao mesmo tempo em que influencia, por consequência, o trabalho docente. Tal influência dá-se a partir de uma série de elementos presentes no livro, como é o caso do manual do professor, que não apenas apresenta uma sequência de conteúdos e atividades, mas, principalmente, um suporte teórico-metodológico destinado à (con)formação docente: concepções de ensino-aprendizagem,

objetivos, habilidades a serem desenvolvidas, passo-a-passo da aula, sugestões para leitura e avaliação.

Essa vinculação do trabalho pedagógico ao livro reforça nossa visão de um recurso que contribui para a criação de um *habitus* docente que, nas palavras de Pierre Bourdieu (2007), é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (Bourdieu, 2007, p. 191).

Nesta perspectiva, o livro didático colabora para a criação da identidade profissional na medida em que interfere continuamente na prática docente, estando a imagem do professor diretamente vinculada ao uso do material, que está presente no cotidiano da ação educativa desde o planejamento das aulas, sua execução e até como referência para a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Sobre esta formulação do *habitus* docente provocada pelo livro didático, Martinez Bonafé e Rodríguez Rodríguez (2013) questionam:

Como é possível não entender que o uso continuado de determinada ferramenta de trabalho acabe formando uma mentalidade sobre o próprio trabalho? Para empregar os conceitos proporcionados por Bourdieu, a presença do livro didático deve ser vista inserida no campo social da educação configurada por relações objetivas e históricas entre posições ancoradas em certas formas de poder (ou capital). E essa presença no interior desse campo configura um *habitus* docente no qual tal conjunto de relações históricas (*sic*) se ‘depositam’ dentro dos corpos dos indivíduos sob a forma de esquemas mentais e corporais de percepção, apreciação e ação (Martinez Bonafé; Rodríguez Rodríguez, 2013, p. 218).

Uma vez constatada esta realidade, percebemos o quanto é importante para o estado garantir que a nenhum professor ou aluno falte o livro para seu uso. Mais que um conjunto de conhecimentos a serem comunicados, no corpo do livro didático reside todo um aparato cultural presente no currículo que colabora para o desenvolvimento de um determinado projeto de sociedade. A partir desta perspectiva, Díaz (2011) pondera que o currículo

[...] se produz em um contexto social, econômico, cultural e educacional no qual estão envolvidos interesses, tendências, histórias e posições ideológicas – e com eles entendimentos pedagógicos –, nos quais entram em jogo diferentes concepções de mundo, de sujeito, de sociedade e de opção para o futuro (Díaz, 2011, p. 612).

Esta afirmação explica, de certa forma, a iniciativa de autores e editoras em adaptar o quanto antes suas obras didáticas às orientações curriculares mesmo antes de sua vigência. Vimos assim acontecer durante a aprovação da nova base curricular brasileira, quando as editoras enviaram suas obras com adequações às primeiras versões do documento já antes da aprovação de sua versão final. Os materiais de divulgação das editoras participantes do PNLD 2019, que eram datados de 2017 (ano de aprovação da versão final da BNCC), já contavam com menções à nova base em sua concepção, como visto nas orientações ao professor e no atendimento das competências e habilidades previstas para o desenvolvimento das atividades dos livros. Presumimos, portanto, que o livro didático seja o meio mais eficaz de o estado fazer com que o currículo prescrito seja aquele praticado dentro das instituições de ensino.

Sendo o livro didático a materialização dos programas curriculares, ele transforma o conhecimento acumulado pelas sociedades em saber pedagógico de forma a tornar-se de mais fácil assimilação e aplicação. Neste sentido, Sacristán (2017) afirma haver necessidade por parte dos professores de elaborações capazes de traduzir o currículo e os conhecimentos a serem ensinados, o que é feito pelas editoras quando selecionam, apresentam e desenvolvem os conteúdos no livro didático. As razões pelas quais o professor necessita destas elaborações podem residir na obrigação que ele tem de dominar, além dos conteúdos acadêmicos, outros conhecimentos no exercício de sua profissão.

O conteúdo dos saberes profissionais necessários ao professor abrange conhecimentos de diversas ordens, saberes aos quais a sua formação não foi capaz de desenvolver e nem acompanham a velocidade com que o conhecimento é produzido e atualizado.

Podemos citar, como exemplo, a crescente demanda do professor em atender a diversas necessidades sociais e culturais dos estudantes, como a as competências socioemocionais, a transmissão de valores éticos e morais, o cuidado ambiental, a educação para a diversidade, a saúde, a cidadania, o trânsito e tantas outras funções antes delegadas à família, à Igreja e a demais grupos sociais.

Por outro lado, acreditamos ser errôneo enxergar o professor como sujeito passivo nesta relação currículo/livro didático. Por meio da ação docente a implementação curricular exercida pelo livro também sofre impactos, visto que as improvisações e adaptações do professor têm papel decisivo sobre a execução do prescrito, dando origem àquilo que chamamos de currículo interpretado. Esse pensamento leva-nos a enxergar um professor capaz de elaborar caminhos metodológicos que impliquem “[...] uma tomada de decisão a respeito da própria prática, que exigem a análise reflexiva que o docente realiza em relação à opção metodológica na qual seu conhecimento teórico e prático tem um papel-chave” (Recio; Angulo Rasco, 2013, p. 282).

Estas criações revelam o modo como o professor lida com o livro didático durante seu trabalho, optando por utilizar ou não os métodos expostos no livro ou, ainda, adaptando-os aos contextos específicos da sala de aula, num processo de reconstrução e recontextualização destes métodos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política nacional do livro didático implantada há mais de quarenta anos no Brasil tornou possível o acesso gratuito de milhões de estudantes ao material mais utilizado nas escolas de todo o país, suprimindo carências materiais existentes na maioria das instituições de ensino. Em se tratando de necessidades educativas, temos visto o quanto a adequação do livro didático à BNCC tem pretendido que tal diretriz curricular seja implementada à revelia das escolhas dos educadores. Além disso, os atuais documentos

referenciais curriculares construídos recentemente pelos estados e municípios têm sido a cópia fiel da nova base com quase nenhuma alteração. Este fator faz com que as características regionais de cada local e as necessidades educacionais de tantas comunidades sejam desconsideradas e colabora para que funcione apenas um único modelo de educação em todo o território nacional num país tão diverso quanto o Brasil.

Estando o livro didático atrelado à BNCC, é necessário que os professores tenham um olhar mais crítico com relação aos propósitos educativos que este recurso reproduz no ambiente escolar. Ter um Projeto Político Pedagógico e um currículo escolar que respondam aos anseios da comunidade no entorno da escola contribui para que suas carências educacionais sejam sanadas e a qualidade do ensino aprendizagem seja significativamente melhorada.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In* AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5a ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Presidência da República: Brasília, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-](http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da)

educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 03 dez. 2021.

CUNHA, L. A. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60–72, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/786>>.

Acesso em: 27 mar. 2022.

DÍAZ, O. R. T. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 609-624, set./dez. 2011.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. In AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 291, ago. 2019.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/vol35n22019.95407/53884>>. Acesso em: 08 out. 2020.

FAVACHO, A. M. P. Currículo, subjetivação e experiência de si: contra os humanismos, os modismos e os relatos obtusos.

Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 488-508, set./dez. 2016.

GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. – 3a. ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Política, poder e controle do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. In: LOPES, A. C.;

MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO NETO, M. P. Parâmetros Curriculares Nacionais de História: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.],

v. 3, n. 6, 2009. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/487>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

MARTINEZ BONAFÉ, J.; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOREIRA, A. F. B. Identidade e currículo. *In*. MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RECIO, R. M. V.; ANGULO RASCO, J. F. O currículo em ação: as tarefas de ensinar e aprender – uma análise do método. *In*. GIMENO SACRISTÁN, J. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. (Org.). Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão Técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, T. T. Apresentação. *In*: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, L. H. G. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 16, n. 1, jan./jun. 2000.

LIBRAS E FORMAÇÃO DOCENTE: OS DESAFIOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LINGUA INGLESADA PARA ALUNOS SURDOS

Valdineide Jesus de Oliveira¹
Eliana Márcia dos Santos Carvalho²

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras no Brasil foi determinado pela Lei de Libras nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que proporcionou a oferta da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia. A disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas brasileiras, destaca-se por tratar de uma questão muito específica da Educação Especial, neste caso, a inclusão social de Deficientes auditivos e surdos. Vale salientar as considerações de Santos (2016) sobre a Libras e seu ensino nos cursos universitários:

a disciplina de Libras ensina sobre a língua e sobre o surdo. Ela ensina que a Libras contém todos os elementos linguísticos e gramaticais como as demais línguas; que ela é uma das línguas da educação bilíngue para surdos; que os surdos pertencem a um grupo social/cultural/linguístico diferente; e que são alunos que apresentam singularidades linguísticas. Entretanto, ela não ensina, necessariamente, a língua. O que ela ensina são “habilidades mínimas” ou uma “comunicação básica” em Libras, por meio, geralmente, do ensino de vocabulário (Santos, 2016, p. 228).

Santos (2016), enfatiza a importância de refletirmos sobre a relevância da disciplina de Libras dentro dos cursos de formação de professores. Somado ao exposto, Quadros (2019), afirma que a

¹ Mestranda - PPGELS / UNEB. E-mail: valdineideoliveira1@outlook.com

² Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do PPGELS / UNEB. E-mail: ecarvalho@uneb.br

disciplina de Libras nos cursos de formação docente busca contribuir para a inclusão de alunos surdos, deste modo, a Libras configura-se como parte essencial no processo de formação da pessoa surda, e sobretudo, no processo de ensino e aprendizagem sendo um marcador histórico, social e identitário. A língua de sinais não é vista apenas como uma forma de acessibilidade ao currículo, mas como garantia do direito linguístico da comunidade surda. A disciplina de Libras nos cursos de formação docente é uma forma de tentar amenizar as desigualdades sociais e estruturais construídas historicamente devido à exclusão sofrida pela comunidade surda, principalmente na área da educação.

De acordo com Silva (2005), os cursos de formação de professores de Língua Inglesa, em uma perspectiva da educação inclusiva, são falho, isto é perceptível através do currículo, que na maioria das vezes evidencia o público ouvinte, além disso, a partir de uma sondagem é possível perceber que atualmente existem poucas pesquisas acadêmicas na área de formação docente com foco no ensino e aprendizagem de Língua inglesa para alunos surdos.

Neste trabalho acadêmico, pretende-se dar início a algumas reflexões a respeito da formação de professores de língua inglesa e o processo de inclusão do aluno surdo em suas aulas. Assim, a pergunta de pesquisa nasce do seguinte questionamento: Como diminuir as barreiras comunicacionais entre os professores ouvintes e os alunos surdos nas aulas de língua inglesa?

Para responder tal questionamento configura-se como objetivo geral: analisar a disciplina de Libras no currículo do curso de licenciatura e as dificuldades presentes no ensino e aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos. Nesta perspectiva, como objetivos específicos propõe-se: analisar a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores; observar os processos formativos do aluno surdo nas aulas de língua inglesa.

Com foco na formação docente, Libras e Língua inglesa, as considerações apresentadas de acordo com Brasileiro (2013), são resultadas de um estudo bibliográfico documental de cunho

qualitativo. Este artigo encontra-se estruturado em duas seções: No primeiro momento a abordagem será sobre a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e no segundo momento serão analisados os processos formativos dos alunos surdos com foco na inclusão e acessibilidade deste público nas aulas de língua inglesa em escolas públicas.

LIBRAS COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao debatermos sobre formação docente nos cursos de licenciatura em uma perspectiva da educação inclusiva percebe-se que nas últimas décadas está temática tem tido maior visibilidade nos cursos de formação docente. Assim, a educação inclusiva é

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 10).

Nesta ótica, a inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), nos currículos dos cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia é uma medida obrigatória instituída pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Este decreto torna algumas determinações obrigatórias como exemplo: A criação do curso de licenciatura em letras com a finalidade de formar profissionais qualificados para atuar como professores de Libras.

A partir deste decreto, especificamente em 2006, alguns cursos de licenciatura em Libras começam a ser ofertados, somente para surdos, mas dois anos depois em 2008 tem-se a criação do curso em Bacharelado em Letras Libras, desenvolvido para formar profissionais tradutores e intérpretes de Libras. A oferta destes cursos aconteceu na “Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade a distância, sendo, respectivamente, o primeiro curso de Licenciatura e o segundo

de Bacharelado, financiados pelo Ministério da Educação (MEC)” (Santos, 2016, p. 136). Portanto, os primeiros docentes de Libras em nível superior começam a ser formados em 2010, cinco anos depois da publicação do Decreto 5.626/05.

De acordo com este documento, todos os estabelecimentos de ensino tinham o prazo máximo de dez anos para a inserção da disciplina de Libras em todos cursos de formação de professores em nível médio e superior. Desta forma, esta medida deveria iniciar nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, expandindo-se progressivamente para as demais licenciaturas. Isto posto, o Artigo 9º do Decreto 5.626/05 estabelece que;

A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV -dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição (Brasil,2005, p. 8-9).

Assim, ficou estabelecido o prazo de no máximo dez anos após a publicação deste decreto para que todas as instituições de ensino pública ou privada inserissem a disciplina de Libras em seus cursos de licenciatura. Conforme os Artigos 4º e 5º, a formação exigida para ministrar a disciplina de Libras nas series finais do ensino fundamental, ensino médio, e na educação superior deve ser efetuada por professores com formação realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras-Libras ou em Letras-Libras / Língua Portuguesa. Em contra partida, o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pode ser ministrada por docentes com formação em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que a Libras e Língua Portuguesa escrita tenha sido línguas de instrução, proporcionando a formação bilingue destes profissionais.

Além destes docentes, como forma de assegurar a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores o Artigo 7º, estabelece que, nos dez anos seguintes à promulgação do decreto, em ocasião que não tiver docentes com a formação estipulada serão admitidos três profissionais para lecionar a disciplina de Libras: O professor de Libras, com curso de pós-graduação ou com formação superior; o instrutor de Libras, com formação de nível médio; e o professor ouvinte bilíngue de Libras/Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior. Estes três profissionais deverão ter o certificado de proficiência em Libras, adquirido através do exame realizado pelo Ministério da Educação (MEC).

A inclusão da disciplina de Libras nos currículos que formam professores no Brasil, sobretudo, na região nordeste, não trata apenas da introdução de uma disciplina, mas todo um valor histórico e social de visibilidade e inclusão da comunidade surda. Nos cursos de licenciatura, especificamente, no curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Literaturas campus VI Caetitê, Bahia, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da Matriz Curricular do curso desenvolvida em 2019, percebe-se, que o curso tem o tempo mínimo de oito semestres ou quatro anos para integralização, e a carga horária de 3.200, sendo apenas 60 horas da disciplina de Libras. É importante questionar qual efeito somente uma disciplina de Libras, usualmente de 60 horas, tem no currículo dos cursos de formação de professores, especificamente no curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Literaturas. É válido ressaltar que, a disciplina de Libras incluída nos cursos de licenciatura visa formar professores que serão encarregados pelo ensino de alunos surdos, mesmo tendo acesso apenas 60 horas de aula de Libras durante toda sua formação.

De acordo com Santos (2016), a disciplina de Libras foi desenvolvida para ser incorporada como disciplina obrigatória em todos os cursos que formam professores no Brasil, é por esse motivo que “quando a disciplina trata do sujeito surdo, é para que o futuro professor o conheça. Quando trata da língua de sinais, é

para que este mesmo futuro professor a reconheça, e, quando trata da inclusão, é para que este professor a produza” (Santos, 2016, p. 176). Nesta ótica, a inserção desta disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura, vislumbra a inclusão das pessoas surdas nos espaços educacionais. É importante mencionar que, atualmente, a educação dos alunos surdos tem conquistado visibilidade no Brasil através das políticas de inclusão, compromisso assumido pela sociedade brasileira, no que tange à promoção de acesso a todos a uma educação de qualidade e equidade. Como aponta Aranha (2003), o processo de inclusão requer tratar a todos com o devido reconhecimento e valorização de suas especificidades e diversidade desse sujeito, assim, a teórica aponta que:

Tratar igualmente a todos requer, outrossim, que se considere, no âmbito das políticas públicas e no das práticas sociais, as necessidades específicas que caracterizam a cada um como pessoa humana, em seu contexto histórico, social, cultural e econômico (Aranha, 2003, p. 15).

Antigamente, os cursos de Libras para comunidade ouvinte não era frequente, as pessoas que tinham vontade de aprender esta língua se direcionavam às comunidades surdas, centro especializados e até mesmo às igrejas. Devido a necessidade de comunicação e de inclusão social das comunidades surdas alguns órgãos, a exemplo do Ministério da Educação (MEC) e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) começaram os primeiros movimentos para formar professores de Libras.

Além destas deliberações, e devido a luta da comunidade surda e as políticas de inclusão, realizadas pela Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão do sujeito surdo. Este marco garantiu a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de graduação e também o direito da comunidade surda brasileira, principalmente o direito de ter seu idioma reconhecido e assegurando politicamente. A criação desta Lei, foi sem dúvida o resultado de uma longa luta da comunidade surda no combate ao processo de exclusão que historicamente se

constitui em nosso país. Esta exclusão se perpetuou por muito tempo, pois muitos acreditavam que o uso da língua de sinais seria uma ameaça ao aprendizado e o desenvolvimento das línguas consideradas nacionais.

Outro importante marco histórico foi o Decreto nº 6.949/2009. Este transformou em emenda constitucional as medidas estipuladas na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, desenvolvidas pela Organização da Nações Unidas (ONU) em 2006. Assim, o governo brasileiro, considerou que as políticas públicas como foco nas Pessoas com Deficiência (PCD) deveriam ser debatidas com organizações e líderes destes grupos, com o objetivo de ampliar o protagonismo e o direito participativo nas decisões políticas.

Ao debater sobre inclusão, é importante salientar que quando processo ocorre através da educação de qualidade proporciona a estes alunos visibilidade e um melhor preparo para ser inserido no mercado de trabalho, e assim ocupar espaços sociais, que por muito tempo e por falta de uma educação inclusiva, foram renegados e invisibilizados. Dessa forma, uma sociedade verdadeiramente inclusiva, leva em consideração a diversidade humana; mas para que isso ocorra, “é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura” (Machado, 2006, p.78). Como salienta o teórico, não adianta a presença de surdo na escola se eles são ignorados historicamente, culturalmente e socialmente.

Nesta ótica, O processo sócio-histórico do sujeito surdo deve ser levado em consideração, pois muitos surdos não aprenderam a ler o português e ainda não são fluentes em sua língua materna. Assim, o desenvolvimento das leis e dos decretos evidenciam o protagonismo da comunidade surda, a luta na busca pela visibilidade e igualdade de direitos, além de demonstrar que a oficialização desta língua se tornou bandeira presente nas mobilizações da comunidade surda. Isto possibilitou acesso aos cursos de Libras para a formação de intérprete e professores.

Apoiado nas legislações, principalmente a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, os surdos conseguiram sua inclusão gradativamente na sociedade, assim, estas leis colaboram efetivamente para a diminuição das desigualdades sociais, ampliando a inclusão social, direito à igualdade de oportunidade, e principalmente a inclusão da comunidade surda nos espaços educacionais.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS PÚBLICAS

De acordo com Santana (2009), o termo “ensino” refere-se a transmissão de conhecimento visto sobre uma única perspectiva, no sentido professor-aluno. Entretanto, ele destaca a importância de entender o processo de ensino um pouco mais amplo, que visualize as necessidades de ambos e que tenha troca de conhecimento. Ao definir aprendizagem Santana (2009) afirma que, a aprendizagem é, um processo para além da transmissão de conhecimento, pois necessita da interação entre as partes e é preciso considerar também a importância do contexto. Nesta situação, a aprendizagem de um novo idioma não ocorre somente pelo conhecimento da estrutura da língua, mas quando esse conhecimento acontece dentro do contexto social do estudante. Figueredo (2019) aponta que “o professor deve conscientizar-se de que ele não é o responsável pela aprendizagem, mas alguém que a favorece e a medeia, de que o aluno não é *recipiente* da aprendizagem, mas *participante* ativo desse processo” (Figueredo, 2019, p. 109). Além disso, o autor salienta que ao longo do processo de aprendizagem da língua inglesa, cada aluno desenvolve suas estratégias para aprender este novo idioma.

O processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa para alunos surdos parece ser um desafio para os professores, pois, tal processo envolve três línguas: a Libras que é considerada, primeira língua (L1) da comunidade surda, a língua portuguesa tida como

segunda língua (L2), sendo esta utilizada principalmente em sua modalidade escrita, e a língua inglesa (L3), língua que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é obrigatória no ensino fundamental e médio.

Quadros (2008), afirma que naturalmente as línguas de sinais “apresentam numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessa língua não é estabelecida através dos canais oral-auditivo, mas através da visão e da utilização do espaço” (Quadros, 2008, p. 46). Em contra partida, o português e inglês são orais-auditivas. Neste processo, é importante que o professor de inglês entenda que, os alunos surdos expressam e interagem de maneira diferente dos ouvintes. Assim, a Libras deve ser percebida como um sistema linguístico original com funcionamento próprio, pois,

as línguas de sinais têm todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo é diferente que o surdo usa para comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais (Gesser, 2009, p. 22).

É importante a utilização de metodologias que sejam relacionadas a estas especificidades para que haja um ensino inclusivo e de equidade para todos. Assim, no ensino e aprendizagem de um novo idioma para alunos surdos, neste caso, a língua inglesa, o uso da Libras torna-se peça chave, visto que, ela é essencial para a interação do sujeito surdo. Nesta situação, é importante que os docentes que estão inseridos nestes espaços conheçam os sistemas linguísticos destas línguas, além de conhecer os aspectos históricos, culturais e sociais.

Nessa ótica, é importante considerarmos a modalidade visual-espacial da língua desses alunos, porque a visualidade surge como um componente essencial, ao considerar as especificidades linguísticas do sujeito surdo. Borges e Lima (2018) apontam que;

Uma educação bilíngue para os estudantes surdos, com a valorização de estratégias de ensino que utilizem, predominantemente, recursos visuais, é essencial para que os surdos se apropriem, de forma adequada, de termos e conceitos necessários para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem do inglês como LE (Borges; Lima, 2018, p. 83).

Além dos docentes conhecerem os aspectos linguísticos da língua, é essencial que no ensino da língua inglesa sejam utilizados recursos visuais que explorem o imagético é fundamental na prática pedagógica dos professores de língua inglesa que trabalham com alunos surdos. O apoio de recursos didáticos como: imagens, vídeos, mapas mentais, quadrinhos, charges e recursos tecnológicos de interação visual, são importantes no processo ensino e aprendizagem de alunos surdos.

Outra categoria importante a ser trabalhada e aprofundada no ensino de uma língua estrangeira (LE) para surdos, é o uso da escrita. Desse modo, é importante que exista interação entre todos os alunos, e que se estabeleça uma relação principalmente entre a língua inglesa e a Libras para que este participante consiga associar, de maneira cognitiva a palavra escrita e seu sentido na sua língua materna que é a Libras, para que ocorra a efetiva inclusão destes alunos em suas aulas. Visto que, na realidade deste sujeito é esta modalidade que

eles utilizam ao realizar práticas do dia a dia na língua adicional, como ler a bula de um remédio, ler uma notícia e escrever postagens nas redes sociais, por exemplo. Sendo assim, atividades com fins específicos de leitura e escrita são possibilidades que se mostra acessíveis ao aluno surdo (Almeida; Moraes; Pedrosa, 2021, p. 4).

Na aprendizagem da Língua Inglesa, é importante que o professor favoreça a modalidade escrita (*Writing*) e a habilidade de leitura (*Reading*), mesmo que o aluno surdo tenha dificuldade, dado que, “a escrita é uma habilidade cognitiva que demanda esforço de todos (surdos, ouvintes, ricos, pobres, homens, mulheres...) e geralmente é desenvolvida quando se recebe instrução formal” (Gesser, 2009, p. 56). Além disso, na maioria das

vezes, o inglês trabalhado na sala de aula não inclui a especificidade do aluno surdo, e, nesta perspectiva, é interessante que o professor utilize mecanismo e adaptações que vislumbrem a particularidade deste aluno.

Dessa forma, o professor “será capaz de não apenas ‘incluir’ o estudante surdo, mas dar acesso a um novo mundo e as novas culturas por meio da leitura em língua inglesa” (Kupske, 2018, p. 118). Sendo assim, deve-se evitar praticar as habilidades de fala (*Speaking*) e escuta (*Listening*) nas aulas de língua inglesa, para que os alunos surdos não se sintam desconfortáveis ou mesmo excluídos durante a aula.

Para que o ambiente escolar seja visto como um espaço inclusivo é necessário dispor de estratégias didáticas que contemplem todos indivíduos de forma igualitária pois, de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo de número 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada como a colaboração da sociedade. Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Além disso, Figueredo (2019) ressalta que é na prática que o professor entende a potencialidade dos alunos surdos, e por meio disso consegue produzir estratégias para proporcionar o ensino e aprendizagem de forma eficiente.

Assim, o termo estratégia é definido “como a arte de estruturar e aplicar habilidades e recursos disponíveis na conquista de determinados objetivos” (Anastasiou; Alves, 2003, p. 69). Nesta ótica, as estratégias são essenciais para a aprendizagem de línguas, pois elas não proporcionam apenas a aprendizagem de um idioma, mas o seu uso. Ao utilizar as estratégias adequadas, este processo se torna fluido resultando em uma maior proficiência e conseqüentemente em uma melhor comunicação.

Em conformidade com Paiva (2010), é interessante pontuar que mesmo utilizando o auxílio da Libras no ensino da língua inglesa para alunos surdos, o professor de língua inglesa se depara com várias dificuldades, a começar pela a carga horária

semanal destinada ao inglês, geralmente, duas aulas de 50 minutos que nem sempre são geminadas e salas de aulas lotadas. Nesta situação, a tarefa de ajudar muitos alunos a aprenderem a língua inglesa se torna complicado. Outra razão é de ordem educacional e está vinculada diretamente à formação do professor de língua inglesa em que “os cursos superiores responsáveis pela formação professores de línguas estrangeiras não estão cumprindo seu papel satisfatoriamente” (Lima, 2009, p. 29). Somado a isso, este mesmo autor afirma:

muitas escolas públicas não dispõem dos recursos físicos necessários para a condução adequadas das aulas de língua estrangeiras, como, por exemplo equipamentos audiovisuais e livros didáticos. Finalmente, há outro elemento, mais sério, que pode dificultar o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas públicas: os professores. Intuitivamente, considero seguro afirmar que a grande maioria dos professores de línguas estrangeiras nas escolas publicas no Brasil falam muito pouco ou não falam a língua estrangeira que lecionam (Lima, 2009, p. 28-29).

Mesmo com todas dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula, Silva (2014), sinaliza que o docente de língua inglesa deve ter um olhar detalhista em suas aulas de modo que busque maior atenção para possíveis dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo, pois dessa maneira, ele perceberá a melhor forma de incluí-lo em suas aulas.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo professor no ensino de língua inglesa para alunos surdos e a ausência de materiais didáticos adaptados. Assim, é interessante que o este docente tenha interesse em aprender Libras, tendo em mente que a carga horaria presente nos cursos de formação não o capacitam fluentemente na Libras, mas o ensinam apenas noções básicas da língua. Dessa forma, para que aconteça a inclusão é necessário que o professor de língua inglesa esteja capacitado para atender este aluno.

A disciplina de Libras nos cursos de formação de professores não ensina necessariamente a Libras, mas sobre a Língua de Sinais e sobre a comunidade surda. Efetivamente, o que a disciplina de

Libras faz é apresentar o mínimo da Libras para que este professor consiga tirar o aluno surdo do campo do desconhecido para incluí-lo e assim diminuir a exclusão social. Não cabe apenas a aquisição da Libras como estratégia abordada em sala de aula, é necessário que o professor desenvolva atividades e construa materiais que despertem o interesse do aluno surdo em suas aulas. Portanto, é importante que o professor utilize estratégias ao seu favor e instigue em seu aluno o interesse em aprender a língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino de língua inglesa para alunos surdos em escolas públicas brasileiras no ensino regular é desafiador, tanto para o professor quanto para escola, mas também é importante para proporcionar oportunidades educacionais iguais. Nesse contexto, a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, ocupa um espaço importante conquistado pelo Movimento Surdo. Por isso, pensar na disciplina de Libras e os conhecimentos que ela possibilita é importante nos cursos de licenciatura, visto que, neste contexto esta disciplina tem a tarefa de aproximar os futuros professores de alunos surdos.

Tendo como referência o material utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa, é perceptível a extrema importância em estudar e debater temas tão importantes e emergente na atual conjuntura, no sentido de promover visibilidade e inclusão destes grupos que por muitos anos foram majoritariamente excluídos. Percebe-se, que a política de inclusão está ligada ao sujeito, em especial ao sujeito surdo, como um indivíduo social e capaz de se desenvolver como qualquer outro indivíduo. É importante que a sociedade em geral se posicione a favor das políticas afirmativas, e proporcione de fato, a inclusão, visibilidade e o protagonismo que é tão importante para o surdo.

Em síntese, a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e as adaptações de estratégias para atender as demandas de alunos surdos são imprescindíveis para

promover uma educação inclusiva e de qualidade nas aulas de língua inglesa em escolas públicas. Dessa forma, trazer a Libras para o centro da discussão estabelece a necessidade de torná-la pauta nas atividades dentro das instituições.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L, G, C; ALVES, L, P. *Processos de ensino na Universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Univille, 2003.

ARANHA, M, S, F. *Inclusão*. In: *Inclusão*. Londrina: Ed. Londrina, 2003.

ALMEIDA, M. L.; MORAES, A. H. C ; PEDROSA, J. L. R. *O uso de ferramentas digitais no ensino de língua inglesa para alunos surdos: o que dizem os professores?* Fórum Linguístico, v. 1, p. 7059-7071, 2021.

BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: Consti https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htmtuição(planalto.gov.br). Acesso em: 28/08/2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso 18. Jun. de 2023.

BRASIL. 2005, Decreto 5.626, de. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras*/. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm acesso em 03. Jun. 2023.

BRASIL. 2009. Decreto nº 6.949 de 26 de agosto de 2009. Disponível em: Decreto nº 6949 (planalto.go https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2009/decreto/d6949.htmv.br). Acesso em: 28/08/2023.

BORGES, E. A.; LIMA, L. R. *O ensino e o aprendizado do inglês como língua estrangeira em uma escola bilingue para surdos reflexões sobre a*

prática pedagógica. Revista Sinalizar, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 68-86, jul. / dez. 2018.

BRASILEIRO, A. M. M. *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Atlas, 2013.

FIGUEIREDO, F. J. Q. 1962- *Vygotsky: a interação no ensino/ aprendizagem de línguas*. 1 ed.- São Paulo: parábola, 2019.

GESSER, A. *LIBRAS? que língua é essa? crenças e preconceito em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo, 1. ed. Parábola Editorial, 10. reimpressão, 2009.

KUPSKE, F. F. *Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira*. DIALOGIA, v. 0, p. 109-120, 2018.

LIMA, D. C. D. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MACHADO, P. C. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis, SC: UFSC. (2008).

PAIVA, O. M. L. V. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. 4ª Edição, Campinas, Sp: pontes Editores, 2010.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: artes Médicas, 2008.

QUADROS, R, M. *Libras*. 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

SANTANA, G, M. *Metodologia do ensino-aprendizagem de línguas*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Cesad, 2009.

SANTOS, A. N. dos. *Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, (2016).

SILVA, C. M. de. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos*. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2005.

SILVA, R. V. C. *Dificuldades de aprendizagem da língua inglesa por alunos surdos da educação inclusiva*. Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Projeto pedagógico do curso de letras, língua inglesa e literaturas*. Campus VI/Caetité, 2019.

FATORES DETERMINANTES PARA A ALFABETIZAÇÃO INADEQUADA DE ESTUDANTES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA MULTIFATORIAL

Fernanda Gomes da Silva¹

Eliana Márcia dos Santos Carvalho²

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um marco fundamental no processo educacional, constituindo uma base essencial para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos estudantes. No entanto, os resultados recentes da pesquisa Alfabetiza Brasil, divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no dia 31 de maio de 2023, revelaram uma realidade preocupante: em 2021, 56,4% dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental não estavam alfabetizados (Saeb, 2021). Essa estatística alarmante ressalta a necessidade de compreender e abordar os fatores que contribuem para a não alfabetização nessa etapa crucial da formação educacional.

A pesquisa Alfabetiza Brasil, por meio do Saeb, tem como objetivo fornecer um panorama abrangente do desempenho dos estudantes em relação à alfabetização. Os dados coletados permitem

¹ Mestranda pelo PPGELS - UNEB. Especialista em Literatura Brasileira e Gestão da Aprendizagem. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4429091H6> E-mail: nandda.gomes@hotmail.com

² Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Pós-doutora em Educação: Currículo – PUC/SP. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, atuando no curso de Letras/Inglês e no Programa de Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade – UNEB. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5314246039053524> . E-mail: ecarvalho@uneb.br

uma análise aprofundada das habilidades de leitura e escrita dos alunos do 2º ano do Ensino fundamental, bem como uma avaliação das tendências ao longo do tempo. Essas informações são de suma importância para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas direcionadas à melhoria da alfabetização no país.

Diante deste contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar os fatores determinantes para a alta taxa de não alfabetização de estudantes do 2º ano do Ensino fundamental no Brasil, com base nos resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil. A abordagem proposta buscará uma compreensão multifatorial, considerando tanto os fatores individuais dos estudantes como os fatores estruturais presentes no sistema educacional.

A revisão da literatura em paralelo com a análise de dados são componentes essenciais deste estudo, permitindo a contextualização teórica e a identificação de marcadores relevantes sobre a alfabetização. Incluem-se nesse escopo fatores estruturais, como as políticas educacionais, a formação de professores e a disponibilidade de recursos. Além disso, merecem menção fatores individuais que podem influenciar a aquisição da leitura e escrita, como a convivência em um ambiente letrado, aspectos socioemocionais e motivação.

Ao buscar compreender os fatores determinantes da não alfabetização na idade certa em nosso país, torna-se possível validar práticas e estratégias eficazes para a promoção da alfabetização no contexto brasileiro. Exemplos de políticas públicas bem-sucedidas, práticas pedagógicas inovadoras e experiências relevantes são analisados para subsidiar a discussão acerca das ações concretas propostas a partir da pesquisa Alfabetiza Brasil. É também nesse contexto que o programa “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” surge como um dos pilares da política que o MEC (Ministério da Educação) busca implementar atualmente, tendo como objetivo garantir que todas as crianças estejam totalmente alfabetizadas ao fim do 2º ano do Ensino fundamental.

No desfecho deste artigo, em suas considerações finais, delinea-se uma síntese dos principais resultados e conclusões, bem como as implicações dessas percepções para as políticas públicas e práticas educacionais. Além disso, são apontadas sugestões para futuras pesquisas, a fim de continuar aprofundando o conhecimento sobre a não alfabetização na idade certa, o que certamente impacta todas as demais etapas do aprendizado.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA ALFABETIZA BRASIL E SUA RELEVÂNCIA

O presente artigo visa analisar os fatores determinantes para a alta taxa de não alfabetização de estudantes do 2º ano do ensino fundamental no Brasil, com base nos resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil. O Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é uma avaliação nacional aplicada periodicamente (a cada dois anos mais especificamente) com o intuito de fornecer informações sobre a qualidade da educação básica no Brasil. A pesquisa Alfabetiza Brasil, inserida no escopo do Saeb, envolveu um conjunto de ações que se iniciou com a etapa de consulta às professoras alfabetizadoras (ver tabela 1).

A pesquisa teve entre seus objetivos: compreender, em termos qualitativos, quais as características de um aluno alfabetizado; estabelecer critérios avaliativos para a alfabetização dos estudantes brasileiros; proporcionar subsídios para o planejamento e execução de políticas educacionais voltadas à alfabetização.

A pesquisa Alfabetiza Brasil utiliza uma amostra representativa de escolas públicas e privadas de todas as regiões do país. A coleta de dados é realizada por meio de testes padronizados, os quais avaliam as habilidades de leitura e escrita dos estudantes, de acordo com critérios predefinidos pelo Saeb. Além disso, são aplicados questionários para coletar informações sobre o contexto socioeconômico dos alunos, bem como sobre as práticas e condições pedagógicas das escolas. Foram selecionados os dados do Saeb referentes ao 2º ano do ensino fundamental. A

escolha dessa etapa de ensino se deve ao fato de que a alfabetização nesse período é considerada fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

No tocante às características da aplicação da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios de amostragem: 251 professoras alfabetizadoras; 206 municípios representados; aplicações concentradas em cinco capitais-sede, uma por região: Belém (PA), Recife (PE), Brasília (DF), São Paulo (SP) e Porto Alegre (RS). O período de realização da pesquisa ocorreu de 15 a 23 de abril de 2023.

Tabela 1 – Número de professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa por região.

Número de participantes por região	
Centro-Oeste	33
Nordeste	77
Norte	65
Sudeste	44
Sul	32
Total	251

Fonte: https://download.inep.gov.br/alfabetiza_brasil/apresentacao_resultados.pdf

Os dados foram obtidos junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pela realização e organização do Saeb. Após a obtenção dos dados, foi realizada uma análise exploratória inicial para verificar a consistência e integridade das informações coletadas, a fim de obter uma visão geral dos dados e identificar possíveis discrepâncias. Posteriormente, foram realizadas análises mais aprofundadas, considerando variáveis de interesse, como taxa de não alfabetização, variações regionais e socioeconômicas nos índices de não alfabetização, entre outros, com o intuito de identificar padrões, associações e tendências relevantes. Espera-se que essa análise multifatorial possa evidenciar o quanto é importante e

necessário avançar em termos de políticas públicas voltadas para a alfabetização no Brasil.

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SAEB

A análise dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) referentes à pesquisa Alfabetiza Brasil fornece informações cruciais para compreender a situação da alfabetização no Brasil. Nesta seção, serão apresentados os principais resultados encontrados, considerando a taxa de não alfabetização, as variações regionais e socioeconômicas e a identificação de padrões e correlações relevantes.

Os critérios da pesquisa capitaneada pelo Inep permitem identificar características definidoras de um aprendizado de habilidades básicas de leitura e de escrita que se pode definir como desempenho compatível com um estudante alfabetizado:

Os estudantes estão alfabéticos. Leem pequenos textos, formados por períodos curtos e localizam informações na superfície textual. Produzem inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos. Escrevem, ainda, com desvios ortográficos, textos que circulam na vida cotidiana para fins de uma comunicação simples: convidar, lembrar algo, por exemplo. Os estudantes são leitores/escritores iniciantes, que interagem de forma mais autônoma principalmente com textos que circulam na vida cotidiana e no campo artístico literário, em práticas de leitura e de escrita características do letramento escolar. (Inep, 2023)

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), uma das mais recentes diretrizes do cenário educacional brasileiro,

nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Cabe aqui trazer à tona os conceitos de alfabetização e de letramento. Travaglia (2013), refere-se à alfabetização como “aprendizagem de um conhecimento notacional: a escrita alfabética”. Neste mesmo sentido Soares (2008) propõe que a alfabetização seja entendida como o domínio do sistema alfabético e ortográfico, a aquisição do sistema convencional da escrita. Desse modo, no primeiro ano do Ensino Fundamental I, para além do domínio do sistema de escrita alfabético, os principais documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem em nosso país propõem a consolidação do “letramento”, termo cunhado na concepção de Travaglia (2013) para referir-se ao processo em que o estudante, considerado alfabetizado, “passa a ser estimulado a desenvolver a competência de fazer uso, com autonomia e adequação às diferentes situações de comunicação e interações sociais, das habilidades de ler e escrever”, o que o inserirá no mundo “letrado”, devendo para tanto ir muito além de apenas amontoar palavras ou decodificá-las, e sim atribuir a elas sentido, utilidade e beleza, construindo assim sua competência textual.

Visto desta maneira, o letramento pressupõe a internalização e o domínio dos principais mecanismos e usos da língua, nas mais diversas situações de uso. É isso, portanto, que os livros didáticos, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pressupõem que os alunos admitidos na segunda fase do Ensino Fundamental sejam capazes de realizar. Não é isso, porém, que os professores das redes que ofertam o ensino público constatarem nas salas de aula. Fica evidente a precariedade do desempenho dos nossos alunos no que se refere às habilidades atreladas à competência textual, que é justamente um dos principais processos que se pretende desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa. Soares (2008) ainda pontua que os dois processos, alfabetização e letramento, são indissociáveis e interdependentes, embora sejam distintos quanto aos objetos de conhecimento, aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem, o que mostra ser pertinente sua distinção.

Ao fazer um recorte de dados referentes ao 2º ano do ensino fundamental, fica evidente o quanto esta etapa da Educação Básica é importante e o quanto ela impacta no desenvolvimento de competências e habilidades exigidas do aluno na sua trajetória escolar. O letramento, não apenas a alfabetização, torna-se, nesta ótica, condição sine qua non para a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia³. Essa competência alçaria o aluno a novos desafios, e não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, vez que a autonomia na leitura e na produção escrita garante melhores resultados e o desenvolvimento de outras habilidades propostas a partir de qualquer componente curricular.

Na contramão desta premissa, a pesquisa Alfabetiza Brasil, mostra que o Brasil tem diante de si uma tenebrosa fotografia no que diz respeito à alfabetização das crianças, especialmente quando se analisa os dados dessa projeção de forma histórica. A taxa de não alfabetização é um indicador-chave para avaliar o progresso dos estudantes brasileiros do 2º ano do ensino fundamental. De acordo com os dados do Saeb, em 2021, a taxa de não alfabetização foi alarmante, atingindo 56,4% dos estudantes nessa etapa de ensino, ultrapassando vertiginosamente o índice anterior, que era de 39,7.

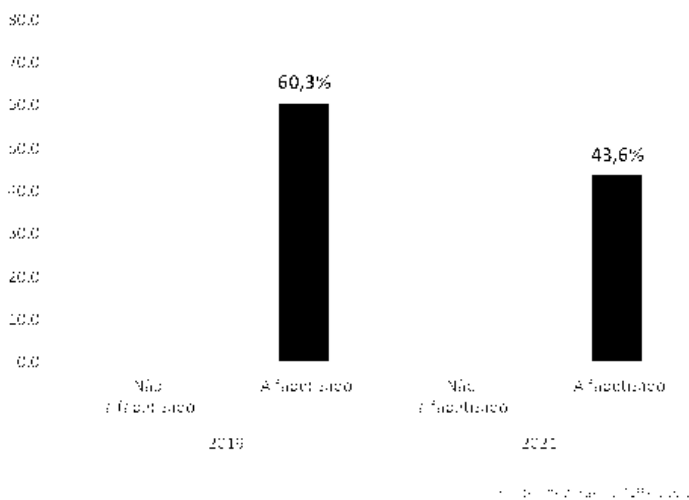
Esses índices demonstram a magnitude do desafio que o país enfrenta em relação à alfabetização, evidenciando a necessidade de ações urgentes e efetivas para reverter esse quadro preocupante. Para além das deficiências que se arrastam há anos no sistema de ensino brasileiro, especialmente no que tange ao processo de alfabetização, o panorama da pesquisa em análise também evidencia um dos mais cruéis impactos da pandemia da COVID 19⁴

³ Os critérios apresentados para a nota de corte (743) na avaliação do SAEB 2021 fazem crer que os índices de proficiência se referem ao processo de letramento, e não apenas de alfabetização.

⁴ Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). A pandemia da COVID 19 provocou a necessidade de isolamento social,

na educação. Decorridos mais de dois anos de convivência com um cenário pandêmico, os estudantes brasileiros, em especial alunos das escolas públicas, demonstram nitidamente o quanto foram afetados das mais diversas formas. A impossibilidade de acesso, a escassez de recursos digitais e até o mau uso das principais ferramentas utilizadas pelas escolas durante o pico da pandemia da Covid-19, momento em que a maioria das redes de ensino viram-se diante da impositiva implementação do ensino remoto, fez com que os já insatisfatórios índices de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental caíssem ainda mais, alarmando e desafiando os professores no retorno às aulas presenciais.

Tabela 2 – Distribuição de estudantes pelos padrões (Inep/Saeb 2019 e 2021).



Fonte: https://download.inep.gov.br/alfabetiza_brasil/apresentacao_resultados.pdf

Para além das deficiências que se arrastam há anos no sistema de ensino brasileiro, especialmente no que tange ao processo de alfabetização, o panorama da pesquisa em análise também

fechando as escolas por mais de um ano, ocasionando prejuízos a longo prazo para o ensino.

evidencia um dos mais cruéis impactos da pandemia da COVID 19⁵ na educação. Decorridos mais de dois anos de convivência com um cenário pandêmico, os estudantes brasileiros, em especial alunos das escolas públicas, demonstram nitidamente o quanto foram afetados das mais diversas formas. A impossibilidade de acesso, a escassez de recursos digitais e até o mau uso das principais ferramentas utilizadas pelas escolas durante o pico da pandemia da Covid-19, momento em que a maioria das redes de ensino viram-se diante da impositiva implementação do ensino remoto, fez com que os já insatisfatórios índices de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental caíssem ainda mais, alarmando e desafiando os professores no retorno às aulas presenciais.

A análise da taxa geral de não alfabetização requer que se amplie a visão sobre outro importante dado: a influência das variações regionais nos índices obtidos. É possível identificar diferenças significativas entre as regiões do país. Grosso modo, a pesquisa constatou que, das 27 unidades da federação, apenas Santa Catarina alcançou o nível mínimo de alfabetização do 2º ano do fundamental estabelecido. A média do estado da região Sul foi de 751,74, quase 9 pontos acima da média determinada de 743 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O segundo lugar pertence ao Distrito Federal, com 738,09 pontos. A terceira posição é do estado de São Paulo, com 735,72.

Na classificação por região, o Norte teve a nota mais baixa, com uma média de 705,24 pontos. O Sul do país teve a maior nota, alcançando 735,48 (vale salientar, contudo, que essa média ainda está abaixo do mínimo estabelecido pelo MEC para a nota de corte, 743). Além da região Norte, o Nordeste também apresenta taxas de não alfabetização mais elevadas em comparação com o Sul e o Sudeste. Curiosamente, e na contramão da tendência de

⁵ Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). A pandemia da COVID 19 provocou a necessidade de isolamento social, fechando as escolas por mais de um ano, ocasionando prejuízos a longo prazo para o ensino.

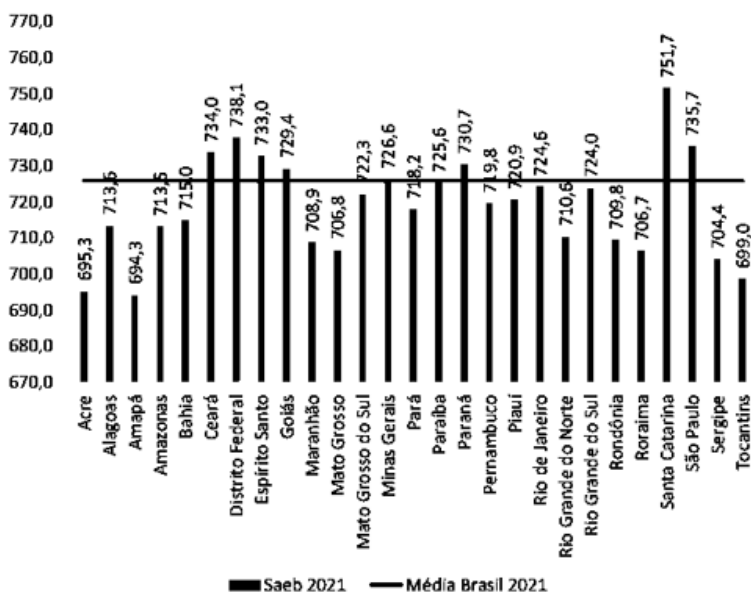
supremacia dos estados sulistas em avaliações externas e ranqueamento educacional no Brasil, o quarto lugar na pesquisa Alfabetiza Brasil é ocupado pelo estado nordestino do Ceará, com score de 734,04 no construto avaliado, o que delinea um contorno abissal entre este e os demais estados da região Nordeste, que obteve nota 716,97 na média por região do Brasil no exame em análise. Esse dado exige que se busque respostas para o êxito cearense na alfabetização na idade certa conforme os critérios do Saeb. Aqui cabe ressaltar que o atual Ministro da Educação do Brasil, Camilo Santana, ex-governador do estado do Ceará, foi o responsável por uma grande transformação na educação deste estado, implementando e fortalecendo políticas públicas como o PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa, política pública prioritária do Governo Estadual desde o ano 2007, que tinha como meta alfabetizar todas as crianças cearenses até os 7 anos de idade, por meio de um regime de cooperação entre estado e municípios. O fortalecimento no regime de colaboração entre estado e municípios, aliado aos benefícios que o programa alcançou com suas reformulações ao longo dos anos, contribuíram exponencialmente para a melhoria dos resultados da educação pública na terra dos verdes mares, servindo de referência a outras unidades da federação.

Também é preciso ressaltar que essas disparidades regionais podem ser explicadas pela descentralização do ensino, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, o que se evidencia pela heterogeneidade de formas de gastos e de investimentos de cada sistema de ensino, não só entre estados como também entre municípios. Aliás, os estados e municípios mais pobres⁶ são justamente aqueles que mais precisam

⁶ Ver tabela 1. As regiões Norte e Nordeste do país são as que tiveram maior participação de professoras alfabetizadoras na pesquisa Alfabetiza Brasil. Isso certamente denota que existe uma preocupação com as regiões, estados e municípios que historicamente obtiveram resultados aquém do esperado nas edições anteriores do Saeb, evidenciando a correlação entre as questões regionais, socioeconômicas e educacionais.

se empenhar em elevar o nível educacional de suas populações para alcançar os patamares das áreas com melhor desempenho (Beltrão, Camarano & Kanso, 2002). Diante de cenários como este, é comum que o governo federal chame para si a responsabilidade de corrigir essas distorções. Políticas e intervenções direcionadas às áreas mais afetadas, visando reduzir as desigualdades educacionais, são de extrema urgência.

Tabela 3 – Proficiência Média no SAEB em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental – Unidade da Federação – 2021



<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>

Paralelamente a esses dados, é importante considerar as variações socioeconômicas nos índices de não alfabetização. Os dados do Saeb revelam que estudantes de famílias com menor nível socioeconômico⁷ tendem a apresentar taxas de não alfabetização

⁷ Segundo o instituto IEDE (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, um cruzamento de dados escolares, renda média per capita e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) aponta que os municípios mais carentes do

mais altas. Isso ressalta a relação entre desigualdade social e educacional, evidenciando a importância de políticas públicas que promovam a equidade e ofereçam oportunidades de recomposição das aprendizagens não concretizadas na idade certa para todos os estudantes, o que impacta diretamente na redução de índices como o de abandono e de evasão escolar.

Uma análise mais aprofundada dos resultados do Saeb permite identificar ainda outros padrões e correlações relevantes que podem contribuir para a compreensão dos fatores determinantes da não alfabetização. Por exemplo, é possível investigar a relação entre as práticas pedagógicas adotadas nas escolas e o desempenho dos alunos. A partir dos dados do Saeb, é possível analisar se determinadas abordagens de ensino, como o uso de métodos mais interativos e centrados no aluno, estão associadas a melhores resultados na alfabetização.

A respeito dessa conexão entre a formação dos professores e o desempenho dos estudantes em relação à alfabetização, os dados do Saeb evidenciam que professores com maior capacitação e formação específica na área de alfabetização estão associados a taxas mais baixas de não alfabetização. Essa análise contribui para identificar a importância da formação docente e a necessidade de investimentos na qualificação dos professores para promover a alfabetização adequada dos estudantes. Gatti (2019) assevera que, embora as instituições tenham autonomia para conceber modelos de formação ao estilo da sua tradição, de modo que possam chegar a alternativas inovadoras, a valorização da formação de professores no Brasil representa um desafio histórico.

A formação dos docentes da primeira infância, o mais novo segmento incorporado ao sistema educacional, é a que mais fica a dever no que se refere à titulação em nível superior, e, acrescentando-se, tampouco atende os

país são os que registram maior abandono escolar. Ainda de acordo com o instituto, Norte e Nordeste concentram os maiores índices de alunos de 16 a 17 anos fora da escola, com 13,3% e 11,9%, respectivamente.

requisitos curriculares dos cursos em relação às demandas específicas dessa etapa. (Gatti, 2019)

Isso posto, fica evidente que a formação de professores desempenha um papel fundamental na promoção da alfabetização na idade certa. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores configuram-se como estratégia essencial para lidar com esse desafio. É premente a necessidade de uma formação inicial que articule teoria e prática, proporcionando aos futuros professores um conhecimento sólido sobre os processos de alfabetização e as estratégias pedagógicas mais eficazes. Nessa perspectiva, a formação docente deve ir além do domínio de técnicas e métodos, abrangendo uma compreensão crítica e reflexiva do contexto educacional. Além da formação inicial, a formação continuada é um aspecto fundamental para a redução dos índices de não alfabetização. Nóvoa (2002) defende que os professores devem ter acesso a programas de desenvolvimento profissional que permitam a atualização constante de suas práticas pedagógicas. A formação continuada proporciona um espaço de aprendizagem colaborativa, onde os educadores podem compartilhar experiências, refletir sobre suas práticas e incorporar novos conhecimentos à sua atuação profissional. Em outras palavras,

é preciso dizer que, nesse processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional, a formação contínua ocupa um lugar decisivo. Os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e “tomar a palavra” na construção do futuro da escola e da sua profissão. (Nóvoa, 2002)

Ainda sobre a construção do profissional e da profissão docente, cabe dizer que

em primeiro lugar, qualquer que seja a prática de que participemos, a de médico, a de engenheiro, a de torneiro, a de professor, não importa de quê, a de alfaiate, a de electricista, ela exige de nós que a exerçamos com responsabilidade. Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres; de outro, o exercício de direitos (Freire, 2001, p. 44).

A partir das perspectivas de Nóvoa e Freire, fica evidente a importância da formação inicial e continuada de professores para a redução dos índices de não alfabetização na idade certa. A formação sólida, que integra teoria e prática, aliada ao desenvolvimento profissional contínuo, possibilita aos educadores adquirir as competências necessárias para enfrentar os desafios da alfabetização. Para alcançar esse objetivo, é essencial investir em políticas educacionais que valorizem e promovam a formação docente, garantindo que todos os educadores estejam preparados para oferecer uma educação de qualidade aos alunos, cientes da sua responsabilidade frente aos estudantes a eles confiados.

Por derradeiro, e aqui do ponto de vista do perfil individual dos estudantes, corroboram na análise dos resultados do Saeb outras variáveis que podem influenciar a alfabetização, como o acesso a recursos educacionais, a disponibilidade de bibliotecas e o apoio familiar. Esses fatores individuais desempenham um papel significativo na alfabetização dos estudantes. Habilidades cognitivas, como a capacidade de decodificar letras e sons, a memória fonológica e o processamento auditivo, são fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita. Alunos que apresentam dificuldades nessas habilidades podem encontrar obstáculos no processo de alfabetização. Além disso, fatores emocionais e motivacionais também podem influenciar a alfabetização. Baixa autoestima, desmotivação, ansiedade ou falta de interesse podem afetar negativamente a dedicação e o engajamento dos estudantes na aprendizagem da leitura e escrita. Esses fatores podem desempenhar um papel significativo no processo de alfabetização e merecem ser investigados mais profundamente, por pesquisadores afincados nesse mister.

Neste ponto, vale ressaltar que a análise dos resultados do Saeb é uma ferramenta valiosa para compreender a situação da alfabetização no Brasil, mas também apresenta algumas limitações. Os resultados são baseados em uma amostra representativa, mas não abrangem todos os estudantes do país. Além disso, a pesquisa

Alfabetiza Brasil avalia habilidades específicas de leitura e escrita, não abordando outras dimensões do processo de alfabetização, especialmente o desenvolvimental⁸.

Apesar dessas limitações, os resultados destacam a necessidade de ações integradas e abrangentes, que considerem tanto os fatores individuais dos estudantes como os fatores estruturais presentes no sistema educacional. A partir dos dados da pesquisa o governo federal propõe-se a direcionar esforços para promover a equidade educacional, reduzir as disparidades regionais e socioeconômicas e buscar a garantia de uma alfabetização adequada para todos os estudantes do 2º ano do ensino fundamental no Brasil.

Na seção seguinte passaremos a analisar as iniciativas do governo federal que já estão sendo implementadas a partir dos dados obtidos através do SAEB/Alfabetiza Brasil.

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A falta de investimento na educação básica não é um problema atual, tampouco pontual. Convém, no entanto, frisar que tais desafios atingiram marcas inimagináveis e tomaram proporção vertiginosa nos dois últimos anos. Além das já mencionadas perdas e danos ocasionados pela pandemia da COVID 19, a descontinuidade das políticas públicas federais, transformadas em políticas de governo esvaziadas e insipientes, agravaram o triste cenário da educação pública brasileira. Obras paralisadas, infraestrutura precária na maioria das unidades de ensino; vagas insuficientes para o público da educação infantil; escassez de materiais didáticos atualizados e de recursos tecnológicos; formação inadequada/insuficiente para os professores; falta de apoio pedagógico. Esses, entre outros fatores, comprometem a

⁸ Diz respeito às possibilidades de progressão e maximização das potencialidades de cada criança em seu percurso formativo.

qualidade do ensino, sobremaneira o ensino para crianças em processo de alfabetização.

A inexistência de políticas de fato públicas, eficazes e sustentáveis, que visem o combate pela raiz dos problemas que perpassam essas questões estruturais, podem não apenas aumentar, como também perpetuar a não alfabetização e as desigualdades educacionais. A esse respeito, Gatti (2019) pontua que

Nota-se no tempo escolhas em políticas educacionais um tanto equivocadas, esquecidas das necessidades de docentes adequadamente formados para que reformas educacionais e currículos propostos realmente pudessem ser realizados em seus propósitos nas práticas educativas escolares. Seja porque gestores e legisladores deixaram de considerar os dados disponíveis sobre a realidade educacional no Brasil como um todo e em suas diversas regiões, seja porque tomaram decisões inspiradas por idealismos diversos, voluntarismos particularistas, abstratos em suas teorizações, com pouca aderência às culturas sociais constituídas na sociedade brasileira, com suas variações e dificuldades, ante o avanço dos conhecimentos e das condições produtivas, fixados que se mostraram na perspectiva dominante de herança colonialista, autoritária e elitista.

Em consonância com o pensamento de Gatti e diante do quadro alarmante desenhado pela pesquisa Alfabetiza Brasil, confirmado pelos dados do Saeb a respeito da altíssima taxa de não alfabetização entre estudantes do 2º ano do ensino fundamental no Brasil, faz-se urgente e imperiosa a implementação de políticas públicas eficazes que assegurem as condições mínimas necessárias à alfabetização na idade certa.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

A formulação de políticas inclusivas (que considerem as desigualdades socioeconômicas e regionais de um país tão grande e diverso) é imprescindível para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. No Brasil, desde a

redemocratização, o problema fundamental das políticas⁹ educacionais tem sido a sua descontinuidade. Quase sempre atendendo a interesses do capital e/ou aos interesses dos grupos políticos que se revezam no poder, as iniciativas da união em prol da melhoria na educação carecem de essência. Revisitando as últimas décadas, diante do anseio pelo progresso e crescimento do país ao fim do período ditatorial, abundam siglas e slogans de políticas que intentaram colocar luz na questão da alfabetização. “Alfabetizar e libertar” (1990), “Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC” (1991-1992), “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003), “Toda criança na escola” (1990-1998), “Pacto pela Alfabetização na Idade Certa” (2012-2017), são alguns exemplos dessas políticas. Ocorre que

no caso das políticas de alfabetização no Brasil, estas estiveram quase sempre marcadas ou direcionadas para o cumprimento de compromissos internacionais assumidos sem levar em conta a participação das principais agentes envolvidos nos processos educativos (as professoras alfabetizadoras) e dos movimentos políticos e educacionais. (Gontijo, 2022)

Para que atinjam os objetivos a que se propõem, e acima de quaisquer outros interesses, as políticas de promoção da alfabetização exigem não apenas a implementação de boas práticas, mas a sua revitalização e continuidade. Investir na formação inicial e continuada de professores, diminuir a desigualdade de investimentos ocasionadas por questões regionais e socioeconômicas, investir em infraestrutura, devem ser medidas consideradas basilares e perenes para enfrentar o desafio da não alfabetização na idade certa. É o que se espera do “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, a nova política de alfabetização do governo federal, lançada em 12 de junho de 2023. As ações previstas por essa política envolvem principalmente a formação

⁹ Considera-se aqui o conceito de política em consonância com a visão de Fiorin (2009), para quem a política diz respeito a relações de poder estabelecidas na sociedade.

continuada dos docentes e uma pactuação entre municípios, estados e a federação, o que implica a soma de esforços pela recuperação da qualidade da educação pública do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo abordou a preocupante taxa de não alfabetização entre estudantes do 2º ano do ensino fundamental no Brasil, destacando os resultados da Pesquisa Alfabetiza Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) divulgados pelo MEC em 2023. Os dados revelam um cenário alarmante, no qual mais da metade dos estudantes não alcançam níveis adequados de alfabetização.

A análise dos resultados do Saeb permitiu compreender a magnitude do desafio enfrentado pelo sistema educacional brasileiro em relação à alfabetização. Fatores individuais, socioeconômicos e estruturais do sistema educacional foram identificados como determinantes da não alfabetização. Questões atreladas ao contexto socioeconômico desfavorável, à influência das variações regionais, à formação inicial e continuada dos docentes e a outros problemas estruturais na educação desempenham papéis significativos nesse contexto.

Diante dessas constatações, é crucial ressaltar a importância de investir na educação em sua base, garantindo recursos adequados, infraestrutura de qualidade, capacitação docente e políticas educacionais inclusivas. A alfabetização é um pilar fundamental para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e para o fortalecimento da sociedade como um todo. Portanto, é imprescindível que sejam envidados esforços contínuos e coordenados para enfrentar esse desafio, buscando uma educação de qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS

- BELTRÃO; CAMARANO, A. A.; KANSO, S. *Ensino fundamental: diferenças regionais*. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 19, n. 2. 2002, p. 135-157.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FIORIN, José Luiz. *Língua, discurso e política*. Alea, v. 11, n. 1, p. 148-165, jan., jun., 2009.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Afiliada, 2001.
- GATTI, B. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- GONTIJO, C. M. M. Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil. *Revista Brasileira De Alfabetização: Universidade Federal do Espírito Santo*, 2022. v.16, 33-43. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022586>
- IEDE - Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. Disponível em <https://www.portaliiede.com.br/iede-lanca-indicador-de-permanencia-escolar-que-mostra-total-de-jovens-que-abandonaram-a-escola/>
- LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- TRAVAGLIA, L. C. *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento).

POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: UM PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS REFLEXOS NO MUNICÍPIO DE CAETITÉ/BA

Jaime de Jesus Santana¹
Marinalva Nunes Fernandes²

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas três décadas, a educação brasileira passou por transformações significativas, impulsionadas pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Essas mudanças têm delineado um novo panorama educacional no país, destacando-se, entre elas, a consolidação da Educação Inclusiva. Sob um enfoque constitucional, a Educação Inclusiva tem se empenhado em reconhecer a Educação Especial como uma componente integrante de uma visão mais abrangente e inclusiva. Essa abordagem representa uma alteração substancial no tratamento dispensado ao público-alvo da educação especial em períodos anteriores à mencionada Carta Magna. Esse direito impulsionou a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ambiente educacional comum, buscando promover, além da formação integral do público, uma convivência social mais inclusiva e o combate ao preconceito e à discriminação, superando assim as barreiras e desafios impostos pelo capacitismo.

A inclusão em ambientes educacionais regulares representa uma maneira de criar oportunidades para a convivência entre

¹ Mestre em Ensino Linguagem e Sociedade (PPGELS – UNEB). E-mail: Jaime-cte@hotmail.com

² Doutorado em Educação (PUC/GO) - Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS- UNEB) - E-mail: mnfernandes@uneb.br

todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, desde tenra idade. Esse cenário ideal visa não apenas beneficiar o público-alvo da Educação Especial, mas também enriquecer a experiência educacional de todos os estudantes, promovendo uma sociedade mais inclusiva, onde a diversidade é valorizada e o preconceito é combatido desde a infância.

As políticas de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino surgem como um interesse público relevante, apoiado por diversas organizações e pela sociedade civil organizada. Essas políticas visam corrigir uma histórica falha da humanidade em relação a esse público, que ao longo da história foi frequentemente excluído e segregado. Desde a Antiguidade, essas pessoas eram frequentemente marginalizadas e, em muitos casos, até mesmo assassinadas sob a justificativa de serem "amaldiçoadas". Posteriormente, durante o período feudal e o advento do modo de produção capitalista, as pessoas com deficiência eram frequentemente abandonadas em asilos e hospícios, pois não atendiam às exigências daquele sistema.

Somente no século XVII, na Europa, começaram a surgir instituições de ensino, mas a educação oferecida a pessoas com deficiência ainda era fortemente restritiva e segregada. No final do século XIX e início do século XX, com a industrialização e urbanização, houve uma maior pressão para a inclusão dessas pessoas na sociedade, apesar do persistente preconceito e discriminação. No entanto, é importante reconhecer que esses modelos excludentes ainda são desafiadores e o modelo de integração, que tentava incluir esses estudantes em classes regulares, não foi suficiente para promover uma inclusão real.

As políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação brasileira têm raízes em acordos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e outras conferências internacionais. A Constituição Federal de 1988 e leis subsequentes, como a Lei nº 7.853/1989, também garantem o direito à Educação Especial. No entanto, ao longo dos anos, as políticas

oscilaram entre a promoção da inclusão e a manutenção de modelos segregados.

A partir deste contexto histórico e jurídico, este capítulo explora a evolução da Educação Especial no Brasil, a partir da análise da legislação, destacando momentos cruciais que moldaram as políticas de inclusão e os desafios enfrentados no caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva. Além disso, examina a situação da Educação Especial no estado da Bahia, destacando iniciativas locais e a importância da formação contínua de professores para uma inclusão eficaz. Aborda, também, as perspectivas futuras e desafios que ainda persistem na busca por uma educação inclusiva de alta qualidade no país.

DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem passado por mudanças significativas em vários aspectos. Muitas dessas mudanças ocorrem para se adequarem às transformações propostas na também chamada de “Constituição Cidadã” (CF/1988). Em meio a estas proposições está, portanto, a Educação Inclusiva, que se trata de um direito constitucional que deve o reconhecimento da modalidade de Educação Especial enquanto perspectiva inclusiva, o que provocou a abordagem do tema dentro das leis que regulam e regulamentam o sistema nacional de educação a ser garantido através de políticas públicas pelo Estado e acompanhado por toda a sociedade.

A inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação se apresenta como uma maneira de oportunizar o convívio social de todas as pessoas, sem distinção, em um mesmo ambiente educacional, contribuindo para formação integral, não apenas desse público, como também para os demais estudantes da sala de aula que, convivendo desde cedo com a diversidade, não desenvolveriam práticas preconceituosas/discriminatórias, assim

eliminando as diferentes barreiras e superando o capacitismo. Este cenário ideal criaria condições para a existência da almejada inclusão total.

Nesta toada, compreende-se, também, que o docente não necessariamente precise ser especialista em Atendimento Educacional Especializado para promover o ensino inclusivo. O profissional de cada área deve atuar sob a perspectiva de sua formação. O que facilita o processo educativo são os cursos de formação que podem favorecer uma práxis libertadora, de modo a não se contentar com medidas paliativas e/ou discursos romantizados, assim favorecendo a realização de parcerias com profissionais especialistas do ensino complementar e suplementar.

Desse modo, as políticas de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares de ensino nascem de um relevante interesse público, advindas de diversas associações e da sociedade civil organizada. Dentre outras pautas, busca-se um reconhecimento histórico de que a humanidade tem faltado com esse público, pois, desde a Antiguidade, as pessoas com deficiências eram excluídas da sociedade, e, com o condão do Estado, muitas foram assassinadas com a justificativa de se tratarem de pessoas “amaldiçoadas”, conforme citado em outro momento. Mais tarde, no período Feudal, poderiam até exercer alguma atividade, porém, quem apresentava casos mais acentuados sofria com abandono e segregação. Posteriormente, com o advento do modo de produção capitalista, as pessoas com deficiência foram abandonadas em asilos e hospícios, justamente por não corresponderem às exigências daquele modo de produção (Souza; Brito, 2017).

De acordo com Ferrazzo e colaboradores (2015), somente no século XVII é que começam a surgir na Europa instituições de ensino. Porém, a educação oferecida às pessoas com deficiência limitava-se à institucionalização desse segmento com novas formas de restrição a elas, ou seja, não cessou o processo de exclusão.

No final do século XIX e início do XX, com o processo de industrialização e urbanização, organizações no mundo inteiro exigiram mudanças no que se refere à pessoa com deficiência,

ainda que num cenário de preconceito e discriminação. Nessa oportunidade, um número maior de pessoas com deficiência conseguiu ocupar os espaços na sociedade potencializados, inclusive, pelo grande número de mutilados de guerra, principalmente após a 2ª Guerra Mundial e a Guerra do Vietnã (Souza; Brito, 2017).

No Brasil, o modelo de educação destinado às pessoas com deficiência acompanhou os mesmos disseminados na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte (Mazzotta, 2011), em que provavelmente as Santas Casas de Misericórdia exerceram importante papel na educação de pessoas com deficiência, já que a tradição europeia atendia à população pobre e doente da época (Januzzi, 2004).

Segundo Mazzotta (2011), em setembro de 1854 foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado por D. Pedro II, com a participação de José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro que havia sido aluno do Instituto de Jovens Cegos de Paris. Ainda de acordo com o autor, por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, foi criado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, a primeira instituição no Brasil voltada para o atendimento das pessoas surdas, que hoje existe com o nome de Instituto Benjamin. O nome foi dado ao instituto em 1891, em homenagem ao terceiro diretor da instituição.

É necessário considerar que, mesmo com essas iniciativas, a educação para pessoas com deficiência, e de maneira geral para as minorias sociais, não era prioridade de governo, mas, no entanto, houve um crescente número de escolas especializadas no final do século XVIII e início do século XIX, o que caracterizou aquela época como período de institucionalização. De acordo com os estudos de Aranha (2005, p.14), esse período se caracterizava, principalmente, “pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias”. Observemos que esse processo de institucionalização iniciado no Brasil no final século

XVIII é o mesmo processo que ocorrera na Europa ainda no século XVII, conforme citado alhures.

Esses modelos excludentes começam a perder força e passa-se a discutir o modelo de integração, que consistia em retirar o (a) estudante com deficiência das Escolas Especiais e em aplicar serviços de normalização, os quais poderiam ocorrer nas classes comuns e também nas classes especiais. Seria uma tentativa de deixá-lo (lá) na escola, mas ainda de uma forma não inclusiva.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As atuais políticas de educação para todos, desenvolvidas no Brasil, advêm de acordos internacionais que posteriormente foram promulgadas por aqui e, inclusive, fomentaram o tratamento do tema na CF/1988, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (1948). Posteriormente, tivemos outras conferências que também influenciaram nas demais legislações da educação brasileira, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) Jomtien - Tailândia; a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) Salamanca - Espanha; a Convenção de Guatemala (UNESCO, 1999), promulgada pelo Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001; a Declaração internacional de Montreal sobre Inclusão (UNESCO, 2001); e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU – Nova York, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Buscando um histórico das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), observamos que a primeira LDBEN, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 trazia a seguinte redação: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961, s.p.). Promulgada em período de institucionalização, a Lei traz o termo “excepcionais” – hoje, pessoas com deficiências

– e começava a falar em incluir esse aluno nas classes regulares com a finalidade de integração social.

Já a segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, a qual substituiu a primeira, trouxe um grande retrocesso na ideia de ensino inclusivo. Editada num período de ditadura militar, a LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, traz em seu texto que: “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” (Brasil, 1971, s.p.) e acrescentava ainda que as normas seriam fixadas pelos conselhos de educação. Ao dizer que esse público deveria receber tratamento especial, direcionava-o para as escolas especiais, tirando a oportunidade de colocá-los nas classes regulares de ensino.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os rumos da Educação Inclusiva mudam de direção e o Estado passa a garantir “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, ressaltando a “(...) igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, s.p.). A partir dessa garantia constitucionale dos acordos internacionais citados, do qual o Brasil é signatário, as políticas públicas implementadas posteriormente deram uma nova perspectiva ao acesso do público alvo da Educação Especial na rede regular de ensino.

Por outro lado, nenhuma legislação, incluindo aqui a própria CF/1988 e Planos Nacionais de Educação, surgidos posteriormente, determina a obrigatoriedade de inserir o (a) aluno (a) público-alvo da Educação Especial nessas escolas comuns. Observemos que, no ano seguinte, em 1989, a Lei Federal 7.853, a qual assegura os direitos da pessoa com deficiência e sua efetiva integração social, inclui a oferta da Educação Especial como modalidade educativa e insere essa modalidade nas Escolas Especiais, privadas e públicas, determinando ainda que a oferta passa a ser obrigatória e gratuita nos estabelecimentos públicos de ensino. Afirma o documento que a matrícula será “(...) compulsória em cursos regulares de

estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (Brasil, 1989, s.p.). Desse modo, podemos compreender que, ao discriminar que só fariam parte do sistema regular de ensino apenas os “capazes de se integrarem”, a legislação excluía parte do corpo discente e, conseqüentemente, se apresenta como retrocesso ao processo de inclusão.

Com esse mesmo viés aparece a garantia do atendimento educacional especializado às crianças com deficiência “(...) preferencialmente na rede regular de ensino” no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, instituído pela Lei 8.069. Essa Lei também dispõe sobre a prioridade de políticas públicas de prevenção e proteção às famílias com crianças e adolescentes nessa condição (Brasil, 1990).

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial apresentou mais um retrocesso para a Inclusão, ao dizer que só iriam para as classes regulares aqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos ‘normais’” (Brasil, 1994, p. 19).

Posteriormente, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como suas alterações posteriores, como a nova redação dada em 2013, foi mantido o mesmo teor: “preferencialmente”. Este termo, citado repetidas vezes nas diferentes legislações, evidencia, por um lado, uma preocupação em não se omitir e fortalece o modelo excludente, e, por outro lado, afirma-se e assume-se como um modelo integracionista. Por mais que em vários pontos dessas mesmas legislações apareça o termo inclusão, na prática social o que se vê é uma carência de financiamento (investimentos) do Estado para promover a Educação Inclusiva.

O grande marco da Educação Inclusiva no país é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, finalizado em 2008. É a norma que define esse público e aponta sua inclusão na rede regular de ensino. Na

apresentação do documento, a inclusão é pautada no princípio de que é “(...) direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem todos juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008a). A PNEEPEI, portanto, amplia seus objetivos e orienta os sistemas de ensino a garantirem acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade em níveis mais elevados de ensino, e transversalidade da modalidade Educação Especial, desde a educação infantil até a educação superior.

No mesmo ano, o Decreto nº. 6.571 dispôs sobre as normas com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento ao público-alvo da Educação Especial, entretanto, foi revogado pelo de número 7.611/2011, que também abriu a possibilidade de as instituições especializadas devidamente credenciadas nos sistemas públicos de ensino poderem receber financiamento. A orientação desse normativo enfatizou, em seu artigo 2º, que a Educação Especial devia garantir o AEE e explicitou as complementações e suplementações curriculares desse atendimento.

Podemos constatar, com isso, que esse decreto se apresenta como uma amostra, agora aplicada na PNEEPEI, do que foi apontado no tópico anterior: “a disputa por recursos públicos para o ensino privado, leigo ou religioso”. Essa relação tem origem histórica e está atrelada ao baixo desenvolvimento educacional, industrial e científico do Brasil, refletindo no distanciamento entre as classes sociais, contribuindo para o agravamento da miséria entre suas minorias..

De acordo com Cury (2005), desde 1821 que o Brasil, enquanto parte do Reino Unido Português, por decreto, dividia a responsabilidade da educação de primeiras letras entre Estado e iniciativa privada, alegando impotência do erário público. Entretanto, tal abertura atendia outros interesses e instituições não explícitos no documento, colocando a educação escolar para obedecer a quatro senhores: o Estado, a família, a iniciativa privada e a Igreja.

A Igreja se apresenta nessa conjuntura como uma instituição presente em todo território brasileiro, cuja característica assistencialista combinou-se com a educação das elites em colégios e instituições. “As famílias influentes ajudavam no estabelecimento de obras sociais e seus filhos e filhas formavam-se nos colégios e internatos” (Cury, 2005. p. 8). A família, patriarcal e forte aliada da Igreja, é onde os filhos das elites fazem seu primeiro contato com a leitura, com a escrita e com as contas – para os quais ela contava, em alguns casos, com a presença de preceptoras estrangeiras e/ou padres. Desse modo, perpetuou-se a negligência das elites com o acesso de todos a uma educação institucionalizada, dada a ausência, por muito tempo, de uma rede sistematizada (Cury, 2005).

Essa ausência/presença do Estado reforça as ideias trazidas por Marx e Engels (2008), ao sintetizarem o conceito de Estado Moderno como um comitê que administra os negócios da classe burguesa, das elites. Essa ausência/presença também é estratégica: na atualidade, a Igreja Católica divide espaço com as igrejas evangélicas e o jogo de interesses tem se fortalecido. Um exemplo disso é quando presenciamos manifestações de ministros religiosos em defesa de um determinado agente político, ou quando vemos reacender a proposta de ensino domiciliar (*homeschooling*) nas pautas do Congresso Nacional. A finalidade, certamente, não é defesa da educação brasileira enquanto instrumento de desenvolvimento de sua população, observando o histórico brasileiro: o interesse é tão somente o de atender a uma burguesia privilegiada em detrimento das classes mais vulneráveis, sob a égide do discurso de aumento de contas públicas ou falta de recursos públicos.

Ao Estado incumbe a tarefa de educar nos espaços públicos de ensino, com acesso sem privilégios e garantido como direito gratuito em igualdade de condições. “Logo, a educação escolar é um serviço público cuja base não é o dever da família, nem da iniciativa privada e nem mesmo do Estado. O dever do Estado, em matéria de educação escolar, impõe-se porque há o direito do

estudante de aprender”, sem representar interesses de ninguém (Cury, 2005, p.10).

Em contraposição ao papel do Estado na educação, figura a iniciativa privada, que por óbvio, além de não oferecer o ensino gratuito, o princípio também se inverte. Enquanto na educação pública o direito em aprender repousa no(a) aluno(a), na iniciativa privada o direito está na liberdade do ensino. Esses quatro atores, quais sejam, o Estado, a família, a iniciativa privada e a Igreja (ou em outras palavras, o investimento público, associado à iniciativa privada, leigos e religiosos) permanecem em cena desde o período colonial e permeiam toda a evolução histórica da educação brasileira. Sendo por ação direta ou por omissão, esses agentes atuam para garantir o protagonismo de outros poderes. De tudo, entretanto, resta a evidência de que esse modelo não tem germinado bons resultados: como bem lembra Neubauer (2018), a educação brasileira chegou, aos anos de 1980, com índices alarmantes de analfabetismo e um parco desenvolvimento industrial.

Ainda com sérias críticas de especialistas e entidades ao trecho “preferencialmente na rede regular de ensino”, essa questão reaparece na meta de número 04 (quatro) do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), o que levou ao entendimento de que o (a) aluno (a) com deficiência poderia ir para uma Escola Especial sem necessariamente ser inclusiva.

Em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Federal nº 13.146, de 6 de junho de 2015, a qual trouxe em seu capítulo IV a necessidade de a educação ser inclusiva em todos os níveis e ao longo de toda a vida (Brasil, 2015a). A Lei foi criticada e apontada como controversa pelo fato de se furtar a afirmar, categoricamente, que o ensino deva ser na rede regular de ensino em vez de escolas especiais.

Mais recentemente, mais uma discussão se deu na formulação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, organizada com a colaboração de diversas entidades e especialistas da área de educação de todo o país. O texto previa, em detalhes, uma

abordagem específica sobre Educação Inclusiva, no entanto, o trecho foi retirado do documento consolidado da referida BNCC (Brasil, 2015b) e, em seu lugar, foi apresentado um texto contendo uma ressalva para a “diferenciação curricular” em práticas pedagógicas inclusivas (Brasil, 2017), causando revolta naqueles que defendem uma abordagem e discussão mais ampla sobre o assunto, que passaram a enxergar o destaque como uma inequívoca forma de discriminação.

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO REGIONAL E LOCAL

Fazendo o apanhado sobre o histórico da Educação Especial no estado da Bahia, podemos destacar que, em meados do século XX, o contexto político-educacional não era diferente do quadro nacional: a Educação Especial era assumida por iniciativas não governamentais, como o Instituto de Cegos (1933), que mantém até hoje sua natureza filantrópica e oferece serviços educacionais especializados para as pessoas com deficiência visual; e o Instituto de Reabilitação de Deficientes Motores (1956), atualmente intitulado de Instituto Baiano de Fisioterapia e Reumatologia – IBR, que na época oferecia serviços aos acometidos pela poliomielite e, com a erradicação da doença, teve seus trabalhos direcionados para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual e física. Neste espaço foi criada a escola Erwin Mongeroth (Bahia, 2017).

Após a pressão de docentes de diferentes áreas, que fizeram a sua formação na cidade do Rio de Janeiro (no Instituto de Surdos-Mudos e no Instituto Benjamim Constant) e em Belo Horizonte (no Curso da Professora Helena Antipoff), foi fundada, entre 1959 e 1962, a primeira escola no Estado especializada na área da surdez (Bahia, 2017). Mas, apesar das conquistas, ainda não estava legitimada a Educação Especial na Bahia

Somente em 1975 que a Secretaria de Educação da Bahia – SEC se mobilizou junto ao Conselho Estadual para organizar oficialmente o serviço educacional especializado, efetivado com o

Decreto 24.618 e a Resolução 224. Tal mobilização ocorreu quando o Governo Federal criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, através do Decreto nº 72.425 de 1973, com o intuito de promover no Brasil a “expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. Na década de 80, esse serviço sofreu reformulações e foi criada a Gerência de Educação Especial, permanecendo vinculada ao Departamento de Ensino de 1º Grau. Neste período, o ensino era ainda segregado, com atendimento em escolas e classes especiais (Bahia, 2017).

Já no ano de 2008, a SEC criou o programa Rede de Educação Especial: um caminho para a inclusão com a criação de redes entre as secretarias (estaduais e municipais), IES e Organizações Não Governamentais (ONGs). Um dos pilares desse Programa foi a formação de professores para a atuação com o público da Educação Especial. Outras ações surgiram no desenvolvimento dessa proposta, como, por exemplo, a criação de 05 (cinco) centros de apoio pedagógico especializado no interior, com a intenção de ampliar e fortalecer a Educação Inclusiva (Bahia, 2017).

O instrumento mais recente criado no Estado da Bahia são as Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (Bahia, 2017), as quais representam um dispositivo político-pedagógico que busca orientar a rede por meio de um instrumento oficial, alinhando-se à PNEEPEI, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, regidas também pela Lei Estadual 13.559, de 11 de maio de 2016 (PEE-BA 2016 – 2026) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei Federal nº13.146/2015).

No âmbito do município de Caetité, a Lei Nº 789, do Plano Municipal de Educação (2015-2025), ratifica o que estabelece a Meta 04, do PNE e do PEE, e elabora diversas estratégias para cumprir o que está previsto legalmente. Em dezembro de 2020 foi publicado o Referencial Curricular do município de Caetité, construído a partir de uma ação coletiva, com a participação de professores, coordenadores, técnicos e gestores educacionais, a qual foi desenvolvida ao longo de 2019 e 2020, em que conta pontos

balizadores da Modalidade de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Cabe destacar que, desde 1998, existe em Caetité, por iniciativa popular, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). No Ano de 2006 foi criado o Centro de Reabilitação Integrado e Inclusão Social de Caetité (CRISC), atendendo surdos e outras especificidades, setor pertencente à Secretaria de Assistência Social. Em 2016 foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Caetité - Anjo Azul.

A Secretaria Municipal de Educação de Caetité – SEDUC instituiu em 2008 uma equipe multiprofissional, composta por especialistas em Educação Especial para atender cegueira, surdez, transtornos globais do desenvolvimento, além de outras demandas que envolvem o processo de Educação Especial Inclusiva. Os (As) intérpretes de Libras que atuavam nas redes pública estadual e municipal também passaram a fazer parte deste grupo.

O município sedia também o Centro Estadual de Educação Especial de Caetité (CEEEEC), criado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia no ano de 2009, o qual atende ao público-alvo da Educação Especial identificada em nossa cidade e região, incluindo sede e zona rural.

O marco mais recente do AEE no município foi a aprovação da Lei nº 864, de 1º de abril de 2020, que regulamenta a profissão de tradutor, guia-intérprete e intérprete Libras, e que cria os cargos públicos de tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras. Essa lei ratifica no município a Lei Federal nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.

Percebe-se que o país possui uma legislação robusta, ainda que se apresente como um cenário de disputas. Os sistemas de ensino têm buscado seguir o que está preconizado pelos Conselhos, Nacional, Estadual e Municipal de Educação (CME, CEE e CME), pelos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação (PNE, PEE, PME), bem como por suas respectivas diretrizes curriculares e todo o arcabouço jurídico brasileiro.

Por outro lado, é nítido, por exemplo, que falta uma formação continuada para os profissionais da educação que lidam diariamente com estudantes PAEE. Apesar de algumas iniciativas, a ação ainda não contempla a todos e todas e o reflexo disto é sentido em sala de aula, quando se encontra esse público com pouquíssima base de conhecimento, mas em séries avançadas.

Como o próprio vocábulo sugere, a inclusão deve possibilitar fazer parte de um grupo, e não de se confundir com apenas mantê-lo na sala de aula, na companhia dos demais alunos, e apresentar-lhe uma tarefa à parte. Não basta a acolhida fictícia em que os (as) demais estudantes participam de uma atividade e os (as) estudantes público-alvo da Educação Especial recebem outras tarefas de nível alfabetizatório. Outrossim, o (a) profissional de educação precisa ter consciência de que, para haver a inclusão, é necessário que exista, de fato, aprendizagem. Sobre isso, Mantoan (2006, p. 54) reforça que, “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Cabe ao professor cuidar para que o aluno não fique esquecido no “fundo da sala”, fazendo tarefa absolutamente alheia ao conteúdo trabalhado com os demais.

Nesta conjuntura educacional, D’Ambrósio (2001, p.42), ao falar de inclusão em seu sentido social, reflete que “[a] estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes”. Assim, o trato com zelo e empatia às sensibilidades dos alunos e alunas público-alvo da Educação Especial é de fundamental importância para haver um trabalho que contemple, de fato, as ações para a inclusão plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa examinou detalhadamente a evolução histórica da Educação Especial e da Educação Inclusiva no contexto

brasileiro, assim como suas implicações no estado da Bahia, mais especificamente no município de Caetité. Ao traçar esse panorama, foi possível constatar a complexidade das políticas educacionais voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ao longo das últimas décadas.

Ao longo desse percurso histórico, ficou evidente que as transformações na legislação e nas políticas educacionais têm buscado promover a inclusão desses indivíduos na educação regular. No entanto, também se constatou a persistência de desafios e obstáculos que muitas vezes limitam a efetiva implementação da inclusão nas escolas.

Um dos principais desafios observados é a falta de formação adequada para os profissionais da educação, o que impacta diretamente na qualidade do atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, a presença do termo "preferencialmente" em diversas legislações sugere uma abertura para a manutenção de escolas especiais, o que pode resultar em práticas segregadoras.

A legislação brasileira, apesar de avanços significativos, ainda carece de maior clareza e firmeza quanto à obrigatoriedade da inclusão nas escolas regulares. A falta de investimento adequado e de políticas públicas efetivas também são desafios que precisam ser superados para garantir a plena inclusão de todos os estudantes.

No contexto do município de Caetité, foram identificados avanços importantes, como a criação de salas de recursos multifuncionais e a regulamentação da profissão de intérprete de Libras. No entanto, ainda persistem questões a serem enfrentadas para assegurar a inclusão plena de todos os estudantes com deficiência. A trajetória histórica da Educação Inclusiva no Brasil revela avanços, mas também aponta desafios que precisam ser superados. É fundamental que as políticas públicas sejam efetivamente implementadas, que haja investimento na formação de profissionais da educação e que se promova uma cultura inclusiva nas escolas. Somente assim será possível alcançar a tão

almejada inclusão total e garantir o pleno exercício do direito à educação para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005. (Visão histórica, v. 1).

BAHIA. Secretaria da Educação do estado da Bahia. **Diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia: (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)**. Salvador. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110_518_-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 26 set. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de

novembro de 2007. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 27 nov. 2020.

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 139 Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015. Aprova o Estatuto da pessoa com deficiência. Brasília, 2015a. Disponível em <https://bit.ly/2C4JkEi>. Acesso em: 05 nov. 2020

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de

interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 set. 2020. 140 BRASIL. Ministério da Educação. Ações e Programas das Diretorias da SECADI. 2018. Portal Institucional. Disponível em: <https://bityli.com/GCYBf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CAETITÉ. **Lei nº 864, de 1º de abril de 2020**. Prefeitura Municipal de Caetité, Caetité, BA, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara da. (Orgs.) **O público e o privado na história**

da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005, p. 3-30. (Coleção Memória da educação).

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

FERRAZZO, Gedeli; FRUTUOSO, Claudinei; PATRICIA, Márcia Ângela; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. O processo de inclusão/exclusão das pessoas com deficiência no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 61, p. 237-254, mar. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 67p.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEUBAUER, Rose. Políticas de Educação. In: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018, p.779-786.

SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; BRITO, Fernanda Regina Cinque. **Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência Física.** Maringá, PR.: UniCesumar, 2017.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Jomtien.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Na área das necessidades educativas especiais.** Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração De Guatemala.** Convenção

interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Montreal**. Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva". Montreal, Quebec, Canadá – 05 de junho de 2001.

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA BAHIA FRENTE AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Nájyla Betrine Batista Chagas¹

Glauber Barros Alves Costa²

INTRODUÇÃO

A interação entre comunidade escolar e profissional docente deve resultar em trocas de experiências que permita a reflexão e o aperfeiçoamento das práticas. Nesse sentido se faz importante compreender a realidade em que a escola está inserida, pois ao articular-se com as dimensões políticas, econômicas e científicas, é notório que ela é permeada por questões também antagônicas. Sendo um instrumento de reprodução das relações socialmente dominantes, assim como também exerce papel ímpar no processo de emancipação humana. Visto que as práticas sociais e as produções humanas não são neutras. (Frigotto, 2006)

Nesta perspectiva, Sampaio *et al.* (2020) afirma que a formação docente deve reverberar de tal modo a conduzir o profissional a ações conscientes, capaz de lidar com as particularidades do contexto inserido, proporcionando a construção de conhecimento teórico-científico. Assim, a tarefa do professor é garantir a unidade básica entre ensino e aprendizagem, estimulando o desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, Frigotto (2006) destaca que para a efetiva emancipação e transformação são necessários investimentos na educação, na ciência e na tecnologia. Reconfiguração em demanda desde a década de 1970, onde a

¹ Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS/UNEB), Licenciatura em Geografia (UNEB), Bacharel em Psicopedagogia. E-mail: nbetrine@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). E-mail: glauberbarros@hotmail.com

intensificação da prática passou a ser comum, para responder as demandas neoliberais, promovendo péssimas condições de trabalho ao profissional docente.

O contexto da pandemia de Covid-19¹ desnuda os inúmeros obstáculos que os profissionais da educação já traziam consigo, em específico a adaptação abrupta às demandas postas, ao aprendizado de novas habilidades atreladas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), sem suporte e em isolamento social, exigido pela configuração dos cuidados com o vírus SARS-CoV-2, enfrentando a nova rotina de trabalho no interior de seus lares, dividindo espaço com seus entes (por vezes, crianças em idade escolar também em Ensino Remoto Emergencial).

Esta pesquisa acerca do trabalho docente e sua precariedade no mundo contemporâneo, das novas características do ensino e das demandas no mundo capitalista, em especial na Bahia, ciente dos riscos de generalizações e de conclusões abreviadas, desvela a realidade precária e lança luz para as condições de trabalho do profissional docente por meio de análise dos dados, resultantes das aplicação de questionário semiestruturado, Banco de Dados do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO - UNEB *Campus VI*). A pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia via *Google Forms*, em 2020, com professores do Brasil, o recorte do banco de dados aqui apresentada é somente do estado da Bahia, na seleção dos mesmos foi feito o recorte de professores baianos e de Geografia que são os sujeitos da análise aqui apresentada.

A PANDEMIA E O USO DAS TECNOLOGIAS

O contexto pandêmico da Covid-19, vírus conhecido cientificamente por SARS-CoV-2, foi sinalizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 30 de janeiro de 2020 como uma Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional – ESPII (ou Public Health Emergency of International Concern - PHEIC)¹.

A partir de então os governos se viram obrigados a reagir com medidas de distanciamento, evitando o contato físico. Sobre a pandemia, “O momento pandêmico é carregado de um tempo de mudanças que estão acompanhadas de várias consequências, afetando grupos sociais e pessoas de meios e modos diferentes como, por exemplo, os impactos sofridos por mulheres e homens”. (Cunha et al, 2022, p.166), ao propormos esse artigo analisamos a mesma realidade descrita mas focando nos professores da educação básica.

Diante disso, as escolas interromperam as atividades presenciais e retomaram no formato online e digital para garantir o isolamento social e proteção das pessoas como orientado pela OMS. Sendo assim, conforme sinaliza Sampaio *et al.* (2022),

Habitados à sala de aula, milhares de professores se reinventaram ao assumir, de forma abrupta e despreparada, práticas pedagógicas através de um computador ou *smartphone* conectados à internet. Uma das possíveis vertentes educacionais que poderia acontecer nos próximos dez ou vinte anos ocorreu de modo imprevisto no ano de 2020. (Sampaio *et al.*, 2022, p. 108)

A mudança do ensino presencial físico para os meios digitais, conhecida popularmente por Ensino Remoto Emergencial, ocorre em tempos síncronos - aula expositiva por sistema de webconferência - e assíncronos - atividades em um ambiente virtual de aprendizagem - AVA - (Hodges *et al.*, 2020 apud Sampaio *et al.*, 2022). Com esta nova demanda, recorrer aos meios digitais não foi tão simples. Pois, transpor a aula presencial para o ambiente virtual é tarefa com uma lista de pré-requisitos que vão desde as habilidades com a interface digital, desigualdades econômicas, sociais e culturais bem como condições de trabalho do profissional docente.

Nesta perspectiva, partindo do pressuposto que a Geografia é “[...] uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade [...]” (Cavalcanti, 2017, p. 8), neste artigo realizamos análise e discussão a respeito

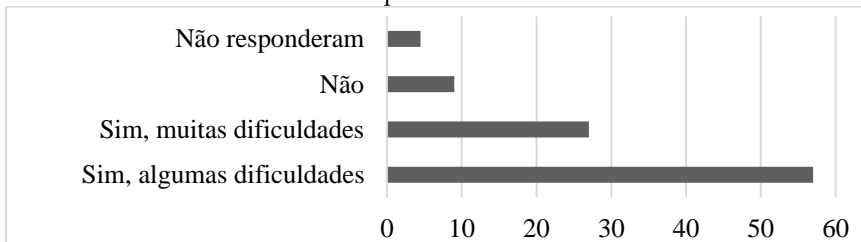
dos desafios da prática do docente de Geografia da Bahia considerando as condições de trabalho, o uso das tecnologias e a formação docente no contexto pandêmico.

Os resultados desta pesquisa foram obtidos por meio de aplicação de questionário semiestruturado, constitui Banco de Dados do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO - UNEB *Campus VI*), via *Google Forms*, no ano de 2020, com professores do Brasil. Entretanto, tendo em vista o tema de estudo proposto, foi realizado o recorte. E, nesta pesquisa consta somente de dados referentes aos professores de Geografia da Bahia (equivale a 98 professores). Destes, 81 profissionais declararam estar trabalhando durante o Ensino Remoto, enquanto 17 afirmaram não estarem trabalhando.

O ensino remoto modificou as formas de aprender e ensinar, do mesmo modo que alterou as estruturas das relações profissionais e pessoais. [...] Todas as alterações nas rotinas e nas relações profissionais e pessoais aconteceram não por escolhas, mas sim por uma necessidade social do Estado, objetivando minimizar os impactos na saúde pública, e por isso, ficar em casa nesse momento passou a ser, também, um ato político. (CUNHA et al, 2022, p. 153)

Com a imposição do Ensino Remoto houve um natural estranhamento e desconforto, já que muitos profissionais se viram em uma situação de se preocupar em viver e vencer uma pandemia, ao mesmo tempo que eram convocados ao trabalho docente. Neste sentido, foi questionado aos professores a respeito das dificuldades com o ensino remoto. Conforme é apresentado no gráfico a seguir, 5 professores não responderam ao questionamento, 9 disseram não ter encontrado dificuldades, 27 professores tiveram muitas dificuldades e 57 docentes identificaram algumas dificuldades.

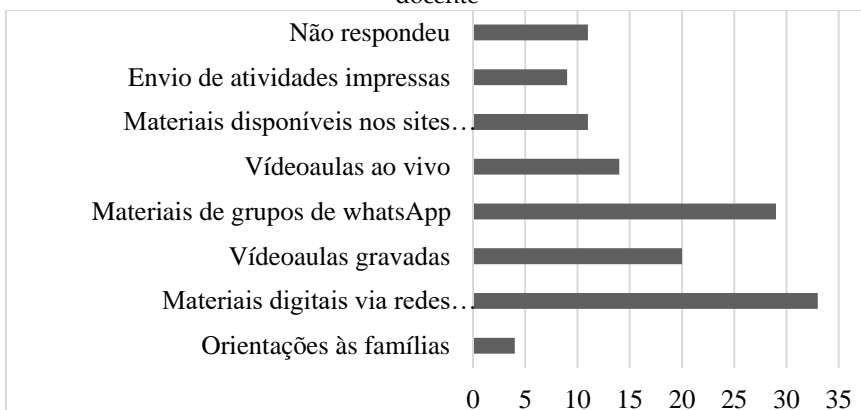
Gráfico 01- incidência de dificuldades em desenvolver o ensino remoto na pandemia



Fonte: Banco de Dados do GEPEGEO/UNEB, 2020.

A fim de identificar as possíveis causas do número significativo de docentes terem apontado dificuldades, outras questões foram selecionadas para também serem discutidas a seguir. Para tanto, ao serem questionados a respeito das estratégias educacionais recorridas para exercer e/ou aprimorar a atividade docente durante a pandemia, conforme apresenta o gráfico a seguir, é notório que lançaram mão de diferentes instrumentos. Sendo os materiais digitais com recorrência, recursos estes que demandam habilidades específicas em manuseio da interface digital bem como dedicação de maior tempo para o preparo, envio e orientações às famílias e estudantes.

Gráfico 02- estratégias educacionais utilizadas para aprimorar a atividade docente



Fonte: Banco de Dados do GEPEGEO/UNEB, 2020.

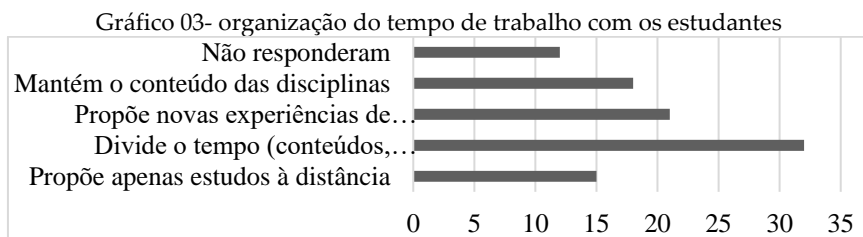
A demanda com o novo modelo de Ensino desencadeia outras preocupações, visto que esta não deve se limitar somente em certificar que o conteúdo chegue ao estudante. É preciso garantir que o tempo de trabalho do estudante correlacione com as competências e habilidades esperadas para o contexto idade-série. Lançar mão de metodologias que alcancem as necessidades do educando é primordial para o desenvolvimento significativo das habilidades.

Neste contexto de incertezas, acentua a necessidade de suporte ao bem estar dos professores, pois, conforme aponta Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), a insegurança, a necessidade de adaptação em curto tempo, o trabalho no ambiente familiar, a ansiedade mediante às condições sanitárias e econômicas frente ao cenário da pandemia causam nos profissionais da educação uma espécie de exaustão que poderiam ser evitadas ou minimizadas se houvesse um plano de trabalho desenvolvido e pensado por meio de decisores curriculares em tempo de confinamento (Morgado; Sousa; Pacheco, 2020).

Coelho (2012) esboça a respeito da importância de se pensar na escola enquanto estrutura física e quanto às suas práticas docentes. Tendo em vista que experiências insurgentes, como crises fundamentais curriculares do século anterior decorreram das inovações tecnológicas, conforme aponta Morgado, Sousa e Pacheco (2020). Nesta perspectiva, o contexto do confinamento social nos direciona especial atenção às formas de organização dos currículos, do trabalho docente bem como das relações de gestão e nas práticas, que têm permanecido periféricas, pois não estão sendo viabilizadas de forma adequada bem como não são fortemente apoiadas (Candau, 2016).

Ao serem questionados a respeito das estratégias de ensino-aprendizagem 12 professores não responderam à pergunta, 18 mantiveram os conteúdos do componente curricular, 21 propõem novas experiências de aprendizagem, 32 optaram por dividir o tempo com conteúdos, orientações e outros temas, enquanto 15

professores propunham apenas estudos à distância, conforme está disposto no gráfico abaixo.



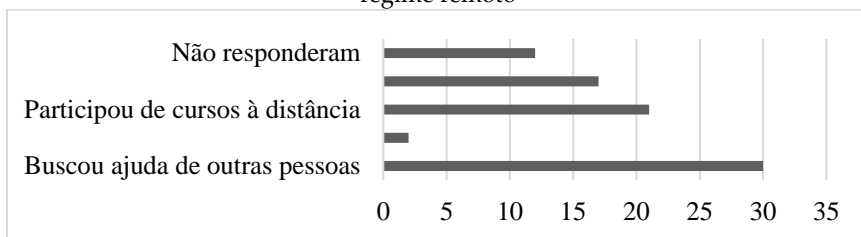
Fonte: Banco de Dados do GEPEGEO/UNEB, 2020.

Nota-se que houve um número significativo de professores que recorreram a novas experiências de aprendizagem, assim como em organizar o tempo de forma que não apenas apresente os conteúdos do componente curricular, mas também oriente e lhes apresentem novos temas. Freire (1996) chama a nossa atenção para a necessidade do professor reinventar as práticas pedagógicas, pois é fazendo, buscando, procurando, indagando, intervindo que educa e se educa. Devendo, portanto, estar sempre atento ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem para que a ciência geográfica contribua na interpretação e compreensão do mundo.

Para tanto, no contexto da pandemia, com o isolamento físico, e diante das orientações dos documentos oficiais (Decreto Estadual nº. 19.549 de 18 de março de 2020¹), os professores se viram diante de ferramentas que não faziam parte da rotina de trabalho.

Assim, ao serem questionados a respeito do uso das ferramentas nas aulas virtuais 12 professores não responderam, 17 professores responderam que já possuía experiência com este modelo, 21 optaram por participar de cursos à distância, 2 professores declararam não conseguir se adaptar ao modelo remoto de ensino, 30 docentes buscaram ajuda com outras pessoas, e apenas 16 declararam ter recebido apoio da escola para reinventar as aulas, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 04 - análise da utilização de ferramentas pedagógicas nas aulas em regime remoto



Fonte: Banco de Dados do GEPEGEO/UNEB, 2020.

Diante dos dados apresentados até aqui, é possível notar que as dificuldades apontadas no primeiro gráfico desta pesquisa são identificadas nos gráficos subsequentes, onde apresentam as condições de trabalho, no que tange ao contexto e apoio das instituições, bem como a formação para o ensino remoto como possíveis impasses para a efetivação do ensino-aprendizagem no contexto da pandemia.

O deslumbre com a expansão do setor tecnológico tende a levar a conclusão de que é possível resolver os problemas educacionais com tais ferramentas. No entanto, conforme aponta Habowski e Conte (2019), a tecnologia isoladamente não é potencial para a resolução mágica dos problemas da educação. No entanto, aliada às práticas sociais podem contribuir na construção do conhecimento. Reconhece também que é um desafio aos professores pois é preciso saber utilizar as ferramentas e saber orientar os estudantes na produção de significados com o uso das tecnologias.

O professor que não passou pelo processo formativo para o uso das tecnologias na educação tende a se esforçar mais para preparar as aulas e conseqüentemente demandará mais tempo para programar aulas mais atrativas, interferindo na qualidade de vida do profissional que já se vê preocupado com outras questões como o tempo dedicado a si e à família.

Stinghen (2016) chama a atenção para a necessidade de implementação da formação e atualização docente de tal modo que

a tecnologia seja aliada, incluída no currículo escolar, e não seja apenas uma ferramenta periférica. Devendo estar presente na criação de inovações que faça uso da competência digital.

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO CONTEXTO PANDÊMICO

O ser moderno se configura na busca pelo progresso, marcado por muitas transformações que em virtude da dinâmica acelerada. No âmbito da educação, reflete em mazelas sociais no contexto educacional. Especificamente neste estudo, considerando o contexto pandêmico da Covid-19, trataremos neste tópico a respeito das condições de trabalho impostas ao profissional docente.

Os professores tiveram que, diante dos desafios em lecionar confinado em suas residências, reinventando alternativas, e buscando alternativas para que a educação não parasse, reinventou a educação nos modos de ensinar e de aprender (Morais; Conte, 2020).

Magalhães et all (2021) pontua uma série de questões acarretada pela pandemia no cerne do Ensino Remoto Emergencial.

O ensino remoto que se tem tentado implementar de forma desastrosa pelas secretarias de educação estaduais e municipais, através de plataformas inacessíveis tanto para os professores (em termos técnicos e recursos financeiros, devido a toda estrutura necessária) quanto para os alunos, que vivem, em sua maioria esmagadora, nos estratos mais precários da sociedade, é nada mais, nada menos do que o EaD. Mas esse modelo nunca foi pensado para o Ensino Fundamental, justamente pelas particularidades que esse tipo de ensino envolve (Magalhães et all, 2021, p. 340).

A questão posta aqui, apesar de também contemplar, não está em debater os problemas do EAD. Mas, em fomentar as discussões acerca das condições de trabalho nas quais o profissional docente foi submetido sem sequer ter sido ouvido, conforme aponta Magalhães et all (2021),

[...] o que chama nossa atenção e nos estarrece é o fato de observarmos que, passados mais de seis meses de isolamento social, mais de 150 dias de escolas fechadas, em nenhum momento os atores mais importantes desse processo foram ouvidos ou sequer consultados. Os professores jamais foram escutados ou indagados por qualquer das autoridades governamentais ou pela mídia, a quem só interessa a promoção e o uso midiático de uma situação tão grave como a enfrentada neste momento (p. 342).

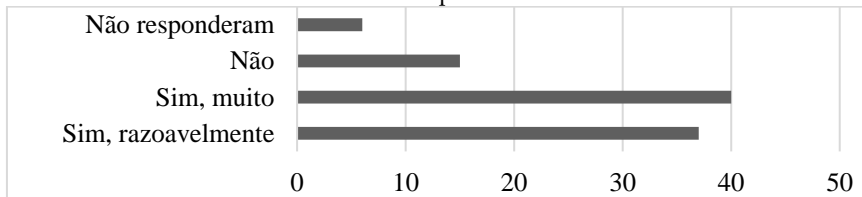
Entretanto, foram eles, os professores, que sentiram na prática, sem que tivessem a menor chance de digerir o que estava acontecendo e muito menos em opinar. Transformaram suas casas em estúdios, aprenderam a lidar com o ambiente virtual como sala de aula em tempo recorde.

Este novo modelo acarretou em cobranças que resultaram no aumento da carga horária e até mesmo aumento do número de professores acometidos por doenças vinculadas ao estresse emocional, conforme afirma Magalhães et al (2021).

A carga horária dos professores agora não só aumentou como não há mais uma rotina, um horário certo de trabalho. A todo momento são surpreendidos com novas demandas e exigências das secretarias de educação que cobram dos gestores e estes, por sua vez, são obrigados a repassar a pressão aos professores (Magalhães *et al*, 2021, p. 341).

Ao serem questionados sobre a carga horária de trabalho 6 professores optaram por não responder, 15 professores disseram não ter ocorrido aumento da carga horária de trabalho, 40 professores apontaram ter aumentado muito e 37 professores tiveram aumento da carga horária de trabalho de modo razoável, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 05 – quantitativo de professores que tiveram aumento de carga horária durante a pandemia



Fonte: Banco de Dados do GEPEGEO/UNEB, 2020.

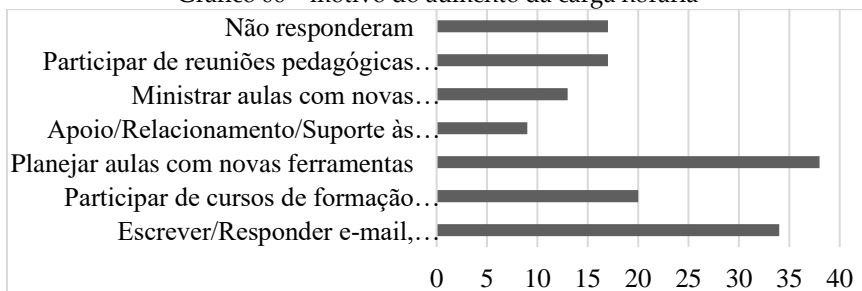
O aumento da carga horária de trabalho foi atribuído pelos professores em decorrência, principalmente, do planejamento/preparo das aulas com novos recursos/ferramentas (38), da escrita/respostas a e-mails/WhatsApp/SMS (34) e da participação em cursos de formação à distância (20), conforme é apresentado no gráfico a seguir.

Magalhães et all (2021) apresenta que ao entrevistar professores, foi pontuado o desgaste e cansaço docente associado ao aumento da carga horária de trabalho como resultante de estar disponível em três turnos de trabalho para sanar as dúvidas dos estudantes.

Na visão dos docentes, trata-se de uma exaustão devido, principalmente, à facilidade que os alunos possuem de comunicação com professores(as) por meio da internet, com destaque para o uso abusivo de WhatsApp. Segundo relatos, alguns docentes foram obrigados pela escola a aderirem ao uso dessa ferramenta, disponibilizando o número pessoal para a escola, alunos e familiares (p. 142).

Daniel Mill e Fernando Rocha Fidalgo (2007) apud Magalhães (2021), analisam o trabalho EAD como de potencial risco em perda da privacidade e sobrecarga de trabalho.

Gráfico 06 – motivo do aumento da carga horária



Fonte: Banco de Dados do GEPEGEO/UNEB, 2020.

Magalhães et al (2021) nos convida à reflexão a respeito da dinâmica de trabalho do profissional docente quando afirma que não são estranhas as degradantes condições de trabalho a que são submetidos, como os baixos salários e as jornadas inesgotáveis. Acrescenta:

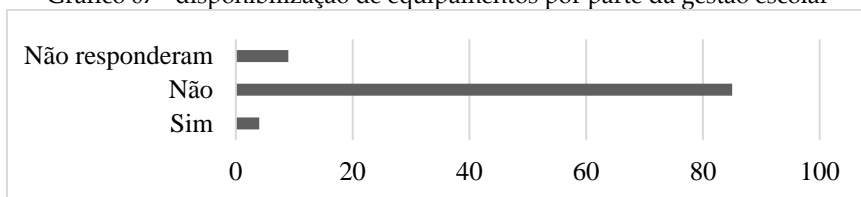
Não são apenas narrativas os casos de doenças ocupacionais, as “outubrites”, os burnouts... Não são números ou matérias de jornal os colegas demitidos, precarizados, perseguidos e humilhados... Não são hipóteses a privatização das escolas e universidades públicas ou o engolfamento desses espaços por empresas internacionais de tecnologias aplicadas à educação ou grupos empresariais de interesse. Não são cenários de futuro, mas vivências de fato as telas de computadores e celulares incessantemente ligadas, a exposição permanente, a pressão sem alívio... Ninguém aqui ouviu falar, mas – e esse é um ponto central – viveu e vive a conjuntura repleta de paradoxos e não-linearidades convergidos e adensados, de súbito, pela pandemia. Como em outros semelhantes momentos históricos, esses homens e mulheres trabalhadores docentes, aturdidos pelo medo e pela dúvida, fortalecidos ou não por seus grupos e coletivos moveram-se e movem-se (p. 12).

Sem dúvida, as TDIC's revolucionaram o acesso ao conhecimento, forneceu novas ferramentas ao docente. Entretanto, as exigências também aumentaram, em que lhes fossem fornecido uma promoção de emancipação do professor para o uso de tais ferramentas no contexto do ensino remoto.

Para a execução das atividades apontadas no gráfico 06, 85 professores sinalizaram, ao serem questionados sobre a

disponibilidade de ferramentas, que não receberam equipamentos por parte da gestão escolar. Apenas 4 dos professores apontaram terem recebido. Enquanto 9 professores não responderam. Quanto à disponibilidade de internet os valores não se alteram de forma significativa. 86 profissionais apontam que não receberam auxílio/suporte com internet, 2 docentes afirmaram ter recebido, e 10 professores não responderam.

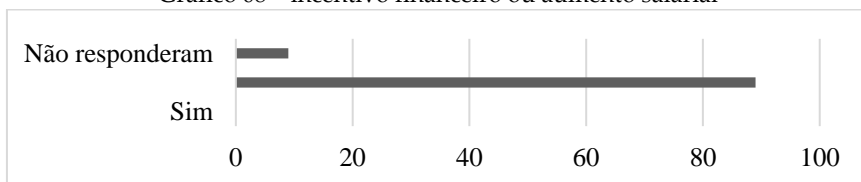
Gráfico 07 - disponibilização de equipamentos por parte da gestão escolar



Fonte: Banco de Dados do GEPEGEO/UNEB, 2020.

Ainda sobre o suporte ao professor, 89 sinalizaram não terem recebido qualquer tipo de incentivo para arcar com os novos custos gerados pela pandemia para a compra de equipamentos tecnológicos ou aumento e melhoria da qualidade de internet. Enquanto 9 optaram por não responder.

Gráfico 08 – incentivo financeiro ou aumento salarial



Fonte: Banco de Dados do GEPEGEO/UNEB, 2020.

Além das questões evidenciadas até aqui, é crucial salientar que dos 98 professores de Geografia que participaram da pesquisa, 31 têm filhos em idade escolar. Destes, 30 estavam em aula remota, e 28 acompanhavam os filhos nas atividades escolares. Fomentando um dos temas debatidos ao longo das últimas décadas, a precarização do trabalho docente.

No contexto da pandemia da Covid-19, a intensificação do trabalho docente, as jornadas exaustivas de trabalho, a transformação do lar em ambiente de trabalho (agora de um modo bem mais sólido, pois devido à sobrecarga já levavam muitas atividades para finalizar em casa, passaram a realizar todas as atividades.) dentre outras questões foram bastantes evidenciadas e debatidas. Neste sentido, um parêntese deve ser aberto para tratar das professoras, conforme sinaliza Magalhães et all (2021)

No que concerne, especificamente, ao labor das professoras, chama a atenção as dificuldades enfrentadas para a conciliação entre espaço de trabalho e espaço doméstico. Na visão das docentes, não há limites entre as atribuições de docente e mãe, considerando, sobretudo, aquelas que têm filhos pequenos em idade escolar também submetidos às aulas de modo virtual, constituindo tripla responsabilidade, ou seja, ser mãe, professora e dona de casa (Magalhães et all, 2021, p. 143-144).

Na concepção de Silva, Cordeiro e Pereira (2002), a repercussão das inúmeras questões que envolvem a prática docente implica de modo efetivo na qualidade de vida deste profissional.

Para o professor da educação básica que, por via de regra, vive uma rotina de trabalho exaustiva, excesso de carga horária, baixos salários, precarização do trabalho, cobranças desmedidas, gera esgotamento profissional e, todo esse contexto, repercute na sua qualidade de vida (Silva; Cordeiro; Pereira, 2022, p. 235).

Também foi perguntado sobre possuir equipamentos e domínio em informática suficientes para ministrar aulas. 35 profissionais alegaram possuir, 59 afirmaram não terem equipamentos e domínio, enquanto 4 optaram por não responder. Evidenciando, assim, um contexto de prática docente em que os professores foram submetidos a um modelo de trabalho em ambiente diferente do que, até então, era entendido como sala de aula e equipamentos dos quais um número significativo não possuía os equipamentos e domínio suficientes para lecionar.

Os estudos referentes à formação docente é um assunto muito debatido no cenário educacional, pois está atrelado às

constantes mudanças demandadas no contexto social e no cotidiano da escola, resultando em alterações nas relações envolvendo a comunidade escolar. Neste sentido, temos o Ensino Remoto Emergencial como demanda principal neste estudo, visto que foi o modelo de ensino apresentado no Brasil no período de março de 2020 a dezembro de 2021. Para este modelo não havia uma referência. Diante desta realidade, de mudança repentina no modelo de ensino, faz-se necessário ressignificar as estratégias e possibilidades da formação docente.

Nesta perspectiva, os processos formativos que legitimam a profissionalização docente, neste do docente em Geografia, tornam-se objetos de estudos. Autores como Cavalcanti (2017); Nóvoa (1992; 2004) e Pimenta (2012) compreendem que a identidade do professor de Geografia está vinculada à sua formação docente, tanto na identidade quanto no desempenho profissional. A formação inicial fomenta o docente enquanto profissional pesquisador, sendo o estudo uma prática recorrente para desenvolver potencialidades e habilidades.

A complexidade do contexto atual quando se trata da formação profissional de professores é cada vez maior. Atrelando esta às responsabilidades crescentes à escolarização e aos professores. As atribuições decorrem das mudanças provocadas pela revolução midiática, mudanças no mundo do trabalho, e alterações na organização familiar. Cabendo ao profissional a busca pelo aperfeiçoamento, tendo em vista o enfrentamento destes e de outros desafios.

Conforme aponta Nóvoa (1992, p. 91) “As práticas e as formações tomam como referência as dimensões coletivas as quais contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. Assim, é possível compreender que a formação inicial dever ser repensada, para que os saberes e práticas educativas sejam fomentadas mediante o entendimento de que estas são fundamentais à melhoria da qualidade do ensino. Assim

como a dimensão da formação continuada é necessária para a consolidação do fazer pedagógico.

Sendo, portanto, o apoio das instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas, imprescindíveis. Pois, a formação do professor é um processo de transformação individual, onde saber, saber fazer e saber ser são indissociáveis (Nóvoa, 2004).

Entretanto, ao serem questionados a respeito da formação para o ensino remoto antes do início das aulas, 24 professores de Geografia sinalizaram terem passado por processo formativo, enquanto 65 afirmaram que não tiveram acesso a cursos para o ensino remoto, e 9 não responderam. Dos profissionais que afirmaram terem recebido formação disponibilizada pela instituição/secretaria, apenas 8 afirmaram ter sido satisfatória/suficiente para o ensino remoto.

Conforme aponta Cavalcanti (2017, p. 26) o conhecimento geográfico demanda “[...] conhecer e refletir sobre sua estrutura analítica (princípios, categorias, conceitos, teorias) sobre a trajetória desse ramo do conhecimento, e sobre suas principais formulações e seus avanços atuais”. A compreensão de que a experiência e o conhecimento pedagógico se complementam e devem compor a formação docente é reiterado por Pimenta (2012, p. 26) quando afirma que “[...] para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”.

A formação é imprescindível para que o docente compreenda os contextos da realidade dos seus estudantes. E, a partir de então estejam envolvidos, estudantes e professores, na capacidade de debater temáticas intrínsecas à sua realidade. O processo formativo pode resultar em benefícios para o trabalho docente, proporcionando a superação de dificuldades no cotidiano escolar.

APONTAMENTOS

As análises realizadas, considerando o objetivo desta pesquisa, aponta para contribuições significativas mediante a compreensão

de impactos provocados pela pandemia da Covid-19 no fazer pedagógico do professor de Geografia, pois problematiza o contexto no qual a prática está inserida bem como desnuda outras questões imbricadas que requerem ainda mais aprofundamento e pesquisas, como, a exemplo, produção de conhecimento na área das TDIC's, formação inicial e continuada para as novas demandas da prática docente, condições de trabalho e ubiquidade.

Percebeu-se que a maioria dos professores sentiram dificuldades para ministrar aulas no ensino remoto, precisou buscar ajuda de outras pessoas e de cursos visando facilitar o uso das tecnologias, não recebeu incentivo financeiro/internet e/ou aparelhos por parte da gestão/secretaria para ministrar as aulas. No entanto, buscaram alternativas lançando mão de diversos recursos fazendo uso de plataformas digitais para que fossem concretizadas o direito de acesso ao ensino.

Além disso, foi possível notar que houve alteração na carga horária de trabalho da maioria dos profissionais. Diante do exposto, percebe-se que além de um ritmo de trabalho intenso, a jornada de trabalho também foi longa, mesmo não havendo incentivo financeiro sequer para a aquisição de internet ou aparelhos/ferramentas.

REFERÊNCIAS

BAHIA. *Decreto de nº 19.549*, de 18 de março de 2020. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19549-de-18-de-marco-de-2020>. Acesso em 22 de jun. 2021.

CANDAU, V. M. F. *Cotidiano escolar e práticas interculturais*. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455> Acesso em: 18 de mar 2023.

CAVALCANTI, L. de S. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do Cotidiano Escolar. *In: ASCENÇÃO, V. de O. R. et. al. (orgs.). Conhecimentos da Geografia: percurso de formação docente práticas na Educação Básica*. Belo

Horizonte: IGC, 2017. Disponível em: <https://www.igc.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/06/livroXIENPEG.pdf> Acesso em: 14 de dez. 2022.

COELHO, P. M. F. *Os Nativos Digitais e as Novas Competências Tecnológicas*. Texto Livre Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres>. Acesso em: 02 abr. 2023.

CUNHA, A. L. S.; COSTA, G. B. A., AMORIM, J. S.; SANTOS, I. G. A. A escola invadiu a vida e a vida tomou a escola: A intensificação do trabalho da mulher professora na pandemia. In: BERTONI, L. M. et al. *Vulnerabilidades em tempos de pandemia*. Brasília – DF: Techhnoplitik, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5019418/mod_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20livro%20completo.pdf Acesso em: 4 de jan. 2023.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F.; NEVES, L.M.W. (orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. ISBN: 978-85-7541-612-9. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129.pdf> . Acesso em: 16 de nov. 2022.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. *(Re)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 157p. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/repensar-educacao>. Acesso em: 12 de abr. de 2023.

MAGALHÃES, J. E. P.; LIMA, C. G. de; COSTA, C. F. da; FRIGOTTO, G.; MOREIRA, V. de M. V.; NEPOMUCENO, V. L. da C. (Org.). *Trabalho Docente Sob Fogo Cruzado - Volume II*. Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LPP/UERJ), Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.rets.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/biblioteca/ebook_-trabalho-docente-sob-fogo-cruzado-2-final.pdf Acesso em 20 jan. 2023.

MORAIS, T. M, CONTE, E. Os processos de ensino e de aprendizagem sob o ponto de vista construtivista. In: FELICETTI, V. L.; PEREIRA, M. A. de C. (Orgs.). *De Canoas a Manaus nas águas da educação: inquietações docentes*. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2020.

MORGADO, J. C; SOUSA, J; PACHECO, J. A. *Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular*. Praxis educativa, vol. 15, e2016197, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860066/html/> Acesso em 16 de nov. 2022.

NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012, p.15-34.

SAMPAIO, A. V. O. et. al.. O ensino de Geografia no contexto pandêmico: a inserção das TDICS. In: SAMPAIO, A. V. O. et. al. (orgs.). *O ensino de Geografia em pauta*. Curitiba: CRV, 2022.

SAMPAIO, A. V. O.; OLIVEIRA, L. A. de; SANTOS, M. F. Ensino e aprendizagem de Geografia: formação e práticas docentes. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 59, p. 360-376, jul. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000300360&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14 jan. 2023. Epub 19-Jul-2021.

SARAIVA, K; TRAVERSINI, C; LOCKMANN, K. *A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente*. Ponta Grossa: Práxis Educativa, v. 15, p.1-24, ago. 2020.

SILVA, A. de O.; CORDEIRO, C. P. C. S.; PEREIRA, V. S. A importância do lazer para a qualidade de vida do professor da educação básica. In: CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P.; FAGUNDES, H. P. P. (orgs.) *Qualidade de vida e saúde de profissionais da educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

STINGHEN, R. S. *Tecnologias na educação: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar*. UFSC. Florianópolis, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169794/TCC_Stinghen.pdf Acesso em: 22 de jan. 2023.

CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gisselle Keylla da Silva Cruz
Wilson da Silva Santos

INTRODUÇÃO

Esse texto origina-se do resultado de uma pesquisa feita para conclusão do Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na linha de pesquisa II – Ensino, Saberes E Práticas Educativas, realizada na Unidade de Educação Infantil Daisy Franca Barreira de Alencar em Caetitê-BA, sob a orientação do Prof^o Dr Wilson da Silva Santos. Trago um recorte da pesquisa, apresentando os resultados do estudo teórico sobre as contribuições da Prática Interdisciplinar do ensino da Educação Infantil.

O atual cenário educacional, na Educação Infantil, principalmente no que se refere as suas reformulações de políticas educacionais a exemplo da nova BNCC, tem gerado profundas pesquisas, debates e reflexões, especialmente nas linhas de pesquisas que se refere a “Infância e Educação Infantil”. Este novo contexto requer dos profissionais que atuam nesta fase da educação, estudo e atualização de suas práticas. Considera-se a exigência das políticas atuais que indicam um olhar diferenciado à infância, ao priorizar a construção de um currículo pensado e estruturado em prol do desenvolvimento integral da criança.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. É oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, constituindo estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade, no período

diurno, em jornada integral ou parcial. Normalmente, são espaços regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social, conforme aborda a atual legislação brasileira (BRASIL, 2010).

Sabe-se que, na Educação Infantil, a fronteira das disciplinas não é evidente para as crianças. Quando se deparam e entram em contato com o objeto de estudo, as relações interdisciplinares acontecem naturalmente, porém é imprescindível que o professor se atente ao modo como situa esses objetos, a fim de não impor ou salientar demasiadamente as fronteiras disciplinares. Precisamos conhecer melhor o significado da interdisciplinaridade e propiciar estratégias para uma aprendizagem significativa, levando-se em conta o desenvolvimento integral da criança que é objetivo primordial da Educação Infantil.

A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, fazendo com que as disciplinas dialoguem orgânica e epistemologicamente entre si. Para isso, será preciso, como propõe Fazenda (1999a), “uma postura interdisciplinar”, que nada mais é do que uma atitude de busca, de inclusão e de sintonia diante do conhecimento. Assim, faz uma breve síntese de suas discussões sobre pressupostos de interdisciplinaridade, apresentando o seguinte conceito:

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e do aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano. (FAZENDA, 2002, p. 11)

Ser interdisciplinar exige mudança para assumir o trabalho de formação além de uma experiência entre quatro paredes de uma sala de aula. Precisamos conhecer o significado da interdisciplinaridade e buscar formas de realizar essa prática para que a sala de aula deixe de ser um espaço restrito apenas à transmissão de conteúdos, mas um espaço aberto para a troca de

ideias entre professores e alunos, alunos e alunos e professores e professores.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INTERDISCIPLINARIDADE NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que apresenta um conjunto de competências gerais que deverão ser desenvolvidas por todos os educandos ao longo da Educação Básica. A implantação da base deveria ocorrer até o dia 31 de dezembro de 2020. Logo no início do documento, na introdução, a BNCC é conceituada da seguinte forma:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7)

Sendo assim, por ser a BNCC de caráter normativo, as escolas deverão fazer adequações em suas propostas curriculares e pedagógicas, assegurando que as mesmas estejam em consonância com esse documento. Nesse sentido, a BNCC se diferencia dos Referenciais Curriculares Nacionais, pois estes não tinham o caráter de obrigatoriedade. Trata-se, portanto, de um referencial obrigatório que deve ser adotado no currículo de todas as redes de ensino e instituições escolares.

No capítulo três da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra-se a parte que versa sobre uma série de noções, habilidades e atitudes que todas as crianças que fazem parte da Educação Infantil têm o direito de aprender. Esses elementos são apresentados como objetivos para aprendizagem e desenvolvimento e devem ser adotados por todas as escolas do país, sejam elas públicas ou privadas.

A grande alteração proposta pela BNCC na Educação Infantil está na definição de seis direitos fundamentais para as crianças de zero a cinco anos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na primeira etapa da Educação Básica, estarão de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil, interações e brincadeira, e deverão ser garantidos para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.

Outra novidade é a mudança no currículo da Educação infantil; este não estará mais estruturado pelos sete eixos (Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Matemática; e Identidade e autonomia), mas por um conjunto de práticas em um arranjo composto pelos cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada um desses campos são estipulados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos em três grupos, por faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Assim, “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. 38). Ratifica, então, que para a nova base as crianças não serão mais apenas receptoras das mensagens disseminadas pelos adultos, mas também são capazes de produzir cultura.

A nova Base estipula cinco campos de experiência fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Logo, o trabalho dividido pelos sete eixos, como acontecia até pouco tempo na Educação Infantil, foi totalmente reestruturado. Por exemplo, o campo de experiência Corpo, gestos e movimentos não abarca somente os conteúdos do eixo Natureza e sociedade e do eixo Movimento como alguns podem pensar, os conteúdos estão

interligados e complementares a todos os outros campos de experiência. Sendo assim, percebemos que com a nova proposta da BNCC teríamos um caráter mais interdisciplinar do que anterior estrutura em eixos. O professor Paulo Fochi, Coordenador do Observatório da Cultura Infantil (OBECI) e um dos quatro consultores e redatores para a construção do documento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (MEC) nos alerta:

Não podemos confundir os campos de experiência com a tradição de organização do currículo por disciplinas, como estamos acostumados. Não se trata de dar novo nome a uma velha forma de fragmentar o conhecimento. Organizar o currículo com esse arranjo curricular não significa distribuir os cinco campos em dias da semana, quadro de horário ou conjunto de atividades. Também os campos de experiência não podem ser reduzidos a um conjunto de objetivos. Muito pelo contrário, é preciso considerá-los a partir dos textos (ou ementas, como temos chamado) que explicitam os elementos culturais, científicos, sociais, ambientais e tecnológicos do patrimônio que a humanidade já sistematizou e, assim, tomá-los como uma circunscrição conceitual para os adultos e as crianças se movimentarem. (FOCHI 2020, p. 69).

A nova BNCC (BRASIL, 2018) explicita que a Educação Básica deve se atentar para a formação e para o desenvolvimento global humano, propor o rompimento com as visões reducionistas e privilegiar a dimensão intelectual e afetiva, o que significa uma visão plural, singular e integral da criança. Dessa forma, ela afirma a educação integral, que, independente da jornada escolar, deverá promover a aprendizagem sintonizada com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos, para lidar com os desafios da sociedade contemporânea. Dessa forma,

a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 14-15)

Ao assumir o compromisso com a educação integral independentemente da jornada escolar e ao propor a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, a BNCC traz o indicativo de que é preciso superar a fragmentação dos saberes.

Nesse sentido, como já apontava Kramer (1991), a proposta da BNCC alinha com o seu pensamento de que, para que haja o pleno desenvolvimento psicológico infantil, os aspectos do ponto de vista afetivo, cognitivo, linguístico e o da psicomotricidade devem estar presentes simultaneamente na atividade infantil, que é global e indivisível. A autora discorre sobre a importância de se oferecer às crianças um ambiente que proporcione a manifestação e ampliação dos seus interesses e conhecimentos, de modo a favorecer o desenvolvimento e o maior conhecimento do mundo físico e social (da língua, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais), eixos básicos da função pedagógica da pré-escola.

Se a criança aprende de forma global e indivisível como aponta Kramer, logo os chamados campos de experiência, também deverão ser trabalhados de forma integral, sem compartimentações. Neste sentido, podemos assinalar que houve um avanço no que tange à interdisciplinaridade na Educação Infantil no texto da BNCC.

Para Libâneo (2006), na escola pluridisciplinar, como a que conhecemos hoje, as disciplinas são justapostas ou isoladas entre si; muitas vezes, não há uma conexão entre os domínios do conhecimento. O ensino das disciplinas segue uma ordem lógica, horários inflexíveis, sem ponderar as diferenças de aprendizagem entre os alunos. Ou seja, “critica-se a organização disciplinar porque ela lida com o conhecimento de forma estanque, fechada, fragmentada, por isso, põe dificuldades ao conhecimento interdisciplinar” (LIBÂNEO, 2006, p. 30-31). Ressalta-se que a noção de interdisciplinaridade é, em alguns momentos, conhecida apenas como interação entre duas ou mais disciplinas; o que deve ser analisado. O ponto central da interdisciplinaridade, segundo Japiassú (1976 apud LIBÂNEO, 2006, p. 31), é “o fato de ela conseguir incorporar resultados de várias especialidades,

tomando-lhes empréstimo, esquemas conceituais de análise, instrumentos e técnicas metodológicas a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparados e julgados”. Portanto, não se trata apenas de uma simples ligação entre as disciplinas, mas o ato de ligar o conhecimento científico a uma cognição prática.

Ainda em conformidade com Libâneo (2006), a organização do currículo por disciplinas escolares não seria o maior problema, mas essa forma de organização provoca um hábito de restringir o ensino à exposição oral dos conteúdos sem levar em conta o transcurso de investigação e a aplicabilidade desses conteúdos na resolução de problemas e situações do dia a dia. Para o autor citado, uma mudança de atitude perante o rigor da ordenação disciplinar requer a compreensão da prática interdisciplinar em três sentidos: como atitude; como forma de organização administrativa e pedagógica; como prática curricular.

Para suplantar a fragmentação e a compartimentação dos saberes para uma compreensão melhor da realidade, precisamos de uma atitude interdisciplinar, tal como propõe Fazenda:

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e do aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano. (FAZENDA, 2002, p. 11)

Para a autora, não significa somente quebrar as barreiras entre as disciplinas, mas também romper as barreiras entre todas as pessoas envolvidas no processo educativo através da partilha de experiências e o reconhecimento da limitação do seu saber. É necessário diálogo para que haja uma construção coletiva do conhecimento.

Na organização escolar também se efetiva a atitude interdisciplinar. Para Libâneo (2006), ela se exprime através da produção coletiva do projeto político pedagógico e nas práticas de ordenação e gestão da escola. A integração entre os professores das várias disciplinas é fundamental para garantir a unidade do

trabalho educativo. Na prática curricular, essa unidade se efetiva em reuniões de disciplinas, nas quais os conteúdos possibilitem tratamento pedagógico-interdisciplinar a partir dos temas geradores e que permitam, por conseguinte, a compreensão mais globalizante da realidade. Certamente os alunos aprenderão a ter maior flexibilidade de raciocínio e perceberão com mais acuidade os fenômenos naturais, sociais, culturais, políticos e econômicos em suas relações causais. “A atitude interdisciplinar requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois seus alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado” (LIBÂNEO, 2006, p. 34).

Apesar de considerar um grande retrocesso o fato de que algumas questões, como a diversidade, infâncias do campo e crianças indígenas, antes referendadas na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), não aparecerem em nenhum momento na atual BNCC, assim como o silenciamento da sexualidade infantil, podemos concluir que em relação à interdisciplinaridade tivemos, sim, alguns avanços, uma vez que essa prática não foi pontuada de forma tão direta nos documentos anteriores. Acreditamos que, se os professores adotarem uma postura interdisciplinar, como a que foi e está sendo discutida entre vários teóricos importantes das áreas de Filosofia, Linguística, Didática, Currículo, Educação Infantil etc., poderemos até rechaçar a omissão dessas temáticas inclusivas, ao trazermos à tona sua discussão, mediante a abordagem dos conteúdos com base nas experiências das crianças, como são propostos na própria Base.

O estudo sobre interdisciplinaridade na Educação Infantil e o que a BNCC apresenta sobre o assunto são importantes para que todos os que atuam nessa etapa de ensino possam reconhecer a necessidade de assumir o compromisso com a educação integral das crianças, independentemente da jornada escolar, e superar a fragmentação dos saberes, já que a separação de conteúdos por disciplina não está condizente com uma prática pedagógica em seu sentido pleno.

INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Creemos que na leitura dos parágrafos anteriores, já foi possível perceber a importância de se tomar conhecimento dos estudos sobre interdisciplinaridade. Essa reflexão epistemológica possibilitou avanços na compreensão no que acreditamos ser o melhor caminho para atender as exigências sociais e educacionais das crianças de 0 a 6 anos. Para a efetivação das propostas interdisciplinares, é necessário que os envolvidos neste processo compreendam conceitualmente o termo, e assim não haja equívocos conceituais e atitudinais no desenvolvimento de práticas educativas voltadas a tais pretensões. O desafio, agora, é analisar como a proposta interdisciplinar poderá contribuir de fato para a Educação Infantil.

Partiremos então da premissa, de acordo as ideias do médico educador Belga Ovide Decroly (apud LOPES, 2015, p. 24), de que “as crianças pequenas não conseguem relacionar fatos isolados, é através do todo que elas conseguem redescobrir as condições e adaptar-se a elas”. Essa razão, por si só, já seria suficiente para pautar a nossa discussão em torno da necessidade de integração dos eixos na Educação Infantil. No entanto, ainda há que se considerar que, segundo o mesmo autor, o conhecimento e interesses infantis estão sempre associados, e são eles que ditam eficientemente o trabalho interdisciplinar da Educação Infantil.

A partir do ato de comer, por exemplo, surge o estudo da alimentação, a origem e classificação dos alimentos, os preços, quem os produz, onde são preparados, e de acordo com a curiosidade das crianças e o desenvolvimento, surgiam as noções de geografia, ciências, história, higiene, cálculo, redação e desenho. [...] Para Decroly, a sala de aula está por toda parte: na cozinha, no museu, no campo, na oficina, na fazenda, na loja, na excursão, nas viagens. A observação não ocorre em uma lição, em um momento particular da técnica educativa, mas deve ser considerada como uma atitude, chamando a atenção do aluno em todo tempo. (DECROLY apud LOPES, 2015, p. 24).

Nesse sentido, pode ser traduzida na asserção de Decroly a organização do trabalho na educação Infantil com vistas ao desenvolvimento integral da criança, não podem ser resolvidos com uma única disciplina do conhecimento ou de forma fragmentada em um único espaço, mas em atitudes que podem ocorrer em vários momentos, nos mais diversos lugares.

As consequências da proposta interdisciplinar apontam para a melhora no desenvolvimento das crianças na realização de suas atividades e na definição do seu papel a ser desempenhado na sociedade; na medida em que terão mais oportunidades em conhecer o mundo como um todo, em seus inúmeros aspectos, conseguirão se situar melhor no mundo, criticando e compreendendo as inumeráveis informações que as atingem cotidianamente. Vale lembrar que um dos pressupostos da interdisciplinaridade não é a negação da especificidade, mas o reconhecimento de que o específico demanda a busca de sua complementação.

Na sala de aula, reunião de múltiplas, diferentes, diversas e complexas realidades de práticas sociais, as culturas das crianças chegam até o professor espontaneamente, através de inúmeras produções cotidianas, revelando-nos muito daquilo que para ele é significativo. Na “roda de conversa”, nas brincadeiras no pátio, no desempenho dos papéis assumidos durante os jogos simbólicos, nos seus desenhos, ao selecionar uma figura de revista, um livro de história ou uma música, na sua recusa insistente por participar de determinadas atividades ou pela preferência em relação a outras; nas histórias que contam, reais ou inventadas etc., nas mais diferentes linguagens em que se expressam, elas remetem às suas culturas. Cabe ao professor estar atento e sensível para captá-las, reconhecê-las, saber lê-las, levantando hipóteses sobre elas, relacionando-as entre si e as demais manifestações do grupo, interagindo ele também com a sua cultura junto a elas. Por meio do diálogo através dessa ‘escuta sensível” deverá o docente vislumbrar o que é significativo para as crianças.

Martins e Tavares (2015) discorrem sobre a escuta sensível e em seu estudo apresentam escuta sensível como uma necessidade de trazer para a sala de aula a atitude interdisciplinar, de maneira que cada docente consiga, em seu modo de ser, o agir de modo interdisciplinar:

A escuta sensível como estratégia interdisciplinar e ao mesmo tempo psicopedagógica é um dos pilares de grande importância no processo de aprendizagem, pois por meio dela a comunicação se estabelece em sala de aula de maneira muito mais agradável, compreensiva, acolhedora e plena. A comunicação se estabelece a partir da escuta, sobretudo, por parte daquele que ensina. (MARTINS; TAVARES, 2015, p. 22)

Nesse sentido, o professor que quiser tornar a aprendizagem significativa para as crianças terá que se dispor a investigar o universo simbólico de cada uma delas, buscar respostas indicativas de suas significações e a partir delas estabelecer estratégias que vão ao encontro da demanda das crianças, construindo a partir daí um trabalho interdisciplinar. Dessa forma, a escuta sensível, quando adotada, na prática interdisciplinar do docente, como contribuinte na aprendizagem do aluno, amplia o olhar do educador frente às necessidades de seus educandos.

Lopes (2015), em uma análise do fragmento do RECNEI, fala sobre os projetos, como uma possibilidade de integrar os conteúdos, conhecimentos e procedimentos, sendo muito usados na Educação Infantil e explicitados de forma positiva no trabalho interdisciplinar,

[...] um dos ganhos de se trabalhar com projetos é de possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos do trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, ampliando suas ideias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. (BRASIL, 1998, p. 57)

Lopes (2015) aponta para a existência de alguns problemas ou questões cuja compreensão e resolução exigem conhecimento e procedimentos diversos, provenientes de diferentes áreas do

conhecimento, quando os problemas sociais exigem um trabalho inter-relacionado entre as disciplinas/conteúdos. Reconhece-se a interdisciplinaridade como fundamental e o uso de projetos como uma possibilidade.

Na perspectiva de esclarecer sobre a definição do que seja um projeto interdisciplinar, é Fazenda que mais se aproxima:

Um pensar nessa direção, exige um projeto em que causa e intenção coincidam, um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. Nesse sentido precisa ser um projeto que não se oriente apenas para produzir, mas surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor. No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende, vive-se e exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade esta imbuída do envolvimento, envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às instituições a ele pertencentes. [...] Num projeto interdisciplinar, comumente encontramos com múltiplas barreiras: de ordem material, pessoal, institucional e gnosiológica. Entretanto, tais barreiras poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além. O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. (FAZENDA, 1999, p. 17-18)

Nesse ponto de vista, a construção de um projeto interdisciplinar deverá ser estabelecida a partir das demandas das próprias crianças, como adesão, desinteresse, descobertas, dificuldades, ansiedades, conflitos e limitações frente aos objetos que desafiam conhecer, índices reveladores das relações e possibilidades de cada uma delas e dos envolvidos no processo. É necessário investirmos nessa organização, a fim de alcançarmos a autonomia, construirmos vínculos, o que possibilitará o desempenho das potencialidades e aprofundamento na produção do conhecimento. Como bem pontua Fazenda:

[...] Um projeto interdisciplinar pressupõe a presença de projetos pessoais de vida [...]

[...] O processo de desvelamento de um projeto pessoal é lento, exige uma espera adequada [...]
[...] necessário é se fazer uma leitura do eu, para chegar a uma leitura do nós [...]
[...] é possível a vivência de um perceber-se ator ou autor de uma história de vida e de escola e, nesse movimento, perceber-se, para poder tornar-se interdisciplinar [...] (FAZENDA, 1991, p. 14)

Seguindo esse mesmo entendimento, Barbosa e Horn (2008, p. 85) enunciam que o educador, ao utilizar a pedagogia de projetos, inova a sua prática reduzindo as chances de fragmentação e isolamento e acaba criando um espaço para cooperação, criação e participação de todos os envolvidos no processo. Os projetos propiciam a criação, a escuta e um olhar atento, ou seja, desenvolve a capacidade de observar, de escutar do educador para com seu grupo, o reconhecimento de quais são os interesses e necessidades na edificação do conhecimento. “O professor pode repensar a sua prática, atualizar-se e transformar a compreensão do mundo pelo estudo contínuo e coletivo sobre diferentes temas” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 86). Dessa maneira, o professor repensa sua prática continuamente e a modifica, além de mediar as condutas das crianças com o conhecimento.

Ainda em conformidade com Barbosa e Horn (2008 p. 87), através do trabalho de projeto com as crianças é possível partir das experiências delas com os passeios, visitas, observações, dramatizações, experimentos, construção de textos coletivos etc., a partir do concreto para o abstrato, “passar do concreto ao simbólico e ao teórico e, através da linguagem...”, perpassando pelas diferentes linguagens, como a musical, visual, verbal, corporal, escrita, matemática, tecnológica, entre outras. As crianças juntamente com o professor vão documentando e registrando suas constatações no decorrer dos estudos e mostrando os resultados aos pais e toda a comunidade educativa suas aprendizagens e descobertas.

O trabalho na Educação Infantil com projetos considera a criança como protagonista de suas aprendizagens, um ser capaz de pensar, questionar, duvidar, buscar soluções, tentando

compreender o mundo em sua volta. Elas aprendem muito ao trabalhar com projetos, pois desenvolvem diferentes habilidades e competências como: questionamento, hipótese, organização, o experimento, a dúvida, a pesquisa, confirmação, interpretação, formulação de conceitos, mudança de rumos, ampliação de conhecimentos até chegarem ao desvelamento do novo. (ROJAS et Al., 2013, P. 16069)

Ao serem protagonistas da aprendizagem, as crianças, juntamente com os professores, pais e toda comunidade educativa, tornam-se pesquisadores e juntos vivenciam experiências únicas. Além disso, os projetos podem sensibilizar a comunidade escolar na construção de ações que sirvam de respostas para alguma problemática que estejam vivenciando.

Vimos, então, que o trabalho com a pedagogia de projetos abole a artificialidade da escola, ela se aproxima da vida real do aluno e estimula a sua iniciativa, criatividade, cooperação e corresponsabilidade. O trabalho com projetos na escola é, certamente, a melhor forma de assegurar a integração de conteúdos almejada pelo currículo interdisciplinar. O projeto surge de um contexto, de uma necessidade apresentada pelo próprio grupo, de uma tentativa na resolução de algum problema e é composto por uma série de atividades planejadas e delineadas espontaneamente na busca de um objetivo comum.

O trabalho com projetos deve contemplar parcerias significativas entre família do grupo de crianças e a escola, pois múltiplas mãos vão se unir para escrever a história, que é coletiva. Essa nova forma de organizar o conhecimento escolar agrega sujeitos em torno de um objetivo comum, um tema do projeto e as questões que o mobiliza, que valoriza todas as contribuições do grupo e respeita a diversidade, principalmente ao atuar na zona proximal de cada um. Cada indivíduo aprende a aprender em seu tempo e a seu modo, tanto educadores, quanto educandos e suas famílias, criando uma comunidade “aprendente”: um grupo que se abre e vivencia novas experiências. (PROENÇA, 2018, p. 81)

Uma outra questão importante a ser considerada quando falamos de interdisciplinaridade na Educação infantil, além do

trabalho com projetos, refere-se aos espaços. Como dito anteriormente, qualquer tempo e espaço podem representar um lugar e hora de descobertas e aprendizagem na Educação Infantil, pois a todo momento surgem interesses mobilizadores das crianças. No entanto, o espaço da sala de aula poderá se revelar um espaço interdisciplinar ou não, a depender do modo como ele é organizado, como bem nos mostra Rojas et al. (2013),

As salas de Educação Infantil são ambientes ricos de aprendizagens e relações com a construção do conhecimento. Desde sua organização com cantinhos dos jogos, de leitura, casinha, da roda, como a própria rotina estabelecida pelo professor junto com as crianças no primeiro dia de aula revela uma prática interdisciplinar, quando o educador tem clareza e conhecimento desse assunto. Nesse sentido educador e educando trabalham e aprendem juntos durante o tempo que passam nas instituições de Educação Infantil.

O espaço da sala de aula deve ser um lugar onde compartilha não só conhecimentos, mas emoções, afetos, segurança, diferenças sejam elas étnicas, culturais ou sociais, que favoreçam as diferentes linguagens que a criança precisa desenvolver: a linguagem oral, escrita, plástica, musical, matemática, entre outras. Todas estas linguagens encontram-se interligadas, e devem ser trabalhadas na Educação Infantil, buscando dessa forma o desenvolvimento pleno, no aspecto físico, intelectual, sócio afetivo e psicomotor da criança. (ROJAS et al., 2013, p. 16067)

Rojas afirma que, ao se projetar uma escola, é preciso respeitar o espaço interdisciplinar, e que organização e distribuição dos espaços são importantes. Não podemos admitir a construção de modelos prontos, mas respeitar os processos, a roda de circulação, por exemplo, deve vir de uma realidade existente. Ela ainda expressa que:

A construção interdisciplinar ocorre por meio do olhar do educador atento e sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. O modo como organizamos materiais e móveis, e a

forma como crianças e adulto ocupam esse espaço, e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. (ROJAS; SOUZA; CINTRA, 2008, P. 24)

Diante dessa consideração, vemos que espaços interdisciplinares requerem ser planejados para as crianças, de modo a proporcionar multiplicidade de experiências e contato com todas as linguagens, o tempo todo. Sem abrir mão, é claro, dos cuidados com segurança e saúde.

São muitos os desafios para se efetivar a interdisciplinaridade na Educação Infantil e ter um espaço interdisciplinar é muito importante, no entanto, não é suficiente; para além dos espaços, precisamos de um educador com atitude interdisciplinar, que tenha compreensão e conhecimento global da realidade, não resumindo só à sala de aula, mas aquele que “ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha amplitude da vida social” (BARBOSA, 1991, p. 65). Dessa forma, o professor evidencia novas perspectivas de organização do saber.

É preciso ressaltar que o educador em um ambiente de práticas interdisciplinares da Educação infantil requer um comportamento peculiar. Não deverá ser um expositor de conteúdo, mas um orientador e instigador das crianças em suas descobertas. Necessita pensar constantemente sobre sua prática, pois faz-se necessária uma autoanálise de todo trabalho e comprometimento com a educação das crianças, porquanto trata-se de um ato muito desafiador, no entanto, essa necessidade, apesar de laboriosa, não deve impedir a realização de tal prática. Com bem aponta Periotto:

A interdisciplinaridade requer um professor reflexivo, que busque uma ação-reflexão-ação, mantenha uma visão humana do ensino e que utilize estratégias e ferramentas favorecedoras aos caminhos acadêmicos, com indicativo seguro de propostas de apreensão do conhecimento dos alunos nas disciplinas do currículo. (PERIOTTO, 2015, P. 69)

Esta cautela com o cotidiano profissional põe o indivíduo no centro de sua prática, atribuindo à educação e à formação docente

um sentido mais humano. Fazenda (2003, p. 64), corroborando com esse pensamento, assevera:

Uma proposta de interdisciplinaridade no ensino procura reconduzir o professor e sua dignidade de cidadão que age e decide, pois é na ação desse professor que se encontra a possibilidade da redefinição de novos pressupostos teóricos em Educação. Sediando seu saber, o educador poderá explicar, legitimar, negar e modificar a ação do Estado, condicionando sua ação aos impasses da sociedade contemporânea.

O professor interdisciplinar caracteriza-se, antes de tudo, pela sua constante inovação na maneira de ensinar, almeja a formação de um ser completo e dedica-se para isso, planeja as aulas com o objetivo de que o aluno seja parte ativa delas. Procura sempre manter o diálogo com os demais professores, no intuito de saber se as aulas possuem algum assunto análogo, pois acredita que a aula torna-se muito mais rica se elaborada englobando os diversos conhecimentos e rejeitando a fragmentação do saber. O professor interdisciplinar vê o conhecimento de forma globalizante, sem menosprezar as singularidades de cada disciplina, para desenvolver um trabalho dialógico entre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio é trazer para a Educação Infantil atitudes cada vez mais interdisciplinares, para além dos documentos que regem essa etapa do ensino atualmente apontarem para essa prática. Vimos que as crianças aprendem de maneira global e integrada, que a escuta sensível deve ser uma constante para que o docente consiga ouvir as crianças e construir novas experiências, sendo relevante deixar que elas sejam as protagonistas de sua aprendizagem, pois pensar nos tempos e espaços é requisito importante para o modo de ser e agir interdisciplinar, e o trabalho com projetos é uma forma de despertar o desejo de aprender de toda comunidade educativa, de modo que o professor deve repensar a sua prática constantemente, a fim de tornar o ensino cada vez mais humano.

Muitos são os caminhos da interdisciplinaridade, procuramos pontuar alguns. Certamente, não trazemos aqui a interdisciplinaridade como a única forma de trabalho, ou então a única que pode resolver todos os problemas educacionais existentes, apenas tentamos trazer os pressupostos interdisciplinares e analisá-los mostrando seus inúmeros benefícios. “Fica o desafio aos educadores, no sentido de que se esforcem por assumir uma atitude interdisciplinar que, associada ao empenho por mudar no exercício da prática, acreditamos há de tornar o trabalho educacional mais significativo e mais produtivo” (LÜCK, 1994, p. 89).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Derly. **A conquista do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1991
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC-SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 31 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **Interdisciplinaridade**. Dicionário em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) **Interdisciplinaridade**. Dicionário em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002
- FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FOCHI, Paulo Sérgio. **Criança, currículo e campos de experiências: notas reflexivas**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do

Sul, RS, 52 - 72, v. 25, Dossiê, 2020. Disponível: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: abr. 2020.

KRAMER, Sonia (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Ariane. **Integração e Interdisciplinaridade na educação infantil**: um olhar sobre a teoria e a prática. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

MARTINS, Eledir da Cruz; TAVARES, Dirce Encarnacion. Escuta sensível-Prática docente interdisciplinar no Ensino Médio. **Revista Interdisciplinaridade**, (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade. São Paulo, v.1, n.6, - abr. 2015,

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 18-27.

PERIOTTO, Maria Sueli. Didática, Prática de Ensino e Direitos Humanos? **Revista Interdisciplinaridade**, (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade. São Paulo, v. 1, n. 6, abr. 2015, p. 67-70.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos e portfólios e redes formativas. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018. 160pp.

ROJAS, Jucimara et al. **Interdisciplinaridade e Pesquisa**: um encontro de saberes necessários à prática pedagógica na educação infantil. 2013, p. 16057. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/13835_6825.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

ROJAS, Jucimara Silva.; SOUZA, Marques Regina Aparecida. **Dinâmica do trabalho e a organização do Espaço na Educação Infantil**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE ORTOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Lucélia Lôbo Teixeira¹

Eliana Márcia dos Santos Carvalho²

INTRODUÇÃO

Este constructo integra-se a pesquisa intitulada “*O português que não se vê: As implicações no ensino de ortografia para o aluno com deficiência visual*” vinculada ao Programa de Mestrado Profissional da UNEB, Campus VI, em Caetitê – Bahia, no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), na Linha de Pesquisa 2 – Ensino, Saberes e Práticas Educativas, e sugere, então, uma ressignificação na prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem deste aluno, de maneira que possibilite a construção de práticas de ensino inclusivas.

Assim, dialogamos com teorias que concebem a ortografia como objeto de conhecimento a ser estudado por meio de um ensino reflexivo, sistemático e numa perspectiva da sociolinguística educacional, descrevendo pressupostos para o planejamento de estratégias de ensino adequadas aos alunos com deficiência visual, sobretudo aqueles que são alfabetizados e

¹ Lucélia Lôbo Teixeira - Mestra do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI). Especialista em Linguística- UNEB e Especialista em Educação Especial: Deficiência Visual – UNEB. Licenciada em Língua Inglesa e Vernáculos (UNEB/Campus VI). Contato: lucelialoboteixeira@gmail.com

² Eliana Márcia dos Santos Carvalho Doutora e Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Pós-doutora em Educação: Currículo – PUC/SP. Especialista em Linguística Aplicada à Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Especialista em Avaliação Escolar pela Universidade do Estado da Bahia/Instituto Anísio Teixeira. Contato: ecarvalho@uneb.com

usuários do sistema Braille. O texto estrutura-se em tópicos com a finalidade de constituir aspectos essenciais para ter-se a consciência de que para este aluno não precisa de um *currículo novo*, mas sim, de adaptações que atendem as suas especificidades e o seu perfil para realizar o planejamento das aulas, respeitando, assim, as potencialidades, as dificuldades individuais e as limitações visuais. Entende-se, então, que o currículo deve ser o mesmo dos demais alunos da sala, sendo que para atender esse aluno será preciso tornar acessível as atividades, logo, o professor terá que utilizar diversos materiais para auxiliar o aprendizado.

Contudo, essas ressignificações curriculares, relativas ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, são necessárias para responder adequadamente às suas especificidades, com vista a aperfeiçoar a sua participação em todas as atividades na sala de aula.

A LÍNGUA

A linguagem surgiu nas mais diversas formas, nos momentos em que os seres humanos perceberam a necessidade de se comunicarem. Assim, por meio da pintura, da música, da literatura, entre outras formas de expressão, a humanidade organiza sua comunicação tornando a linguagem e a vida indissociáveis. A linguagem é, portanto, fruto do grupo social, e, por meio deste, ela se constitui e ganha significado. É pela posse, pelo uso da linguagem que a humanidade produz toda a sua cultura. E para tanto, ela necessita de um instrumento: a língua.

Ao conceber a linguagem como uma atividade essencialmente social decorre-se que ela sofre condicionamento da realidade social em que se insere e com isso acarreta reflexos significativos e pertinentes no seu processo de aquisição e ensino. De acordo com Tasca e Poersch (1990, p. 30), nessa relação entre linguagem e sociedade há alguns aspectos sociolinguísticos, que definem a sua formação que realça seu caráter maleável e diversificado, como

“variedades linguísticas, distanciamento do código escrito do código oral, influência do nível sócio-econômico-cultural na aquisição do código oral e na aprendizagem do código escrito, interferências de línguas de contato, relação entre norma-padrão e erro”.

Além desses aspectos sociolinguísticos é preciso que o professor de Língua Materna atente-se para o aluno com deficiência visual com sua realidade linguística e com as limitações impostas pela ausência da visão que implicam diretamente no seu processo ensino e aprendizagem. O seu ensino deve-se centrar no desenvolvimento do aluno em habilidades que façam com que ele tenha capacidade de usar um maior número de recursos da língua para adequar-se, com sentido, em cada situação de linguagem nas mais diversas relações humanas.

Desse modo, estudos após Saussure e Bakhtin vêm concebendo a língua em seu uso real e consideram as relações entre os aspectos sociais, culturais e a produção linguística como determinantes na sua composição. À vista disso, surge a Sociolinguística, para a qual “a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação” (Cezário; Votre, 2015, p. 141).

Entende-se, então, que as situações de linguagem partilhadas pelos sujeitos, em determinado contexto em que se inserem, resultam o modo como eles utilizam a língua. São os traços comuns, como a escolaridade, o sexo, a religião, o trabalho, a idade que determinam semelhanças e características próprias daquele grupo de fala. Ao considerar a língua como uma estrutura maleável, pertencente ao contexto social e que apresenta tanto variações quanto elementos comuns, permite-nos compreender o quanto se faz necessário o trabalho com a língua em sala de aula, no qual sejam abordadas situações concretas de comunicação, em que os alunos possam se apropriar das diversas possibilidades de falar e escrever.

Adotando esta linha de estudo, em seu livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*, a sociolinguista brasileira

Stella Maris Bortoni-Ricardo pontua que as crianças chegam à escola sabendo formular sentenças bem elaboradas, mas precisam de recursos comunicativos “para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 75). A sociolinguista acrescenta que:

é papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 75, grifo da autora).

E é papel da escola, também, respeitar não somente as variantes linguísticas, as dificuldades dos alunos em relação à adequação do texto escrito à norma-padrão/domínio da ortografia oficial, bem como as especificidades de aluno que tenha uma deficiência. E mesmo nesse contexto diverso, devem-se criar condições para que haja contato com outras variantes linguísticas, e com isso possibilitar a aprendizagem da língua portuguesa padrão, já que o seu sistema de escrita baseia-se numa convenção ortográfica que exige a forma convencionalizada e registrada nos dicionários.

E para que o aprendizado de ortografia do aluno com deficiência visual seja tal como para aquele aluno que vê, possibilidades outras devem ser adotadas com uma atitude lúcida diante das adequações às especificidades deste aluno por parte do professor.

ENSINO E ORTOGRAFIA

Com a universalização da educação básica, a inserção de alunos com deficiência nas escolas se concretizou e possibilitou caminhos para que este público não seja mais estigmatizado ou que permaneça fora do processo educativo. Assim, nestes últimos tempos, muitas discussões em defesa de uma educação equitativa e de qualidade para todos vêm se firmando em diversos

documentos já referenciados aqui como Acordos, Leis e Decretos, no âmbito nacional e internacional, que somam aos dispositivos da Constituição. E que, portanto, garantem a efetivação de direitos e o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

É importante ressaltar, então, a Declaração de Salamanca, de 1994, que concebe a organização da escola, tanto no aspecto estrutural quanto pedagógico, como um dos pilares para

a construção de sistemas educacionais inclusivos, que asseguram o direito de todos aprenderem juntos sem nenhum tipo de discriminação independente de etnia, gênero e condição social. A presença de um aluno com deficiência visual na escola comum e o seu direito à educação precisam ser respeitados, é necessário que toda a comunidade escolar compreenda o que significa ser uma pessoa com deficiência, e valorize suas potencialidades e não suas limitações.

Diante desse contexto, o processo de inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula deve ter o ato de ensinar como uma “disponibilidade para o outro e para rever-se, vontade de aprender, de pensar, de enfrentar problemas e situações com conhecimentos e critérios” (Masini, 2007, p. 30). Dessa maneira, no ensino de ortografia para o aluno com deficiência visual é preciso conceber soluções metodológicas, com materiais didáticos adaptados e estratégias não visuais capazes de fomentar mudanças importantes no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa que não se vê.

Sabemos que a escrita não é vista como um código que deve ser decifrado e, sim, como um sistema de representação que se efetiva por meio da linguagem, nas diferentes situações em que ela se realiza. Nesse sentido, a escola deve propor atividades acessíveis e organizadas nas diferentes práticas de linguagem para que os alunos com deficiência visual tenham sentido em aprender.

A ortografia é importante para todas as pessoas, seja com deficiência ou não, já que a sua aprendizagem é um dos elementos que permite a participação no mundo das letras. A Língua Portuguesa possui uma complexidade na sua composição escrita e

oral que traz diversas dificuldades para os seus usuários possibilitando a ocorrência de erros. Dessa forma, o domínio da escrita padrão do nosso idioma é um aspecto social importante para que os usuários da língua estejam em iguais condições nas suas práticas discursivas, seja oral ou escrita.

No entanto, não se deve fazer do ensino da escrita ortográfica um fim em si mesmo, é fundamental que o processo de ensino e aprendizagem deva estar envolvido em práticas de reflexão que permitam aos alunos ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens, em leitura e em produção, isto é, em práticas situadas de linguagem. E neste espaço de definição, o professor não deve mais ter a ortografia como um objeto de avaliação, de verificação, preocupando-se em saber se o aluno está apenas escrevendo corretamente.

Segundo Silva, Morais e Melo (2007), a ortografia constitui, em si, um objeto de conhecimento e acrescenta que é uma convenção social, assim, a criança não tem como descobri-la sozinha, que seria preciso um ensino sistemático. Por conseguinte,

defendemos, [...], que a ortografia é uma convenção, uma invenção histórica necessária para suprir limitações da notação alfabética e que constitui em si um objeto de conhecimento, o que, em nossa concepção, exige que seja ensinada de modo sistemático na escola (Silva; Morais; Melo, 2007, p. 26).

O “ensinar” ortografia requer mecanismos compartilhados e desse modo o aluno não permanece sozinho na descoberta ortográfica. É essencial que o professor de língua portuguesa avance em sua compreensão sobre como está organizado esse objeto de conhecimento, ou seja, situando-se no conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua, nos mecanismos que permitem sua aquisição, da mesma forma nas adequações das ações e estratégias pedagógicas para o aluno com deficiência visual.

De acordo com Morais (2001), há princípios que guiam o trabalho didático para o ensino de ortografia que podem municiar o professor nas ações pedagógicas. Dentre esses princípios que são

essenciais para o aluno com deficiência visual, independente da faixa etária, se destacam:

I - A criança necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica; precisa ter um grande convívio com materiais impressos. Hoje já estamos atentos ao fato de que, para apropriar-se da “linguagem que escreve”, o aluno precisa conviver com bons modelos de textos. Isto é, já compreendemos que a exposição a boas histórias, lendas, poesias, (e outros gêneros escritos) é uma condição essencial para o aprendiz refletir sobre as características desses textos escritos e poder internalizá-los, de modo a utilizá-las quando produz seus próprios textos. O mesmo pode ser dito com relação à norma ortográfica: para internalizar as restrições regulares e irregulares de nossa norma, o aluno precisa ter modelos de escrita correta sobre os quais possa refletir. E nosso meio, os materiais impressos (livros, jornais, revistas) são as fontes escritas que mais seguem a norma ortográfica.

III - O professor precisa definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico de seus alunos ao longo da escolaridade. [...] como a ortografia é tratada entre nós mais como tema de verificação que de ensino sistemático, a maioria das escolas do país funciona sem planejar o que espera conseguir na promoção da competência ortográfica de seus alunos a cada série. E como quem não tem metas não antevê aonde quer chegar, não planifica sua ação... pode não conseguir progressos significativos no rendimento que seus alunos expressam ao escrever. É preciso, portanto, ter metas sobre a capacidade de os alunos escreverem segundo a norma (Morais, 2001, p. 61-67).

Nesse sentido, Moraes ainda estabelece outros princípios relativos ao encaminhamento das situações de ensino-aprendizagem que devem compor o planejamento e a condução das situações didáticas e que se ajustam também para o aluno com deficiência visual como:

- I. A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos de escrita;
- II. É preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos;
- III. É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para aprendizagem de regras (contextuais e morfológicas-gramaticais);
- IV. É preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam;
- V. É preciso fazer o registro escrito das descobertas das crianças – regras, listas de palavras etc.;

- VI. As atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas;
- VII. Ao definir metas, não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimentos dos alunos (Morais, 2001, p. 72-75).

Essas situações de ensino-aprendizagem devem primar pela importância do “ensino de ortografia” para todo e qualquer aluno, uma vez que o seu sistema não reflete com perfeição a realidade oral da língua e suas mudanças e, que a sua padronização é para a forma gráfica e não para a fala. Logo, o ensino da língua portuguesa padrão, tanto na modalidade escrita quanto na falada, para o aluno com deficiência visual, precisa dá-lhe acesso à forma de linguagem mais empregada nas publicações que circulam no país.

Os erros persistentes de correspondência letra-som nas escritas do aluno com deficiência visual precisam ser considerados pelo professor e estes devem procurar conhecer o sistema fonológico da língua para explicar os problemas de ortografia. No entanto, esses erros, primeiramente, precisam ser vistos como desvios que são conduzidos não somente pelo perfil sociolinguístico, como também pela limitação visual ou mesmo pela falta de práticas inclusivas no ensino de língua.

Marcos Bagno trata da questão do erro em seu livro *Preconceito linguístico*, ele diz que uma elevada quantidade daquilo que classificamos como “erros de português” nada mais é do que simplesmente desvio da ortografia oficial (Bagno, 2015, p. 175). De forma muito contundente, Bagno afirma que

ninguém comete erro ao falar sua língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao tocar piano, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira, erra-se ao escrever, porque a escrita é um aprendizado secundário (Bagno, 2015, p. 177).

Nesse entendimento sobre o ensino de ortografia de maneira sistemática e reflexiva, Bagno e Moraes coadunam que a escrita “é o resultado de um saber aprendido, treinado e o usuário da língua

escrita, na verdade, faz uma tentativa de acerto ao grafar uma mensagem, organizando-a de acordo com seu perfil sociolinguístico” (Bagno, 2015, p. 179).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a construção do conhecimento das relações fonografêmicas em uma língua específica, pode se dar em dois anos. Porém, este processo básico (alfabetização) é complementado por outro, bem mais longo, que seria a ortografização, que complementa o conhecimento da ortografia da nossa língua portuguesa (Brasil, 2018, p. 91). Há, portanto, uma complexidade nesse processo longo de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo aluno, pois esse processo de ortografização, em sua completude, pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental, necessitando, então, de ação pedagógica fundamentada e atuante.

Dessa maneira, compreende-se que dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa simples e requer que este ensino seja estruturado e fortemente preocupado com a construção de capacidades linguísticas. E na construção desses conhecimentos, a BNCC aponta que a ação pedagógica deve considerar que

há três relações muito importantes) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fonoortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica) (Brasil, 2018, p. 91).

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização para o aluno com deficiência visual terão uma maior complexidade já que se devem estabelecer práticas de ensino que possa conceber a aprendizagem significativa fundamentada numa abordagem multissensorial associada às vivências e as habilidades no uso de recursos assistivos desse aluno.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de estratégias inclusivas para esses alunos passa por uma mediação afetiva do material adaptado, do uso de material concreto, da

narração/descrição de imagens adaptadas. Dentro da concepção dessa metodologia, a visão, o tato, o olfato e o paladar deixam de ser capacidades isoladas, pois promovem a captação de um maior número de informações por meio de todos os sentidos que um indivíduo possa por em funcionamento.

É importante o professor redefinir os conteúdos de leitura e de escrita observando que se trata não mais de ensinar a língua, suas regras e suas partes isoladamente, mas de incorporar ações com a utilização sensorial e a perspectiva pessoal do aluno. Para o aluno com deficiência visual é necessário aprender o sistema de escrita e seu funcionamento, e essa aprendizagem pode ocorrer em situações mais próximas das situações reais e com o uso de textos de verdade. A aprendizagem significativa para esse aluno dá-se pela interação entre o conhecimento e o conhecimento prévio do aluno, considerando as limitações pelo ato de ver e que toda sua trajetória escolar, na maioria das vezes, baseou-se em estratégias visuais.

Nas situações de aprendizagem da língua, em que se utilizam a diversidade textual, o importante é que os alunos percebam que cada texto com seu tecer de palavras tem uma razão para existir, cumpre uma função social e se estrutura dentro de uma convenção ortográfica. E, dependendo da situação em que é produzido e para quem está endereçado, o texto cumprirá sua função de maneiras diferentes. A melhor forma de ensinar aos alunos com deficiência visual a linguagem escrita é favorecendo sua participação em situações de leitura ou escrita de textos que lhe façam sentido. A leitura aqui é posta como âncora para o processo de sistematização da escrita, mesmo porque é essencial que o aluno com deficiência visual toque as palavras, faça a leitura tátil. Dessa forma, o professor do ensino comum em planejamento com o professor do atendimento educacional especializado-AEE deve articular a adaptação de textos, podendo também escolher livros já impressos em Braille que se adaptam a proposta de ensino.

Cada professor do ensino comum tem a sua realidade dentro da escola e cada escola tem uma realidade. Em vista disso, por meio da sua liberdade intelectual e de cátedra, poderá adequar o

planejamento às suas necessidades e as especificidades de cada aluno com deficiência visual. É relevante destacar que o professor do ensino comum precisará ter o apoio do AEE.

RESSIGNIFICAÇÃO NO ENSINO DE ORTOGRAFIA: TRABALHO COLABORATIVO

Os livros didáticos, em sua maioria, trazem uma concepção de ensino da ortografia compreendida como um objeto de conhecimento que deve ser incorporado pela escola, mediante reflexão sobre a regularidade e irregularidades das regras ortográficas da língua com base em uma progressão didática entre os anos escolares. No entanto, diante de dificuldades ortográficas acentuadas e não atenuadas daquele aluno com deficiência visual, o professor daquela etapa escolar, em que se encontra este aluno, poderá diagnosticar os erros ortográficos e buscar soluções compatíveis às necessidades de aprendizagem do aluno alinhadas à proposta curricular.

Nesse contexto interventivo, Moraes (2001) considera que no ensino de língua portuguesa o aprendiz não deve ver as atividades de ler e escrever estranhas a ele, em que as aulas de português sejam sempre cobranças de escrita correta, decorebas de termos gramaticais e preenchimento de lacunas, sendo esta última inadequada por ter apelo visual. A ressignificação do ensino de ortografia se dá na aproximação dos usos em que os aprendizes fazem da linguagem, e ainda defende que

o ensino de ortografia [...] é apenas uma estratégia a mais para avançarmos na perspectiva de formar leitores e produtores de textos reais. Creio que quando ajudamos o aluno a internalizar a norma ortográfica como um objeto de conhecimento, como uma faceta da língua que ele pode desvelar a partir da reflexão, estamos contribuindo para democratizar o acesso ao mundo da escrita. Estamos ajudando o aluno não só a internalizar conhecimentos que lhe permitirão comunicar-se melhor (e deixar de ser alvo de discriminações), mas também ampliar os sentidos que ele pode estabelecer quando interage com a linguagem escrita- e especificamente com as palavras. Veja, na prática, que é possível ter sucesso nessa luta para que a

maioria de nossos alunos viva uma relação prazerosa com os textos e as palavras, tornando-os como objetos de curiosidade, de descoberta e recriação (Morais, 2001, p. 126-127).

Dessa maneira, para melhor intervir e potencializar o aprendizado dos alunos com deficiência visual no processo de aquisição da escrita das palavras com suas letras e seus sons, ao mesmo tempo em que se dedicam ao conhecimento das práticas sociais da escrita, deve dar-se por meio do uso de gêneros textuais e exercícios de consciência fonológica vinculados a uma abordagem multissensorial centrados nas vivências e no contexto social do aluno. Para planejar estratégias educacionais diferenciadas para o aluno com deficiência visual há a necessidade de se atentar para algumas intervenções que favorecem avanços, como:

- A transformação da sala de aula em um ambiente rico em textos no formato Braille (Cartazes, mural, textos informativos e instrutivos) permite que o aluno se sinta instigado a aprender a ler e compreender o funcionamento da escrita;

- Considerar o contexto de uso da leitura e da escrita é fundamental para que o aluno construa uma atitude favorável à aprendizagem do sistema de escrita;

- Participação em atividades de leitura e escrita, que tenha atividades simples, como ler textos curtos a médios como conto, entrevista, carta etc. os quais podem ser rapidamente transcritos para o Braille. E, assim, tentar compartilhar informações valiosas sobre a escrita das palavras;

- Possibilitar para o aluno a escrita segundo as próprias hipóteses;

- Trabalho em dupla: o aluno vidente favorece de modo considerável, com o compartilhamento do entendimento e com a soletração dentro do conhecimento que os mesmos sabem sobre os sons associados às letras. Por exemplo, os recursos que pode utilizar enquanto escreve: um aluno que ainda não considera o emprego do “Ç” pode aprender com outro quando esse lhe diz, numa compreensão simples, que a palavra MARÇO escreve com o

mesmo “Ç” da palavra MAÇÃ. Avalie se a dupla é de fato produtiva ou se há a necessidade de mudar parcerias que não funcionaram bem;

- Utilizar de atividades que favorecem a reflexão sobre o sistema de escrita. Por exemplo, textos já memorizados em que o aluno possa escrever sozinho, como situações de escrita que envolve cantigas, parlendas, músicas, poemas etc. Os alunos já sabendo do texto de memória, poderão dedicar sua atenção às questões de escrita. Saber um texto de memória não significa saber sua forma escrita letra por letra. Lembrando que essa memorização se faz pelo uso que fazem desses textos em situações significativas.

- No processo ensino e aprendizagem o texto deve ser usado de forma criativa e contextualizado. A prática do estudo de palavras/ortografia com a leitura de textos e a leitura multissensorial promove, de maneira adequada, a busca pelo conhecimento da escrita e favorece uma participação mais ativa do aluno. Isso motiva o seu interesse e o faz atentar-se para a importância da escrita correta das palavras.

E nesse espaço definido de aprendizagem tem-se o aprendizado da consciência fonológica. Uma importante habilidade para aprendizagem da língua escrita, já que se trata de uma habilidade metalinguística que consiste em tomar consciência de qualquer unidade fonológica da língua falada. O êxito desta aprendizagem implica que o aprendiz seja capaz de reconhecer os componentes sonoros de sua linguagem, e, assim, entender a associação que existe entre as letras (grafemas) e os sons da fala (fonemas), sendo este um desafio para a maioria dos aprendizes. É necessário que o aprendiz estabeleça a correspondência entre código escrito e código oral. A capacidade de segmentar fonema, a manipulação de sílabas e a construção de rimas fazem com que ocorra o despertar da consciência fonológica, que se compreenda que as palavras são constituídas por unidades menores, as quais se combinam entre si dando origem a outras palavras. Este processo de codificação, decodificação, comparação e reconhecimento

permite que a escrita seja processada, e para que isto ocorra necessita-se de treinamento específico.

Dessa forma, a ação pedagógica, principalmente para o aprendiz com deficiência visual em fase inicial, pode-se fundamentar num trabalho diário com rimas, com a capacidade de ouvir, com a identificação de frases e palavras, com o manejo de sílabas e fonemas, já que possibilitam uma intervenção preventiva para alcançar uma melhor capacidade na identificação de letras, na análise fonológica e na leitura de palavras isoladas. No entanto, o aluno que vê aprende que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades e que cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada e facilmente identificada por formas visuais específicas – que são as letras. Desse modo, para o aluno com deficiência visual, as formas visuais precisam de adaptação em Braille e com a leitura tátil o processo se completa.

Todavia, o aluno com deficiência visual adquire a consciência fonológica de maneira particular, combinando a informação recebida por meio da leitura auditiva com pouca exposição à leitura tátil, muitas vezes. Diante disso, o treinamento se dará pela percepção tátil e da auditiva com mediação do professor com muita prática e repetição. É necessário que o professor busque alternativas, pois o aluno com deficiência visual tem o domínio da língua falada, então pode-se elaborar atividades simples, lúdicas e comumente realizadas em sala de aula, de forma estruturada e respeitando o grau de dificuldade exigido para cada habilidade. Antes de elaborar as atividades, o professor precisa pensar sobre as sub-habilidades da consciência fonológica: rimas e aliterações; consciência de palavras; consciência silábica; consciência fonêmica.

Nesse sentido, a importância do desenvolvimento linguístico no processo de alfabetização permeia pelo domínio de um amplo vocabulário, pois este se faz importante para a leitura, quer no nível de decifração, quer no nível da compreensão e, desse modo, o professor ao incorporar as palavras pertencentes ao mundo do aluno com deficiência visual possibilitará ganhos no entendimento

fonológico. Isto, no nível da decifração permitirá que o aluno encontre rapidamente a forma fonológica de uma palavra escrita em Braille, ou seja, o aluno pode ler CÁ-SÁ-CO, mas, se esta palavra pertencer ao seu vocabulário, ele imediatamente emparelha esta forma ortográfica com a forma fonológica conhecida, e lerá corretamente CASACO. E no nível da compreensão leitora, tem-se então a importância de ampliar o conhecimento do vocabulário, pois a falta comprometerá toda compreensão de um texto, por exemplo. Contudo, possuir um amplo vocabulário talvez não seja suficiente e, dessa forma, será preciso que o aluno saiba as combinações possíveis e permitidas pela sua língua, o bom domínio de competências no nível morfosintático implicará também no bom desenvolvimento linguístico.

Nessa perspectiva Simões (2006) considera que um caminho didático adequado seria aceitar as grafias de base fonética, assentadas nas falas dos alunos, já que

[...] as grafias “pseudofonéticas” da primeira fase da escrita escolar são um porto de passagem natural que, bem trabalhadas, podem resultar numa base promissora para a futura aquisição das formas dicionarizadas, pois, durante a exploração daquelas, é possível desenvolverem-se muitas atividades voltadas à pesquisa das formas, do que resultará do domínio desejado. Além do mais, há muito que se ressalta a importância da exploração do universo imediato da criança como ponto de partida para as aprendizagens em geral. Assim, tomar as formas gráficas emergentes da fala original da criança como elementos deflagradores do processo de aquisição da escrita parece-nos o procedimento mais adequado, pois, além de prestigiar o desempenho linguístico na variante transmitida (ou transferida-cf. Silva Neto, 1956:72-73), vai-se fazendo um paralelo entre o que se fala, o que se escreve/o que se lê, isto é: entre os diferentes modos de dizer algo oralmente ou por escrito etc. (Simões, 2006, p. 58).

Além dessas considerações, é preciso que se adote nas ações pedagógicas uma perspectiva processual para aprendizagem do aluno com deficiência visual, onde as fases de planejamento, aplicação e avaliação devem assegurar um sentido integral às variáveis metodológicas que caracterizam as unidades de intervenção pedagógica. Também as condicionantes do contexto

educativo, como as especificidades de cada aluno, o processo de planejamento entre os professores, o tempo hábil para as adaptações, entre outras, que possam assumir uma posição de relevância.

É importante ressaltar que tais sugestões podem ser construídas em colaboração tanto com o professor de AEE quanto com o aluno, assim, as expectativas de aprendizagem serão firmemente parte de um todo construído por todos. Dessa maneira, as expectativas de aprendizagem devem ser situadas com base na aplicabilidade das estratégias educacionais diferenciadas, observando se o trabalho colaborativo e a construção das propostas com as adaptações compatíveis com as necessidades educacionais específicas do aluno cumprem a função de mediação e se, de fato, permitiram auxiliar o professor durante o processo de construção do conhecimento, integrando num ciclo completo de ensino.

Para atender este ciclo de ensino inclusivo, algumas estratégias de ensino aliadas à utilização dos recursos assistivos, são capazes de promover o desempenho do aluno com deficiência visual e deve-se considerar que um diagnóstico facilita o trabalho do professor na assimilação dos diferentes ritmos de aprendizagem desse aluno. O uso desses recursos em sala de aula é obrigatório, devendo o professor exigir do aluno, mas a habilidade do aluno e a disponibilidade desses recursos são primordiais. Tais recursos não têm por finalidade substituir o acompanhamento do professor, mas auxiliá-lo na mediação eficiente do conhecimento, ajudando a otimizar o tempo em sala de aula, inserindo este aluno no processo educativo e, conseqüentemente, melhorando sua qualidade no exercício da docência.

Para tanto, as ilustrações a seguir apresentam alguns desses recursos assistivos para alunos com deficiência visual:

DISPOSITIVOS PARA AUMENTAR A FUNÇÃO TÁTIL

Figura 03 – Reglete e Punção



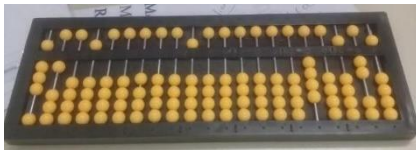
Fonte: Prado (2017)⁴.

Figura 04 – Máquina Braille



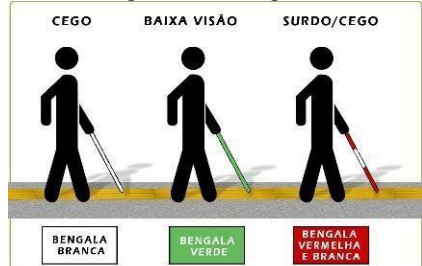
Fonte: FênixDV⁵.

Figura 05 – Soroban



Fonte: Carnaúba (2018)⁶.

Figura 06 – Bengala



Fonte: Blog Direct Borrachas (2019)⁷

RECURSOS DE AUXÍLIOS AUDITIVOS

Figura 07 – Livro Falado e Gravado




Fonte: Jane Austen em Português (2009)⁸

Figura 08 – Audiolivro



Fonte: Pref. Mun. de Extrema – MG (2020)

RECURSOS ELETRÔNICOS	
<p>Figura 09 – Calculadoras que falam</p>  <p>Fonte: Sganzerla e Geller (2018).³</p>	<p>Figura 10 – Computadores com sistema de voz</p>  <p>Fonte: Amaral (2019)⁴</p>
MATERIAL ESPECIALIZADO E/OU ADAPTADO	
<p>Figura 11 – Thermoform</p>  <p>Fonte: Prefeitura de Canoas (RS)⁵</p>	<p>Figura 12 – Livros e Revistas em Braille</p>  <p>Fonte: Catraca Livre (2016)⁶</p>
<p>Figura 13 – Material para treinamento tátil</p>	<p>Figura 14 – Material adaptado em relevo</p>

³ Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Sganzerla/publication/327924830_Tecnologias_Assistivas_e_Educacao_Matematica_um_Estudo_Envolvendo_Alunos_com_Deficiencia_Visual_no_AEE/links/5c1cff1e458515a4c7efc08a/Tecnologias-ssistivas-e-ducacao-Matematica-um-Estudo-Envolvendo-Alunos-com-Deficiencia-Visual-no-AEE.pdf. Acesso em: 31 jan.2021.

⁴ Disponível em: <https://www.camarainclusao.com.br/noticias/enem-2019-exclui-ferramentas-de-acessibilidade-para-cegos/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

⁵ Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/nappb-canoas-rs/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

⁶ CATRACA LIVRE. **Curso de braille on-line e gratuito oferecido pela USP**. 17 agosto 2016. 1 fotografia. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/educacao/curso-de-braille-on-line-e-gratuito-oferecido-pela-usp/>. Acesso em: 31 junho 2021



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

É importante ressaltar que os recursos assistivos transformam a prática de um professor e estreitam o relacionamento entre professor e aluno, que passam a compartilhar a mesma realidade. Em consequência, tais recursos possibilitam que as aulas de muitos professores ganhem significação para o aluno com deficiência visual, podendo apresentar os conteúdos a ele, por meio de estratégias contextualizadas e, assim, envolver a todos.

Conhecer o aluno com deficiência visual é uma parte importante do trabalho do professor, já que torna mais fácil o entendimento acerca de quando e como intervir no seu processo de aprendizagem. Nesse aspecto, o trabalho, em parceria com o professor da educação especial, tem muito a contribuir, ajudando o corpo docente a identificar, de maneira individual, quais os recursos, quais as áreas de atendimento educacional especializado que o aluno tem melhor habilidade e em quais outras está em desenvolvimento. Por conseguinte, fica mais simples perceber quando é necessário mudar a estratégia de ensino, reconhecer no aluno a sua melhor condição e incentivar quando tiver maior dificuldade.

Contudo, o trabalho colaborativo aqui exposto se estabelece na (re) construção de uma escola que seja um local de crescimento individual e colaborativo entre os professores e que se alinham às demais relações ali constituídas com buscas ao aperfeiçoamento profissional de todos. A escola pela diversidade se constrói numa rede de apoio que colabore com os professores para atender à diversidade dos alunos e esta deve oferecer instâncias e recursos

para que os professores possam dialogar sobre suas práticas, trocar experiências ou construir variadas estratégias de ensino como forma de enriquecer sua teoria e práxis e promover o desenvolvimento profissional.

Cumprido destacar que essa rede de apoio pressupõe necessariamente o fortalecimento do Serviço de Itinerância^{*714} do professor da Educação Especial como o professor do ensino comum e não a parceria nos moldes do coensino, já que este requer uma maior complexidade, como define Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018). Por conseguinte,

o ensino colaborativo ou coensino é um dos moldes de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da Educação Especial, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 46).

⁷¹⁴ Esta ação está relacionada ao Apoio Pedagógico Especializado realizado por professor com formação específica e pelo Técnico da Educação Especial²⁵ que se desloca do seu local de trabalho (Sala de Recursos Multifuncionais ou do Centro de Apoio Pedagógico Especializado) para prestar atendimento ao estudante e/ou ao docente da classe público-alvo da Educação Especial. Este serviço tem como propósito orientar procedimentos metodológicos e/ou o uso de recursos e equipamentos específicos que promovam o acesso ao currículo comum, além de articular ações de apoio à escola regular com vistas ao sucesso do estudante. Caracteriza-se como um serviço de orientação e supervisão pedagógica, realizado por meio de acompanhamentos periódicos que variam em função das necessidades dos estudantes e das escolas regulares que não possuem Sala de Recursos Multifuncionais. A itinerância realizada pelo professor especializado ou pelo Técnico de Educação Inclusiva poderá ocorrer em diversas unidades de ensino; por isso, esses profissionais deverão apresentar um relatório e o instrumento de registro das escolas atendidas com assinatura e carimbo do gestor que lhe recebeu, ao final de cada mês, à direção da escola onde está lotado. (Bahia,2017, p.51-52)

Ademais, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) apontam que este modelo de serviço de apoio à inclusão implica mudanças, isto é,

[...] o coensino pressupõe mudança na organização escolar, como contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte na classe comum, a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na classe comum e a melhoria na qualidade do ensino para todos (Mendes; Viralona; Zerbato, 2018, p. 26).

A cultura de colaboração deve caracterizar a escola para que a diversidade de alunos presente se sinta parte desse todo que lhe compreende e busca atender as suas especificidades. Para a efetivação de um trabalho colaborativo, alguns dispositivos são necessários, como: reciprocidade entre os professores; comprometimento compartilhado na prática; valorização dos saberes individuais, da autonomia e da responsabilização de cada um na sua área de atuação; mais diálogo entre gestão, coordenação pedagógica para promover espaços e tempo adequados para o planejamento entre os professores; articulação no planejamento para possibilitar adaptações necessárias em tempo hábil; além das trocas de ideias e recursos. Sendo imprescindível à reflexão crítica e conjunta acerca do como ensinar; entender a atuação de cada um, ou seja, o que compete ao professor do ensino comum e o que compete ao professor do AEE no contexto de apoio à escola comum.

De acordo com as Diretrizes da Educação Especial da Bahia (2017), as atribuições do professor de AEE são definidas na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo nº 13. Diante disso,

o professor de AEE é um profissional que atua sobre as peculiaridades de certos alunos, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os poiam no acesso e participação no ensino comum. Cabe a ele:

- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

- Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum, bem como em outros ambientes da escola;
- Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares;
- Realizar itinerância, sempre que necessário (Bahia, 2017, p. 88).

Quanto ao professor da classe comum, as Diretrizes versam que

é o professor responsável pelo ensino das áreas de conhecimento, ou seja, ministra os conteúdos do programa curricular, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Quando o docente ministra aulas em turmas que apresentam matrícula também do estudante público-alvo da Educação Inclusiva são acrescidas àquelas atribuições estabelecidas no Estatuto do Magistério as seguintes:

- Atuar de forma integrada com o coordenador pedagógico e o professor especializado em Educação Especial/inclusiva para a definição de metodologias que viabilizem o acesso do estudante com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ao currículo e a sua interação com os colegas;
- Organizar, em conjunto com o professor especializado em AEE e com o coordenador pedagógico, as atividades de sala de aula, de modo que o currículo seja acessível a todos os estudantes, inclusive àqueles que são público-alvo da Educação Especial, valorizando, na ação pedagógica, as habilidades e as potencialidades de cada educando;
- Desenvolver o seu fazer pedagógico em articulação com os professores especializados e técnicos de Educação Especial, não atribuindo a esses profissionais de apoio a total responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem. A responsabilidade é de todos;
- Participar de cursos e/ou eventos da área da Educação Especial (Bahia, 2017, p. 86).

Tomando-se por base essas atribuições, o professor do ensino comum precisa, especificamente, diante do aluno com deficiência visual, ter outras ações no seu cotidiano como:

- Dispensar a mesma atenção que aos demais alunos da turma;
- O apoio deve estar em consonância com as especificidades da deficiência do aluno;
- Comunicar frequentemente com o professor do ensino especial, informando-o dos progressos do aluno, bem como dos problemas que o mesmo possa ter;
- Fornecer, ao professor do AEE, o material de estudo do aluno (livros, capítulos, textos, imagens, avaliações, entre outros) que necessita transcrever para o Braille, ou adaptar de modo que os alunos possam compreendê-los.

As benesses que podem ser construídas com o trabalho colaborativo, certamente beneficiarão o aluno com deficiência visual, já que possibilita o respeito à diversidade e ao enfrentamento de desafios como segregação, isolamento na sala de aula e negação do direito ao conhecimento. Um trabalho feito em equipe provavelmente conduz a um aperfeiçoamento significativo, uma vez que o trabalho conjunto implica e cria uma independência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivo por meio de uma cultura colaboradora, como afirma Fullan e Hargreaves (2000). Em face disso,

as culturas colaborativas criam e mantêm ambientes de trabalho de maior satisfação e produtividade. Através do fortalecimento de seus professores e da redução de incertezas de seu trabalho que, de outro modo, seriam enfrentadas isoladamente, provoca-se o aumento de bons resultados dos seus alunos. Essas culturas facilitam o compromisso com a mudança e com o aperfeiçoamento criam comunidades de professores que não mais desenvolvem relações de dependência com a mudança imposta externamente, as quais o isolamento e a incerteza tendem a encorajar. Enfrentar a mudança não é mais uma escolha entre a aceitação entusiasmada e carente de crítica e a rejeição sem análise. Os professores desenvolvem a confiança coletiva para reagir de maneira crítica, selecionando e adaptando aqueles elementos que auxiliarão seu próprio contexto de trabalho, rejeitando aqueles que não serão positivos Fullan; Hargreaves, 2000, p.68).

O processo educacional que torna a escola em um ambiente aprendente e que adota um enfoque interdisciplinar permite que cada professor com seu conhecimento, enriqueçam uns aos outros. A interdisciplinaridade provoca a maneira de pensar e de atuar dos professores e uma disposição favorável à integração dos pontos de vistas específicos, próprios, nas diferentes atuações destes. Cada profissional contribui com seu saber e sua prática específica para resolver colaborativamente problemas, entaves ou situações que possam dificultar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste construto, com base nos aportes teóricos referenciados foi possível refletir sobre como a ortografia é importante para todas as pessoas, seja com deficiência ou não, já que a sua aprendizagem é um dos elementos que permite a participação no mundo letrado. Assim, entendemos que esta premissa fundamenta-se tanto na importância que a escrita assume nas práticas sociais, culturais e escolares quanto no reconhecimento das evidências de que muitos alunos com deficiência visual apresentam prejuízos nessa área, isso porque na maioria das vezes há o uso de estratégias visuais e ausência de material escrito em Braille.

O professor precisa ter uma postura investigativa que postule o ensino de ortografia numa constante pesquisa, para que não faça desse ensino um fim em si mesmo. É fundamental que o processo de ensino e aprendizagem deva estar envolvido em práticas de reflexão que permitam aos alunos expandirem suas capacidades de uso da língua/linguagens tanto em leitura e em produção quanto em práticas centradas em linguagem.

A inclusão possui um poder que nos faz repensar o pensado, que nos faz rever-se em nossas posições e nos faz envolver em diferentes veredas para que possamos humanamente reconhecer o direito do outro em aprender. Assim, tornar o ensino de ortografia acessível ao aluno com deficiência visual é também afirmar que

todos os alunos importam, e que fatores que levam aos desvios ortográficos oriundos de processos fonológicos, da diversidade linguística do aluno ou decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, bem como do pouco contato com as práticas letradas escritas se agravam acentuadamente com a limitação visual.

Logo, o planejamento assume papel fundamental no desenvolvimento de metodologias e estas devem ser diferenciadas para o aluno com deficiência visual. Isto porque precisa aproximar-se das especificidades do aluno e promover a sua participação nas aulas. Nesse sentido, o professor deve primar por uma aprendizagem significativa, por meio de atividades acessíveis e organizadas nas diferentes práticas de linguagem, para que os alunos com deficiência visual tenham sentido em aprender. O objetivo maior é possibilitar que todos os nossos alunos tornem-se leitores e escritores competentes, e, para isto, o professor precisa se comprometer com a construção de uma prática pedagógica inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- BAHIA. **Diretrizes da Educação Especial**. Salvador, 2017. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoespecial>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CATRACA LIVRE. **Curso de braille on-line e gratuito oferecido pela USP**. 17 agosto 2016. 1 fotografia. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/educacao/curso-de-braille-on-line-e-gratuito-oferecido-pela-usp/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FÊNIXDV. **Máquina de Escrever Perkins Brailler Mecânica**. Máquina de datilografia braile, mecânica. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.fenixdv.com.br/equipamento-pessoal>. Acesso em: 31 jan. 2021.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2000.

JANE AUSTEN EM PORTUGUÊS. **Podemos ser todos iguais quanto lemos**. 02 outubro 2009. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.janeausten.com.br/podemos-ser-todos-iguais-quando-lemos/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

MASINI, E. A. F. S. **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo, 2007.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, SP: EdUfscar, 2018.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: Ensinar e Aprender. 4. ed. São Paulo, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

PREFEITURA DE CANOAS (RS). **NAPPB – Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille – Canoas – RS**. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/nappb-canoas-rs/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE EXTREMA (MG). **Biblioteca Municipal recebe mais 18 obras em audiolivro**. 27 fevereiro 2020. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.extrema.mg.gov.br/noticias/biblioteca-municipal-recebe-mais-18-obras-em-audiolivro/>. Acesso em: 31 jan. 2021.

SGANZERLA, M. A. R.; GELLER, M. Tecnologias Assistivas e Educação Matemática: um estudo envolvendo alunos com deficiência visual no AEE. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 1, p. 36-55, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/>

profile/Maria-Sganzerla/publication/327924830_Tecnologias_Assistivas_e_Educacao_Matematica_um_Estudo_Envolvendo_Alunos_com_Deficiencia_Visual_no_AEE/links/5c1cff1e458515a4c7efc08_a/Tecnologias-Assistivas-e-Educacao-Matematica-um-Estudo-Envolvendo-Alunos-com-Deficiencia-Visual-no-AEE.pdf. Acesso em: 31 jan. 2021.

SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (orgs.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TASCA, M.; POERSCH, J. M. (orgs.). **Suportes Linguísticos para a alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

Teixeira, Lucélia Lôbo. **O português que não se vê: as implicações no ensino de ortografia para o aluno com deficiência visual**. Caetité, 2022.237 f.: il. Orientadora: Eliana Márcia dos Santos Carvalho. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, Campus VI. 2022.

TEIXEIRA, Lucélia Lôbo. **Protocolo de Planejamento e Orientações Didáticas: Ensino de Ortografia para alunos com Deficiência Visual**. Salvador, 2022.48 p.

POR UMA PEDAGOGIA ANTIHETEROSSEXISTA: OS ATRAVESSAMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E UMA PERSPECTIVA DE TRANSGRESSÃO

Hárllen Éric Benevides de Castro¹
Staela Rodrigues Porto dos Santos²
Ana Luiza Salgado Cunha³

PARA COMEÇAR

A manutenção instrutiva de uma formação docente estruturada por uma pedagogia heterossexista é uma realidade no Brasil que vem fundamentando lógicas e mecanismos de controle e segregação de toda e qualquer expressão da Diversidade Sexual dentro dos espaços educativos, sobretudo naqueles considerados formais, como a escola. Estes profissionais que, ao promoverem discussões dentro destes espaços, reproduzem suas crenças, valores, ideias e interesses heterossexistas fundamentados por perspectivas Cisheteronormativas e Binárias de Gênero alicerçadas em saberes biomédicos e religiosos (Judaico-Cristão), moralmente construídos e tomados como absolutos, que contrariam a Diversidade Sexual sócio-humana (Torres, 2010).

Consequentemente, aqueles de quem se espera a mediação de um processo libertador e emancipador para os sujeitos inseridos a tal ambiente – como postulado por Freire (2009) – acabam por fazer o avesso, ferindo os direitos e a dignidade humana daqueles que desobedecem tais normas hegemônicas e instaurando um fazer que busca padronizar e conformar, ou como salienta Louro (2022),

¹ Mestrando - PPGELS / UNEB E-mail: harllenbc171@gmail.com

² Mestranda - PPGELS / UNEB. E-mail: staelasantos20@gmail.com

³ Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Professora Permanente PPGELS / UNEB. E-mail: ana.luiza@uesb.edu.br

educar corpos indesejados socialmente – como o de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e demais categorias representadas pelo “+” na sigla LGBTQIAPN+.

Diante disso, apontamos a emergência de questionar e (trans)gredir o modelo de educação Heterossexista presente nas escolas, bem como a formação docente ainda pautada por esta lógica segregacionista – uma vez que os educadores e a escola teriam um papel central para a quebra de estigmas relacionados a comunidade LGBTQIAPN+ propagas nos ambientes educacionais e fora deles.

Isto posto, este texto objetiva realizar algumas notas sobre a urgente necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia antiheterossexista⁴, isto é, de uma formação docente que garanta os direitos de sujeitos com performances de identidade de gênero e/ou orientações sexuais desobedientes a uma educação Cisheteronormativa e higienista. Para tal, este estudo utilizou do método de Revisão de Literatura, que, conforme Brizola e Fantin (2016), possibilita o levantamento de bibliografias diversificadas por parte dos pesquisadores sobre a problemática pesquisada. Neste caso, o problema estudado está direcionado ao atravessamento do Heterossexismo na formação docente.

Desse modo, realizou-se um processo de busca de artigos sobre a temática a partir do cruzamento de algumas palavras-chave, a saber: formação docente *and* heterossexismo; educação *and* LGBTQIAPN+fobia; escola *and* heterossexismo; educação *and* diversidade sexual. A partir deste, foram considerados materiais nacionais encontrados nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico e Scielo. Ademais, para uma melhor fundamentação das discussões aqui elucidadas e do *corpus* teórico, foram utilizados

⁴ Por pedagogia antiheterossexista entendemos um modelo de educação que vise a (trans)gressão da ideia de que somente a performance cisheterossexual é normal e aceitável nos espaços educacionais e para além deles. Para que, conseqüentemente, seja desenvolvido um contexto onde todas as pessoas possam ser e existir tendo suas singularidades respeitadas e afirmadas.

também livros que abordavam o tema e, ainda, buscas manuais foram executadas no decorrer do processo de escrita.

Como um convite ao diálogo, o presente texto preza por uma discussão introdutória sobre o dilema da formação docente e de seu truncado (des)encontro com a realidade escolar, passando à reflexões sobre os muitos atravessamentos cotidianos na formação docente, com foco na Diversidade Sexual, culminado em reflexões iniciais sobre a construção de um modelo de educação antiheterossexista, capaz de romper com as normas que aprisionam as múltiplas existências presentes na escola, numa perspectiva pedagógica de transgressão.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A REALIDADE ESCOLAR: UM DILEMA

A formação de educadores envolve um complexo de elementos que vão desde o conhecimento teórico, metodológico e prático, passando por aspectos sociais, políticos, históricos e legais, até questões curriculares e organizacionais, sem deixar de citar relações sociais e suas transversalidades. Uma análise constante das transformações em curso na sociedade contemporânea é essencial para a compreensão ampliada da formação docente e sua direta relação com a sociedade em geral. Assim, essa é um processo crucial para garantir a qualidade da educação, pois envolve preparação, desenvolvimento contínuo e o aprimoramento das habilidades dos profissionais que atuam na área. Isto é: uma formação eficaz de professores contribui para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Num contexto de avanço neoliberal, a formação de professores tem sido influenciada por uma série de ideias e políticas que enfatizam a autonomia individual, a competição, a eficiência e a privatização do processo educacional. Como uma abordagem econômica, política e subjetiva que defende a redução do papel do Estado na economia e uma maior ênfase na iniciativa privada e na

competição, o neoliberalismo tem impactado significativamente a formação de professores de várias maneiras, orientando-a para o mercado de trabalho, aumentando a dependência de fontes de financiamento privado, afetando a qualidade e o alcance da formação de professores. Traz, além disso, elementos como:

- Competitividade: a formação docente moldada para produzir profissionais mais "competitivos" no mercado de trabalho, com foco em habilidades e competências;

- Padronização Curricular e Avaliação: baseada em testes para mensurar a eficiência e a produtividade;

- Desvalorização da Formação Continuada: foco na empregabilidade;

- Privatização da Educação: promoção de escolas privadas e parcerias público-privadas;

- Habilidade Técnica: redução de custos e gestão eficiente;

- Individualização e Competição: dificultando a colaboração e o compartilhamento de práticas pedagógicas dialógicas;

- Formação Inicial: adaptada para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho e do sistema de produção capitalista.

Com isso, as transformações técnico-científicas, econômicas e políticas têm acirrado a compreensão do conhecimento como produto e das instituições de ensino como empresas, provocando sistemáticas reformas educativas que promovem a descentralização do sistema educacional, com um falso discurso de ampliação da autonomia das escolas, enfatizando a mensuração de resultados, a mercantilização da Educação, a individualização da carreira docente e a redução de investimentos públicos (Laval, 2004).

A formação docente está intrinsecamente ligada à realidade social em que ocorre. A maneira como professores são preparados e como exercem sua profissão é moldada pelas condições sociais, psicológicas, culturais e políticas do ambiente em que se formam e em que trabalham. A relação entre formação docente e realidade social é crucial para entender como os educadores podem atender melhor às necessidades dos alunos e contribuir para a

transformação da sociedade. Segundo Paulo Freire (2015), o diálogo com a realidade social é ferramenta fundamental para a construção do conhecimento e a promoção da reflexão crítica, enriquecendo de forma orgânica todo processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, uma formação, inicial e continuada, de professores, deve estar socialmente referenciada.

Para Laval (2004), numa sociedade que tem como eixo o mercado como princípio fundador, unificador e autoregulador, assistimos à Globalização como ferramenta de produção de exclusão social e, na educação, um campo de disputas evidente entre a formação para o mundo do trabalho *versus* uma formação para o mercado de trabalho (Laval, 2004). As recentes reformas educacionais brasileiras que reverberaram em questões como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM) têm indicado que nesta disputa, o mercado de trabalho está vencendo. Para a Educação, o discurso neoliberal do “aprender a aprender” tem vilipendiado não só a autonomia do trabalho docente, como a autonomia no processo de aprendizagem dos discentes. Conseqüentemente, tal modelo econômico tem condicionado às instituições educacionais fundamentos puramente utilitaristas e profissionalizantes que sustentam um único objetivo: formar mão-de-obra para os setores industriais e comerciais.

Em contraponto, sendo o ensinar, como aponta Freire (2015), uma especificidade humana, além dos conteúdos, didática e habilidades de comunicação e relação social, cabe aos docentes a compreensão e o reconhecimento de que todo processo educativo é uma forma de intervenção no mundo. Numa compreensão ético-crítica e política da Educação, entendemos a formação docente como significativa no desenrolar de todo processo educativo e escolar de toda uma população. Portanto, uma formação pautada em princípios humanos, dialógicos e baseados na experiência humana de comunidade envolve, na relação docente-discente, a possibilidade de se situar no mundo, ler esse mundo a partir de seu lugar e do lugar do outro, compreendê-lo e propor formas de torná-lo mais justo, acessível e possível.

DIVERSIDADE SEXUAL E SEUS ATRAVESSAMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

As formas de expressão de Identidades de Gênero e Orientações Sexuais se relacionam diretamente com a singularidade da experiência de vida de cada sujeito, e de sua relação dialética com o contexto sóciohistórico em que está imerso. Sendo assim, cada um possui maneiras para elaborar diferentemente a sua compreensão sobre tais fenômenos ao longo do tempo. Dessa forma, pensar em expressões de Identidade de Gênero e de Orientações Sexuais é também se deparar com a Diversidade Sexual, isto é, com o singular de cada sujeito (Torres, 2010).

Afirmar que a Diversidade Sexual está relacionada ao contexto sóciohistórico possibilita no reconhecimento de que, por sermos sujeitos imersos a uma configuração social estruturalmente LGBTQIAPN+fóbica e Heterossexista, reproduzimos formas de preconceito e estigmatização que violentam não somente corpos LGBTQIAPN+, mas todos aqueles que performam de modo subversivo ao que se é padronizado pela Cisheteronorma. Tais ideias são fruto de discursos ocidentais, contrários à Diversidade Sexual, que definem socialmente o que deve ser aceito ou não em relação aos signos Gênero e Sexualidade. Os discursos hegemônicos efetivados pelo cristianismo e pelo saber médico, pautados por uma lógica heterossexista, tentam determinar, universalizar, que os sujeitos devem agir, pensar e sentir conforme o que é ditado pela Cisheteronorma (Louro, 2022).

Nesse sentido, a Diversidade Sexual é compreendida como um desvio, uma desobediência ante uma norma, uma moral, ou como define Butler (2003), uma matriz Heterossexista. Diante disso, surgem mecanismos de controle sobre a sexualidade sócio-humana visando a padronização e/ou higienização destes corpos desviantes,

percebidos pela sociedade e pelo CISTema⁵ como defeituosos e inadmissíveis (Foucault, 2003). É notório que tais crenças, guiadas por essa matriz heterossexista, são tomadas em muitos dos casos como saberes absolutos. No entanto, estes não passariam de ideias violentas e estigmatizantes, que sustentam a manutenção de um CISTema e de uma sociedade segregacionista e hostil.

As escolas, por estarem imersas na arena social e as representações Heterossexistas criadas sobre as questões de Gênero e Sexualidade pelo saber médico e religioso, acabam por se tornarem também instituições de poder que reproduzem violências contra a Diversidade Sexual. Assim, as escolas, bem como os processos educativos, deixam de ser espaços que promovem a liberdade e emancipação aos sujeitos desobedientes a Cisheteronorma e se tornam mecanismos que, como salienta Foucault (1987), vigiam e punem tais maneiras de existir, conformando os corpos pautados em perspectivas dominantes de mundo. Percebe-se, então, que, por consequência da manutenção de discursos e práticas pautadas pelo Heterossexismo, os ambientes escolares não conseguem modificar suas percepções e formas de lidar com as manifestações da Diversidade Sexual em seus espaços. Diante disso, nota-se a urgente necessidade de questionar e tensionar tal lógica neste contexto.

Para que isso ocorra, a participação dos educadores é fundamental uma vez que podem promover debates que rompam ideias heterossexistas na constituição de conceitos como Identidade de Gênero e Orientação Sexual nas escolas. Assim, pessoas LGBTQIAPN+, por exemplo, poderão expressar suas formas de existir com maior segurança nestes ambientes. Mas, para que estes professores possam ter tal posicionamento, é preciso que atravessem um processo de formação pautado por concepções

⁵ Num jogo de palavras unimos o conceito de Sistema como padrão hegemônico de sociedade à Cisgênero, referindo-se a cisheteronormatividade como padrão normativo que condicionada os corpos ao logo da história.

Antiheterossexista, romper com lógicas heterossexistas pautadas pela ideia Binária de Gênero e pela Cisheteronorma.

Diante um modelo de educação ainda estruturado por um regime heterossexista, ou como situa Butler (2022), por uma heterossexualidade compulsória – marcada pela construção de uma sexualidade determinada pela Cisheteronorma que segrega, invisibiliza e violenta corpos desobedientes a tal ideal hegemônico –, pensar numa prática pedagógica antiheterossexista não seria apenas uma questão de escolha teórica e epistemológica, mas, sobretudo, um ato (trans)gressor e político.

Afirmar uma pedagogia antiheterossexista, como aqui estamos propondo, é antes de tudo reconhecer o papel e a responsabilidade da educação e dos educadores na formação de sujeitos historicamente excluídos dos espaços educativos por consequência de não performarem suas orientações sexuais e/ou identidades de gênero conforme os moldes do heterossexismo que ainda alicerçam saberes e práticas violentas nas instituições escolares. É, também, (trans)gredir as amarras e mecanismos da opressão instaurados pelo CISTema rumo a elaboração e o estabelecimento de um ambiente escolar democrático, onde haja a garantia de direitos e da cidadania para todos.

Ademais, uma educação antiheterossexista também implica numa reformulação de aspectos relacionados à cultura escolar. Ou seja, é preciso que essa esteja articulada à noção de diversidade sexual e que abandone ideias e fazeres que impliquem no controle e estilização de corpos de pessoas, sobretudo de sujeitos LGBTQIAPN+. Desse modo, torna-se de extrema importância o reconhecimento de que o ambiente escolar é para todas as pessoas, e que suas formas de existir devem ser asseguradas e afirmadas em todo e qualquer contexto. Instaurando, assim, uma educação que proporcione a liberdade e não a limitações para o sentido da formação e da existência humana.

Para além disso, a noção de um processo pedagógico antiheterossexista implica numa reelaboração do currículo, bem como das epistemologias trabalhadas pelos educadores nos

espaços escolares. É preciso romper ideias estigmatizantes que ainda são mantidas por alguns pelo simples fato destas serem condizentes com suas ideologias pessoais, como, por exemplo, a visão ultrapassada referente a binarismo de gênero, ou sobre o determinismo do fator biológico nas performances de gênero e sexualidade. Tais concepções estabelecem limites, encruzilhadas, para a educação uma vez que renegam, rejeitam, a complexidade do ser humano e excluem as infinitas possibilidades de ser e existir diante a subjetividade de cada um.

Contudo, para que esse ato de (trans)gressão política seja possível nas escolas, é de suma importância que o Estado cumpra o seu papel e assegure a democracia e a laicidade dentro e fora destes espaços para que os direitos e a dignidade humana de pessoas LGBTQIAPN+ e de todas as outras que possuem uma performance sexual e/ou de gênero diversa não seja sucateada por ideias moralistas e religiosas, mas sim assegurada como previsto na Constituição Federal do Brasil desde o ano de 1988. Somente assim, a escola, enquanto ambiente formal de educação, poderá ser um contexto democrático, isto é, que promova a cidadania para todas que nela se inserem e não somente a uma parcela populacional condizente às normas heterossexistas.

UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DE TRANSGRESSÃO

Pensar em formação docente é sempre difícil, porque é uma temática muito conflituosa, visto que sempre se remete aos anos em que o aluno passa em um curso de licenciatura na graduação. Todavia, é muito mais amplo do que isso, trata-se de um processo contínuo que não acaba quando o educando recebe o título de educador e, também, não está condicionada às paredes da sala de aula.

Freire (2020b) outrora refletiu que ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos a partir da prática social a qual estamos inseridos, tal como ocorre na formação docente. Conforme o autor, às vezes, ou quase sempre, imaginamos a nossa trajetória

profissional como uma referência exclusiva dos cursos acadêmicos, levando a uma compreensão equivocada de que não tem importância a nossa presença no mundo. Por isso, descolar a atividade profissional humana dos desejos e sonhos infantis e corromper a ideia de bem-querer ao mundo, a si e ao outro, o que não pode ser compatível com uma educação para liberdade e para amorosidade.

As experiências ajudam a construir a formação docente e, conseqüentemente, o profissional educador, mesmo que elas não sejam advindas de espaços formais. Nesse sentido, faz-se necessário entender que a educação, de acordo Campos (2011), é um processo sociocultural cujas características e problemas somente podem ser compreendidos quando contextualizados historicamente, uma vez que se insere em uma sociedade concreta, alinhando às suas contradições. Cara (2019), por sua vez, afirma que se trata de uma apropriação da cultura, tudo que foi e ainda é criado pelo ser humano para além da natureza. Por esse aspecto, “a educação é uma resposta da finitude da infinitude”. Assim, a educação é possível para o sujeito, pois este seria inacabado e estaria em constante processo de transformação pela via da ação-reflexão humana (Freire, 2020a).

Quando falamos de educação libertadora, estamos buscando um cenário em que todas as formas, jeitos e trejeitos sejam aceitos, incluídos e democratizados. É para ser um espaço onde o desenvolvimento do conhecimento humano parta da noção de incompletude, compreendendo que nunca estará de fato acabado. Assim sendo, de acordo com Cara (2019), a educação se concretiza através de processos educativos, sejam eles sistematizados ou não, que se dão nos diferentes espaços da vida cotidiana. Quanto à escola, é uma instituição que foi criada objetivando socializar saberes e conhecimentos historicamente acumulados, bem como construir outros tantos. Portanto, o seu papel é criar condições para os seus estudantes se apropriarem da cultura e, se assim desejarem, reinventá-la. Por conseguinte, o aprendizado é a apropriação desta,

enquanto o ensino é o trabalho dos educadores, que facilitarão a assimilação pelos estudantes (Cara, 2019).

Formação docente e educação estão diretamente relacionadas aos diferentes tipos de saberes, retornando-nos à concepção de prática libertadora idealizada por Freire (2009). Por essa perspectiva, para alcançá-la, é preciso abordar e discutir sobre a Diversidade Sexual, pois estamos inseridos em um espaço múltiplo, onde há Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e demais categorias representadas pelo “+” na sigla LGBTQIAPN+. Trata-se de pessoas que performam suas Identidades de Gênero e Orientações Sexuais fora do padrão Heterossexista, ideia de que, conforme Torres (2010), dita que somente a cisheterossexual é normal e aceitável na sociedade.

Retornando às reflexões de Cara (2019), entendemos que o direito à educação é conseqüentemente o direito das pessoas se apropriarem da cultura, essa que é parte essencial da condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da vida. À vista disso, o direito à educação é efetivamente um direito humano e negar a Diversidade Sexual, negar a existência de pessoas LGBTQIAPN+, é também negar as ideias libertadoras da educação. Ignorá-las nesse processo possui, gravemente, a mesma proporção do silenciamento social preconceituoso e normativo discutido pela ideia de diversidade de gênero.

Gênero e Sexualidade, segundo Louro (1997), são construções históricas e sociais que vão possibilitar a elaboração das identidades dos sujeitos. Ao reconhecer Gênero como uma categoria, segundo Caetano; Lima; Castro (2019), percebe-se que algumas pessoas ora são privilegiadas ora desfavorecidas em sociedade, sofrendo, em muitas situações, violência por expressarem as suas características, tais como estupros, assassinatos e a própria violência doméstica. Como salientam Caetano; Lima; Castro (2019, p. 7), Gênero “não é uma ‘ideologia’, mas, pelo contrário, um fator sociocultural de produção de

desigualdades. E este fator sociocultural tem sido a causa de sofrimentos, mortes e consultórios psiquiátricos lotados”

Isto posto, questiona-se facilmente como a educação pode abordar e discutir sobre essas relações de Gênero e Sexualidade em uma sociedade, via de regra, Heterossexista, entretanto, respondê-lo exige um pouco mais de esforço, uma vez que essa já é uma pauta existente. Gênero e Sexualidade aparecem diariamente nos currículos escolares, mesmo que seja nos ocultos, ensinando o que é “ser menina” e “menino” ou planejando atividades direcionadas individualmente a eles como, por exemplo, bonecas para estas e futebol para estes. Nesse cenário, o que falta para a educação não é introduzir a temática, mas sim pensá-la e construí-la democraticamente, educando para o reconhecimento do direito à diferença (Caetano; Lima; Castro, 2019, p. 7-8).

Ainda em conformidade com Caetano; Lima; Castro (2019, p. 8), “gênero é a aprendizagem que acontece nas relações socialmente produzidas” entre pessoas que aprendem na cultura, criando-a e reproduzindo-a. Seguindo essa Cisheteronormatividade, silenciar a diversidade sexual na educação, provocará naqueles que se identificam como LGBTQIAPN+, segundo Oliveira; Oliveira; Miranda (2012), isolamento, confusão e marginalização, porque esse padrão social traz a rejeição declarada ao que lhe é tido como estranho.

Nos pautamos numa perspectiva pedagógica libertadora que prioriza a emancipação e a autonomia dos sujeitos aprendentes, possibilitando um desenvolvimento livre, protagonizado por pessoas conscientes de seus lugares no mundo e com sua potência transformadora. Diante disso, é preciso romper as amarras geradas pelo heterossexismo nas escolas, e, pensar nesse rompimento é também ir de encontro com a formação docente – uma vez que são os educadores que poderiam promover, juntamente aos demais sujeitos inseridos na instituição escolar, debates sobre conceitos como Gênero e Sexualidade, para que assim haja uma possível quebra de discursos de ódio e práticas violentas contra identidades tão diversas. É preciso, então, uma formação docente

antiheterossexista, que vise assegurar a experiência sexual singular de cada sujeito, bem como os direitos e dignidade humana para pessoas LGBTQIAPN+ nos espaços educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi posto, é possível aferir que o educador e a escola possuem papéis imprescindíveis no processo educativo formal, e ainda, que estes atuam, por muitas das vezes, promovendo a manutenção de um CISTema normativo pautado pela lógica heterossexista. Nessa perspectiva, o binarismo de gênero e a matriz heterossexista são quem determinam como devem ocorrer as expressões de gênero e de sexualidade dos sujeitos, excluindo e marginalizando, por conseguinte, todos aqueles que desobedecem a tal ideal hegemônico e segregador.

Por consequência disso, aponta-se a necessidade de tensionar e combater com tais ideias heterossexistas não somente nos espaços de educação formal, mas em todo e qualquer contexto social. Por isso, propomos uma pedagogia antiheterossexista, visto que, por meio dela, os educadores e as instituições de ensino formal poderão, pela via da educação tida como libertadora e emancipadora, (trans)gredir estigmas e preconceitos contra a Diversidade Sexual dentro e fora desses ambientes. Promovendo, por conseguinte, um modelo de educação que garanta a liberdade, emancipação, consciência crítica e a ação-reflexão humana para todas as pessoas de modo democrático.

Por fim, esse trabalho buscou versar sobre o desenvolvimento de uma formação docente que possui como fundamento os pensamentos antiheterossexistas a fim de contribuir com um modelo de educação democrática, que garanta os direitos e a dignidade humana para todas as pessoas, sobretudo àquelas desobedientes de gênero e dissidentes sexuais, de forma equitativa e igualitária. Todavia, pela sua complexidade, e ainda, pela incipiência de pesquisas sobre o tema, demarcamos a necessidade

da manutenção de pesquisas sobre tal modelo pedagógico para o seu aprimoramento e efetivação.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

CAETANO, M.; LIMA, C. H. L.; CASTRO, A. M. Diversidade sexual, gênero e sexualidades: temas importantes à educação democrática. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, p.5-16 jul/set 2019.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. **Breve Histórico do Pensamento Geográfico Brasileiro nos Séculos XIX e XX**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CARA, D. **Contra a barbárie, o direito educação**. IN: CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie [recurso eletrônico]: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

FREIRE, P. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.

_____. **Educação e mudança**. 42ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a. 110 p.

_____. **Política e educação**. – 5ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b. 144 p.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

LAVAL, Christian. A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. – 6ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, A. L. A. M. de.; OLIVEIRA, A. M.; MIRANDA, M. H. G. de. Os estudos sobre gênero e diversidade sexual e as proposições da pedagogia queer para constituição de contextos escolares emancipatórios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 44, n. 30, p. 110-138, set./dez. 2012.

TORRES, M. A. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.

COMO MENINAS E MENINOS COMEÇAM A LER /ESCREVER? VER AS PALAVRAS? E POR MEIO DELAS VER O SEU MUNDO

Magna Melo Viana¹

Glauber Barros Alves Costa²

INTRODUÇÃO

O título já é propositivo, por meio do questionamento sobre o processo de apropriação da leitura e escrita, como meninos e meninas aprendem a ler e a escrever? Várias respostas poderiam ser descritas, no olhar de professores e pesquisadores, mas este estudo busca responder à questão por meio dos dizeres de crianças e adolescentes.

Assim, este artigo³ é resultado de pesquisa que objetivou investigar os processos de aprendizagem de crianças e adolescentes em distorção idade -ano e com históricas dificuldades dos anos iniciais do ensino fundamental já alfabetizadas, buscando

¹Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). Atualmente é professora da rede municipal de ensino de Guanambi-BA E-mail: magnameloviana@hotmail.com, lattes: <http://lattes.cnpq.br/3306468684279723>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9731-5081>.

² Licenciado em Geografia pela UESB, Licenciado em Pedagogia pela Claretiano, mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), doutor em educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Atualmente é professor adjunto da UNEB campus VI e coordenador do Programa de Mestrado em Ensino (PPGELS) da UNEB campus VI. E-mail: glauberbarros@hotmail.com, lattes: <http://lattes.cnpq.br/7716686318910908>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4368-2964>

³ Este artigo foi resultado da pesquisa de mestrado intitulada "Tudo na vida tem um motivo de leitura e escrita": o olhar de crianças e adolescentes sobre a construção da leitura e escrita na alfabetização.

compreender como elas apropriaram do sistema de escrita alfabético, quais estratégias utilizam para aprender a ler e escrever e quais as práticas de seus professores alfabetizadores possibilitaram seu processo de alfabetização.

Consideramos importante estes relatos fossem citados pelos sujeitos aprendentes, de modo que é preciso percebê-los como protagonistas de suas histórias de aprendizagens, e entender que precisamos ouvi-los para compreender como se apropriam da leitura e da escrita, conseqüentemente estes dizeres podem contribuir para que professores possam mobilizar seus conhecimentos e construir suas práticas.

Trazemos significações das trajetórias de aprendizagens de 11 estudantes do 4º e 5º do ensino fundamental de uma escola pública do município de Guanambi⁴: Caroline, Azizi, Cybelle, Nuno, Malala, Chapeuzinho Amarelo, Guilherme Augusto, Bucala, Betina, Ada Batista e Bella⁵ discorrendo como estes aprenderam a ler e a escrever.

Os caminhos para escuta dos protagonistas desta pesquisa foram realizados por meio de metodologias participativas que ocorreram de maio a junho de 2021. Para tanto, utilizou-se como dois dispositivos produtores de dados desenho conjugado à oralidade, ou seja, os alunos faziam desenhos, depois comentavam sobre eles. Já os grupos focais virtuais, ocorreram através de discussões com grupos estudantes pelas plataformas virtuais. Nestes dispositivos utilizou-se como recurso a contação da história

⁴Pandemia causada pela Sars-Cov-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2), que causa a Covid-19 (Coronavírus Disease 2019) (NAKANO, ROZA e OLIVEIRA, 2021). O Coronavírus surgiu na cidade de Wuhan, na China, e proliferou rapidamente em todo o mundo, atingindo a população brasileira em fevereiro de 2020.

⁵Município brasileiro, está distante 796 km de Salvador. Sendo sua população estimada (Censo do IBGE - 2017): 84.014 Habitantes. A área total do Município é de 1.301,80 km². Informações disponíveis em: http://www.guanambi.ba.gov.br/texto/a_cidade.

da obra literária “O menino que aprender a ver” de Ruth Rocha, para provocar a participação das crianças e adolescentes.

A escolha da primeira metodologia, ocorreu, pois ela permite à criança falar o que pensa, ou melhor, uma das formas privilegiadas da criança, por meio do desenho e da oralidade, revelar os olhares e as concepções sobre seu contexto histórico, social, cultural, pensados, vividos e desejados. As crianças desenhavam e comentavam nos momentos de sua produção. Dessa maneira, os estudos acadêmicos que utilizam seus olhares podem revelar fenômenos sociais que se encontram obscurecidos, cuja revelação contribuirá tanto para as pesquisas quanto para as ações políticas que as respeitem (GOBBI, 2009).

Re) criamos a segunda metodologia, de grupo focal presencial para grupo focal virtual. Em virtude do cenário da pandemia da Covid-19⁶ e no contexto educacional de ensino remoto, em que este método só foi possível ocorrer em grupos, em ambientes virtuais, via Plataforma *Google Meet*. Este modo de acontecer este método apresentou semelhanças, seja de objetivos e importância em relação ao grupo focal presencial.

Assim, o grupo focal segundo Sarmiento e Tomás (2005) trata-se de uma metodologia participativa, organizado em grupos pequenos de discussão, metodologia desenvolvida com crianças que tenham alguma afinidade ou confiança para se desenvolver uma conversa com um número de tópicos limitados, tendo o pesquisador o mediador destes encontros grupais. Estas características são validadas também para o grupo focal virtual.

⁶ Nomes fictícios, inspirados nas seguintes literaturas: Guilherme Augusto Araújo Fernandes de Mem Fox; Malala, a menina que queria ir para escola de autoria de Adriana Carranca; A cor de Caroline de autoria Alexandre Rampazo; Nuno e as coisas incríveis de autoria de André Neves; Bucala a princesa do Quilombo do Cabula de autoria de Davi Nunes; Azizi: o menino viajante de autoria de Conceição Evaristo; Chapeuzinho Amarelo de autoria de Chico Buarque; Ada Batista cientista de autoria de Andrea Beaty; Betina de Nilma Lino Gomes; A grande fábrica de palavras de autoria de Agnès de Lestrade; e Este livro comeu meu cão de autoria Richard Byrne.

A partir destes dispositivos produtores de dados, e dos protagonismos de crianças e adolescentes desta pesquisa pode-se compreender como meninos e meninas veem as palavras, para que por meio delas possam ver o seu mundo, e tantos outros mundos.

RESSIGNIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DO LER/ESCREVER: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO.

Em um dos trechos da encantadora da literatura de Ruth Rocha “O menino que aprendeu a ver”, tem a seguinte citação: “Cada vez que vou para escola pintam nas placas, nos livros, nos pacotes, nas paredes, as letras que estou aprendendo”. Percebe-se nesta história que João, personagem desta obra literária, fora reconhecendo as letras nos objetos e lugares por onde andava, quando compreendeu que estes grafemas formavam palavras, aprendeu a ler.

Baseando-se na história da aprendizagem deste menino podemos perceber que no conhecimento das letras, como prática necessária para o processo de alfabetização, e saber que além deste processo, existem outros para apropriação da leitura e escrita, e que além desta história de aprendizagens existem tantas outras, as quais debruçou este estudo.

A história “O menino que aprendeu a ver” foi contada pela pesquisadora nos grupos focais virtuais para estimular os desenhos e provocar os relatos das aprendizagens das crianças e adolescentes escudados na pesquisa. Estes alunos ao mencionar seus trajetos de apropriação da leitura e escrita fazem por meio de construção de relações com a trajetória do personagem João, da narrativa literária supracitada.

A relação do processo de alfabetização desses meninos e meninas na comparação com a do personagem João, foram ressignificadas na construção de diferenças: alguns alunos (as) mencionam que as letras foram apresentadas juntas na escola. E as divergências ocorreram pelas estratégias de leitura por eles

utilizadas, tanto pela silabação/soletração quanto pela leitura global das palavras; e as aproximações se deram por meio da exploração das letras individuais na escola.

Relacionamos as estratégias de leitura dessas crianças e adolescentes com a teoria de dupla rota, que surge no Brasil, com base nos estudos de Artur Gomes de Morais, em 1986, em que realizou pesquisa com crianças brasileiras e identificou dois tipos de estratégias de leitura: a fonológica e a visual, já apontadas pela produção científica Internacional com a teoria de dupla rota (SOARES, 2019). Essa teoria pode ser definida como:

A leitura de palavras, de acordo com o modelo (ou teoria) de dupla rota, pode ocorrer ou pelo processo de decodificação grafema-fonema- rota fonológica ou sublexical-, ou pelo reconhecimento visual direto da ortografia de palavra conhecida, “arquivada” em um léxico mental que reúne representações de palavras familiares- rota lexical, como denominada visual ortográfica. (SOARES, 2019, p. 256)

Essa proposição teórica, tanto pode ser usada para pensar a escrita quanto a leitura, porém torna-se mais pertinente neste estudo referir-se a prática da leitura, pois foram mais retratadas nas falas dos meninos e meninas escutados na pesquisa. De acordo com a teoria dupla rota, é possível os alunos lerem pelo trajeto da decodificação, ou pela leitura global, por meio do arquivamento mental das palavras.

Os relatos destes meninos e meninas aproximam destas concepções, especificamente, com base nas falas de Nuno e Bucala, aprendizagem pela via fonológica, por meio do processo de leitura pela silabação e soletração voltadas para a decodificação, e na fala de Bella pela rota lexical/visual, baseado na leitura global da palavra.

Na etapa inicial de alfabetização é muito comum alunos utilizarem a silabação/soletração, a rota fonológica, como foi citado pelos participantes da pesquisa. Mas, na medida em que palavras vão sendo arquivadas no seu léxico ortográfico, passam a fazer leituras globais, pela rota lexical. Assim, ambas as rotas são

importantes para leitura e escrita de palavras, na verdade elas não se contrapõem, mas interagem (SOARES, 2019).

Outro apontamento significativo dos modos de aprender, citado por uma das crianças escutadas nesta pesquisa, foi feito por Nuno, que cita e registra sobre a importância do auxílio dos colegas para apropriar-se da leitura e escrita. Assim, as interações e trocas entre os pares nas turmas de alfabetização são potencializadores de aprendizagens.

Figura 1-Representação em desenho de Nuno realizando atividade com apoio da colega.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

O desenho é explicado por Nuno: *Este aí representa o que aprendi, o que me ajudou, eu fui escrevendo no caderno, o pessoal me ajudando.* A criança aprendia, com base em sua estratégia de escrita, e com o apoio dos colegas.

Essas significações permitem reafirmar que as interações favorecem as aprendizagens da leitura e escrita, é pertinente que elas ocorram nas turmas de alfabetização, seja por meio de atividades coletivas, desde grandes grupos, a pequenos grupos ou duplas, de modo oportunizar o confronto de ideias e a troca entre os pares. Pode-se organizar atividades coletivas, por meio de

brincadeiras, jogos, situações problemas, leitura e produções escritas.

Os relatos das crianças e adolescentes permitiram compreender outros modos de aprendizagens, se deu pelas atividades de seus professores alfabetizadores e como suas estratégias de exploração das unidades menores, palavras, sílabas e letras, que ocorreu de modo sistematizado. Esses percursos são sinalizados nas falas de 09 alunos.

Compreendemos que os alunos aprendem quando ocorrem reflexões das unidades linguísticas menores e maiores. Não estamos falando de métodos (alfabético, silábico, fônico ou analítico), ou seja, quais unidades devem ser ensinadas primeiro. E nem referimos às atividades monótonas e repetitivas, e sim tratamos de análise dos elementos que compõem a estrutura das palavras, o que se denomina como consciência metalinguística. Segundo Soares (2019, p. 126), “é a reflexão, análise e controle intencional das atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realiza-se de forma automática e sem consciência dos processos envolvidos.”

Adentra em uma das dimensões da consciência metalinguística, a consciência fonológica, caracterizada por Moraes (2012) como a capacidade de pensarmos sobre as unidades sonoras das palavras. Estas habilidades são imprescindíveis para o processo de alfabetização, e são pontuadas pelas crianças e adolescentes, deste estudo, suas falas e registros apontam para a compreensão dos segmentos menores, as sílabas e a consciência silábica como potencializadora de suas aprendizagens.

A consciência silábica é descrita por Soares (2020) como habilidade que torna a criança capaz de segmentar a cadeia sonora das palavras em sílabas, são representadas por conjunto de letras. A aquisição dessa habilidade é retratada nos desenhos e comentários de Malala e Azizi.

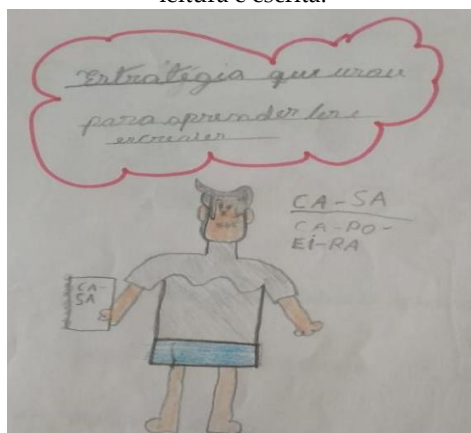
Figura 2-Representação em desenho de Malala, de sua estratégia utilizada para leitura.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

O desenho é explicado da seguinte forma: *como aprendi a ler foi juntando as palavras, juntando as letras, fui falando as palavras, eu consegui ler.* O que Malala retrata na sua estratégia é a junção das sílabas, o que se refere como palavra, conforme percebe no desenho.

Figura 3-Representação em desenho de Azizi, de sua estratégia usada para leitura e escrita.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Explicação de Azizi sobre seu desenho: *Ah! Ei tia, é a estratégia que usei para aprender. Juntando as sílabas para aprender a ler e escrever.*

Estes registros representam as estratégias usadas por Malala e Azizi para aprender a ler e escrever. Ambos compreenderam o princípio alfabético, quando entenderam que as palavras são formadas por unidades menores, as sílabas que podem ser representadas por um grupo de letras. Percebe-se nestas aprendizagens, a apropriação da consciência silábica, dimensão da consciência fonológica. Estes alunos não descrevem estes conceitos, mas os seus desenhos retratam perfeitamente estes processos.

Quando o aluno adquire a consciência silábica, dá um passo importante para apropriar-se da escrita alfabética. Essa etapa é descrita por Ferreiro (2000, p. 85) como fonetização, “a fonetização da escrita se inicia quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala.”

Esses alunos aprenderam que as palavras são formadas por unidades silábicas, percebem que as sílabas podem se juntar e formar diversas palavras para que sejam lidas e escritas. Para isso é preciso possibilitar atividades de exploração, análise, junção, separação, reconhecimento, reescrita, escrita, ou seja, atividades metalinguísticas.

Essa dinâmica não deve ser confundida com práticas cumulativas, repetitivas e monótonas, mas trata de um modo de ensino que deve ser planejado, que possibilite trabalho analítico para levar os alunos a compreender e não decorar, para isso é preciso “[...] um ensino sistemático (e prazeroso, reflexivo) das correspondências letra-som nos dois primeiros anos de escolarização, de modo a ajudar as nossas crianças a estarem plenamente alfabetizadas” (MORAIS, 2012, p. 79).

Outra atividade metalinguística ressaltada foi a exploração do alfabeto móvel, resultado de prática alfabetizadora que oportunizou habilidades para compreensão do Sistema alfabético por uma das adolescentes investigadas, que registra e comenta tal prática.

Figura 4-Representação em desenho de Betina exploração do alfabeto individual.



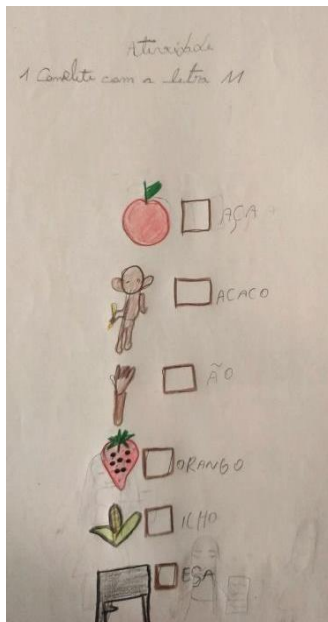
Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Comentário de Betina sobre o desenho: “Foi quando montava o alfabeto, juntava as sílabas. Montando os nomes, com as sílabas separadas me ajudava a ler”. O registro desta menina é bem explicativo, com base em sua descrição também escrita, percebe-se que o alfabeto móvel, por ela chamado de alfabeto individual, usado por sua professora para explorar as letras, sílabas e formar palavras, potencializou suas aprendizagens.

O alfabeto móvel possibilita o desenvolvimento de atividades metalinguísticas para apropriação da escrita alfabética. Por meio deste recurso, o aluno pode vivenciar situações de escrever com as letras móveis, assim, escolher, ordenar, quantificar e sequenciar estes grafemas. As crianças de escritas avançadas podem consolidar as correspondências grafema-fonema (MORAIS, 2012).

Outro exercício metalinguístico foi retratado no desenho de Bella, diz respeito à atividade com palavras com lacunas nas sílabas iniciais, a serem descobertas com apoio do desenho. Esta prática pode levar o aluno a perceber que as palavras podem iniciar com as mesmas consoantes, mas os sons diferem de acordo com a vogal que os acompanham. O desenho desta aluna também é explicado por meio da escrita.

Figura 5-Representação em desenho de Bella das atividades significativas realizadas nas turmas de alfabetização.

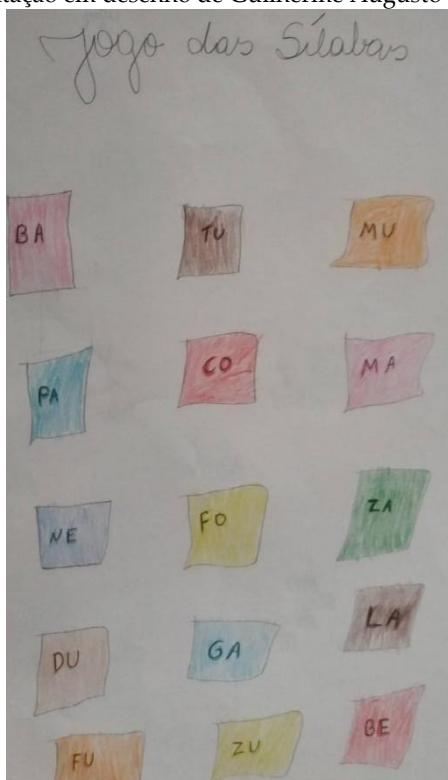


Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Essa atividade registrada por Bella trata-se de uma prática alfabetizadora que potencializou suas aprendizagens de leitura, de forma que não precisou o trabalho com as famílias silábicas, mas por meio deste exercício analítico, pode permitir a reflexão das sílabas iniciais das palavras, ao observar suas semelhanças e diferenças, e ainda possibilita compreender que uma mesma letra, representada por uma consoante no início de diferentes palavras, pode produzir diferentes sonoridades a depender das vogais que as acompanhem.

As práticas alfabetizadoras que oportunizaram a reflexão da língua, ocorreu também por meio de dinâmicas brincantes aparece no registro de Guilherme Augusto, que ressignifica o jogo de sílabas/jogos de linguagem desenvolvido por sua professora, considerado por ele como uma das atividades que possibilitou apropriar do sistema de escrita alfabética.

Figura 6-Representação em desenho de Guilherme Augusto do jogo das sílabas.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabético apesar de ser desafiante, não precisa e nem deve ser desagradável e cansativo, pelo contrário é mais favorável para o desenvolvimento do aluno, que se brinque com as palavras, por meio de jogos e brincadeiras. Segundo Moraes (2012), os jogos na etapa de alfabetização garantem motivação, ludicidade e, principalmente, a compreensão do sistema alfabético, ou a consolidação destes princípios de modo prazeroso.

A importância dos jogos na alfabetização também é ressaltada por Leal, Albuquerque e Leite (2005), são recursos para brincar com as palavras, por meio de uma estratégia lúdica, desafiadora e construtiva, de modo que os alunos possam entender a lógica da

escrita e consolidar o que eles já têm apreendido, conduzindo bons momentos para que os alunos aprendam brincando ou brinquem aprendendo.

Os jogos de reflexão de linguagem podem trazer diversas oportunidades, como: compreensão que as palavras são formadas por letras e sílabas; junção das sílabas e formação de palavras; reconhecimentos dos sons iniciais, mediais e finais; reconhecimento de rimas e aliterações, leitura e escrita de palavras; classificação de palavras em categorias semânticas; ordenação de sílabas e formação de palavras; identificação de palavras dentro de outras palavras. Assim, diversas atividades podem ser planejadas de acordo com a hipótese de escrita e as necessidades dos alunos.

É muito importante enfatizar o papel do professor no desenvolvimento dos jogos de linguagem, não são apenas elaboradores de regras, mas devem ter o papel de acompanhar os alunos na atividade, problematizar quando necessário e sugerir outras atividades, embasadas nas dificuldades e avanços percebidos. De acordo com Leal, Albuquerque e Leite (2005), o papel do professor calcular quanto de aprendizagem o indicado jogo pode promover para determinado aluno, ou seja, o diagnóstico sobre o que sabe o aluno acerca do que deseja ensinar é fundamental para que programem os jogos que serão disponibilizados.

Os protagonistas deste estudo revelam dentre outras práticas potencializadoras de aprendizagens, as vivências de leitura, baseando-se na leitura de livros, dos gêneros poesias e histórias infantis, tanto eram propostas de suas professoras alfabetizadoras, como também estratégias suas usadas para aprender.

Figura 7-Representação em desenho de Bucala de sua aprendizagem da leitura, por meio da história infantil.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Comentário de Bucala sobre o desenho: *como aprendi a ler, foi lendo livros de histórias infantis*. O registro além de ser comentado oralmente, foi tecido explicação escrita sobre a sua estratégia de leitura, reafirmando o uso das histórias infantis.

Outras crianças também tiveram vivências com a leitura, seja na escola como prática das professoras alfabetizadoras, aparece nos relatos de Caroline e Ada Batista, ou como uma de suas estratégias utilizadas para aprender, aparece nos relatos de Nuno, Ada Batista e Cybelle. Conforme as seguintes falas no quadro abaixo.

Percebe nas falas dessas crianças e adolescente as vivências literárias, os relatos enfatizam a leitura de livros, ao mencionar os suportes textuais, enfatizam os gêneros textuais, ao mencionar as histórias infantis e poesias. Assim, ressaltamos a importância de nos anos iniciais a criança ser inserida num ambiente favorável que possibilite presenciar e participar de situações de iniciação à leitura, com base na prática de leitura literária, mencionada por Soares,

Destaca-se não só por esta prática corresponder de perto ao interesse das crianças, e possibilitar a ela uma alternativa de lazer e prazer, mas também por seu valor formativo: para a criança, a literatura infantil torna o mundo e a vida compreensíveis, porque revela outros mundos e outras vidas; a

fantasia, o imaginário na literatura infantil têm papel e função valiosos no processo de amadurecimento emocional da criança ao rico acervo de contos de fadas, fábulas, poemas que fazem parte da cultura de nossas sociedades ocidentais. (SOARES, 2006, p. 15)

A escola deve oportunizar experiências com a literatura diante de sua potência no desenvolvimento das crianças e suas possibilidades formativas. É preciso que desde cedo, as crianças sejam incentivadas a ler, tenham contato com as diversas obras literárias para (ler, folhear, fazer a escolha do livro e observar imagens), e também possam ter oportunidades de frequentar as bibliotecas, seja escolar ou pública, de modo que a leitura não tenha apenas fins didáticos, mas, sobretudo por prazer, para apreciação, descobertas e sedução de querer conhecer outros lugares e outras histórias, reconhecimentos de identidades.

A prática literária, quando vivida significativamente, propicia a leitura do mundo e a criticidade, conforme cita Abramovich (2009), ao ler, a criança tem um caminho de descobertas para compreensão do mundo, busca entendê-los o mundo dos olhos dos autores, e das vivências dos personagens. Ao ler, a criança desenvolve todo um potencial crítico. As histórias lidas, ou ouvidas possibilitam pensar, duvidar, perguntar e questionar. Pode sentir inquietude, cutucada, querendo saber mais e melhor, percebendo que se pode mudar de opinião.

É possível fazer uma articulação da literatura com a alfabetização, com base nos textos literários como potencializadores do pensamento crítico, da compreensão de si e do mundo e do desenvolvimento emocional da criança. É possível também alargar suas contribuições para apropriação da escrita alfabética e sua consolidação, não como seu objetivo primeiro, mas como uma de suas consequências,

[...] os textos literários favorecem o processo de alfabetização. Eles promovem o desenvolvimento da consciência linguísticas do alfabetizando e o acesso às convenções da língua, que abrangem a organicidade dos textos, os padrões frasais, as microestruturas, a combinação de fonemas, a relação fonema-grafema, o domínio lexical e conceitual. O enriquecimento dos

vocabulários, a capacidade de elaborar inferências, sempre mais complexas, a relações contextuais são outros benefícios que advém da familiaridade do alfabetizando com os textos literários. (SARAIVA, MELLO, VARELLA, 2001, p. 85)

O objetivo principal da literatura não é o ensino do sistema alfabético ou dos conteúdos escolares, mas seus efeitos tendem a provocar o conhecimento e apropriação de aspectos que compõem a linguagem escrita. Ao conhecer as convenções, a organização e o vocabulário dos textos lidos não tira a riqueza nem o encantamento, a imaginação e as curiosidades, da descoberta de si e do mundo que a literatura pode provocar, pelo contrário enriquece a prática literária, e, sobretudo, o processo de alfabetização.

A literatura oportuniza de maneira lúdica e prazerosa a formação do leitor e escritor (COSSON, 2009). Já que as experiências com essa linguagem possibilitam aos leitores conhecimentos, compreensão, informações, repertório linguístico, condições para o desenvolvimento da autonomia do aluno na leitura e escrita, habilidades fundamentais para o aluno alfabetizado e letrado.

Na vivência de práticas literárias, os textos literários podem ser apreciados, lidos por prazer, nas etapas iniciais do ciclo de alfabetização. Além do mais, podem ser usadas as histórias e as poesias que possibilitem a escuta sensível, e despertam as sensações e os sentimentos do leitor, porém nada impede que se possa brincar com as palavras destas obras literárias, e nessas brincadeiras, os alunos possam aprender sobre a composição das palavras, das rimas, das aliterações e das relações fonema-grafema, ampliar o vocabulário e desenvolver sua fluência leitora. As narrativas infantis e os poemas que verdadeiramente contribuem para a alfabetização são apontadas pela autora, assim,

A literatura de primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita. Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de agência aproximar a gente se aproximar de

alguém ou de alguma coisa... Prazerosa, divertida, inusitada, se for a intenção do autor... Prazerosa, triste, sofrida se for a intenção do autor... Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor. (ABRAMOVICH, 2009, p. 67)

Cabe aos programas responsáveis como Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), responsáveis pela distribuição de obras literárias de boa qualidade. Cabe a escola e aos professores possibilitar o manuseio das obras literárias, oportunizando vivências surpreendentes, para além de tarefas escolares, mas para ser apreciadas e lidas por curiosidade e prazer, em que meninos e meninas se apaixonem pelos livros, pelas palavras, de modo a ver a si e o mundo por intermédio da literatura.

As ressignificações dos protagonistas deste estudo ao relatar suas trajetórias de alfabetização possibilitaram compreendermos que aprenderam por meio de atividades que desenvolvem a consciência metalinguística na análise de unidades menores, sílabas, letras e palavras, e exploram as relações fonema-grafema; jogos brincantes; vivências literárias na leitura de livros de poesias e histórias infantis. Estas atividades foram estratégias usadas pela criança para aprender, como práticas de suas professoras alfabetizadoras.

As aprendizagens das crianças e adolescentes deste estudo são ressignificadas, por meio das práticas de alfabetização, das atividades metalinguísticas e dos jogos de linguagem e pelas práticas de letramento, ocorridos mediante a leitura de livros literários. Estas práticas possibilitam aos alunos compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabético, ver a palavra, e compreender a funcionalidade da escrita e ver o seu mundo.

Assim, foi considerado como importante nas trajetórias de alfabetização os processos de alfabetização e letramento, ou seja, a proposta educativa alfalettrar, conceituada por Soares como a “[...] aprendizagem do sistema alfabético de escrita, e desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema para ler e escrever textos que

torna a criança alfabetizada e leitora e produtora de textos” (SOARES, 2020, p. 288). São aprendizagens que defendemos ao longo deste estudo, são comprovadas a pertinência e importância por pesquisadores brasileiros, aqui citados neste trabalho, e ressignificadas sua potência pelos protagonistas participantes deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo com crianças e adolescentes mostrou ser desafiante, principalmente no contexto da pandemia da Covid-19, exigiu da pesquisadora perfil científico voltado para ética, compromisso, criatividade, dinamicidade, conhecimentos tecnológicos, paciência e amorosidade. Mesmo diante de tantos empecilhos, este estudo se fez necessário e principalmente, por ser realizado com os sujeitos aprendentes (as crianças e adolescentes) os quais são os principais informantes de suas histórias e suas trajetórias de aprendizagens para que pudéssemos compreender o processo de alfabetização pelos seus dizeres.

Assim, o artigo cumpre seu objetivo, responder à questão citada no início do texto, como meninas e meninos aprendem a ler e escrever? Na escuta das crianças e adolescentes, podemos perceber o modo como aprenderam, seus relatos revelaram a potência das atividades metalinguísticas e práticas de letramento desenvolvidas por meio de atividades que desenvolveram a consciência silábica, análise de unidades menores, sílabas, letras e palavras, e exploram as relações fonema-grafema; jogos de linguagem; vivências literárias na leitura de livros de poesias e histórias infantis. Estas atividades foram estratégias usadas pelas crianças para aprender, e também práticas de suas professoras alfabetizadoras.

Os relatos das crianças e adolescentes ratificam a importância de o professor trabalhar com as especificidades do processo de alfabetização, é preciso explorar os elementos linguísticos sons,

letras, sílabas, palavras, de modo analítico, num contexto que se apresente também a função social da escrita.

Os protagonistas da pesquisa ainda deixaram explícito que eles não aprendem sozinhos, mas por um trabalho direcionado e mediado pelo professor. Nos dizeres que revelam os diferentes modos das crianças aprenderem e dos professores ensinarem, notamos que os métodos, eles são ferramentas do processo de ensino e aprendizagem, mas cabe aos professores utilizarem de acordo as necessidades de seus alunos, sejam práticas tradicionais ou mais atuais, o foco deve ser no que almejam, ou seja, as aprendizagens, apropriação da leitura e escrita.

Os dizeres das crianças e adolescentes ressignificam a potência da alfabetização ocorrendo intercalada com o letramento. Alfabetrar é uma proposta essencial para que meninos e meninas possam ver a palavra, e por meio delas ver o mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.cap. 4, p. 69-92.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: Alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) *In*: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma

Ferraz. (Orgs). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética.1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.cap. 6, p. 111-131.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**.1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. 2. ed. São Paulo: Quinteto editorial, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Ago. 2005 disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso>.Acesso em: 05 mai. 2020.

SARAIVA, Juracy Assman; MELLO, Ana Maria Lisboa; VARELLA, Noely Klein.Pressupostos teóricos e metodológicos da articulação entre literatura e alfabetização. *In*: SARAIVA, Juracy Assman (org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro do plano da ação**.1.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento de um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IMPACTOS DA PANDEMIA SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

Marly Batista Chagas de Oliveira
Antonieta Miguel

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pela COVID-19 impactou o cotidiano de muitas famílias em diferentes contextos: econômico, sociocultural e educacional. Afetou de forma transparente e desigual principalmente os países com graves problemas sociais, a exemplo do Brasil. Embora não fosse esperado que em pleno século XXI estaríamos passando por um período pandêmico, vale ressaltar que, na história da humanidade outras pandemias e/ou epidemias já aconteceram, como por exemplo, a peste bubônica século XIV, a cólera século XIX e a gripe espanhola no século XX.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o termo *pandemia* significa a disseminação mundial de uma nova doença e passa a ser usado quando uma *epidemia*, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.

No Brasil, por conta da pandemia, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020, no intuito de frear a disseminação da COVID-19. O Ensino Remoto foi uma das alternativas encontradas por muitos municípios para prosseguir com as atividades educacionais, a partir das orientações da Medida Provisória nº 934/20 que posteriormente deu origem à Lei 14.040/2020 que estabeleceu normas educacionais excepcionais para serem adotadas durante o estado de calamidade pública.

No estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento do Coronavírus se deu pelo Decreto nº 19.549 de 18

de março de 2020, que declara situação de emergência em todo território baiano. A partir de então, o governo determina a imediata suspensão das atividades letivas nas unidades de ensino, públicas e particulares.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020 dispõe sobre o cômputo de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual permite aos estados e municípios e o Distrito Federal organizarem suas redes de educação.

Na Bahia, muitos municípios, embora com todas as dificuldades de infraestrutura, ausência de aparelhos tecnológicos, acesso à internet e formação de recursos humanos, buscaram estratégias pedagógicas, saindo na frente das escolas estaduais que demoraram um pouco mais para organizar o currículo. As escolas particulares foram ágeis e ministraram as aulas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Sobre o Ensino Remoto Galvão e Saviani (2021) ressaltam que:

A expressão Ensino Remoto passou a ser usada como alternativa a educação a distância (EAD). Isso porque a EAD já tem existência estabelecida coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino remoto” é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita (Galvão e Saviani, 2021, p. 38).

Nesse sentido, os profissionais da Educação Infantil também tiveram que reinventar a prática pedagógica, pois mesmo sendo flexível o cumprimento dos duzentos dias letivos, a recomendação do Conselho Nacional de Educação era que as escolas buscassem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades às crianças e aos pais ou responsáveis. No contexto da educação infantil, as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino deveriam considerar que

as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente. (Brasil, Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020).

O objetivo deste texto consiste em analisar os estudos realizados sobre esta temática, especificamente na Educação infantil, para identificar o perfil dos docentes, os sentimentos dos professores na pandemia e as práticas desenvolvidos através do uso das tecnologias.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se caracteriza como uma revisão narrativa de literatura. De acordo com Rother (2007) os artigos de revisão narrativa são publicações amplas apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o *estado da arte* de um determinado assunto, sob o ponto de vista teórico ou conceitual.

O corpus documental desta pesquisa são produções científicas sobre o trabalho docente na educação infantil no estado da Bahia. Foi encontrado durante a busca em periódicos nacionais, seis artigos publicados no livro *Educação Infantil em Tempos de Pandemia*, resultado do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Um artigo sobre o sentido do trabalho docente de pesquisadores da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e um E-book da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) totalizando oito produções científicas.

A primeira etapa baseou-se na definição da pergunta de pesquisa: Como o trabalho remoto impactou a vida e as condições de trabalho dos docentes? Nesta direção, a segunda etapa do estudo consistiu na identificação das bases de dados que foram produções científicas publicadas em periódicos nacionais. Na terceira etapa foi realizada a definição dos critérios para a seleção, a partir do tema *Trabalho docente na educação infantil no estado da Bahia*, tendo como recorte temporal o contexto da Pandemia da COVID-19.

Após a realização da busca foi iniciada a leitura seletiva dos textos. De acordo com Gil (2008) *leitura seletiva* é uma leitura em que se buscam as partes mais adequadas ao processo de seleção, em vista de identificar as publicações mais pertinentes para a pesquisa. A seleção resultou na escolha de dois artigos científicos e um E-book produzido pelo Observatório da Infância (OBEI) da Universidade do Estado da Bahia, (Teixeira, et al.,2020) por responderem com maior aproximação aos objetivos da pesquisa, ou seja, discutem o perfil dos docentes, as legislações que regem a educação infantil e a formação de professores, as condições do trabalho docente, os sentimentos que perpassam essas condições e o planejamento escolar durante a pandemia.

O primeiro artigo intitulado *O sentido do trabalho docente na Educação Infantil em tempos de pandemia da COVID-19*, (Moreira, Santos e Vieira, 2021) publicado na Revista Latino Americana de Estudos Científicos da Universidade Estadual de Santa Cruz, reflete sobre o sentido do trabalho docente na educação infantil em tempos de pandemia, a partir da fala de profissionais que atuam em algumas redes públicas de ensino em municípios do Sul da Bahia.

O segundo artigo traz como temática *Trabalho docente e saúde mental de professoras e professores da educação infantil: potenciais impactos da pandemia da COVID-19*.(Araújo, Moreira e Soares, 2021) publicado no livro *Educação Infantil em tempos de pandemia*.

O E-book *Infâncias e Educação Infantil em Tempos de Pandemia: Diálogos de pesquisa* organizado pelo Observatório da Infância e Educação Infantil da Universidade do Estado da Bahia (Teixeira, et al.,2020) é parte do relatório da pesquisa realizada entre julho e outubro de 2020 em 38 municípios do Território Sertão Produtivo e Velho Chico, nas regiões Sudoeste e Oeste da Bahia, com o objetivo de compreender os impactos da pandemia nas experiências das crianças (0 a 5 anos) e suas famílias, assim como no trabalho docente na Educação Infantil em 2020.

O PERFIL DOS DOCENTES

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os docentes da educação infantil representam 27% da força de trabalho da educação básica no Brasil. Atuam em creches e pré-escolas. São 95% de mulheres, com idade média de 40 anos. As prefeituras municipais são o principal empregador: 72,6% tem vínculo de trabalho com órgãos públicos dos municípios, em geral, da educação. (INEP, Censo Escolar, 2019).

Unindo a ideia de que a mulher professora aproxima mais dos cuidados maternos, houve um aumento significativo do gênero feminino exercendo esta profissão. “Com a argumentação de extensão do papel de mãe, conseguiriam atingir o ideal de um trabalho filantrópico, ou seja, não seria preciso uma boa remuneração com o discurso de ser uma missão digna para mulheres”. (Pimenta, 2001, p.29). Este pressuposto foi uma justificativa para o pagamento de baixos salários e precarização do trabalho docente.

Com esse pensamento de que o gênero feminino tinha vocação para a docência, a sociedade patriarcal cede espaço à mulher no mercado de trabalho, pois era uma profissão desvalorizada, com baixos salários. Nesse contexto, o magistério seria uma forma de ascensão social.

Em decorrência destes aspectos, as professoras desse nível de ensino vivenciam desvalorização social e invisibilidade, que são mantidas por fatores estruturais da sociedade na qual o feminino mantém-se subjugado e subordinado ao poder masculino. Aliam-se a isso as condições precárias de trabalho, os baixos salários, a sobrecarga de funções (Alvarenga e Silva, 2016). Esta retrospectiva histórica justifica os dados apresentados em parágrafos anteriores sobre um maior número de mulheres ocuparem o cargo da docência até os dias atuais.

Partindo do pressuposto de um contexto histórico, percebe-se que, a reprodução de modelos sociais que atribuem à mulher o

papel de cuidadora perpassa até os dias atuais e tem refletido no trabalho docente, principalmente na Educação Infantil, sendo visto o papel da professora como uma cuidadora, o que justifica um maior número de profissionais do sexo feminino exercendo a profissão. De acordo com Arce (2001) e Santana (2012) com frequência esta atuação é atrelada à identidade de gênero, ao “dom da maternidade”.

Ainda fazendo uma abordagem sobre o papel da mulher na carreira docente, a autora a seguir destaca que:

Profissionalizar mulheres para o magistério foi um objetivo presente na Escola Normal da Bahia desde sua criação e integrava o processo de institucionalização da formação de professores e da regulação dos saberes especializado, que constituiriam não só o corpo profissional como a organização da instrução pública. (Miguel, 2022, p.144).

Fazendo um recorte da pesquisa realizada pelo Observatório da Infância que analisou o perfil docente do Território Velho Chico e Sertão Produtivo, os indicadores que informam a idade dos sujeitos professores chamam atenção para o maior número deles situado na faixa etária maior que 50 anos de idade, 22% e o significativo índice de 17,8% que tem entre 46 e 50 anos.

Tabela 1. Idade

Idade	Frequência	Porcentagem
20-25 anos	3	1,6
26-30 anos	11	5,8
31-34 anos	31	16,2
36-40 anos	35	18,3
41-45 anos	35	18,3
46-50 anos	34	17,8
Mais de 50 anos	42	22,0
Total	191	100%

Fonte: Pesquisa do Observatório da Infância e Educação Infantil da UNEB, 2020.

Esses dados revelam um grupo maduro no que se refere à idade e posição que ocupa na família. Uma hipótese para tal configuração etária seria a demora dos municípios realizar

concurso público. Tal dado necessita de uma melhor investigação para comprovar ou não a inferência. (Teixeira, et al.,2020).

Esta hipótese encontra justificativa na medida em que é perceptível nas escolas de educação infantil um aumento significativo de professores contratados em regime temporário e que acabam envolvidos nos mecanismos eleitorais usados em pequenas cidades. Um dado que comprova essa ideia parte de uma pesquisa realizada com professores de um município do semiárido baiano, maior cidade do interior da Região Nordeste do Brasil onde aponta 82,6% de trabalhadoras docentes por contratação temporária. (Araújo, Moreira e Soares, 2021).

LEGISLAÇÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Se buscarmos na bibliografia da História da Educação, é importante considerar as discussões referentes à educação infantil, que ganham ênfase no final da década de 70 e início da década de 80 a partir das manifestações populares, principalmente decorrentes do movimento de mulheres. (Brandão, 2006 p.3). Durante várias décadas, houve diversas transformações: a pré-escola não tinha caráter formal, não havia professores qualificados e a mão de obra era muitas das vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho. (Mendonça, 2013).

Sobre a formação de professores Gatti et.al, (2019) afirma que:

Formação de professores e oferta de escolarização básica são fatos relacionados, mas essa relação tem dissonâncias e desencontros constatáveis. A trajetória histórica da educação inicial escolar nos mostra que essa educação demorou a se expandir no Brasil podendo-se observar que por muito tempo ela atendeu parcela mínima da população brasileira que crescia e se espalhava pelo interior do país. (Gatti, et al.,2019, p.20)

Esse cenário começa a mudar e a criança ganha visibilidade a partir da Constituição Federal de 1988. Após esta legislação, várias outras surgiram a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

1996. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), 2010.

A Constituição Federal de 1988 ressalta o dever do Estado com a educação efetivado mediante a garantia de “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. (Brasil, 1998, cap. III, art.208, inc.IV).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação traz no artigo 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil,1996, cap. II, art. 29).

O Estatuto da Criança e do Adolescente determina que creches e pré-escolas façam parte dos direitos da criança à educação (Brasil, 1990, cap. IV, art.54, inc. IV).

O artigo 4º das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil ressalta que as propostas pedagógicas desta primeira etapa da Educação Básica deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, art.4º).

Diante de um cenário com várias legislações que asseguram à criança o desenvolvimento integral, é preciso que estados e municípios garantam profissionais capacitados para atender essa primeira etapa da Educação Básica. O investimento em Políticas Públicas de formação continuada, realização de concursos públicos e investimentos em materiais adequados que atendam as especificidades da Educação Infantil.

Em uma pesquisa realizada em estabelecimentos de Educação Infantil de um município do semiárido baiano, a renda de até um salário mínimo foi referida por 50,5% mostrando tratar-se de trabalhadores (as) com baixa remuneração. A inserção na Educação

Infantil era recente: 61,2% tinham até três anos de trabalho nesse nível de ensino. Proporção elevada (88,2%) trabalhava na escola em que respondeu o questionário por até três anos, o que é coerente com o pouco tempo na profissão observada, porém adicionada de mais 27% que tinham até três anos na Educação Infantil – isto alerta sobre possível rotatividade dos (as) trabalhadores (as). Destaca-se o alarmante percentual de trabalhadores (as) com vínculo de trabalho por contratação temporária (82,6%) (Araújo, Moreira e Soares, 2021).

Esta pesquisa evidencia a falta de investimento em profissionais para o atendimento na Educação Infantil. Quando há uma rotatividade de professores, dificulta a formação continuada desta profissão. Ainda sobre políticas públicas, Araújo e Carvalho (2020) ressaltam que, no campo das políticas públicas, observa-se a emergência de programas e projetos voltados para o fortalecimento da formação tanto a inicial quanto a continuada de professores.

CONDIÇÕES E SENTIMENTOS DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA

Os relatos apresentados a partir das pesquisas analisadas deixa evidente a dificuldade que os professores da Educação Infantil tiveram para dar sentido ao trabalho docente na Educação Infantil durante a pandemia.

Um dos principais desafios enfrentados foi como assegurar o cuidar e o educar na circunstância do ensino virtual. Diante desta problemática, várias outras foram surgindo, a exemplo do uso de recursos tecnológicos sem formação adequada ou garantir que essa aprendizagem a partir das tecnologias seja acessível a todas as crianças. Na pesquisa realizada pelo Observatório da Infância, constatou que a maioria dos docentes possui wifi própria e utiliza a internet diariamente. A pesquisa demonstrou que 93,7% dos docentes não receberam redes de dados de internet das instituições que trabalham. (Teixeira, et al.,2020)).

Esses dados evidenciam o quanto o professor ou mais especificamente *as professoras de educação infantil*, assumiram a responsabilidade do trabalho docente sem o auxílio e apoio do governo.

Os efeitos da pandemia da COVID-19 para a educação infantil, associados às atuais políticas públicas, reverberaram-se principalmente no trabalho docente. Observaram-se uma intensificação da precarização das condições de trabalho do professor, uma pressão para o uso de equipamentos e de plataformas digitais sem a garantia de uma formação em cultura digital, o corte e/ou a redução de salários, a suspensão de contratos, a demissão em massa de professores e o adoecimento dos docentes. (Santos e Varandas, 2021, p.35,36).

A impressão deste novo modelo de ensino acarretou uma forma de precarização do trabalho docente, na medida em que, professores tiveram que trabalhar em home office, sendo os recursos tecnológicos e gastos com energia elétrica assumidos pelo professorado.

Outra ação do Governo Federal que exemplifica a precarização do trabalho docente no contexto pandêmico é a aprovação da Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020. Nesse acordo, estados e municípios deveriam, entre outras medidas, impor ao servidor público a suspensão da contagem do tempo para progressões funcionais, congelamento de salários, vantagens (anuênio, biênios, triênios) e mudanças de nível até dezembro de 2021. (Brasil, 2020, art.8º.). Segundo Ferraz e Ferreira (2021):

Sabemos o quanto as reformas educacionais, implantadas ao longo das últimas décadas, acentuaram as condições de precarização do trabalho de professores. Os direitos trabalhistas desses profissionais que, até então, proporcionavam uma maior estabilidade, estão sendo duramente atacados. Além desta situação, as reformas colaboram para o surgimento de novas categorias de profissionais da educação. Cada vez mais temos um crescente universo de contratação de profissionais temporários para exercerem a docência sem a garantia efetiva dos direitos trabalhistas, tais como relações contratuais abusivas, salários inferiores ao piso e sem nenhuma estabilidade. (Ferraz e Ferreira, 2021, p.6).

As consequências desta situação perpassaram os sentimentos de muitos docentes que disseram estar sobrecarregados 39,3%, desacreditados 18,3%, mais estressados 17,3%, impotentes e sozinhos, 16,8%. (Teixeira, et al.,2020).

Tabela 2: Como se sente na pandemia

Sentimento	Frequência	Porcentagem
Sobrecarregado	75	39,3
Desacreditado	35	18,3
Estressado	33	17,3
Impotente	32	16,8
Sozinho	2	16,8
Outro	20	10,5

Fonte: Pesquisa do Observatório da Infância e Educação Infantil da UNEB, 2020.

Esses sentimentos também foram apresentados nas falas dos profissionais de educação do Sul da Bahia, que demonstram preocupação em ressignificar valores sobre suas vidas e também de outras pessoas, além da preocupação em aprender com o novo e continuar se formando e informando. (Moreira, Santos e Vieira 2021, p.209)

Todos esses sentimentos manifestados durante a pandemia têm impactado na saúde mental dos professores, pois estes tiveram que mudar a rotina e fazer do lar um ambiente escolar virtual, sem tempo para o lazer e a família. Os celulares mantinham conectados vinte e quatro horas para atender dúvidas de pais e alunos.

Os impactos psicológicos diretamente relacionados à COVID-19, como por exemplo, os efeitos da quarentena e do isolamento social, a falta de interação presencial e de atividades sociais e de lazer, podem ser considerados fatores primordiais que vem ocasionando risco à saúde mental e ao bem estar emocional dos profissionais da Educação Infantil. (Moreira, Santos e Vieira, 2021, p.09).

Além do adoecimento mental, um aspecto desse sofrimento, pouco explorado, se refere à verificação da não aprendizagem e a dor que esta constatação causa na professora. A raiz do sentimento

de solidão, de impotência e de fracasso foram situações vivenciadas pelos docentes. A exposição à tela também foi um risco vivenciados pela categoria. Na pesquisa realizada pelo Observatório da Infância (Teixeira, et al.,2020) retrata que 29,3% dos professores de Educação Infantil apresentaram problema de visão.

Para além desses fatores, muitas escolas tiveram que enfrentar o uso do material impresso às crianças que moravam em lugares distantes sem acesso à internet. Em alguns municípios, professoras deslocavam até as casas das famílias para a entrega desse material, correndo o risco de serem contaminadas e contaminar os familiares.

“Na realidade de muitas crianças, o Ensino Remoto resumiu em um amontoado de tarefas *atividades mecânicas* que eram entregues às famílias e devolvidas pela escola.” (Oliveira, 2022). Várias famílias sequer conseguiam acompanhar as atividades. Algumas por falta de conhecimentos pedagógicos, outras, por não disponibilizarem de tempo, pois embora em meio à pandemia, precisavam trabalhar para sustentar os filhos. Esta realidade é um demonstrativo das facetas de um país que não investe em políticas públicas, retratando cada vez mais as desigualdades sociais, com maior incidência na pandemia.

A falta de políticas públicas educacionais no Brasil tem sido um dos maiores problemas que as escolas têm enfrentado para garantir uma educação de qualidade. Mesmo sendo um direito garantido na Constituição Federal art.205 “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Apesar dessa garantia de direitos, as desigualdades sociais presentes em nosso país colocam em evidência que uma educação de qualidade é para poucos. (Oliveira, 2022, p.94).

De acordo com Araújo (2012) as desigualdades, visíveis e identificadas, que perpassam pelo sistema educacional brasileiro, parecem não servir de parâmetro para mudar a precária situação da educação pública no Brasil.

PLANEJAMENTO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA

Segundo Libâneo (1994, p.22) o planejamento tem grande importância por tratar-se de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Planejar é “antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto”. (Vasconcellos, 2019, p.35).

Na Educação Infantil, o planejamento é direcionado por meio das interações e brincadeiras. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RECENEI):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (Brasil, 1998, vol.II, p.22).

Partindo da ideia de que o eixo norteador do planejamento na educação infantil são as interações e as brincadeiras, eis um dos maiores desafios do professor, planejar em um cenário pandêmico de forma que pudesse garantir o brincar e o interagir longe do ambiente escolar, sem manter contato com seus pares. Como desenvolver brincadeiras por meio de redes sociais, através de grupos de whatsapp ou de videoaulas? Como garantir os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se? “O período pandêmico impõe o uso de tecnologias como única possibilidade das instituições de ensino realizarem suas atividades. Esse quadro nos coloca diante de uma realidade que requer o exercício da ação-reflexão-ação”. (Alves, Fernandes e Silva, 2021, p.04).

Sobre esses desafios Santos e Varanda (2021) afirmam que:

O maior desafio trazido pela pandemia foi deixar que os professores, em sua maioria, fizessem sozinhos a tradução das orientações e diretrizes para a Educação Infantil para a educação remota, pois os princípios e fundamentos devem ser os mesmos em contextos de excepcionalidade, mas as estratégias pedagógicas devem ser ajustadas à realidade imposta pela pandemia, com o uso de ambientes virtuais e ferramentas digitais desconhecidas por quase todos os professores que nunca tinham tido a experiência de exercer a docência remotamente. (Santos e Varandas, 2021, p.36)

Embora em meio aos desafios, várias experiências surgiram entre professores e alunos aproximando-os do convívio escolar e mantendo o vínculo. Ligações, chamadas de vídeo, *o bom dia professora*, o registro de brincadeiras em casa realizadas com familiares, são exemplos de que os docentes seguiram firmes e comprometidos na prática de educar.

A pesquisa realizada pelo Observatório da Infância constatou que 43,5% dos professores consideravam como importante o envio de atividades de experiências, 67,5% apontaram os vídeos de contação de histórias, 66% sugestões de livros e brincadeiras, 37,2% atividades xerocadas diversas, 13,1% livro didático. (Teixeira, et.al., 2020).

Tabela 3. Sobre o tipo de atividades enviadas

Principais mudanças	Frequência	Porcentagem
Sugestões de experiências	83	43,5
Vídeos de contação de histórias	129	67,5
Sugestões de livros e brincadeiras	126	66
Atividades xerocadas diversas	71	37,2
Livro didático	25	13,1

Fonte: Pesquisa do Observatório da Infância e Educação Infantil da UNEB, 2020.

Esses dados evidenciam a preocupação e compromisso dos professores em enviar propostas que atendam os direitos de aprendizagem da criança e as especificidades desta primeira etapa da Educação Básica, referenciados em documentos normativos que asseguram essas especificidades, a exemplo dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Entretanto, mesmo com este esforço, a execução do planejamento ficava fora do

controle da professora. Um dos maiores desafios era planejar sem saber se a atividade foi realizada e como foi realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar um problema de vida prática. (Minayo, 2002, p. 17)

A partir do título deste artigo intitulado *Impactos da pandemia sobre o trabalho docente na Educação Infantil*, nos remete a refletir sobre os problemas educacionais vividos nos anos de pandemia, vistos também como *problemas da vida prática de educadores*, como cita Minayo (2015). Essas experiências de vida prática fazem parte do cotidiano do professor que tem contato dia após dia com inúmeros desafios em sala de aula. Muitos desses problemas ganharam visibilidade e foram intensificados durante a pandemia.

Diante de todo um contexto histórico, vale salientar que toda esta problemática perpassa o período pandêmico, visto que, a ausência de políticas públicas educacionais tem precarizado o trabalho docente no Brasil.

Este texto apresenta os resultados de uma análise de produções acadêmicas realizadas no estado da Bahia sobre o trabalho docente na educação infantil em tempos de pandemia. Foram analisados dois artigos científicos e um E-book, objetivando entender o perfil dos docentes, as condições de trabalho e os sentimentos que perpassam essas condições, as legislações que regem a educação infantil e a formação de professores, o planejamento escolar durante a pandemia.

Os resultados demonstraram que a maior parte dos professores que exercem a docência na Educação Infantil é do sexo feminino. Deixam evidentes também as condições de trabalho docente, na maioria das vezes, precarizado, com maior visibilidade no cenário pandêmico, impactando inclusive na saúde mental de muitos professores que revelaram estar mais ansiosos e estressados com a nova forma de conduzir o ensino através das aulas remotas.

Outro ponto explícito foram as mudanças ocorridas no planejamento, com o uso das tecnologias digitais da comunicação, posto como um desafio, mas também como um momento de criatividade e persistência.

Esse olhar sobre o trabalho docente na pandemia implica em olhares sobre o trabalho docente na Educação Infantil em outros contextos históricos, visto que, a visibilidade deste profissional da primeira etapa da educação básica aconteceu tardiamente no Brasil. Lutar por políticas públicas que atendam o docente da educação infantil e contemple a infância enquanto sujeitos de direitos é algo urgente e necessário.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, V. C. A carreira das professoras de educação infantil: indícios de precarização e intensificação do trabalho docente. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. *Educação Infantil versus educação escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012.

ALVES, D.L.R. A; FERNANDES, M.N. SILVA, E.A.P.D; O papel do professor e o uso das tecnologias educacionais em tempos de pandemia. *Cenas Educacionais*, Caetité-Bahia-Brasil: Universidade do Estado da Bahia; CEDU v.4, nº10740, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10740>>. Acesso em: 5 ago. 2023.

ARAÚJO, J.A. Educação, desigualdade e diversidade: grupos menos favorecidos frente ao sistema escolar brasileiro. *Revista da ABPN*, Paraná: Universidade Federal do Paraná; v 4,n.8, jul./out/2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/255>. Acesso em: 20 jul.2023.

ARAUJO. T.M. D; MOREIRA. R. D.S; JOARES. J.F.D.S. Trabalho docente e saúde mental de professoras e professores da Educação Infantil: potenciais impactos da pandemia da COVID-19. In:

SANTOS, M.O. D (org.). *Educação Infantil em tempos de pandemia*. Salvador: EDUFBA, 2021.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 167-84, jul. 2001. Disponível em:< [http:// www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n113/a09n113.pdf](http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n113/a09n113.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRANDÃO. I.C.D.J. História da Educação Infantil na Bahia durante o império: uma análise inicial do jornal O Mentor da Infância.In:7º SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_his ted.> Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei Federal nº8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*. Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas. Brasília, 2020.

BRASIL, *Lei Complementar, nº 101, 4 de maio de 2020*. Disponível em <<https://www.planalto.gov.br.>>Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL, *Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020*. Disponível em <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 set.2023.

BRASIL. *Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020*. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>> Acesso em: 6 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020*. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>> Acesso em 6 set. 2021.

BRASIL. *Medida Provisória 934, de 1º de abril de 2020*. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em 6 set.2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB-Lei nº 9394/96*.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1988.

CARVALHO, E.M.D. S; ARAÚJO, G.C.D. Ensino Remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. *Revista Cocar*, Pará: Universidade do Estado do Pará; UEPA, v.14, n.30 , set./dez./2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3583>> Acesso em 28 ago.2023.

GALVÃO, A.C; SAVIANI, D. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Covid-19: trabalho e saúde docente*, Universidade e Sociedade 67: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior; ANDES,V.2,n 67,2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf> . Acesso em: 23 ago.2023.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S.D.S; ANDRÉ.M.E.D.A; ALMEIDA.P.C.A.D. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FERRAZ, R.D.FERRAZ, R. D. C.S.N. FERREIRA, L.G. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. *fólio Revista de Letras*, Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Portal de periódicos da UESB: Edições UESB, v13, n 1, 2021. Disponível em: < <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070>>. Acesso em: 27 ago.2023.

FERRAZ, R.D; FERREIRA, L.G. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre as expectativas e a ressignificação. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade, Vitória da Conquista: Universidade do Estado da Bahia*; REED v.2,n.4, jun 2021. Disponível em: < <https://doi.org/10.22481/reed.v2i4.8963>>. Acesso em: 8 ago. 2023.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação de professor.) São Paulo: Cortez, 1994.
- MENDONÇA, F. W. *Teoria e Prática na Educação Infantil*. Maringá, Paraná: Unicesumar, 2013.
- MIGUEL, A. *Vozes Engajadas: a atuação política do professorado primário da Bahia*. Salvador: EDUNEB, 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOREIRA, M.D.S. P; SANTOS, R.A.D. S. VIEIRA, E.P O sentido do trabalho docente na Educação Infantil em tempos de pandemia da COVID-19. *Revista Latino-Americana de Estudos Científico*: Universidade Estadual de Santa Cruz; v.02 n.10,2021. Disponível em:< <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36238>> Acesso em: 4 ago.2023.
- OLIVEIRA, M.B.C.D. Impactos da pandemia no desenvolvimento socioemocional das crianças de 4 e 5 anos da cidade de Matina. In: BRANCO, A.M. C; SILVA, M. P.D(Orgs). *As interfaces educacionais em tempos de pandemia: Experiências singulares e coletivas*. Recife: Even 3 Publicações. 2022.
- OLIVEIRA, M.B.C.de. Medos e resistência de quem trabalhou em meio à pandemia. In: BRANCO, A.M. C; SILVA, M. P.D(Orgs). *Reinvenções: Vivências de quem trabalhou em meio à pandemia*. São João/PE: Casa das bonecas (ECB). 2022.
- PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2001.
- ROTHER, E.T. *Revisão sistemática X revisão narrativa*. ACTA Paulista de Enfermagem, São Paulo: Universidade Federal de São Paulo; 2007; 20(2): v-6,n 2, jul 2007. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?lang=pt>> Acesso em: 23. ago.2023.
- SANTANA, D. R. A função da mulher na Educação Infantil: mãe ou professora? *Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*, Anais eletrônicos: Universidade Federal do Paraná; UFBA, 9, 2012, UFPA, 2012. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br> Acesso em: 29 jul.2023.

SANTOS, M.O. D; VARANDAS, M.O.D. Políticas públicas, professores da Educação Infantil e Pandemia da COVID-19. In: SANTOS, M.O. D (org.). *Educação Infantil em tempos de pandemia*. Salvador: EDUFBA, 2021.

SILVA, J. P. *Violência na educação infantil: apreensão dos sentidos e significados docentes*. 2016.222fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

TEIXEIRA, A.M. P et al. *Infâncias e Educação Infantil em tempos de pandemia: Diálogos de pesquisa*.Caetité: Observatório da Infância e Educação Infantil ,2020.

VASCONCELLOS, C.S. Sobre o Planejamento Escolar: Momentos Iniciais, Projeto de Ensino-Aprendizagem e Trabalho por Projetos. In: *Gestão da Sala de Aula*. São Paulo: Libertad, 2019.

FORMAÇÃO DOCENTE COMO EIXO ESTRUTURAL PARA O EXERCÍCIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO BAIANO

Edna Alves Pereira da Silva¹
Marinalva Nunes Fernandes²

INTRODUÇÃO

O exercício da docência exige conhecimento e habilidades que são adquiridos através de experiências teórico-práticas, da interação docente-discente e especialmente no processo de formação inicial e continuada no qual o professor aprimora o seu fazer docente (Sousa *et al.* 2020).

Nos últimos tempos vários autores têm discutido sobre a formação docente como peça fundamental para mudar a realidade das escolas, principalmente a partir das leis 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e lei 13.005/14 – Lei que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) que versa, entre outras questões sobre a formação inicial e continuada dos professores como forma de melhoria da qualidade da educação e da profissionalização do professor, ampliando seu campo de atuação e avanço da categoria. De acordo com Romanowski, Martins e Vosgerau (2017, p.13), “isso implica em mudanças da participação coletiva na definição das políticas educacionais para a formação, elevação da remuneração, oportunidades de acesso aos bens culturais e fortalecimento da organização da categoria”.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências - PPGECi/UFRGS. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS/UNEB. E-mail: ednaapsilva10@gmail.com.

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS/UNEB. E-mail: mnfernandes@uneb.br.

Soma-se a isso, a necessidade de elevar as condições materiais e de organização dos trabalhos nas instituições escolares.

As formações ofertadas devem pautar-se nas perspectivas de ampliação dos conhecimentos dos docentes e trocas de experiências visando uma melhoria e aperfeiçoamento do fazer pedagógico, além de proporcionar uma melhoria significativa no processo de ensino e aprendizagem do educando. Essas formações devem proporcionar, também, uma reflexão e compreensão sobre a formação humana na sua totalidade, isto é, formação integral do educando.

O presente capítulo está organizado em duas seções que compreendem uma breve abordagem sobre a formação docente como eixo basilar o exercício da prática e uma reflexão sobre o Plano Municipal de Educação e a formação docente no território de identidade Sertão Produtivo. E temos como objetivo contribuir com as reflexões acerca da política de formação docente tendo como horizonte a Educação Integral, assunto emergente e necessário que estar em pauta na educação nacional.

FORMAÇÃO: EIXO BASILAR PARA A PRÁTICA DOCENTE

Nas últimas décadas, a educação básica tem passado por mudanças que requerem estudos mais aprofundados e melhor compreensão para o aprimoramento do fazer docente. Essas transformações envolvem desde a implantação do ensino de nove anos (Lei nº 11.274/06), o acesso dos alunos em todas as etapas e modalidades, a mudança de jornada de atendimento aos educandos do tempo parcial para o tempo integral, que é uma discussão recorrente porque não consegue manter-se e no momento de pandemia esteve comprometido, além das novas formas de ensinar e avaliar os educandos, entre outras mudanças. Essas transformações exigem profissionais mais qualificados que necessitam de formação permanente e de acordo a modalidade e etapa de ensino. Cunha defende que,

[...] a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade (Cunha, 2013, p. 622).

Esse processo requer mudanças nas universidades e instituições formadoras bem como nos sistemas de ensino no que tange ao favorecimento e oferta de formação em serviço do professor, além da relação escola e universidade. Formação que alia teoria e prática, que visa o desenvolvimento profissional do docente, além da valorização mediante incentivos financeiros a partir de titulações adquiridas, flexibilização e liberações de carga horária para estudos e aprimoramentos, conforme prevê a lei federal 11.738/08 que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

O Plano Nacional de Educação, vigente até 2024, estabelece metas que tratam da formação de professores e/ou profissionais da educação, entre elas temos as metas 12, 13, 14, 15 e 16 que tratam tanto da formação inicial, quanto da formação continuada, entretanto necessita de políticas públicas consistentes a longo prazo para que alcancem o proposto em cada meta. É preciso garantir uma formação inicial e continuada como política pública de reformulação da educação para que de fato desenvolva uma reforma na educação básica com vista a garantir um ensino público e gratuito de qualidade. (Nunes, *et al.* 2018).

É necessário que a União, os estados e os municípios disponibilizem recursos para a implementação dos planos decenais de educação com vistas ao cumprimento das metas e estratégias projetadas, pois como afirma Saviani (*apud* Sousa *et al.* 2018, p. 58), “sem que os recursos financeiros sejam assegurados, o plano não passa de uma carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas”.

Outro ponto importante no processo de formação de professores é atender as demandas existentes devido às

transformações que ocorrem ao longo dos anos, sejam no currículo, sejam na organização do ensino. Ainda segundo Nunes: “[...] a formação continuada deve acontecer através de atividades formativas e cursos que agregam novos saberes e práticas. A oferta de tais cursos e atividades deve atender as demandas das redes de ensino e caminham na direção do processo de valorização desses docentes”. (Nunes, *et al.* 2018, p. 55-56).

Vale lembrar que, nos tempos atuais, as instituições escolares têm uma demanda que exige dos profissionais maior envolvimento em busca da formação profissional, levando em consideração os desafios da sociedade contemporânea, e neste espaço de educação escolarizada que debate sobre a formação do sujeito emancipado, *omnilateral* e a educação humanizadora, chegando ao processo da educação integral e integrada.

Para se ofertar Educação Integral é imprescindível a formação de professores e demais profissionais que atuam nas escolas, com a intenção de ampliar o conhecimento e proporcionar a troca de saberes e experiências com o objetivo do aperfeiçoamento pedagógico haja vista a formação humana. Essas formações devem proporcionar a reflexão teórica sobre a prática com a finalidade da formação integral do educando. Pois segundo Freire (2017, p. 40), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Faz-se necessário, além da extensão do tempo de permanência dos educandos no ambiente escolar, preparar as escolas, formar os docentes, reformular os currículos com o objetivo de ofertar o ensino voltado para as artes, os projetos de educação que envolvam a cultura e o trabalho, como era almejado por Anísio Teixeira, juntamente com os pioneiros da Educação, além de propor atividades que envolvam todos os educandos. Deve-se propor uma escola que oferte uma educação escolar integrada com os saberes da comunidade na qual está inserida além de saberes ligados aos esportes, à cultura e às artes, sem deixar de lado o acompanhamento pedagógico, as tecnologias e os direitos humanos.

Promover a formação continuada dos profissionais da educação na perspectiva da formação humana integral, entre outros fatores, é um dos maiores desafios propostos para implantação da Educação Integral. Visto que “não há como pensar ser possível organizar a educação, como conjunto de modo a contribuir para a transformação radical do mundo”, sem a mediação do Estado, sem a luta e vitória dos trabalhadores, que necessitam de todos os tipos de conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história (Tonet, s.d., p. 9)³.

Mesmo a Educação Integral e a formação docente estando presentes no PNE, nos Planos Estaduais de Educação (PEEs) e nos Planos Municipais de Educação (PMEs), ainda se faz urgente a elaboração e implantação de políticas públicas efetivas que visam a formação inicial e continuada dos professores, visando não somente a Educação Integral, mas todas as modalidades, etapas e concepções teóricas necessárias para o desenvolvimento do educando no seu processo de formação como cidadão pleno.

Outro ponto importante a se destacar é que existem muitas formações que são ofertadas aos professores, que ocorrem de forma aligeirada através de cursos à distância e que não dão conta de garantir a formação dos educandos para o seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido, são necessárias políticas públicas que garantam formação efetiva aos professores.

Quem forma se forma e deve ser formado, visto que estamos em constante processo de transformação, por isso é fundamental o processo de formação docente para que possamos ofertar uma Educação Integral em jornada ampliada, conforme afirma Freire (2017, p.25): “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

3 Texto publicado no blog <http://ivotonet.xp3.biz/>

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE SERTÃO PRODUTIVO

Esta seção consiste em um recorte dos resultados da dissertação de mestrado intitulada “EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO”, apresentada no ano de 2022 no Programa de Pós-Graduação Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A mesma é resultado da pesquisa que teve como objetivo analisar os Planos Municipais de Educação dos municípios do Território de Identidade Sertão Produtivo, identificando suas estratégias para a consecução da meta 6 do Plano Nacional de Educação relativa à ampliação da Educação em Tempo Integral e da sua oferta. Para isso foram utilizados dois métodos de pesquisa: documental e participante. Os dados foram analisados utilizando o método de Análise Textual Discursiva, por meio da fundamentação teórica baseada no materialismo histórico dialético.

A pesquisa documental foi realizada nos Planos Municipais de Educação dos vinte municípios pertencentes ao território, especialmente a meta em que cita a Educação Integral. Todos os planos se encontram no site avozdaeducacao.uneb.br. Já a pesquisa participante foi realizada por meio de rodas de conversas *on-line* com os Dirigentes Municipais de Educação de 2015 a 2022 e com os coordenadores das equipes técnicas de monitoramento e acompanhamento dos PMEs e através um questionário enviado aos municípios através do aplicativo digital *Google Forms*.

A partir dos materiais coletados - os Planos Municipais de Educação dos vinte municípios, os questionários, as gravações das reuniões realizadas com os sujeitos da pesquisa, fotos e vídeos disponibilizados pelos DMEs -, foi realizada uma análise, utilizando os procedimentos baseados na Análise Textual Discursiva (ATD) que preconiza “uma abordagem de análise de dados que transita entre as duas formas consagradas de análise de

pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (Moraes e Galiuzzi, 2006, p. 118).

A ATD nos permite unitarizar, categorizar, compreender e criar espaços de reconstrução de fenômenos investigados. Ela é considerada um conjunto de procedimentos que constitui uma metodologia aberta e permite o pesquisador construir seus próprios caminhos, além de propiciar a reconstrução dos entendimentos da ciência, superando paradigmas (Moraes e Galiuzzi, 2006). Através da referida análise é possível desconstruir e desorganizar os conhecimentos do pesquisador, permitindo aquisição de novos conhecimentos, para isso parte da ideia de que escrita e pensamentos andam juntos, como afirma Moraes, Galiuzzi e Ramos (2013, p. 871): “A ATD funda-se na ideia que escrita e pensamento andam juntos e que se escreve para pensar”. Pois para os “o conhecimento do sujeito precisa ser destruído, desorganizado ou desconstruído para que novos conhecimentos possam se constituir” (Moraes, Galiuzzi e Ramos, 2013, P. 872-873).

Sendo assim, foi possível analisar como se encontra o processo e a importância dos processos de formação para se ofertar uma Educação Integral em jornada ampliada nos municípios pertencentes ao território de identidade Sertão Produtivo, que são eles: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo e Urandi.

Durante as rodas de conversas, os participantes relataram a dificuldade de entender a dinâmica e funcionamento da Educação Integral. Porém, ao serem questionados sobre o processo de formação continuada existente nas redes, alguns municípios disseram que ainda não foi possível realizá-la. Outros, que iniciaram o processo formativo pouco antes da pandemia e alguns que nunca realizaram, entretanto, sabem da real necessidade de formação continuada para os profissionais, não somente em relação

à Educação Integral, mas em todas as temáticas necessárias ao bom funcionamento das escolas.

O município de Brumado implantou a Educação Integral em jornada ampliada em toda a rede, entretanto até o momento da pesquisa ainda não tinha realizado nenhuma formação com a temática com os profissionais, inclusive com os docentes, como afirma o participante 02:

Para os profissionais eu até o momento não vi nenhum evento, nenhuma formação continuada, a que se tem é justamente esse momento com o coordenador pedagógico. Durante essas reuniões, esses momentos de planejamento, mas eu nunca vi nenhuma formação, inclusive há uns meses nós nos sentamos com o secretário e nós propusemos justamente essa questão de formação continuada para os próximos quatro anos. A gente precisa, *né?* A educação ela está muito mais acelerada, as inovações estão muito mais aceleradas do que antes. Com a pandemia mostrou isso, e *ai* a gente solicitou, já foi inclusive inserido lá no PPA do município, a gente precisa ter suporte, *né?* Não é só a formação continuada na escola mais ver cursos *on-line*, uma jornada voltada mais para essa questão. Então, assim, é um desafio, *né!* (Participante 02, BRUMADO).

Diferente do município de Brumado, o município de Caetité, iniciou o processo de implantação da Educação Integral com a formação continuada para os professores em 2019 e planejava realizar a formação com os demais funcionários, como afirma a participante 02:

Nós conseguimos implantar a educação e começamos a trazer essa formação, essa ação. A formação ano passado. No ano passado, dois mil e dezenove, além de toda essa estrutura nós também estávamos garantindo a formação para que houvesse essa estrutura e a intenção era fazer a continuidade do processo a formação com os servidores e com os professores para que a gente pudesse estruturar melhor aquilo que estava sendo implantado em dois mil e vinte (Participante 02, CAETITÉ).

Já o município de Urandi relata que se faz necessário a capacitação e formação dos funcionários efetivos, além da melhoria do espaço físico para posteriormente a implantação da Educação Integral em jornada ampliada, pois o participante considera a

alternativa mais viável para a redução de alunos que causou o quadro desproporcional de funcionários efetivos.

Aqui tem uma questão interessante que é porque além do aspecto físico nós temos um quadro de funcionários efetivos ainda grande e com o processo social de controle de natalidade o número de alunos flui muito no município e então nós temos com a demanda de pessoal razoável e necessita agora de capacitação, formação (Participante 01, URANDI).

Propor formação continuada para todos os profissionais das escolas existentes nas redes, requer planejamento e investimento, mas acima de tudo requer a compreensão de que a formação é um meio para obter poder por parte da classe trabalhadora, seja para proporcionar melhor ensino, seja para buscar meios para cumprir os direitos e deveres dos profissionais da educação e educandos e o Estado é o responsável por proporcionar essa oferta. De acordo com Magalhães (2020), Gramsci quando se refere ao Estado compreende que é um instrumento essencial da expansão do poder da classe dominante e que mantém os grupos subordinados desorganizados e fracos como forma de sua expansão.

O Estado é responsável por ofertar formações aos docentes e dos demais profissionais das instituições de ensino, com vistas ao aprimoramento do trabalho a ser ofertado. Entretanto, essas formações nem sempre alcançam o objetivo principal de formar os cidadãos, pois é utilizada meramente como instrumento de repassar técnicas e conteúdo sem ao menos impactar em um melhor ensino a ser ofertado.

Segundo Magalhães (2020), a formação continuada de professores é uma das duas dimensões fundamentais relacionadas com a Educação Integral, prosseguida da profissionalização dos docentes e devem envolver tempos e espaços visando a construção de saberes, experiências e conhecimentos relativos à profissão docente, abrangendo as metodologias e práticas pedagógicas, o planejamento e as várias maneiras e modos de ensinar e aprender. Pois,

A formação não é apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou o que se quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc., e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância, etc. (Imbernon, 2009 *apud* Magalhães, 2020, p. 84).

As práticas pedagógicas devem possibilitar a compreensão da realidade e o acesso ao conteúdo mais elaborado por meio do processo formativo, os docentes vão acumulando saberes e reflexões que possibilitam aquisição de instrumentos para ofertar boas práticas, como afirma Saviani *apud* Gomes e Caetano (2022, p. 14), “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Esse conhecimento mais elaborado nos permite apropriar de saberes necessários para compreender a realidade e qualquer outro conhecimento a respeito do saber sistematizado, por isso se faz necessário a formação docente. Magalhães observa que,

[...] tecer discussões e reflexões que pontuam a formação de professores como dimensão fundante no contexto das transformações ocorridas no cenário social é, pois, uma forma de potencializar os processos educativos e dar visibilidade ao que acontece em seus múltiplos aspectos, sejam eles positivos ou negativos, além de evidenciar os meios e os dispositivos pelos quais vêm se erigindo as políticas educacionais nos diferentes espaços/tempos e momentos em que estamos vivendo (Magalhães, 2020, p. 82).

O processo de formação dos docentes deve ser constante, devido as inovações que vão surgindo ao longo dos anos e principalmente para promover a reflexão crítica sobre a prática docente. Para Freire “na formação permanente dos profissionais, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2017, p. 40).

Formar para que possamos dialogar com as diferenças existentes na sociedade, principalmente no contexto atual que

estamos vivendo. Formar para as incertezas e complexidade da vida e da própria educação. Formar para dar sentido a formação humana, promovendo uma Educação Integral, considerando o sujeito em toda sua integridade. Para isso faz-se necessário, uma formação docente que abranja todas as formas de educar e cabe ao Estado ofertar essa formação.

Uma “formação humana integral perpassa tempos e espaços e se consolida, na medida em que inúmeros propósitos e princípios estejam envolvidos, para fazer com que o sujeito se transforme a si e a realidade à sua volta, caracterizando, desse modo, processos democráticos e emancipatórios, com os quais uma educação integral pode contribuir, pois são processos que trabalham as múltiplas formas e maneiras de compreensão de si, dos outros e do mundo que nos cerca. Além, é claro, de permitir o acesso a oportunidades para muitos, evitando toda e qualquer forma de exclusão” (Magalhães, 2020, p. 85).

Estados e Municípios devem proporcionar formação continuada aos docentes e aos demais profissionais existentes nas escolas com vistas à oferta da Educação Integral. “Formação continuada é uma ação que demanda intencionalidade e direcionamento, sendo fundamental para um processo educativo que prime pela formação humana em um viés emancipatório e de transformação social” (Magalhães, 2020, p. 217).

Para Picanço (2019, p. 60 e 61), “A formação continuada, representa um fator importante na prática do professor, contribuindo na qualidade do ensino-aprendizagem”. Entretanto, a mesma autora afirma que a formação continuada não deve ser ofertada exclusivamente para o professor, “deve contemplar, todos os profissionais que fazem parte daquele contexto escolar”.

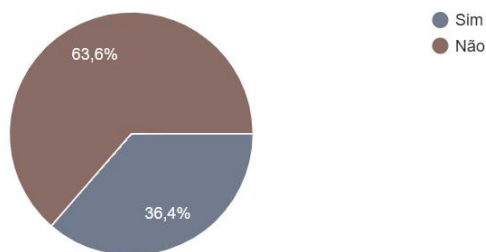
Apesar de que a formação continuada está posta nas leis municipais, através dos Planos Municipais de Educação, os municípios ainda não se atentaram à sua real importância e a necessidade de cumprimento, mesmo já ultrapassando a metade da vigência dos seus planos decenais, principalmente relacionada à temática da Educação Integral. Ao serem questionados sobre a

formação continuada nos municípios, a maioria dos participantes responderam não tê-la realizada, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1- Oferta de formação continuada com os profissionais da educação com a temática Educação Integral.

O seu município já realizou alguma formação continuada com os profissionais da educação na temática Educação Integral?

22 respostas



Fonte: dados obtidos através do questionário enviado aos municípios pela pesquisadora no ano de 2021.

O gráfico acima mostra que a maioria dos municípios não realizou nenhuma formação para os profissionais de educação relacionada à temática Educação Integral até o momento final dessa pesquisa. Responderam ao questionário 17 (dezessete) municípios. As 22 (vinte e duas) respostas que aparecem no gráfico são devido alguns questionários terem sido respondidos por coordenadores de PME, DMEs atuais e ex-DMEs, como é o caso de Iuiu, Candiba e Sebastião Laranjeiras com duas respostas e Tanhaçu com três respostas.

Apesar de todos os 20 (vinte) municípios possuírem em seus planos metas ou estratégias de formação continuada para docentes e demais profissionais de educação, somente 7 (sete) municípios, de acordo ao questionário aplicado a DMEs e Coordenadores responsáveis pelo monitoramento e acompanhamentos dos PMEs, já ofertaram alguma formação continuada referente à Educação Integral, são eles: Livramento de Nossa Senhora, Malhada de

Pedras, Urandi, Caetité, Palmas de Monte Alto, Lagoa Real e Iuiu. Ressalta-se que Palmas de Monte Alto, Ibiassucê e Tanhaçu possuem estratégias de formação continuada com a temática Educação Integral em seus respectivos planos decenais, e até o momento de coleta de dados dessa pesquisa somente Palmas de Monte Alto cumpriu essa estratégia.

Não é demais destacar que para que a Educação Integral em jornada ampliada possa favorecer a formação humana integral do educando, que a formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos na escola é um elemento imprescindível, principalmente para os docentes, com vistas à condução de práticas pedagógicas que considerem as peculiaridades do ser humano. O respeito aos saberes existentes na comunidade, também precisa ser considerado, pois estes oferecem condições para aquisição de novos conhecimentos necessários à formação e aprimoramento profissional (Oliveira *et al*, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui abordadas resultam da pesquisa que teve como objetivo analisar os Planos Municipais de Educação dos municípios do Território de Identidade Sertão Produtivo, identificando suas estratégias para a consecução da meta 6 do Plano Nacional de Educação relativa à ampliação da Educação em Tempo Integral e da oferta de Educação Integral.

Os resultados apontaram que todos os 20 (vinte) municípios do território traçaram metas e estratégias para que ao longo do decênio dos seus referidos planos pudessem executar ações que proporcionassem a oferta da Educação Integral. Entretanto, estamos na véspera para a finalização dos planos municipais e a maioria dos municípios não conseguiram implantar ações que cumprissem a meta traçada e alguns relatam que não tem possibilidade de cumprir nesse decênio, ou seja, até 2025, ficando como proposta para o próximo plano.

De acordo com os participantes da pesquisa, a Educação Integral é o caminho para a melhoria da aprendizagem dos educandos, principalmente, após o período de pandemia que os afastou da sala de aula e do convívio social. No entanto, sem uma política pública que invista na requalificação das instituições de ensino com mais disponibilidade de recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento de atividades que propiciem a formação do educando de forma integral e a formação continuada de todos os profissionais, principalmente dos docentes, será difícil concretizar essa ação.

Vale ressaltar que neste ano de 2023, pela primeira vez na história, o governo federal sancionou uma lei referente a Educação Integral. A Lei 14.640 de 31 de julho de 2023 que institui o Programa Escola em Tempo Integral com a finalidade de induzir as redes e sistemas de ensino a ofertarem matrículas de tempo integral. O referido programa afirma que “compreenderá estratégias de assistência técnica e financeira” (Brasil, 2023). Entretanto, vale acentuar que a lei não sinaliza a formação docente para os profissionais atuarem nas Escolas de Tempo Integral que criarão novas matrículas. Além disso, a lei citada acima não se atentou ao aumento de repasse para as redes e sistemas que já vinham ofertando a Educação Integral em jornada ampliada, dificultando assim, entre outras coisas, a formação continuada dos docentes que já atuam nas redes e sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº. 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/L14640.htm> Acesso em: 10 de set. 2023.
- CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Pesquisa e Educação**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso em: 20 de abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed -Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. CAETANO, Suzane Meneses. **A crise do capital e a atualidade da pedagogia histórico-crítica**.

Dossiê Temático: Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 09, p. 1-18, Jan., 2022. Disponível em:< <https://www.unioeste.br/portal/pedagogia-historico-critica/programa-de-estudos/programacao-de-estudos-2022> >Acesso em 22 de mai.2022.

MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. **A formação continuada docente nas escolas em tempo integral da rede municipal de ensino em São José (SC): uma educação integral é possível?/** Nadja Regina Sousa Magalhães; Valdelaine da Rosa Mendes, orientadora.- Pelotas, 2020.Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020. Disponível em: <http://www.observatorioeducacao.ufba.br/category/dissertacoes> > Acesso em 27 de abri. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque (In memorian); GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Guntzel. **Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva**. 2º Congresso Luso-Brasileiro em Investigação qualitativa. Indagatio Didactica, vol. 5(2), outubro 2013.

NUNES, Claudio Pinto, *et al.* Política de formação de professores e identidade profissional docente. In: NUNES, Claudio Pinto; SANTOS, Arlete Ramos; e TERREROS, Maria Isabel González. **Experiências educativas: políticas públicas, gestão e práxis educacional**. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de. *et al.* Desafios e Perspectivas para a valorização dos profissionais do magistério. In: NUNES, Claudio

Pinto; SANTOS, Arlete Ramos; e TERREROS, Maria Isabel González. **Experiências educativas: políticas públicas, gestão e práxis educacional**. Curitiba: CRV, 2018.

PICANÇO, Tânia Maria Leal Vieira. **Educação Integral, em Tempo Integral: Um estudo de caso na Escola Estadual Maria do Carmo Vieira dos Anjos, no município de Macapá/Amapá** [recurso eletrônico]/ Tânia Maria Leal Vieira Picanço. -2019. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicado, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_533e74fa080f9ba8d6075ca6dbea1047 > Acesso em: 24 de abr.2022.

ROMANOWSKI, J. P. MARTINS, P. L. O. VOSGERAU, D. S. R. A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NOS CURSOS DE LICENCIATURA – DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE. Trabalho Encomendado II GT08 – Formação de Professores. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08ii_textojoanapaulinromanowski.pdf> Acesso em 20 de abr 2021.

SOUSA, Erivan Coqueiro. *et al.* A Precarização do Trabalho Docente no Contexto Neoliberal. IN: NUNES, Claudio Pinto. CARDOSO, Berta Leni Costa. SOUSA, Erivan Coqueiro. **Condições de Trabalho e Saúde do Professor**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

SOUSA, Erivan Coqueiro. *et al.* Políticas de Valorização: avanços e entraves. IN: TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva. PRADO, Jany Rodrigues. BRITO, Regivane dos Santos. **Discussões sobre valorização docente**. Curitiba: CRV, 2018.

TONET, Ivo. **A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana**. Disponível em:< <http://ivotonet.xp3.biz/>> Acesso em: 26 de jul. 2021.

A FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSTA A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Diene Aparecida de Lima Fernandes
Eliana Márcia dos Santos Carvalho

INTRODUÇÃO

A educação passou por uma fase peculiar e desafiadora nos últimos tempos, e a maneira que se ensinava precisou ser revista, incorporando novas estratégias. Entretanto, as desigualdades educacionais agravaram-se mais, pois ficou perceptível as diferenças existentes entre o ensino privado e o público. Vale uma ressalva, porque o ensino por sua vez não é inclusivo. Com essa disparidade, outros indicadores se afloraram ao mesmo tempo, como: classe, cor e raça. Contudo, muitas dificuldades surgiram e junto a isso sabemos que existem pessoas que buscam intensamente superar cada barreira e dificuldade em prol de uma sociedade melhor, a saber: gestor, professor, aluno, funcionário e sociedade. Todavia, que essas dificuldades não sejam desconexas no processo, mas que sejam uma unidade complexa, um sistema dinâmico e ambiente interativo nos quais todos atuam como agentes de mudanças social, cultural e política sempre valorizando suas diversidades.

Saliento que o ano de 2020 ficou para história por termos sido surpreendidos com uma grande desordem política e socioeconômica de cunho mundial. Uma catástrofe que causou mais de 6 milhões de mortes em todo mundo em virtude de uma pandemia causada pelo COVID-19¹. Muitos setores como:

¹ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. O vírus tomou grandes proporções, causando lotações de

economia, política e saúde sofreram danos imensuráveis. E no campo educacional, especificamente não foi diferente, em volta de muitas incertezas de que rumo se tomaria, os docentes foram requisitados a trabalharem com multitarefas, a desenvolverem papéis muito além da sua profissão e, ainda, a de se reinventarem nos processos de ensino e de aprendizagem, rompendo com antigos paradigmas. Diante disso, ficou perceptível a necessidade de reflexões sobre as eventuais mudanças na prática educativa proposta pelo novo cenário mundial.

Mediante as dificuldades e desafios é sabido que o profissional passa por anos se profissionalizando na sua formação inicial e, portanto, não adquire técnicas ou estratégias suficientes para utilizar em sala de aula, afinal a sociedade está em constante transformação e junto a isso o perfil dos estudantes também está mudando. Além do mais, surgem novas metodologias de ensino, as quais podem ser acrescidas ao aperfeiçoamento profissional que provoca desenvolvimento de habilidades e competências para melhorar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre dentro do ambiente escolar.

Para tanto, surge-se uma indagação a fim de demonstrar aos envolvidos a necessidade de como a formação continuada desenvolvida pelos professores pode oferecer uma educação humanizadora e significativa, que leve seus pares a uma capacidade de enfrentar os desafios e as adversidades sociais advindos de cursos de aperfeiçoamento e direcionados às reais necessidades e lacunas vivenciadas no ambiente escolar?

É fácil compreender que uma formação se inicia no seio da educação familiar e vai se estendendo até alcançar lugares diferentes, como a escola, a universidade, entre outros espaços formadores como os não formais.

hospitais, mortes e uma velocidade de contágio impressionante, sendo classificado como pandemia, no dia 11 de março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS). E para conter o avanço exponencial da doença, o mundo praticamente "parou", e começamos a viver em isolamento social em prol de sobreviver em meio a tanto colapso.

PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE

O processo vertiginoso com o qual as mudanças tecnológicas e sociais se originaram em nível global exige que os países sejam mais competitivos. Assim, o Brasil não está excluído desse fenômeno, mas, pelo contrário, deve se adaptar a ele. Neste contexto, a chamada “era do conhecimento” e os recursos humanos vêm adquirindo crescente relevância tornando-se peça-chave para alcançar o sucesso das organizações, que, por sua vez, devem ter o pessoal necessário e adequado para atingir metas e objetivos.

De acordo com o exposto, um dos passos fundamentais para manter um recurso humano com as competências, habilidades e conhecimentos necessários para se adaptar às mudanças no novo contexto e ser capaz de realizar tarefas atribuídas de forma eficaz e eficiente, é preciso para tanto se capacitar constantemente, sendo o treinamento uma estratégia para alcançar um melhor desempenho. Nesta ordem de ideias, o desenvolvimento de programas de formação para o corpo docente é uma ação necessária, porque o professor depende em grande parte do sucesso do evento educacional.

Considera-se necessário, enquanto docentes, buscar a capacitação como um estilo de vida, a fim de promover um serviço educacional de alta qualidade que atinja os objetivos educacionais. No entanto, o desenvolvimento de programas de formação para o corpo docente é uma contribuição que irá gerar informações suficientes adaptadas às necessidades individuais, bem como ao nível organizacional para realizar o referido programa.

Nessa perspectiva, os critérios anteriores são compartilhados em relação à formação ou educação continuada ou permanente a partir da compreensão da necessidade de aprofundamento e atualização do ensino em temáticas particulares que surgem a partir das transformações educacionais nas instituições de ensino. Para que sejam sistematicamente reconstruídas, tais critérios contribuem para uma maior qualidade no Sistema Nacional de Educação.

O sistema educacional nacional iniciou sua trajetória durante a década de 1990 e início do século XXI, considerando que era um assunto pouco estudado, quando surgiu pela primeira vez um conceito que rompeu definitivamente com o aparato escolar anterior: a instrução é pública. Isso permite, por um lado, o acesso à educação para todas as classes sociais e, por outro, gera-se o interesse em oferecer aos professores uma preparação de acordo com suas responsabilidades.

Desta forma, inicia-se uma nova fase que rompe com a anterior e em que os professores recebem formação inicial e uniforme para todo o país em centros criados especificamente para isso e onde podem adquirir os conhecimentos culturais e as competências pedagógicas necessárias para o desenvolvimento da sua profissão.

Nesse sentido, estudos desenvolvidos por (Diniz-Pereira, 2015, p. 18) sugerem que:

[...] Para falar da formação de educadores no Brasil, antes de tudo, é preciso situar-se um pouco no panorama global, latino-americano e nacional no atual século XXI, caracterizado pela globalização da economia, informatização e digitalização nas comunicações, destruição ambiental, constantes e crescentes transformações econômicas, políticas, culturais e sociais, que em tempos de pandemia, aumentam de uma forma geral e em particular, têm um impacto crescente, o que exige um diálogo e articulação sistemática entre os objetivos da sociedade e objetivos educacionais[...].

Para o autor, no Brasil desde o início, foi requerida uma política educacional em que a formação de professores e o aperfeiçoamento da preparação dos professores existentes para que pudessem assumir as transformações educacionais viessem a ocupar um lugar importante no desenvolvimento educacional. Em uma nova perspectiva, a preparação do corpo docente desenvolveu-se através de três vias fundamentais: a formação emergente e acelerada de docentes; a continuação da formação regular que, embora não tenha dado uma resposta massiva, foi a mais estável e estratégica; e a utilização e requalificação para elevar

o nível científico-pedagógico dos professores em exercício, qualificados e não qualificados.

Da década de 90 aos dias de hoje, a ocasião é assinalada por uma descentralização das decisões sobre os atos de formação do corpo docente, a partir de necessidades e potencialidades específicas, por meio da articulação entre institutos e universidades privadas e estaduais e as diretorias de ensino, que levou ao início de um trabalho mais integrado com o objetivo de elevar a qualidade da educação nos diferentes níveis de ensino e a preparação pedagógica desde a formação contínua ou permanente.

Levando em consideração essa perspectiva, é evidente que a educação se transforma, criam-se novas escolas especializadas e a orientação profissional passa a fazer parte da política educacional, com vistas à efetivação do Plano de Melhoria do Sistema Nacional de Educação em sua estrutura integral, como a política do sistema socialista, e ao sistema, em sua organização, planejamento, conteúdo e estrutura, adaptada às exigências desse desenvolvimento para uma verdadeira contribuição e concretização da formação das novas gerações.

A implantação dos novos programas de aperfeiçoamento do sistema criou necessidades de aperfeiçoamento nos professores. Por isso são desenvolvidos seminários com o objetivo de prepará-los no conteúdo e na metodologia dos novos programas e planos de estudos para a escola brasileira, pois a qualificação de muitos professores se destaca neste momento pela necessidade de se capacitarem. Isso porque ficou notória essa realidade após um período de pandemia em que foram surpreendidos pela falta de capacitação principalmente tecnológica.

Com isso, o aprimoramento sistemático do modelo pedagógico de formação de professores tem levado ao fortalecimento da atividade de pesquisa científica, pois as transformações educacionais exigem propostas orientadas para a validação dos resultados alcançados. As universidades, dessa forma, tornam-se centros de estudos avançados onde a pesquisa desempenha um papel fundamental e está voltada para a solução

de problemas pedagógicos profissionais que afetam a formação inicial dos profissionais da educação.

No entanto, nesta fase, observa-se um avanço acentuado em relação aos fundamentos teóricos e metodológicos das atividades de orientação profissional, o que possibilita a criação e organização de comissões de trabalho em todos os níveis de ensino. Essas comissões, para o trabalho profissionalizante nos centros educacionais, são formadas por professores, pais do Conselho Escolar, representantes de organizações de massa e outros membros da comunidade, o que demonstra o vínculo entre a escola, a família e a comunidade como os três fatores que afetam o trabalho de orientação profissional, com participação na organização de eventos, conferências, visitas vocacionais, proporcionando especial apoio para tarefas de informação profissional, onde a criação e funcionamento de círculos de interesse técnico-científico desempenham um papel essencial na resposta a interesses sociais e individuais em sintonia com as necessidades atuais e futuras do país.

Dessa forma, o Ensino Superior impõe desafios à formação continuada de professores e diretores, o que leva a atenção, de forma especial, tanto para o corpo docente das universidades estaduais e privadas, quanto para os professores municipais e os alunos tutores. De um modo geral, a formação contínua ou permanente de docentes está projetada para atingir níveis qualitativamente superiores, do ponto de vista profissional, o que permite resolver a atual contradição entre o nível profissional e científico do corpo docente que é o desafio de formar profissionais com base na igualdade de oportunidades para todos nas carreiras.

Tendo em conta estes fundamentos como pano de fundo, consideramos oportuno analisar a conceptualização de formação contínua e formação permanente, segundo diferentes investigadores. Nesse sentido, o critério de (Silva, 2011, p. 95) é:

[...] que o conceito de formação é polissêmico tal qual o da educação, podendo situar-se em dois polos relativamente distintos: um revelando a

dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exigem saberes e competências especializadas, nas quais e para os quais é preciso formar; outro enfatizando o desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber , o saber fazer e o saber ser numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise no sentido de uma desestruturação reestruturação contínua do sujeito como multidimensionado [...].

Com efeito, (Silva, 2011) destaca especificamente as dimensões que caracterizam a formação, e revelando não só novas vias de capacitação, mas também novas formas de intervenção pedagógica. Está focado no desenvolvimento da inovação em projetos globais, tanto em professores e alunos quanto na própria instituição de ensino. Da mesma forma, os documentos básicos do Ministério da Educação no Brasil, baseia e afirma-se que:

[...] A formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 1980 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo formal de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um curso rápido até programas que se estendam por alguns anos) e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores) [...] (Brasil, 1999, p.46).

É por isso que a formação contínua desempenha um papel tão importante, uma vez que a sociedade exige cada vez mais uma educação de qualidade. A participação em cursos de formação contínua ou seminários é uma opção voluntária de cada docente, mas é um recurso necessário que pretende manter os seus conhecimentos atualizados e desenvolver metodologias educativas inovadoras e adaptadas à sociedade atual. A formação continuada de professores é aquela promovida pelas instituições de ensino ou pelo próprio professor para se aprimorar como profissional docente. Em correspondência, o (Formosinho, 2009, p. 9) em relação à finalidade da formação de professores, expressa que:

[...] É conceptualizada como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práticas, relações e afetos, valores e normas. Os saberes profissionais constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais. [...]

Segundo os critérios de (Formosinho, 2009), considera-se que a sua finalidade favorece o enriquecimento das capacidades e aptidões dos docentes para que sejam capazes de gerar maior desenvolvimento profissional, melhorando a sua produtividade, otimizando a gestão de tarefas e, em última análise, agregando valor à empresa, promovendo conhecimento, mas, também, competências sociais (como a proatividade, empatia, empenho, autocrítica, tolerância...), além de permitir interagir com o ambiente de uma forma mais positiva.

Em concordância a esta ideia, (Prada; Freitas e Freitas, 2010, p. 369) ressaltam que:

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.

Além disso, é um processo sistemático de formação, atualização e profissionalização do professor que permite garantir o seu domínio disciplinar, pedagógico e didático por meio de cursos, workshops e/ou diplomas, promovendo diversas experiências em que as competências são colocadas em prática, a formação contínua no local de trabalho tem demonstrado potencial para aumentar o comprometimento, a satisfação no trabalho e a retenção de funcionários. Para se manterem competitivas, as

organizações devem se adaptar continuamente a ambientes sociais e econômicos em constante mudança.

Por isso, a constante atualização e aprofundamento do conhecimento devem ser realizados independentemente da área de atuação, porque em qualquer profissão é essencial manter-se atualizado e conhecer as mudanças que o setor em que se atua. Isso exige que as pessoas mantenham um processo de atualização contínuo que lhes permita estar na vanguarda das demandas que lhes são exigidas. Acima de tudo, há profissões que se destacam pelas constantes investigações, inovações e mudanças nas leis, que exigem estar a par de cada variação que ocorre.

Por sua vez, (Rossi e Hunger, 2013, p.13) destacam que:

[...] a formação continuada se justifica necessariamente como uma dimensão que contribui para modificar a profissão do professor, bem como desenvolver domínios que necessariamente melhorarão sua qualificação, além de poder atuar como um não diagnóstico de possíveis problemas concretos relacionados ao ensino.

Consonante ao pensamento de (Rossi e Hunger, 2013, p. 13) o autor (Coité, 2012, p. 115), reflete sobre a contribuição que a formação tem no desenvolvimento do ser tanto na área profissional e pessoal, por isso ele diz que:

[...] a formação continuada pode contribuir significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo aos professores o desenvolvimento da autonomia para o aprendizado permanente, a reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica e a sua transformação enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem.

Do mesmo modo, a formação é concebida como um processo sistêmico e permanente que, como sistema, interage com os fatos e fenômenos da realidade em mudança, pois para aprofundar sua essência e alcançar seu aperfeiçoamento devem também atingir o caráter de continuidade. A importância que sempre teve a determinação dos conhecimentos e competências necessários para

um trabalho eficaz e como isso constitui a base para a concepção de programas de formação.

Para a atualização profissional, como em qualquer processo, segue-se uma sequência de etapas, com a qual alguns autores concordam, sendo a princípio detectadas as necessidades do ambiente e das pessoas, a elaboração de programas de desenvolvimento, sua aplicação e a avaliação de seus resultados.

Este processo é concebido como um ciclo contínuo que deve ser qualitativamente superior cada vez mais. Derivado do estudo realizado por Coité, determina-se um conjunto de ideias coincidentes, às quais se referem:

- ✓A concepção da formação como um processo integral, contínuo e sistêmico.

- ✓A determinação das necessidades de formação como premissa para o desenho de estratégias e programas.

- ✓Atenção sistemática à ligação entre o cognitivo e o afetivo, como suporte psicológico para a motivação para a formação e mudança.

- ✓A necessidade de que a formação seja concebida e executada de forma a provocar mudanças duradouras no desempenho docente.

Comentando estudos na área da formação continuada, Coité sinaliza diferentes conceitos que se relacionam entre si, tais como: aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente e educação ao longo da vida. Afinal, as diferenciações devem se atentar as concepções subjacentes e aos respectivos desdobramentos em cada um.

Uma delas é o seu aperfeiçoamento como ser humano, como uma personalidade adulta capaz de desenvolvimento, tanto em seus conhecimentos, habilidades e competências, quanto em seus valores, motivações, interesses, valor próprio e autodeterminação. A outra intenção centra-se na melhoria do seu desempenho profissional, e essa melhoria revela-se essencialmente na correspondência que atinge entre a sua formação e as exigências da

importância que o desenvolvimento das atividades exige atualmente nas instituições de ensino.

Nesse sentido, esse tema vem sendo estudado a partir de diferentes modelos, (Candau, 2008, p.53), ao dar sua avaliação do modelo construtivista segundo os critérios que são expostos por Vygotsky, afirma que:

[...] Tradicionalmente considerado como ou locus de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e busca nas diferentes áreas do conhecimento. Nesta perspectiva, o locus da reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas da educação básica [...], onde se supõe que se pode adquirir o que constitui o avanço científico e profissional. [...].

Os estudos de formação permanente são ensinamentos de expansão, especialização, aperfeiçoamento e/ou atualização de conhecimentos destinados a abranger áreas temáticas de interesse específicas, com objetivos bem definidos, que permitem responder de forma ágil e eficaz às diferentes exigências de conhecimento para a sociedade.

Haja visto que o papel da educação e do professor na sociedade vai muito aquém de demonstrar conhecimentos aos alunos. Mas dada a sua importância do real papel de responder à necessidade da demanda social de conceber-se como professor e sua formação desde a nova perspectiva, como aprendiz autotransformador e transformador social das potencialidades de seu próprio desenvolvimento profissional. Surgindo assim, uma nova concepção de formação permanente de professores. A concepção inovadora e crítica da formação docente emerge de um processo sistemático rodeado de entraves, lutas e vitórias para se chegar às recentes discussões que se tem sobre sua essência ao longo da história, enfatizando, sobretudo, o papel prioritário em preparar o docente adequadamente e a sua importância para a sociedade. Há muitas propostas sobre a formação de professores, contudo, não se tem como negar as influências advindas de períodos anteriores. Sendo assim, é importante fazer uma reflexão

sobre o conceito de formação continuada que entrou em vigor em 1996, quando foi implementada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que hoje é abrangida como um ato permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários inerentes à profissão docente. A formação continuada de professores é possível após a formação inicial, visando a assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos.

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro 2009, foi criada para evidenciar a mudança que ocorreu diretamente no Plano Nacional de Educação (PNE), pois o PNE saiu da esfera de disposição transitória da LDBEN para uma exigência constitucional de um período de dez anos, e, contudo, passando assim, para elaboração dos planos estaduais, municipais e distrital. Mas, faz-se necessário esclarecer que, para haver de fato uma compreensão do PNE, é preciso direcionar a visão para as metas e estratégias voltadas para a formação de professores.

Foi sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE que estará em vigor até o ano de 2024, que traz em sua dissertação dez diretrizes, vinte metas e duzentas e cinquenta e quatro estratégias que visam a melhorar a qualidade da educação do nosso país. Contudo, vale destacar que, entre as vinte metas instituídas, a meta 16 merece destaque por se tratar de: “garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Para se alcançar essa meta 16, foram determinadas algumas estratégias que visam à capacitação dos professores na sua área de atuação, bem como levando em conta suas verdadeiras necessidades, demandas e contextualizações ocorridas dentro da escola.

Alinhado ao PNE, tem-se o Plano Municipal de Educação – PME 2015/2025, que trata da formação continuada em duas de suas vinte e cinco metas, são elas: meta 18 – “elevar gradualmente, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, o número de cursos de extensão e treinamento educacionais para professores e alunos

da rede pública em parceria com as instituições de nível superior.” (Brasil, 2015, p. 158) e a meta 19 – “universalizar, até o 2º ano de vigência desde plano, formação inicial e continuada para todos os Profissionais do Magistério e da Educação.” (Brasil, 2015, p. 159). Ambas foram elaboradas por acreditarem que o aprimoramento proporciona uma melhor qualificação profissional, levando assim uma educação com mais qualidade, igualitária e humanista.

A Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e superior e ainda para a formação continuada expressa que “a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional [...]” (Brasil, 2015, p. 4).

Com a implantação da (LDB), Lei nº 9394/96, houve uma ruptura na qualificação dos profissionais que estavam desatualizados e iniciou-se uma grande corrida pela procura de propostas de formação continuada. No Artigo 1º da referida Lei, prevê que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, daí parte a compreensão que de fato o aperfeiçoamento profissional acontece no transcorrer de uma vida toda.

Para atender as exigências estabelecidas pela LDB, o Ministério da Educação, no ano de 2004, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores com intuito de colaborar na melhoria da formação dos professores. O Governo, acreditando fortalecer ainda mais as normatizações estabeleceu a Lei nº 11.502, em 11 de julho de 2007, que tem sido motivo de lutas para os professores conseguirem incentivo financeiro para auxiliar no desenvolvimento de sua capacitação. No mesmo ano de publicação dessa Lei, criou-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído para incentivar e valorizar o magistério e ao aprimoramento no processo de formação seja ela

inicial ou continuada de professores, destinado a priori para a Educação Básica.

Já em 2009, o MEC através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro, instaurou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, propondo ações de formação continuada de professores entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação tanto inicial quanto continuada. Todavia, ainda são muito escassos os incentivos, afinal deveria estar acessível a todos que assim desejassem, mas na realidade são para um número muito raro de profissionais que conseguem usufruir do incentivo.

Além do PIBID, foi instituído outro programa chamado Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que também estabeleceu, o que em conjunto com as Secretarias da Educação do Estado e dos Municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) proporciona aos professores em exercício nas escolas públicas que não tem titulação exigida pela LDB, que façam formação em nível superior. Com essa parceria, as funções destinadas à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi adquirindo mais visibilidade.

Discorrer sobre formação de professores é algo extremamente relevante, pois ela tem sido um objeto de análise e discussões de vários autores. Para (Garcia, 1999, p. 26):

formação de professores é a área de conhecimentos, investigação de propostas teóricas e práticas, que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo e melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

De acordo Garcia, fica perceptível a importância da formação continuada no processo de formação profissional e é notória a necessidade dos professores se capacitarem para manterem-se atualizados no labor de sua profissão, afinal, é preciso ter plena dedicação, estudo, reflexão sobre tal prática.

Ter uma capacitação profissional deveria ser algo rotineiro na vida dos professores, pois desse modo permitiria o desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento da sua profissão, e com isso auxiliaria nas dificuldades e deficiências identificadas na sua prática. Mas, cabe aos professores sempre levar em consideração os saberes experienciais de forma mútua, com visão teórico conceitual e objetivando a apropriação do saber como um fator primordial no exercício de suas atividades. Enquanto isso, os saberes que são elementos constitutivos da prática do professor, afirma-se que o trabalho dignifica e modifica a si mesmo e gera em outros o senso crítico de atuação diante da sociedade.

Para se formar continuamente, é necessário que tenha muito o que oferecer no processo ensino aprendizagem, porque ajuda o professor a melhorar suas práticas pedagógicas e, com isso, a apoiar os alunos na construção de conhecimentos, e não apenas no acúmulo de informações. Para (Freire, 2001, p. 72):

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida.

Para este autor, a formação continuada é compreendida como um procedimento permanente, constante e refinando dos saberes necessários à atividade dos professores, pois tem o objetivo de assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos. Por isso a importância em dar continuidade à formação inicial, através de seminários, fóruns, cursos de especialização, cursos de extensão que tratam educação com rigor, responsabilidade, compromisso e,

serenidade de forma atualizada. Daí a responsabilidade do professor em manter-se atualizado e muito bem informado, porque ele contribuirá na agregação de conhecimento dos seus alunos e conseqüentemente pode gerar transformação em todos espaços que está inserido, seja formal ou informal.

Atualmente, na formação inicial todas as análises mostram que os professores só poderão contribuir para a conquista de uma maior qualidade de ensino se tiverem autonomia intelectual, domínio dos conteúdos e metodologias de ensino, habilidades práticas, repertório cultural diversificado, visão ética e respeito pessoal pelos alunos.

CONCLUSÃO

A formação de professores é essencial para a transformação da sociedade que valoriza o desenvolvimento humano e os projetos de vida das pessoas em que os diferentes processos pedagógicos se tornem uma busca permanente pelo que é e o que deve ser da cultura dos sujeitos do desenvolvimento.

A necessidade de novas abordagens na formação de professores que os priorizem, considerando-os como sujeitos ativos de aprendizagem, de seu próprio desenvolvimento pessoal e permanente, bem como agentes educativos orientadores e guias de seus alunos, pode ser assumida na perspectiva vygotskiana. Isso implica abordar uma nova concepção de formação de professores e alguns componentes que a supõem.

A partir da explanação realizada, nota-se uma importância de assumir a formação docente permanente como um processo, em que o papel ativo do professor é reconhecido a partir de seu potencial como sujeito de aprendizagem com caráter autotransformador e transformador de sociedade, sua história, desenvolvimento e cultura, de que é portadora.

Nesse processo, o sujeito em sua interrelação com o outro, troca saberes, vivências e vivências afetivas, aprende e reconstrói a partir da

unidade cognitiva afetiva, dependendo do significado que a educação adquire como desenvolvedora de si e do contexto social.

As análises realizadas em relação aos processos de formação docente alertam para a necessidade de tomar medidas que garantam uma melhor qualidade de ensino inicial. Não se tem dúvidas quanto o papel desenvolvido pelo professor seja algo crucial, fundamental e essencial, por isso entendemos que falar de formação continuada é antes de qualquer coisa priorizar as vivências e experiências como elemento da construção social.

E com o cenário pandêmico, ficou perceptível que o aprimoramento dos professores é um processo que deve ser contínuo e de atualização dos conhecimentos. Afinal, os profissionais se viram obrigados a se adequarem ao novo cenário de proposta de sala de aula e, com isso, surgiram as dificuldades de inovar as aulas e, por vezes, perdendo-se no meio de tantas novas funções adquiridas.

Muitas dificuldades, medos e ansios foram tomando conta diante de tantas incertezas, pois o que se tinha certeza era que os professores deveriam se enquadrar a um novo estilo de aulas e para isso alguns tiveram que recorrer a qualificação, de forma rápida que, por sua vez, não foi suficiente para enfrentamento do novo modelo educacional. Vale ressaltar, aos que puderam recorrer fizeram isso por conta própria, pois os governantes não se dispuseram de capacitações conforme o novo cenário em que se encontravam.

O aprimoramento profissional tem conquistado grande destaque no cenário educacional. Isso é decorrente de novas situações em que os professores tiveram que de repente se reinventarem, buscarem novos conhecimentos tecnológicos para atuarem num modelo educacional que, até então, não se era praticado. Sem dizer do acúmulo de funções agregadas que, por ora, não exerciam com tanta precisão. Com o novo padrão, o aprimoramento profissional tem sido enfatizado tanto no seu discurso, nas agendas das políticas públicas educacionais e nas suas práticas remotas. Antes tais práticas eram conhecidas em

virtude dos discursos dominantes, tornando um elemento que pode concretizar as inovações exigidas pelas mudanças ocorridas na sociedade de forma gradual ou repentina como foi vivido.

Logo, daí se subtrai a importância de os docentes manterem atualizados profissionalmente, evitando assim serem surpreendidos como ocorreu no período pandêmico, por exemplo, a troca repentina do espaço tradicional pelas telas digitais. E percebe-se que o aperfeiçoamento do professor é a extensão de um desenvolvimento que deve ser sempre ininterrupta. Por isso que (Nóvoa, 2017, p. 1116) defende a necessidade de haver um lugar institucional que ocorra a construção do percurso coerente de formação, mesmo sabendo que isso seria uma missão impossível, e considerando que as instituições apenas fazem adaptações nos seus currículos sem de fato considerar as realidades existentes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. *Referenciais para a Formação de Professores*. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação de Guanambi. *Plano Nacional de Educação*. Guanambi, Bahia, 2015. Disponível em: <http://procedebahia.com.br/ba/guanambi/publicacoes&ct=5&dataini=01/06/2015&datafim=31/06/2015> Acesso em: 30 mar. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____ (org). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COITÉ, Simone Leal Souza. Formação continuada de professores e políticas educacionais: discutindo conceitos, concepções e metodologias. In: SCÁRDUA, Martha Paiva (Org.). *Coletânea de artigos do seminário internacional em política e governança educacional*. Taguatinga, DF: Universa, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2015.

FORMOSINHO, João. *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: mai. 2020

NÓVOA, António. Firmar A Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*. v. 47 n. 166 p. 1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021

PRADA, Luis Eduardo Alvorada; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo, Educação*, Curitiba: v. 10. n. 30. p.367-387, maio/ago. 2010.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia. *A formação continuada sob análise do professor escolar*. São Paulo: Unesp, 2013.

SILVA, Janaína da Conceição Martins. Formação continuada de professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653 nº 55/3 – 15/04/11.

SOBRE AS/OS AUTORAS/AS

ANTONIETA MIGUEL

Graduada em História (UESB), Mestrado em História Social (UFBA), Doutorado em Educação e Contemporaneidade (UNEB), pós-doutorado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UFRB). Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do grupo de pesquisa Memória da Educação na Bahia PROMEBA/UNEB/CNPQ.

ANA BEATRIZ COSTA DE LIMA

Nasceu na cidade de Surubim-PE-Brasil. É licenciada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco –UPE. Foi Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq. Tem formação no âmbito dos temas: Olhares e Contextos para a Orientação Educacional; Inclusão Escolar; BNCC e Gestão Escolar; Aprendizagem Significativa; Gestão em Educação Escolar; TEA e a Intervenção no Ambiente Educacional e Doméstico.

ANA LUIZA SALGADO CUNHA

Professora Assistente do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, campus Vitória da Conquista. Com pós-doutorado (2022) no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus VI. Líder do VIVAs - Grupo de Pesquisa e Estudos Feministas (UESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia - GEPEGEO. Tem doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, na linha de Práticas Sociais e Processos Educativos. Coursou doutoramento sanduíche na Universidade de Coimbra, Portugal, (2017), no Centro de Estudos Sociais, orientada pela Professora Teresa Cunha, pesquisando temáticas com enfoque em Universidade e Educação

Popular. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa(2013). Pedagoga (2011) pela Universidade Federal de Viçosa. Licenciada em Geografia pelo Centro Universitário de Batatais (2022). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Epistemologias Feministas e Estudos das Mulheres: gênero, sexualidade e diversidade. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação, Políticas Públicas Educacionais, Gênero e Feminismo, Formação de Professores e Livro Didático.

CARLOS ALBERTO VASCONCELOS

Professor na Universidade Federal de Sergipe, lotado no Departamento de Educação. Professor no Programa de Pós Graduação em Educação e no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Graduado em Geografia, Pedagogia, Letras vernáculas e Letras Espanhol. Especialista em Geografia do Brasil (FUNESO), Atualização Pedagógica para Professores e Instrutores de Treinamento (UFRPE), Educação Ambiental (UFPE) e Desenvolvimento Sustentável para o Semiárido Nordeste (UFCEG). Mestrado (2000) e Doutorado (2009) em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Estágio Pós Doutoral em Educação Contemporânea (2015-UFPE) e Estágio Pós-doutoral em Educação (UESB-2022). Integra o Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON) CNPQ/UFS; É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC/CNPq/UFS.

CARLONEY ALVES DE OLIVEIRA

Professor do Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Doutor em Educação (Ufal). Professor Permanente dos seguintes programas: PPGE/CIM/Ufal; PPGE/Ufal e RENOEN/Ufal. Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA/CNPq/Ufal). E-mail: carloney.oliveira@cedu.ufal.br

CECILIA CONCEIÇÃO MOREIRA SOARES

Docente Pleno na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I - Departamento de Educação. Possui graduação Licenciatura em História (UCSAL/1987). Mestrado em História Social (UFBA/1994). Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/2009). Bolsa sandwich na Universidade de Salamanca Espanha (2008). Pós doutorado em Educação, Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB - (2016). Tem experiência na área de História e Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: História Social, História da Escravidão no Brasil, Antropologia afro - Brasileira, Educação, Cultura e Memória. Publicou o primeiro estudo de pesquisa documental sobre a mulheres escravas e libertas na Bahia, livro Mulher Negra na Bahia no Século XIX, Eduneb/Fundação Palmares, 2006. Líder do Grupo de Pesquisa GPMAB (Grupo de Pesquisa e Estudo sobre Memória Afro Baiana) na Universidade do Estado da Bahia. Membro grupo de pesquisa Candaces/UNEB. Integra o Grupo de Pesquisa GEPPCE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas) da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB)/ Programa de Pós Graduação em Educação. Membro Colaboradora no Mestrado em Educação da Universidade do Sudoeste da Bahia UESB. Membro da Equipe Multidisciplinar Ensino à Distância na UNEAD/UNEB/Campus I.

CLEIDIANE NOGUEIRA PRATES MENDES

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus VI. Possui Graduação em Pedagogia: docência e gestão de processos educativos pela Universidade do Estado da Bahia - Campus XII (2011). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Guanambi. Faz parte do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire - NEPE e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE). É integrante das linhas de pesquisa: Educação do campo, educação de jovens e adultos e movimentos sociais e

Práticas pedagógicas nas diferentes modalidades de ensino. Tem experiência na área educacional com temáticas relacionadas à Educação Básica, Educação do campo, formação docente, práticas pedagógicas, movimentos sociais e Educação Ambiental. Atuou como membro suplente da Câmara de Educação no Campo do Território Sertão Produtivo e atualmente é Professora na Escola Municipal Professor Celito Brito no município de Guanambi-BA.

DIENE APARECIDA LIMA FERNANDES

Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS. UNEB – CAMPUS VI. Especialista em Psicopedagogia pela UNIFG. Graduada em Pedagogia – UNEB - CAMPUS XII. E-mail: indestrela@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6289901791340351>. ORCID 0000-0002-2503-0324

EDNA ALVES PEREIRA DA SILVA

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências - PPGEci/UFRGS. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS/UNEB. Professora na Prefeitura Municipal de Malhada de Pedras/Bahia/Brasil. Membro do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada e do Observatório Nacional de Educação Integral. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem - GPCSL/CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces - UFRGS/CNPq. E-mail: ednaapsilva10@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0730006946631067>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9842-4746>. Endereço: Rua Juracy Magalhães, 50 - Centro Malhada de Pedras /BA CEP 46127-000.

ELIANA MÁRCIA DOS SANTOS CARVALHO

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da

Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado em Educação: Currículo. Especialista em Linguística Aplicada à Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Especialista em Avaliação Escolar pela Universidade do Estado da Bahia/Instituto Anísio Teixeira. Atualmente é professora de Inglês do Instituto de Educação Anísio Teixeira e Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

ELIANA ALENCAR DE SOUSA MARQUES

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Professora Associada do Curso de Pedagogia da UFPI - Campus Ministro Petrônio Portela. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH). Email esalencar123@upi.edu.br

FERNANDA GOMES DA SILVA

Mestranda pelo PPGELS - UNEB. Especialista em Literatura Brasileira e Gestão da Aprendizagem. Endereço: Rua Plínio Rodrigues, 21, Bairro Santa Rita. Caetité-Bahia, CEP 46400-000. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4429091H6>; E-mail: nandda.gomes@hotmail.com

FABÍOLA LIMA CASTRO

Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - 2023), onde pesquisou a utilização do livro didático em escolas municipais de Brumado/BA. Licenciada em Pedagogia pela UNEB (2006), Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade da Cidade do Salvador (2011) e em Gestão Educacional pela Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte (2010). Professora da rede municipal de Brumado/BA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8292-6429>

GISSELLE KEYLLA DA SILVA CRUZ

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) - UNEB- Campus-VI. Especialista em Práticas Docentes Interdisciplinares pela UNEB- CAMPUS VI. Pós graduada em Educação Infantil pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. É especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - FG. Possui graduação em Pedagogia, Docência e Gestão de Processos Educativos pela Universidade do Estado da Bahia (2009) e Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia (2004). Atualmente é Analista Universitária em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - Campus VI e professora da Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação de Caetité.

GLAUBER BARROS ALVES COSTA

Glauber Barros Alves Costa é doutor em Educação (UFSCAR - 2019) em que pesquisou a formação docente e as políticas públicas com doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa em Portugal (ULISBOA - 2017). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS -2011). Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-2004) e licenciado em Pedagogia pela Claretiano (Claretiano - 2018). É especialista em Ecoturismo pela Universidade Federal de Lavras (UFLA - 2007), atualmente é professor adjunto da UNEB Campus VI. Líder do GEPEGEO, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia do DCH campus VI - UNEB. Coordenador do programa de Mestrado em Ensino (PPGELS) da UNEB campus VI.

HÁRLLEN ÉRIC BENEVIDES DE CASTRO

Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS, UNEB *campus* VI). Bacharel em Psicologia (UNIFG). Pós-graduado em Psicologia organizacional e do trabalho (Faculdade Futura). Atua enquanto Psicólogo e Psicanalista clínico (CRP-03/25577). Ademais, é pesquisador e

palestrante nas áreas de Psicologia; Psicanálise e Saúde Mental, em específico, da população LGBTQIAPN+ no Brasil.

JAIME DE JESUS SANTANA

Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela UNEB, com especialização em Atendimento Educacional Especializado pela UNICESUMAR e em Ensino de Matemática e Física pela Faculdade Internacional de Curitiba. Graduado em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia, atua como professor de Matemática no Município de Caetité e na Rede Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA) Pesquisador vinculada ao Grupo de Pesquisa Cultura Sociedade e Linguagem (GPCSL/CNPq). E-mail: jaime-cte@hotmail.com.

JOSÉ BATISTA DE SOUSA

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFS (2021), na área Formação Docente, Planejamento e Avaliação Educacional, na linha de pesquisa Formação de Educadores. Mestrado em Letras - Profletras - pela Universidade Federal de Sergipe - UFS (2019). Especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2016). Graduação em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC (2012). Especialização em Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe - FANESE (2006). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2004). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade - UFS e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC - UFS.

LUCÉLIA LÔBO TEIXEIRA

Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB Campus VI). E-mail: lucelialoboteixeira@gmail.com. Lattes <http://lattes.cnpq.br/910349>

8219705899. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9081-335x>.
Endereço: Rua Jatobá, 381- Bairro São Vicente, Caetité – CEP:
46400-000, Caetité-BA.

LUÍS PAULO LEOPOLDO MERCADO

Professor Titular do Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Doutor em Educação (PUC/SP). Professor Permanente dos seguintes programas: PPGE/Ufal e RENOEN/Ufal. Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação de Professores Presencial e Online (TICFORPROD/CNPq/Ufal). E-mail: luispaulomercado@gmail.com

MARIA DE FÁTIMA GOMES DA SILVA

Nasceu na cidade de Jaboatão dos Guararapes –PE-Brasil. É licenciada em Letras- Vernáculo e Francês pela Universidade Católica de Pernambuco-UNICAP e em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco-UPE. cursou Mestrado com especialidade em Educação e Currículo pela Universidade do Porto-Portugal e Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto-Portugal.

MARLY BATISTA CHAGAS DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia (UNEB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (UNEB), Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar e em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla (FARMAT). Professora de Educação Infantil. Mestranda em Ensino, Linguagem e Sociedade (UNEB). Integrante do grupo de pesquisa PROMEB.A.

MAYRA EMÍDIO DA SILVA

Nasceu na cidade de Nazaré da Mata-PE-Brasil. É licenciada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco -UPE. Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco-UPE. Foi bolsista do

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, no âmbito do subprojeto de Pedagogia. Foi monitoria da Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco-Campus Mata Norte.

MAGNÓLIA MOREIRA E SILVA

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFPI). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH). Pedagoga do Instituto Federal do Piauí. E-mail: magnolia.silva@ifpi.edu.br;

MAGNA MELO VIANA

Graduada em Licenciatura - Pedagogia, Docência e Gestão de Processos Educativos, com ênfase em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade do Estado da Bahia – (UNEB - 2014); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Guanambi/BA (2015); Especialista em Alfabetização e Letramento pela (UNEB -2018); mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), (UNEB- 2022). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública do município de Guanambi- BA.

MARINALVA NUNES FERNANDES

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS/UNEB. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem - GPCSL/CNPQ e ao Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE/DCH/UNEB VI). E-mail: mnfernandes@uneb.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8203222900441641>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4878-7909>.

NÁJYLA BETRINE BATISTA CHAGAS

Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS/UNEB/Campus VI). Pós-graduada em Leitura e Produção Textual

(UniCesumar) e em Legislação Educacional (UniBF). Bacharel em Psicopedagogia (UniCesumar). Especialista em Práticas Docentes Interdisciplinares (UNEB/Campus VI). Licenciada em Geografia (UNEB/Campus VI). Coordenadora Pedagógica na Escola Raios de Sol, em Caetité-BA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia (GEPEGEO/UNEB/Campus VI). CV: <http://lattes.cnpq.br/7987422135601> 515. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5231-1789>

NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSOÉ

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010), com Estágio Doutoral na Universidade de Coimbra/PT; graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (1999), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, atuando na disciplina Estágio Supervisionado, no curso de graduação em Pedagogia e na disciplina de Pesquisa em Educação do Programa de Mestrado em Educação (PPGED/Uesb); professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE). É pesquisadora no grupo de pesquisa Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos liderado pelo professor Carlos Eduardo Ferraço da Universidade Federal do Espírito Santo.

NILSON CARVALHO CRUSOÉ JÚNIOR

Licenciado (1998), Bacharel (2000), Mestre (2005) e Doutor (2014) em História - UFBA; Especialista em Inteligência de Segurança (2016) - UNISUL; Especialista em História Militar (2020) - UNISUL; Licenciado em Educação Física (2015) - UFBA; Graduando em Direito - UNEB. Professor e Pesquisador. Tem experiência nas seguintes áreas: História do Brasil e da Bahia; História da Polícia e História Militar; História da Cultura Afro-brasileira; Estado

Nacional; Segurança Nacional; Segurança Pública; e Inteligência de Segurança Pública.

ODALÉA FEITOSA VIDAL

Nasceu na cidade de Belém-PA-Brasil. É licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas(UFAL). Mestra em Educação (UFAL). Especialista em Estratégias Didáticas na educação básica, com uso das TIC (UFAL). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL.

STAELA RODRIGUES PORTO DOS SANTOS

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS (UNEB – *Campus VI*). Graduada em Segunda Licenciatura em Letras - Espanhol (Uniasselvi, 2023). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira (Uniasselvi, 2023) e Educação no Campo (Uniasselvi, 2022). Graduada em Licenciatura em Geografia (2022) pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB - *Campus VI*.


VALDINEIDE JESUS DE OLIVEIRA

Graduada em Letras - Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia – *Campus VI/Caetitê*. Especialista em Língua Brasileira de Sinais-Libras (LIBRAS), pela Faculdade Futura. Mestranda do Programa de Pós- graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade- PPGELS. Bolsista em Nível de Mestrado Profissional, pelo programa de Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

WILSON DA SILVA SANTOS

Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2016). Atualmente é professor Adjunto B, da Universidade do Estado da Bahia - Uneb e pesquisador colaborador do Museu Pedagógico - UESB. Tem experiência na área de História da Educação e de Filosofia da Educação, com ênfase em História da Política Educacional;

atuando principalmente nos seguintes temas: História dos Intelectuais da Educação, Pesquisa Histórico-Sociológica da Educação e Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Professor Titular A, do Campus VI, UNEB. Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp.



Com uma série de textos que abordam estudos sobre formação de professores e prática pedagógica na região Nordeste, este livro é fruto de um esforço intelectual coletivo de professoras e professores que, diariamente, produzem currículos no chão da escola e que fazem das suas práticas de ensino luta e resistência. Buscamos espelhar o que a região nordeste tem discutido sobre o tema e fortalecê-la como espaço de pesquisa em rede.